

كتاب أبحاث المؤتمرات والأوراق والملصقات العلمية

مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها: (اللغة العربية والتعليم عن بعد)



المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة - منصة الـ (زووم)
خلال الفترة ١٤ - ١٨ رجب ١٤٤٢ هـ الموافق ٢٦ فبراير - ٢ مارس ٢٠٢١ م



الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY

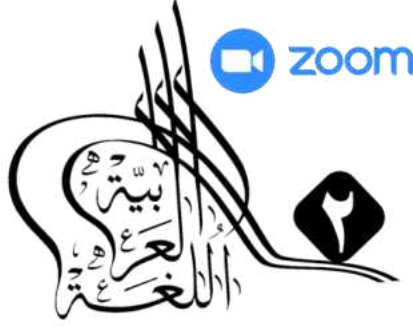
رقم ترخيص المؤتمر ٢٠٠٣٤٦٣



إدارة وتنظيم

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
Knowledge Enrichment for Conferences & Researches





مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها: (اللغة العربية والتعليم عن بعد)

المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة

منصة الـ (زووم) خلال الفترة 14 - 18 رجب 1442 هـ الموافق 26 فبراير - 2 مارس 2021 م

ترخيص رقم / 3463 / 20 .. بتاريخ 6 - 12 - 2020 م



إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث



الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

* اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ
* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

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 اليوم في ظل جائحة كورونا وفي ظل تعذر إقامة المناشط الفكرية واقعيًا إلى استثمار التقنية لكي تستمر دون توقف، فكان لزاماً على هذا المؤتمر المبارك أن يقيم الدورة الحالية افتراضياً في موعدها دون إبطاء.

وقد كان ذلك دافعا للقائمين على المؤتمر لاختيار موضوع تعليم اللغة العربية عن بعد، فكان عنوانه: (اللغة العربية والتعليم عن بعد).

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.

اللجنة المنظمة للمؤتمر

رئيس وأعضاء اللجنة العلمية لمؤتمر

مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها: (اللغة العربية والتعليم عن بعد)

والمنعقد خلال الفترة ١٤ - ١٨ رجب ١٤٤٢ هـ

الموافق ٢٦ فبراير - ٢ مارس ٢٠٢١ م

م	الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل	المهمة
١	ظافر بن غرمان العمري	أستاذ دكتور	جامعة أم القرى	رئيس اللجنة
٢	محمد بن ربيع الغامدي	أستاذ دكتور	جامعة الملك عبدالعزيز	عضواً
٣	أحمد بن محمد العضيبي	أستاذ دكتور	جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية	عضواً
٤	خالد بن قاسم الجريان	أستاذ مساعد	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	عضواً
٥	عبدالرحمن بن محمد الزهراني	دكتوراه	إثراء المعرفة للمؤتمرات	عضواً
٦	فهد بن محمد المطيري	بكالوريوس	إثراء المعرفة للمؤتمرات	منسق اللجنة

جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات والملصقات العلمية المشاركة في

المؤتمر تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي اللجنة المنظمة واللجنة العلمية

فهرس البحوث والدراسات

اسم المشارك	عنوان البحث	رقم الصفحة
أ. د. محمد حسان الطيان	حقائق إحصائية في اللغة العربية	1
أ/ إيمان إبراهيم سلامه العنزي	العدول الصرفي في سورة الرعد دراسة أسلوبية دلالية	11
د. يوسف محمد سعود عويهان العنزي	أثر اتفاق التراكيب النحوية والصيغ الصرفية في تعدد المعاني في القرآن الكريم	20
أ. د. إيمان السيد الجمل	تعليم النقد الأدبيّ (التحديات والحلول)	28
د. خلود بنت عبد الله إبراهيم النازل	أثر المدارس العالمية في ضعف الانتماء الوجداني للغة العربية	39
د. تركي عبد العزيز الملحم د. أبوبكر عبد الله شعيب	بحث التدرّيات الاتّصاليّة في كتاب العربيّة للعالم، الكتاب الثاني (دراسة تقويمية)	51
د. كريمة بنت دغيمان العنزي	تلقي النقد السعودي للأدب التفاعلي ونقده قبل كورونا وبعدها	72
أ/ أشواق بنت غالب إبراهيم الأهدل	أثر تطبيق بعض طرق وأساليب تنمية مهارات القراءة والكتابة الحديثة في تحسين مهارات اللغة العربية عند طالبات المرحلة الابتدائية في مدارس مكة المكرمة	83
أ/ نجلاء بنت مرزوق المطيري أ.د. وفاء بنت حافظ العويضي	التصورات التعليمية في مجال تدريس مقررات اللغة العربية ومهاراتها في ضوء الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية	93
أ/ سامي عباد الطويرقي	تحديات التحول الرقمي لتعليم اللغة العربية	106
أ/ نور سعيد المعشني	اللسانيات التطبيقية للسان الظفاري وعلاقته باللغة العربية الفصحى	113
أ/ فهد بن خميس علي العبري	من أساليب الرد في النحو العربي	122
د. محمد يونس هاني	واو الثمانية عند الإمام القرطبيّ	132
أ/ عبد الله بن سرجان	مقاربة "التأثيل" المفهومي عند المفكر المجدد طه عبد الرحمن "	143
أ/ رمزية بنت عربي المغربي	ازدواجية اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية	158
د. إيمان جواد صادق النّجار	تجربة الإعراب بالرّموز	169
أ/ محمد النظيف مصطفى	"ما" ودلالاتها في القرآن الكريم	172
أ/ زكية فازع مبروك اللحاني	ورقة عمل مجمع اللغة العربية بمكة المكرمة دراسة حالة	175
أ/ صالحة بنت علي مفرح صهلولي	قصيدة (أبي أيها العربي.. وكان الوداع) لإبراهيم عمر صعابي (مقاربة سيميائية)	184
د. طلال عبد الله طافش المرashedة	تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا	197

اسم المشارك	عنوان البحث	رقم الصفحة
١/ مريم علي عايض آل فردان	جهود الدكتور عبد العزيز الحربي الرقمية في خدمة اللغة العربية منصة تويتر أنموذجاً	207
١. د. علي عبد المحسن الحديبي	بَرْنَامُجُ إِعْدَادِ مُعَلِّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى عَلَى ضَوْءِ الْمَعَايِيرِ الْعَالَمِيَّةِ الْمُعَاصِرَةِ: دِرَاسَةٌ تَأْصِيلِيَّةٌ وَنَمُودَجٌ تَطْبِيقِيٌّ	217
١/ عائشة فهد سعيد القحطاني	تقنية المشهد وفاعليته في تعليم اللغة العربية -اليوتيوب أنموذجاً	243
د. الحسن غمضان بن علي جلي	مقررات اللغة العربية والتعليم عن بعد (دراسة نظرية تطبيقية لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة)	254
د. منى عبده محمد الشاقي	سياسات تدريس اللغة العربية التخطيط اللغوي وإعداد المعلمين	262
د. مريم حمدان علي العنزي	التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت	279
د. الزُّلال علي محمّد علي	الرّقمنة ومستقبل اللغة العربية	289
أ. م. د. الاء محمد لازم م/عذراء عودة حسين	القيم الخُلُقِيَّة في شعر الفرسان الجاهليين	306
١/ عبدالرحيم بن عبدالله بن محمد بشارات	مقارنة في منهجية ترتيب المادة اللغوية في معجم الصحاح للجوهري ولسان العرب لابن منظور	320
د. مريم مخلص يحيى برزق	التأثير الجمالي للبناء الدرامي في ديوان (الكناري اللاجئ) للشاعر يحيى برزق	332
د. لا عائشة قادييري	نحو منهجية جديدة لمعالجة جموع التكسير في اللغة العربية	351
د. عالية بنت علي بن عبدالله إل الحارث	فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.	357
أ. د. فاطمة محمد الأزهرى عبد الله	الدرس النحوي بين مطرقة العولمة وسندان التراث برنامج الزروم أنموذجاً	371
د. بدر غازي سحمي المطيري	مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية	381

حقائق إحصائية في اللغة العربية

أ.د. محمد حسان الطيان

أستاذ في الجامعة العربية المفتوحة بالكويت - عضو مراسل بمجمع اللغة العربية بدمشق

htayyan@aou.edu.kw

ملخص البحث

كثرت عبر وسائل التواصل الرسائل والإعلانات والجدول واللوحات التي تقدم إحصاءات للغة العربية لا تمتُ إلى الحقيقة بسبب، وصار لزاماً على أهل العلم أن يتدخلوا لتصحيح ما شاب هذه الإحصاءات من أخطاء، وكنت قد أنجزت - بالاشتراك مع فريق عمل لغوي حاسوبي عمل في مركز الدراسات والبحوث العلمية نحواً من عشرين عاماً¹ - دراسات إحصائية خرجت بنتائج مهمة، تختص بالإحصاء المعجمي من جهة، وعلم الأصوات من جهة أخرى، سأحاول تلخيصها وتقديمها في هذا البحث وفق المحورين الآتيين:

أولاً: إحصاء الجذور العربية.

ثانياً: إحصاء الأفعال العربية.

تمهيد

اهتمَّ علماء اللغة والنحو المتقدمون بالدراسات الكمية والكيفية لجذور العربية منذ بداية القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي) وقد اشتملت دراساتهم على مواضيع مختلفة مثل:

- أنواع الجذور العربية ومبلغ كل منها.

- إمكانية اجتماع عدد من الحروف في نوع واحد من الجذور.

- تنافر الحروف وائتلافها ضمن الجذور العربية.

ومن أبرز العلماء الذين أغنوا هذه الجوانب الخليل بين أحمد الفراهيدي (170هـ) في العين، وابن دريد (321هـ) في الجمهرة، وابن الأنباري (328هـ) في الأضداد، والفارابي اللغوي (350هـ) في ديوان الأدب، وابن جني (392هـ) في سر صناعة الأعراب.

وقد تتابع العديد من العلماء في القرون التالية فعرضوا لهذا النوع من الدراسات، ولا يعني هنا حصرهم جميعاً ولكن الذي يعني هنا أن نؤكد أن ما وصل إليه هؤلاء العلماء المتقدمون يكاد يتطابق مع نتائج الدراسات الحديثة على نحو يثير الإعجاب والدهشة.

وتجدر الإشارة هنا إلى عمليين حديثين في مجال إحصاء الجذور العربية، قام بالأول جوزيف غرينبرغ فدرس جذور الأفعال معتمداً معجم دوزي الذي يحوي (3775) فعل² مجرد. وقد سرد الصوامت التي لا تأتلف في جذر ما³. وقام بالثاني د. علي حلمي موسى فأنجز ثلاث دراسات إحصائية على ثلاثة معاجم عربية، هي: **الصاح، ولسان العرب، وتاج العروس.** (وكان الأخير بالاشتراك مع د. عبدالصبور شاهين)⁴ وتوصل من خلال كل منها إلى قوائم لترددات الحروف في الجذور، وإحصاء تتابع الحروف فيها.

¹ تألف فريق العمل هذا من: د. محمد مرياتي مشرفا، والأستاذ مروان البواب رئيسا ومشاركا، ود. يحيى مير علم، ود. محمد حسان الطيان. بالإضافة إلى باحثين آخرين عملوا معه في فترات متقطعة، وكان قد أشرف عليه بداية العلامة الأستاذ أحمد راتب النفاخ رحمه الله. وكان عمله الأساسي بين عامي (1979-1999 م) في مجال اللغة العربية والحاسوب، وقد أنجز عدة أنظمة حاسوبية، وبرامج تعليمية، ودراسات وبحوث علمية، حظيت بدعم وتقدير من المؤسسات الأكاديمية والمنظمات العربية، كمجمع اللغة العربية بدمشق، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وجامعة دمشق، والجمعية العلمية السورية للمعلوماتية.

² ضُبط المعداد بما يناسب قراءة العدد من اليمين أي: خمسة وسبعين وسبع مئة وثلاثة آلاف فعلي.

³ GREENBERG J.H.

⁴ 1950, the patterning of Root Morphemes in Semitic, word Vol. G.

4 دراسة إحصائية لجذور معجم تاج العروس باستخدام الكمبيوتر، د. علي حلمي موسى . د. عبد الصبور شاهين، مطبوعات جامعة الكويت . الكويت 1973.

وأما عملنا هذا ففيما يأتي ملامح من بيانه:

أولاً: إحصاء الجذور العربية

* المدونة (مادة الدراسة الإحصائية):

مادة هذه الدراسة اعتمدت من حصر كامل لمحتويات معاجم لغوية خمس هي أمّات المعجمات العربية. وقد توخينا من اجتماعها الإحاطة بكل ما تحويه العربية من جذور، على أن اختيارها تمّ وفقاً لاعتبارات معينة نشير إلى كل منها فيما يلي:

1 - جمهرة اللغة لابن دريد الأزدي المتوفى سنة (321هـ): هـ: وهو أول معجم عربي يأخذ بالترتيب الألفبائي محافظاً على طريقة الخليل بن أحمد في تقليب الجذر على وجوهه المحتملة (الاشتقاق الكبير) بغية حصر المستعمل والمهمّل من الكلام العربي، إلا أنه امتاز عن معجم العين بزيادة الكثير من الصيغ والمواد والعناية باللغات⁵.

2 - تهذيب اللغة للأزهري المتوفى سنة (370هـ): وقد التزم فيه مؤلفه إيراد موادّ اللغة كما تلقاها هو بأسانيدھا مما يعين على دراسة بعض الظواهر اللغوية كالنادر والشاذ والغريب اعتماداً على مخرج الرواية فيها. أما ترتيب المعجم فهو وفق مخارج الحروف مع مراعاة تقاليب الجذور (الاشتقاق الكبير).

3 - المحكم لابن سيده المتوفى سنة (458هـ): وهو أحكم المعاجم العربية في معرفة الأبنية، والبصر بالقياس، والفصل بين الأنواع المختلفة من المعتل، وطريقته طريقة سابقة.

4 - لسان العرب لابن منظور المتوفى (711م): وهو أوسع المعاجم العربية، فقد استوعب موادّ خمسة معاجم هي: تهذيب الأزهري، ومحكم ابن سيده، وصحاح الجوهري، وحواشي ابن بري، ونهاية ابن الأثير. وطريقته الترتيب الألفبائي مع مراعاة آخر المادة.

5 - القاموس المحيط للفيروز آبادي المتوفى سنة (816هـ): ويمتاز بالتنظيم والاستقصاء والعناية الشديدة بالأعلام والمصطلحات، والأعجمي، والمولد والمغرب، والغريب وطريقته طريقة سابقة.

وبهذا تكون المادة العلمية التي بنينا عليها هذه الدراسة قد بلغت ثلاثة وأربعين مجلداً.

* منهج الاستخراج والجمع:

يقوم منهجنا في الاستخراج والجمع على المبادئ التالية:

1 - الالتزام في استخراج الجذور من المعاجم بقراءة المواد اللغوية وما جاء في شرحها بتمامه، وهو أمر شاقّ إلا أنه ضروري توخينا منه ألا يفوتنا جذر من جذور العربية، ذلك لأن بعض الجذور لا مداخل لها في المعاجم وإنما ترد في ثنايا شرح جذور أخرى، وأوضح مثال عليها الجذور الرباعية المضاعفة مثل (زلزل وهدهد) فهي ترد ضمن جذري (زلّ وهدّ)، ومن ثم فإن أي دراسة تكفي بعناوين مواد المعجم (المداخل) تبقى قاصرة، وأكبر مثال على ذلك أن مبلغ الجذور الرباعية المضاعفة في إحصاء د. علي حلمي موسى - الذي تقدم ذكره - هو (60) جذراً، على حين بلغ في إحصائنا (416) جذراً.

2 - الإشارة إلى اجتماع المعاجم على الجذور أو تفرد بعضها بها، فالجذر (ج ب ق) مما أجمعت عليه المعاجم الخمسة، والجذر (ط هـ ب) مما انفرد به القاموس المحيط، والجذر (ت هـ ر) مما جاء في التهذيب واللسان والقاموس فحسب، و(ن ح ق) مما انفرد به اللسان وهكذا... وقد أفاد ذلك في الوقوف على أخطاء وتصحيحات فشيت في تلك المعاجم كتصحيح الجذر (زأك) في اللسان إلى (زأل) مع أن المصدر الذي نقل منه صاحب اللسان وهو التهذيب نص على أنه (زأك) وكذا هو في القاموس (زأك).

3 - التزام الأصل في حروف الجذور: وذلك برد كل حرف غير أصلي إلى أصله، من ذلك الألف اللينة (ألف المد) فإنها لا تكون إلا منقلبة عن واو أو ياء، وليس في العربية جذر جاءت فيه الألف أصلية أما الثنائيات (ما، حا، ها، ذا،



لا، با، ما، وا، يا) فليست بجذور لأنها لا تتصرف في الكلام تصرف الجذور، بل هي تراكيب ثنائية. كما أنه ليس في جذور العربية حروف مصوتة فالواو والياء - على كثرتهما في الجذور - لا يردان فيها على أنهما حرفا مد بل على أنهما حرفان غير مديين كبقية الحروف الصامتة (الساكنة) فقط.

ومن ذلك أيضاً رد الجذور الثنائية ذات الأصل الثلاثي إلى أصلها الثلاثي مثل (يد، فم) أصلها (يدي فمو). ومن ذلك أيضاً رد الجذور (تكأ، تقى، تطأ) إلى (وكأ، وقى، وطأ) لأن التاء مبدلة فيها من واو. ويتعلق بالتزام الأصل أيضاً إسقاط الحروف الزائدة من بعض الجذور كإسقاط النون من (ثرد) الرباعي ليغدو (ثرد) الثلاثي، وإسقاط الميم من (سُتهم وزُرُقم) للنص على زيادة الميم فيهما. ومثله كثير.

4 - فصل الواوي من اليائي في الجذور المعتلة: وهو أمر خلطت فيه المعاجم العربية عدا المحكم فإنه أحسن تخلص الواوي من اليائي، ولكن عدم اكتماله لدينا - حين أنجزنا العمل - اضطرنا إلى استكمال منهجيته في سائر الجذور المعتلة مسترشدين بالقاموس المحيط الذي تابعه في هذا الفصل بين الواو والياء إلا أنه بقي دونه، ولا يخفى مدى أهمية اشتراك المعاجم الخمسة في تدقيق هذا الفصل. ولا شك أن لهذا الأمر أهمية كبرى، وخاصة في نتائج الدراسة الإحصائية إذ من شأنه أن يغير ترتيب دوران الحروف، وذلك ما حدث فعلاً في ترتيب الراء والواو كما سيأتي.

5- تمييز الأعجمي والمولد والمغرب والنادر والغريب والشاذ في هذه الجذور: وهي ظواهر لغوية لها شأنها، وقد تتبعنا كلاً منها في المعاجم فالتزمنا تسجيل أي ملاحظة ترد على جذور من الجذور ما لم يكن مخالفاً للضوابط العامة للتعريب والتأصيل، أما ما كان مخالفاً فقد استبعدناه، مثل (بسفاردانج، فارسكور، سندنهور) وهي مما انفرد به القاموس المحيط. وأما ما لم يكن مخالفاً فإننا أثبتناه، بيد أننا نصصنا على ظاهرتي اللغوية من مثل: (خ م ز) أعجمي، (ب خ ت) دخيل، (ج س ق) معرب، (ل ق ث) ليس بثبت. وقد توخينا بذلك أمرين اثنين، الأول: إحصاء كل جذر دخل في طوق العربية سواء كان أصيلاً فيها مشهوراً أو دخيلاً عليها موافقاً لموازينها. والثاني تمييز كل ما في شأنه الشذوذ أو الغرابة أو العجمة أو التعريب ليكون مادة أو قاعدة بيان لأي دراسة تريد رصد هذه الظواهر المختلفة في اللغة العربية، ويمكن أن يستفاد منها في تطبيقات مختلفة كتعريب المصطلح.

6- تمييز الجذور الخصبة القابلة للاشتقاق من الجذور المجدبة التي اقتصر المستعمل منها على اسم جامد لم يتعد. مثال الأولى: (ك ت ب) ومثال الثانية: (ع س ن ج) لم يستعمل منه سوى العسج وهو الظليم. فهذه المبادئ الستة كانت من أهم ما اعتمدناه في استخراجنا للجذور العربية من المعاجم الخمسة الأصول، يضاف إليها بعض النقاط الأخرى التي لا يسمح المجال هنا بذكرها.

* إدخال الجذور إلى الحاسوب والمواصفات الأساسية للدراسة الإحصائية:

استغرق العمل في جمع الجذور العربية من المعاجم الخمسة وفق المنهج المتقدم بضع سنوات، فرغت خلالها جميع الجذور ضمن قوائم صُممت لهذه الغاية وروعي فيها تمييز الجذور حسب بنيتها؛ فالثنائية أولاً ثم الثلاثية فالرباعية فالخماسية، كما رمز لكل معجم برمز أثبت إلى جانب الجذر حسب وروده في ذلك المعجم. وقد تم تدقيق هذه القوائم وأدخلت إلى الحاسوب لتكون جزءاً من قاعدة معطيات واسعة تشتمل على توصيف معلوماتي كامل لكل جذر، يضم هذا التوصيف جميع مستويات المعرفة اللغوية (الإحصائية والصرفية والنحوية والدالية والمقامية والمصطلحية... وغيرها) تمهيداً لوضع معجم عربي حاسوبي⁶ حديث يلئم تطلعات الباحثين في عصر المعلومات.

6 تم إنجاز هذا العمل بالتعاون بين المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا بدمشق ومدينة الملك عبد العزيز بالرياض، وكانت المدينة قد أقامت ورشة عمل بعنوان المعجم الحاسوبي العربي (2008/5/7-5). شاركت فيها بإلقاء بحث أعده الأستاذ مروان البواب بعنوان: "منهج إعداد المعجم الحاسوبي".

أ - إحصاء جذور العربية

بلغ مجموع جذور العربية المدخلة إلى الحاسوب (11347 جذر) وهو يضم كل ما اشتملت عليه العربية من مواد أصلية، ويتجاوز ما يؤخذ على كل معجم بمفرده من مآخذ ونقذات، كما يكمل ما نقص من معجم بما ورد في آخر، وبذا يمكن أن يعتمد مادة علمية أقرب ما تكون إلى الإحاطة بالعربية. هذا وقد أحصيت الجذور تبعاً لعدد حروفها فبلغ الثنائي 115 جذر، الثلاثي 7198 جذر، والرباعي 3739 جذر، والخماسي 295 جذر.

والجدول رقم (1) يبين نسبة كل منها إلى المجموع العام:

النسبة	التردد	الجذور
1,33%	115	الثنائية
63,43%	7198	الثلاثية
32,95%	3739	الرباعية
2,29%	295	الخماسية
100,00	11347	المجموع

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الرباعي المضاعف مثل (سلسل وهدهد) عدّ مع الجذور الرباعية مما زاد في عددها ونسبتها، على أن الثلاثي يشكل النسبة الكبرى في جذور العربية، فنسبته تعدل الثلثين وهذا ما يفسر خصوبة جذوره، وكثرة بناء الأفعال في موادها.

أما مداخل قاعدة المعطيات فيمكن العودة إليها باتباع الحرف الأول من الجذور، والجدول رقم (2) يبين تواتر حروف العربية في الموقع الأول من الجذور أي أنه يحصر الجذور المستعملة لكل حرف من حروف العربية باعتبار الموقع الأول:

* تردد الحروف في بداية جذور اللغة العربية ونسبتها المئوية:

جدول رقم (2)

الحرف	التردد	النسبة المئوية
ط	٣ ٢ ٢	٢ / ٨ ٤
ظ	٠ ٥ ١	٠ / ٤ ٥
ع	٧ ١ ٧	٦ / ٢ ١
غ	٢ ٨ ٩	٢ / ٥ ٥
ف	٤ ٢ ٨	٢ / ٨ ٦
ق	٦ ٦ ٢	٥ / ٨ ٤
ك	٤ ٨ ٢	٤ / ٢ ٦
ل	٢ ٦ ٠	٢ / ٢ ٧
م	٣ ٩ ٥	٣ / ٤ ٨
ن	٥ ٠ ٧	٤ / ٤ ٧
هـ	٤ ٩ ١	٤ / ٢ ٢
ا	٠ ٠ ٠	٠ / ٠ ٠
و	٣ ٩ ٩	٢ / ٥ ٢
ي	٠ ٨ ١	٠ / ٧ ١
المجموع	١١٣٤٧	٩٩ / ٩٩

الحرف	التردد	النسبة المئوية
ع	٣ ٠ ٩	٢ / ٧ ٢
ب	٦ ٢ ٢	٥ / ٤ ٨
ت	٢ ٢ ٧	٢ / ٠ ٠
ث	١ ٨ ٥	١ / ٦ ٢
ج	٥ ٤ ٩	٤ / ٨ ٤
ح	٥ ٧ ٤	٥ / ٠ ٦
خ	٤ ٩ ٤	٤ / ٢ ٥
د	٥ ٥ ٧	٤ / ٩ ١
ذ	١ ٦ ٦	١ / ٤ ٦
ر	٤ ٢ ٢	٢ / ٨ ١
ز	٣ ٧ ١	٢ / ٢ ٧
س	٥ ٦ ٧	٥ / ٠ ٠
ش	٥ ٤ ٤	٤ / ٧ ٩
ص	٣ ١ ٩	٢ / ٨ ١
ض	٢ ٣ ٢	٢ / ٠ ٥

يلاحظ أن مدخل العين هو أكبر مداخل القاعدة إذ يشتمل على 717 مادة، يليه مدخل القاف الذي يشتمل على 663 مادة.

ب - دوران الحروف في جذور العربية:

أثبتت نتائج الإحصائيات أن الراء أكثر حروف العربية دوراً في الجذور عامة إذ بلغت نسبتها المئوية قرابة 8% يتبعها سائر الأحرف الذلقية (ل، ن، ب، م) عدا الفاء فإنها تتخلف عن أخواتها الذلقيات لتلي أحرف الطلاقة والنصاعة على حدّ تعبير علماء اللغة (ع، ق، د، س) أما أقلّ الحروف تردداً فهي الألف اللينة ومرد ذلك إلى أنها لا تكون أصلاً في العربية؛ فهي منقلبة أبداً عن واو أو من ياء، خلا الثنائيات فالألف فيها أصلية كما أسلفنا⁽⁷⁾.

والجدول رقم (3) يمثل نتائج تردد الحروف في الجذور العربية ونسبتها المئوية تصاعدياً، أما تردد الحروف ضمن كل نوع من أنواع الجذور فأمرها مختلف: إذ تحتل الواو المرتبة الأولى في الجذور الثلاثية، في حين تبقى الراء هي الأكثر دوراً في الرباعية والخماسية كما يبين الجدول رقم (4):

الجدول رقم (3)

العدد	القيمة العددية	الحرف
٩	٠٠٢٨٨	ا
٠٢٢٤	٠١٦١١٧	ظ
٥٧١	١٠٤٩٢٦	ض
٥٨٢	١٠٥٤٠	ذ
٧٢٦	١٠٩٢٢٩	ع
٧٥٤	١٠٩٧١٠	ت
٨٢٢	٢٠١٧٧٥	ص
٨٥٢	٢٠٢٢١٩	م
٨٩٦	٢٠٢٤٢٢	ن
٩١٨	٢٠٢٩٩٧	ي
١٠٥٤	٢٠٧٥٥٩	ز
١٠٧٥	٢٠٨١٠١	ح
١١٢١	٢٠٩٥٦٥	ك
١١٥٢	٢٠١١٤	ط
١٢٢٠	٢٠٢١٥٢	ث
١٢١٤	٢٠٤٢٤٨	هـ
١٢٧٩	٢٠٦٠٤٨	و
١٢٨٩	٢٠٦٢٠٩	ع
١٥٠٢	٢٠٩٢٦٢	ج
١٥٦٧	٢٠٩٦٢٢	ف
١٥٩٧	٢٠١٧٤٦	س
١٦٩٥	٢٠٤٢٢٠٨	د
١٧٥٤	٢٠٥٨٥٠	ق
١٩١٩	٢٠١٦٢٢	ع
٢١٠٩	٢٠٥١٣٠	م
٢٢٠١	٢٠١٤٩	ب
٢٢٢٨	٢٠١١١٦	ن
٢٢٤١	٢٠١١٩٥	ل
٢٠٢٢	٢٠٨٩٩٦	ر
٢٨٢٥٥		المجموع

الجدول رقم (4)

التركيبة الأصلية		التركيبة المعدلة		التركيبة الأصلية		التركيبة المعدلة	
التركيبة	التركيبة	التركيبة	التركيبة	التركيبة	التركيبة	التركيبة	التركيبة
ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ذ	ذ	ظ	ظ	ظ	ظ
ض	ظ	ض	ض	ظ	ظ	ظ	ظ
ص	ظ	ص	ص	ظ	ظ	ظ	ظ
ش	ظ	ش	ش	ظ	ظ	ظ	ظ
ك	ظ	ك	ك	ظ	ظ	ظ	ظ
ف	ظ	ف	ف	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
ط	ظ	ط	ط	ظ	ظ	ظ	ظ
ر	ظ	ر	ر	ظ	ظ	ظ	ظ
ن	ظ	ن	ن	ظ	ظ	ظ	ظ
ذ	ظ	ذ	ذ	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ظ
هـ	ظ	هـ	هـ	ظ	ظ	ظ	ظ
ز	ظ	ز	ز	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
ج	ظ	ج	ج	ظ	ظ	ظ	ظ
ت	ظ	ت	ت	ظ	ظ	ظ	ظ
ا	ظ	ا	ا	ظ	ظ	ظ	ظ
س	ظ	س	س	ظ	ظ	ظ	ظ
ح	ظ	ح	ح	ظ	ظ	ظ	ظ
و	ظ	و	و	ظ	ظ	ظ	ظ
م	ظ	م	م	ظ	ظ	ظ	ظ
ق	ظ	ق	ق	ظ	ظ	ظ	ظ
ي	ظ	ي	ي	ظ	ظ	ظ	ظ
ل	ظ	ل	ل	ظ	ظ	ظ	ظ
ب	ظ	ب	ب	ظ	ظ	ظ	ظ
د	ظ	د	د	ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ظ	ع	ع	ظ	ظ		

ج - ائتلاف الحروف واختلافها:

تقدمت الإشارة في تردد الثنائيات المطلق إلى أن هناك ثنائيات لا تأتلف في جذور العربية [انظر الجدول رقم (7)] — وقد أثبتت نتائج الدراسة الصوتية أن جلَّ هذه الثنائيات كان مما تجاوزت مخارجه من الحروف مثل: (ث ذ) و (غ خ)، وعليه فإن علّة التنافر فيها تؤول إلى تقارب المخارج الصوتية، هذا ولا تقتصر هذه الثنائيات المتنافرة على ما وضع عليه صفر في الجدول السابق وإنما تتعدّاه إلى حالات ينذر فيها ائتلاف الحرفين يمكن أن نتبيّنها في الجدول السابق رقم (7) مثل (ت ط) و (ص ذ) فقد سجلت النتائج ائتلافها مرة واحدة فقط، وهي تحوي العلة الصوتية نفسها - أي تقارب المخارج — مما يجعلها تلحق بتلك الثنائيات التي لا تأتلف، وعليه فقد وضعنا الجدول التالي لتنافر الحروف

(7) وقد نظمت بيتًا يضم في أوائل كلماته الحروف الكثيرة الدوران في جذور العربية مرتبة:

قُلْ دَرْبُ سَارَ فِيهِ جَابِرِي

رَبِّ لَغْزِ نَالِ بِي مِنْ عَسْرِهِ

أخذين بعين الاعتبار كل ثنائية وردت في الجدول السابق أقل من ثلاث مرات⁸:

جدول ما لا يأتلف من الحروف

الحرف	ما لا يأتلف معه	تتابع
ع	ع	ع
ب	ب	ب
ت	ت	ت
ث	ث	ث
ج	ج	ج
ح	ح	ح
خ	خ	خ
د	د	د
ذ	ذ	ذ
ر	ر	ر
ز	ز	ز
س	س	س
ش	ش	ش
ص	ص	ص
ض	ض	ض
ط	ط	ط
ظ	ظ	ظ
ع	ع	ع
غ	غ	غ
ف	ف	ف
ق	ق	ق
ك	ك	ك
م	م	م
هـ	هـ	هـ

ثالثاً: إحصاء الأفعال العربية.

في إحصاءات المتقدمين – من أهل اللغة والنحو والصرف – لأفعال اللغة العربية تدبر عجيب وتتبع دقيق يدل على استقراء واسع وعلم محيط بكل صغيرة وكبيرة من أمر هذه اللغة الشريفة.

- فمن ذلك قولهم : إن الماضي من فعل (يذر) و (يدع) لم يستعمل. قال سيبويه في الكتاب: " ويستغنون بالشيء عن الشيء الذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطاً. فإنهم يقولون : يدع، ولا يقولون ودَع، استغنوا عنها بترك. وأشبه ذلك كثيرة "⁹

وقال في موضع آخر منه: "يقال : يذر، ويدع، ولا يستعمل فَعَلَ وهذا النحو كثير "¹⁰

وقال الرضي في شرح الشافية: " وكذا ودع _ أي ترك _ يدع، والماضي لا يستعمل إلا ضرورة، قال: لَيْتَ شِعْرِي عَنْ خَلِيلِي مَا الَّذِي غَالَهُ فِي الْخُبِّ حَتَّى وَدَعَهُ

8 وفكرة الجدول مقتبسة من جداول صنعتها لتنافر الحروف في كتابي المعجم العربي دراسة لتنافر الحروف في جذور العربية ص 230 – 238.

¹¹- الكتاب 25/1

12- الكتاب 399/4 وقد أجمع على هذا علماء الصرف وأصول النحو، انظر الخصائص 67/1 وشرح الجرجاني 84، والإصباح في شرح الاقتراح 97، وفيض نشر الانشراح في روض طي الاقتراح 554/1.

المعجم الحاسوبي وإحصاء الأفعال:

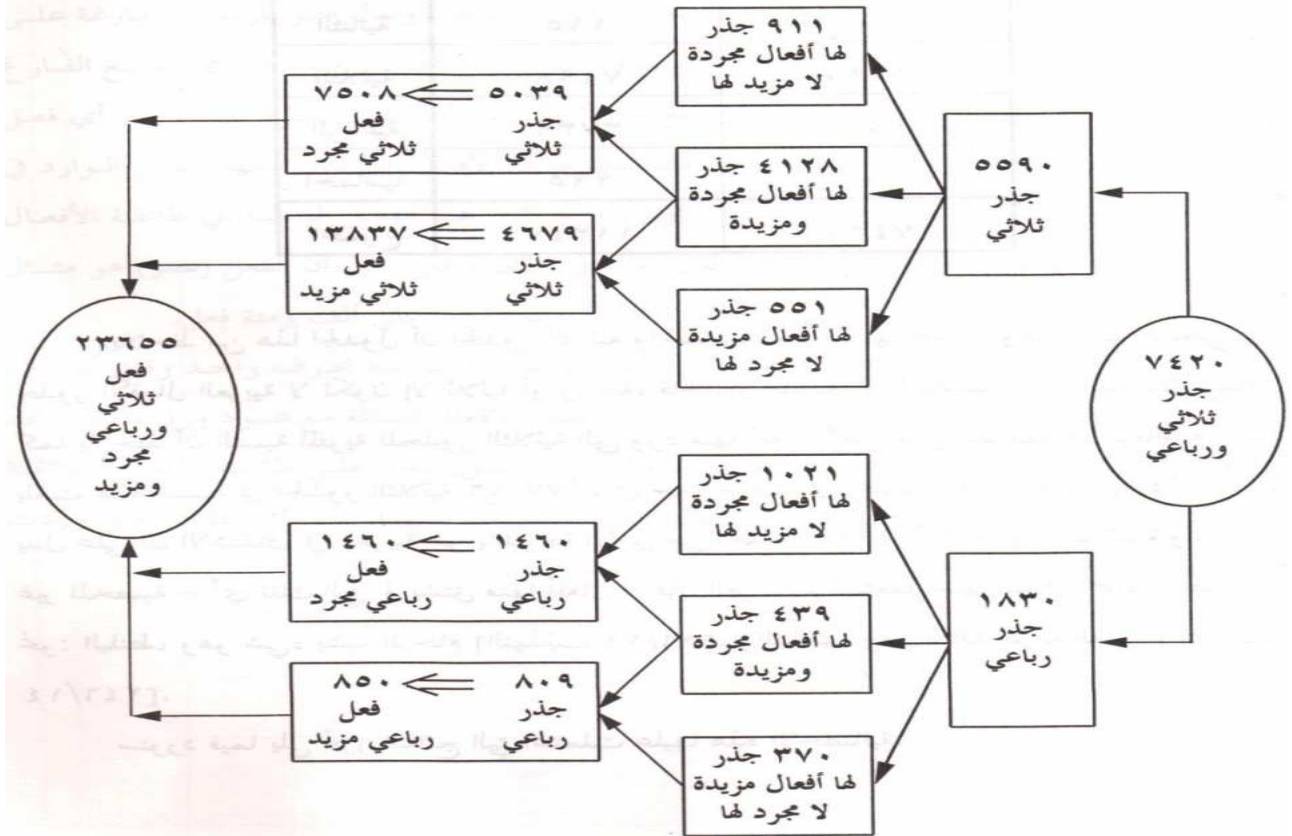
وجاءت الإحصائيات الحاسوبية الحديثة لتؤيد كثيراً مما ورد في دراسات المتقدمين من أحكام، وتستدرك عليهم بعضاً مما لم يحيطوا به فاللغة بحر لا قرار له، وقديماً قال الإمام الشافعي: "لا يحيط بكلام العرب إلا نبي". وقال أبو تمام الشاعر:

كَمْ تَرَكَ الْأَوَّلُ لِلْآخِرِ

ومن هذه الإحصاءات الحاسوبية دراسات إحصائية نهض بها فريق العمل الآنف الذكر، وكان باكورة نتاجه المنشور كتاب (إحصاء الأفعال العربية في المعجم الحاسوبي) الذي صدر عن مكتبة لبنان ضمن سلسلة المعجم الحاسوبي عام 1996. واشتمل على نحو أربعة وعشرين ألف فعل هي مجموع أفعال العربية، عرض لها الكتاب وفق ثلاثيها ورباعيها، ومجردها ومزيدها، وأنواعها المختلفة من حيث الصحة والاعتلال، وأبوابها الصرفية، وأوزان مزيديتها، ولزومها وتعديتها....إلى آخر ما هنالك مما يتعلق بأفعال العربية.

والكتاب بالجملة سجل إحصائي لكثير من ظواهر الأفعال في لغة العرب.

فقد بلغ عدد الأفعال في هذه الإحصائية (23655) فعل، اشتقت من (7420) جذر، توزعت على النحو الآتي:



وفيما يأتي ملامح من إحصائيات الأفعال في هذا العمل:

- فمن ذلك إحصاءه تردد الأفعال وفق أبوابها الصرفية التي يجمعها البيت المشهور:

فتح ضم، فتح كسر، فتحتان كسر فتح، ضم ضم، كسرتان

إذ يبين أن الأفعال التي تتصرف من الباب الأول (فتح ضم) هي الأكثر تردداً، فقد بلغت عدتها (2115) فعل، بنسبة قدرها (28.17%) من مجموع الأفعال، تليها أفعال الباب الرابع، فالثاني، فالثالث، فالخامس، ثم السادس، وهو أقلها إذ لم يجاوز ما يتصرف منه الـ 25 فعلاً بنسبة قدرها (0.33%) من مجموع الأفعال²³.

²³ - إحصاء الأفعال العربية في المعجم الحاسوبي 241.

- ومن ذلك أن عدة ما يتصرف من الباب الثالث بلغت (1152) فعل، كلها ذات حرف حلقي، في الموقع الثاني أو الثالث منها، أي في عينها أو لامها، إلا ثلاثة أفعال، هي: (أبى، ذلى، عثا)²⁴.
- ومن ذلك إحصاؤه اشتراك الأفعال في أكثر من باب تصريفي، إذ بين نسبة كل مشترك منها لينتهي إلى أن أقلها ما اشترك في خمسة أبواب، وهما فعلا: (دخن وقنط) ولا ثالث لهما في العربية، أما الأول فيتصرف من الأبواب: (1-2-3-4-5) وأما الثاني فيتصرف من الأبواب: (1-2-4-5-6).
- ومن ذلك أن جل ما يتصرف من الباب السادس مثال واوي وعدته: (18) فعلا، والباقي يتوزع على الليف: (وري، ولي، وهي) والمثال اليائي: (يئس، يبس) والسالم: (حسب، قنط).
- ومن ذلك إحصاؤه عدة الليف المفروق مثل (وقى، وفى، وعى) الذي يبقى في صيغة الأمر على حرف واحد (ق، ف، ع) إذ بلغ ثمانية عشر فعلاً، على حين لم يجاوز تسعة أفعال في منظومة ابن مالك المشهورة:

قِ الْمُسْتَجِيرُ قِيَاهُ قُوهُ قِي قَيْنَ		إِنِّي أَقُولُ لِمَنْ تَرْجَى مَوَدَّتَهُ
لِ شَغْلَ هَذَا لِيَاهُ لُوهُ لِي لَيْنَ		وَأَنْ صَرَفْتَ لَوَالٍ شَغْلَ آخَرَ قَلَّ
شِ الثَّوْبِ وَيَكْ شِيَاهُ شُوهُ شِي شَيْنَ		وَأَنْ وَشَى ثَوْبَ غَيْرِي قَلْتُ فِي ضَجَرٍ
دِ مَنْ قَتَلَتْ دِيَاهُ دُوهُ دِي دَيْنَ		وَقَلَّ لِقَاتِلِ إِنْسَانٍ عَلَى خَطَأٍ

وقد كتبت في هذا بحثاً مفرداً بعنوان: " فوائت ابن مالك من أفعال الليف المفروق"²⁵ والكتاب إلى هذا وذلك يكشف عن صحة ما جاء عن المتقدمين من علماء العربية من أحكام الأفعال وإحصاءاتها مؤيداً بالأرقام والبيانات، كما ينبه على ما اعتور بعض أحكامهم من خلل أو قصور.

إن هذا العمل لبنة أساسية في بناء المعجم الحاسوبي الذي غدا ضرورة عصرية تدعو إليها الحاجة ويفرضها عصر المعلوماتية، وترحب بها لغتنا العربية بما انطوت عليه من سعة وثراء، وما أوتيت من قياس واشتقاق... ومزايا تجعلها في طليعة اللغات القابلة للحوسبة، وهو أيضاً رافدٌ من روافد المعجم التاريخي يمكن أن يفيد من نتائجه الإحصائية والصوتية.

الخاتمة:

لا يمكننا أن نحصر آفاق التطبيق العملي للدراسات الإحصائية اللغوية فهي متعددة ومجالها مفتوح يزداد وضوحه مع ازدياد التعامل بين الإنسان والحاسوب وبين اللغة والحاسوب ومع انطلاق العمل في المعجم التاريخي للغة العربية، وهو المعجم الذي ينبغي أن يحيط بالعربية وتاريخها وإحصائها وأسرارها وخباياها وخفاياها. على أن بؤادر هذه التطبيقات شقت طريقها نحو الظهور، ونذكر منها:

- 1- وضع نظام خبير للغة العربية يحوي فيما يحوي قواعد ومعطيات عن الجذور وقواعد النحو والصرف والدلالة... إلخ.
- 2- تيسير اتصال الإنسان بالآلة باستخدام العربية مكتوبة أو محكية.
- 3- الترجمة بمساعدة الآلة من اللغة العربية وإليها.
- 4- الفهم الآلي للغة العربية.
- 5- وضع اللبنة الأساسية في المعجم العربي الحديث الذي ينبغي أن يغطي جميع المستويات المتعلقة باللغة من مقاميات ودلالة ونحو وصرف وصوتيات.
6. الإسهام في بناء المعجم التاريخي للغة العربية.

²⁴ - إحصاء الأفعال العربية في المعجم الحاسوبي 245.

²⁵ نشر في مجلة الدراسات اللغوية المجلد الرابع عشر - العدد الثالث 1433هـ / 2012م

- 6 - تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها وفق المنهجيات الحديثة.
- 7 - توفير مادة للبحث في جذور اللغة العربية قريبة المأخذ سهلة المتناول.

المراجع:

1. إحصاء الأفعال العربية في المعجم الحاسوبي، مروان البواب، د. محمد مراياتي، د. يحيى مير علم، د. محمد حسان الطيان، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت 1996م.
2. إحصائيات جذور معجم لسان العرب، د. حلمي موسى، جامعة الكويت - الكويت 1972م
3. الأفعال، سعيد بن محمد السرقسطي، تحقيق د. حسين شرف، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1975م.
4. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهرى، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة 1964م.
5. جمهرة اللغة، محمد بن الحسن بن دريد، دار صادر، بيروت.
6. الخصائص لابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت.
7. دراسة إحصائية لجذور معجم تاج العروس باستخدام الكمبيوتر، د. علي حلمي موسى - د. عبد الصبور شاهين، مطبوعات جامعة الكويت - الكويت 1973م.
8. ديوان الأدب، إسحاق بن إبراهيم الفارابي، مجمع اللغة العربية - القاهرة 1394هـ - 1974م،
9. سر صناعة الأعراب، ابن جني، تحقيق د. حسن هنداي، دار القلم - دمشق 1403هـ - 1983م.
10. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، مؤسسة دار الهجرة - إيران 1405هـ - 1985م.
11. الكتاب لسيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1397هـ - 1977م.
11. المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، ابن سيده، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة 1377هـ - 1958م.
13. المعجم العربي دراسة لتناثر الحروف في جذور العربية، د. محمد حسان الطيان، دار المقتبس، دمشق وبيروت، 1439هـ - 2018م.
15. المعجم العربي نشأته وتطوره، د. حسين نصار، مكتبة مصر - القاهرة.
16. 1950, the patterning of Root Morphemes in Semitic, word Vol. G GREENBERG J.H -



العدول الصرفي في سورة الرعد دراسة أسلوبية دلالية

/أ/ إيمان إبراهيم سلامه الغنزي

إدارة تعليم تبوك، طالبة دكتوراه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Tabuk.d.e@gmail.com

الملخص

تميل الدراسات الحديثة في معالجتها للنصوص إلى الاهتمام بالجوانب الأسلوبية من خلال تتبع أداء المنشئ وطرقه في توصيل المعنى إلى المتلقي، ولا شك في أن سمو النصوص القرآنية الشريفة أوجد باعثاً قوياً لدى الباحثين في كشف ألفاظ تلك النصوص من خلال سبر أغوار النص؛ لتحديد الظواهر الأسلوبية ودلالاتها، وقد تناولت هذه الدراسة النصّ القرآني في سورة الرعد، وذلك وفق المنهج الأسلوبي الإحصائي للبحث عن الظواهر الأسلوبية التي تحتويها السورة في المستوى: (الصرفي) والمعاني الدلالية المصاحبة لها، لما فيها من تنوع للأبنية الصرفية التي لا بد من الوقوف عليها، مركزة على كل ما يشكل وجهاً من أوجه الخصوصية، والتفرد.

المقدمة

اهتمت الدراسات اللغوية والأدبية الحديثة بظاهرة العدول بكونها قضية أساسية في تشكيل جماليات النصوص الأدبية، إذ هو خروج الكلام عن نسقه المثالي المألوف لغرض قصد إليه المتكلم، وتعدُّ ظاهرة العدول من أكثر الظواهر الأسلوبية تردداً، وأوسعها انتشاراً في النص القرآني، وتعد دراسة هذه الظاهرة الأسلوبية ركيزة أساسية من ركائز الدراسات الأسلوبية الحديثة في تناولها للنصوص الأدبية، بل إن العدول في اللغة هو جوهر الأسلوب في نظر بعض المحدثين.⁽²⁶⁾ قد اختارت الدراسة سورة الرعد؛ لما فيها من تنوع للبنى الصرفية التي لا بد من الوقوف عليها؛ لاستخراج معانيها ودلالاتها، وروعي في الدراسة إحصاء ظواهر العدول الصرفي في السورة، وأثرها في السياق القرآني ودلالاتها؛ لما فيها من دلالات أسلوبية فنية متعددة.

مشكلة الدراسة:

هناك دراسات عديدة تناولت سورة الرعد إلا أنها لم تدرسها دراسة أسلوبية لأبنيتها الصرفية، ودلالات هذه البنى على حد علم الباحثة.

أهمية الدراسة:

1- تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة أسلوبية دلالية للعدول الصرفي في سورة الرعد.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة المنهج الأسلوبي الإحصائي الدلالي: وهو منهج، يقف عند الجماليات التشكيلية للكلمة القرآنية، ويفسر الأثر الذي يتركه هذا التشكيل عند المتلقي، بعد أن يبرز أهم الظواهر الأسلوبية للبنى الصرفية ودلالاتها في السورة. وقد اختارت الدراسة هذا المنهج؛ لما له من مزايا، تتعلق بسبر أغوار النص، وعدم الوقوف على ظاهرها.

أسئلة الدراسة والفرضيات:

(26) الأسلوب والأسلوبية، عبد السلام المسدي، ص 75. والأسلوب دراسة لغوية وإحصائية، سعد مصلوح، ص 41. وعلم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، صلاح فضل، ص 111. والأسلوب في القرآن الكريم سورة البقرة أنموذجاً، ط 1، عبد العزيز الملوحي، عالم الكتب، إربد، عمان، 2014م، ص 218.



حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- هل يوجد في سورة الرعد أنماط أسلوبية تميزها؟
- 2- هل ثمة أثر لتنوع الأبنية الصرفية في التعبير عن المعاني؟
- 3- هل يؤدي تغيير الوظيفة الصرفية إلى تغيير المعنى؟
- 4- ما دلالات العدول الصرفي في سورة الرعد؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل من أبرزها:

- 1- دراسة دلالات العدول الصرفي في السورة.
- 2- دراسة أثر البنى الصرفية في السياق العام للسورة.

حدود الدراسة:

تقع حدود الدراسة في المستوى الأسلوبي الصرفي الدلالي في سورة الرعد.

الدراسات السابقة في سورة الرعد:

1- (المعنى والمبنى في سورة الرعد دراسة أسلوبية) الطيب عويشة، تناولت هذه الدراسة المعنى والمبنى في السورة منطلقة من التفاسير، وخاصة التي تناولته من الجانب اللغوي والبلاغي، ومن هنا فقد انطلق البحث من الإعجاز النظمي القرآني في الدراسات البلاغية القديمة، ثم في الكتابات الحديثة، والبحث عما يميز أساليب الفنون الأدبية المعاصرة له بإحصاء تلك الأساليب، والغوص في معرفة حقائقها المعنوية، وتحديد الفرق بين فعاليتها في القرآن الكريم، وفعاليتها في غيره من أنواع الخطاب المتوفر: كالخطاب الأدبي مثلاً، ويذكر الباحث أهمية فكرة النظم لتحديد القيمة الفنية في الأسلوب الأدبي، أما دراستي لهذه السورة فتختلف عن هذه الدراسة فهي دراسة للعدول الصرفي في سورة الرعد دراسة أسلوبية دلالية.

2- (أثر اختلاف الإعراب في تفسير القرآن الكريم دراسة تطبيقية من سورة الرعد إلى سورة طه) إيمان حسني الحناوي، الجامعة الإسلامية غزة، 1432هـ - 2011م، تناولت الباحثة سورة الرعد من خلال اختلاف الإعراب، وأثره في تفسير القرآن، ولم تتطرق الباحثة للدراسة الأسلوبية.

3- (سورة الرعد دراسة أدبية ولغوية وفكرية) عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني، 1403هـ - 1983م، سعى الباحث؛ لتكون دراسته نمطا من أنماط البحث الأدبي واللغوي والفكري للقرآن الكريم، ولم يتطرق فيها إلى الدراسة الأسلوبية.

4- (النظم القرآني في سورة الرعد) محمد سعد الدبل، 1401هـ - 1981م، في هذه الدراسة عمد الباحث إلى موضوع واحد هو النظم القرآني، وأراد التعمق في دراسة النظم والإبانة عما يمتاز به في سورة الرعد، ولم يدرسها دراسة أسلوبية.

5- (الثنائيات الضدية في سورة الرعد) مازن موفق صديق الخيرو، كان موضوع هذه الدراسة الثنائيات الضدية في سورة الرعد، من حيث مكوناتها البنائية، وهي دراسة أدبية، وليست أسلوبية.

درست هذه الدراسات سورة الرعد من جوانب أخرى، لكنني سأحاول الاستفادة منها، فدرستي ستكون من خلال المنهج الأسلوبي الإحصائي الدلالي في الأبنية الصرفية.

العدول في اللغة:

قال ابن منظور (ت711هـ): "وَعَدَلُ عَنْ الشَّيْءِ يَغْدِلُ غَدْلًا وَغَدُولًا: حَادٌ، وَعَنْ الطَّرِيقِ: جَارٌ... وَعَدَلُ الطَّرِيقَ: مَالَ." (27). أي: حاد عنه وتركه إلى غيره.

(27) لسان العرب (ج9/ص86).



العدول في الاصطلاح:

عرفه ابن الأثير (ت637) فقال: "إن العدول عن صيغة من الألفاظ إلى صيغة أخرى لنوع خصوصية اقتضت ذلك، وهو لا يتوخاه في كلامه إلا العارف برموز الفصاحة والبلاغة الذي اطلع على أسرارهما..."⁽²⁸⁾ وهو يرى أن الانتقال من أسلوب إلى أسلوب آخر لا يكون إلا لفائدة أقتضته، وذلك أن الفائدة أمر وراء الانتقال من أسلوب إلى أسلوب، وهي لا تُحدُّ بحدٍّ، ولا تضبط بضابط وهو لا يجري على وتيرة واحدة، وإنما هو مقصور على العناية بالمعنى المقصود الذي يؤتى به على حسب السياق⁽²⁹⁾، فهو إذن مخالفة القاعدة اللغوية التي وضعها النحاة وفقاً لسمت كلام العرب، وقيل: هو ضرب من التحول، أو العدول في مسار التعبير.⁽³⁰⁾

وعُرف العدول الصرفي: بأنه ترك الوزن القياسي لوزن آخر؛ لدلالة معنوية لا يحتويها الوزن الأول.⁽³¹⁾

ويمكننا تعريف العدول من خلال ما سبق بأنه: خروج عن النمط المألوف في النظام اللغوي؛ لغرض لفظي أو معنوي.

العدول عند الغرب:

يرى ريفاتير (Riffaterre) أن التأثير الأسلوبي هو محصلة حقيقية ناتجة عن مفاجأة المتلقي باستعمال وسائل أسلوبية، لا يتوقعها، وتخرج عن ما عهده في سياق معين، وأما أندرسون (Anderson) فإنه يؤمن بوجود وسائل أسلوبية مطلقة، ليس لها علاقة بال تكرار، أو بما يتوقعه المتلقي على الرغم مما للوسائل المستعملة من سمات نسبية⁽³²⁾، أما أولريش بيوشيل (A bushel) فيرى أن التمييز الأسلوبي في حقيقته ينشأ عن طريق الظهور المفاجئ للعناصر اللغوية من غير أن يكون في السياق الذي قبلها أي إشارة إلى احتمال استعمالها، أو توقعها، وأما القيم الأسلوبية للعناصر فإنها تنشأ من السياق الذي ترد فيه، مما يجعل الأسلوب بذلك يستند إلى الخروج عن المعيار الذي لا يتشكل إلا في النص.⁽³³⁾ وارتباط العدول بالأسلوب نجده أيضاً في تعريف أوسغود (Ch.E.Osgood) للأسلوب بقوله: الأسلوب خروج فردي على المعيار لصالح المواقف التي يصورها النص.⁽³⁴⁾

الغاية من العدول:

إن العدول في البنية يفيد في المبالغة في الوصف، أو الحدث، وإبراز المعنى وتقويته، كما أن الخروج عن المعيار يفاجئ المتلقي حتى يتدبر، فيُعمل فكره في المعنى المراد، فالتعبير عن المعنى الواحد بأساليب مختلفة ابتعاداً عن التكرار، ورغبة في تنويع العبارة لإظهار الأساليب الفنية والجمالية في النص القرآني، ولاستثارة ذهن المتلقي والسماع والتأثير فيهما. ويمكن تتبع صور العدول الصرفي في السورة الكريمة من خلال ما يلي:

أولاً- العدول في الأفعال:

1- العدول عن المضارع إلى الماضي والعكس:

ورد هذا العدول عند ابن الأثير، ويسميه "الالتفات" تحت عنوان: "في الإخبار عن الفعل الماضي بالمستقبل، وعن المستقبل بالماضي"⁽³⁵⁾، وينقسم العدول في الأفعال في سورة الرعد إلى قسمين: الأول هو "الانتقال عن الماضي إلى المضارع"؛ لأن الفعل المضارع يوضح الحال، ويستحضر الصورة في ذهن المتلقي حتى كأنه يشاهدها. والقسم الثاني: "الانتقال عن المضارع إلى الماضي"؛ لأن الفعل الماضي يدل على التحقق والحصول.⁽³⁶⁾

(28) المثل السائر، ابن الأثير، تحقيق، محمد مجي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 1431هـ، 2010م (ج2/ص12).

(29) المصدر السابق، ابن الأثير (ج2/ص4).

(30) الأسلوب في القرآن الكريم سورة البقرة أنموذجاً ص218.

(31) العدول الصرفي في القرآن الكريم، ماجدة صلاح حسن، بحث منشور، المجلة الجامعة، العدد الحادي عشر، 2009م ص22.

(32) ينظر: الأسلوبية اللسانية، أولريش بيوشيل، ترجمة خالد جمعة، ص124.

(33) المصدر السابق ص131.

(34) ينظر: نحو نظرية أسلوبية لسانية، فيلي ساندريس، ترجمة خالد جمعة، ص36.

(35) المثل السائر، ابن الأثير (ج2/ص12).

(36) دقائق التصريف، أبو القاسم المؤدب، ص36.



ومن صورته في سورة الرعد ما يلي:

- في قوله تعالى ﴿لَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَىٰ﴾ وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَتَوْا بِهِ ۚ أُولَٰئِكَ لَهُمْ سُوءُ الْحِسَابِ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ الْمِهَادُ﴾ [الرعد: 18] قال ابن عاشور: "وفي العدول إلى الموصولين وصلتهما في قوله: "الذين استجابوا لربهم - والذين لم يستجيبوا له " إيماء إلى أن الصلتين سببان لما حصل للفريقين" (37)، ففي قوله تعالى { لِّلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَىٰ وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ } ترغيب لحقه ترهيب وتحذير؛ حيث جاء فعل الماضي (استجابوا) للدلالة على التحقق؛ تحقق الطمأنينة والسعادة والثواب من الله تعالى للمؤمنين، وأثر الخطاب القرآني الفعل الماضي على المضارع؛ للدلالة على أن هذه الأمور تحققت للمؤمنين وانتهت. وتقديم ذكر المؤمنين في قوله تعالى " للذين استجابوا لربهم الحسنى"؛ لأنهم الأهم، وفي ذلك يقول ابن عاشور³⁸: "وأما الخبر عن وعيد الذين لم يستجيبوا فقد أجري على أصل نظم الكلام في التقديم والتأخير لقلة الاكتراث بهم."

وفي الآية نفسها تتكرر صور العدول، حيث عدل في بداية الآية عن المضارع إلى الماضي، ثم نجده -جل شأنه- يعدل عن المضارع إلى الماضي في قوله: (لافتدوا به)، ولم يقل - جل شأنه -: (يفتدوا به)؛ لإفادة معنى التحقق؛ وذلك لتحذير المشركين بالله، والمنكرين لوجوده والمكذبين لرسوله صلى الله عليه وسلم بأن عذاب الله ووعيده واقع لا محالة.

- في قوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً وَيَدْرَءُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَٰئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ﴾ [الرعد: 22] جاءت صلة الموصول (وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ) وما عطف عليها وهو (وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا) بصيغة الماضي؛ لإفادة تحقق هذه الأفعال الثلاثة لهم، وتمكنها من أنفسهم تنويهاً بها؛ لأنها أصول لفضائل الأعمال، فأما الصبر؛ لأنه ملاك استقامة الأعمال ومصدرها، فإذا تخلق به المؤمن صدرت عنه الحسنات والفضائل بسهولة، وأما الصلاة؛ فلأنها عماد الدين، وأما الإنفاق فأصله الزكاة، وهي مقارنة للصلاة كلما ذكرت، ولها الحظ الأوفى من اعتناء الدين بها، وهي أهم الأعمال؛ لأن بذل المال يشق على النفوس فكان له من الأهمية ما جعله ثانياً للصلاة.³⁹ وقال الشوكاني: التعبير عنه بلفظ الماضي؛ للتنبيه أنه ينبغي تحقيقه⁽⁴⁰⁾، ثم عدل - سبحانه - إلى أسلوب التعبير بالمضارع في المعطوف على الصلة وهو قوله تعالى:- (وَيَدْرَءُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ)؛ لاقتضاء المقام إفادة التجدد إيماء إلى أن تجدد هذا الدرء مما يُحرص عليه؛ لأن الناس عُرضة للسيئات على تفاوت، فوصف لهم دواء ذلك بأن يدفعوا السيئات بالحسنات، والدرء: الدفع والطرده، وهو هنا مستعار؛ لإزالة أثر السيئ، فيكون بعد حصول المدفوع، وقبل حصوله بأن يُعَدُّ ما يمنع حصوله، وذلك بأن يتبع السيئة إذا صدرت منه بفعل الحسنات، فإن ذاك كطرد السيئة⁽⁴¹⁾، وجاء في جامع الترمذي عن أبي ذر قال: قال لي رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم -: اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُ كُنْتَ، وَأَتَّبِعِ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمَحُّهَا، ... "(42)

ومن هنا جمعت لفظة " وَيَدْرَءُونَ " جميع هذه المعاني، وهذا من السمات الأسلوبية البارزة للنص القرآني.

- العدول عن المضارع إلى الماضي، في قوله تعالى ﴿وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ﴾ [الرعد: 11]، حيث عدل الخطاب القرآني عن فعل المضارع (يريد) إلى فعل الماضي (أراد) للدلالة على التحقق والوقوع؛ أي إذا أراد الله بقوم عذاباً (فلا مرداً له) من المعقبات، ولا غيرها، وماله من دونه من والٍ يمنعه عنهم⁽⁴³⁾، فقدرة الله - جل شأنه - في عذابه وجزائه مستمرة في الماضي، والحال، والغد. وقال ابن عاشور: وجملته {وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ} تصريح

(37) التحرير والتنوير ابن عاشور (ج13/ص122).

(38) المصدر السابق (ج13/ص122-123).

(39) التحرير والتنوير ابن عاشور (ج13/ص128-129).

(40) تفسير فتح القدير الشوكاني (ج3/ص108).

(41) التحرير والتنوير، ابن عاشور (ج13/ص128-129).

(42) جامع الترمذي ط3، للإمام الحافظ أبي عيسى الترمذي، إشراف ومراجعة، صالح بن عبد العزيز آل الشيخ، دار السلام للنشر والتوزيع، السعودية الرياض 1421هـ - 2000م (ص460/رقم 1987).

(43) تفسير الجلالين، جلال الدين المحلي، وجلال الدين السيوطي مراجعة مروان سوار، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ص323.



بمفهوم الغاية المستفاد من الجملة قبلها { حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ } تأكيداً للتحذير. لأن المقام لكونه مقام خوف ووجل يقتضي التصريح دون التعريض، ولا ما يقرب منه، أي إذا أراد الله أن يغير ما يقوم حين يغيرون ما بأنفسهم لا يرد إرادته شيء. وذلك تحذير من الغرور أن يقولوا: سنسترسل على ما نحن فيه فإذا رأينا العذاب آمناً. 44 وقوله -تعالى-: **(الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ طُوبَى لَهُمْ وَحَسُنَ مَا بَ)** [الرعد: 29]، عدول عن المضارع (يؤمنون) إلى الماضي (آمَنُوا)؛ لإفادة تحقق الإيمان وتمكنه من قلوبهم، أي: آمنوا بقلوبهم بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وصدقوا هذا الإيمان بالأعمال الصالحة أعمال القلوب: كمحبة الله، وخشيته، ورجائه، وأعمال الجوارح: كالصلاة ونحوها (45)، فلفظة " آمنوا " جاءت في الآية الكريمة؛ للدلالة على الاستمرار، فيشمل إيمانهم بالله الماضي والحاضر والمستقبل.

- عدول عن الماضي إلى المضارع في قوله -تعالى-: **(الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ)** [الرعد: 28]، عدل عن عطف الماضي على الماضي، فلم يقل (اطمأننت قلوبهم بذكر الله)؛ وذلك لإفادة دوام الاطمئنان وتجده حسب تجدد المنزل من الذكر (46)، واختيرت صيغة المضارع (تطمئن) مرتين في الآية الكريمة؛ لدلالته على تجدد الاطمئنان، واستمراره، وأنه لا يتخلله شك، ولا تردد، ويعرض سياق الآية الكريمة شرطاً أساسياً وجوهرياً في قضية الإيمان: وهو نعمة الطمأنينة، ولطمأنينة وسائل وأسباب، علمها من علم، وجهلها من جهل، ومنها ما ذكره - عز وجل- في الآية الكريمة، وهو نعمة " ذكر الله " من تسبيح، وتحميد، واستغفار؛ لتنتزل عليهم السكينة، وتتسرب إلى قلوبهم الطمأنينة.

2 - العدول عن الفعل إلى المصدر:

في قوله -تعالى-: **(وَيَسْتَغْفِرُونَكَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ وَقَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِمُ الْمَثَلَاتُ وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ لِلنَّاسِ عَلَى ظُلْمِهِمْ وَإِنَّ رَبَّكَ لَشَدِيدُ الْعِقَابِ)** [الرعد: 6]، إن الفرق بين اختيار الأسلوب القرآني للمصدر (لذو مغفرة)، والعدول عن الفعل (يغفر) واضح بين؛ لامتناع الفعل هنا، فإن قولك (ربك يغفر للناس على ظلمهم) لا يؤدي الغرض؛ لأن فعل المضارع "يغفر" فيه دلالة على تجدد الغفران، وحدوثه، واستمراره من الله لهؤلاء المنكرين المكذبين، ولكن في قوله - سبحانه- (وإن ربك لذو مغفرة للناس على ظلمهم) فالمغفرة هنا مستعملة في المغفرة المؤقتة، وهي التجاوز عن ضراوة تكذيبهم وتأخير العذاب أمة معدودة، وقرينة ذلك أن الكلام جار على عذاب الدنيا، وهو يقبل التأخير، وسياق الآية يدل على أن المراد بالمغفرة هنا التجاوز عن المشركين في الدنيا بتأخير العقاب لهم إلى أجل أراحه الله أو إلى يوم الحساب، فائدة هذا إظهار رحمة الله بعباده في الدنيا (47).

3- العدول عن الفعل إلى اسم الفاعل:

- في قوله -تعالى-: **(عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ)** [الرعد: 9]، عدول عن الفعل المضارع "يعلم" إلى اسم الفاعل "عالم" وأثر الخطاب القرآني اسم الفاعل (عالم) على فعل المضارع (يعلم) في الآية السابقة لها في قوله تعالى **(اللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنْثَىٰ وَمَا تَحِيضُ الْأَرْحَامُ وَمَا تَرْزَأُ كُلُّ شَيْءٍ عِنْدَهُ بِمِقْدَارٍ)** [الرعد: 8]، لأن فعل المضارع (يعلم) في الآية السابقة لها؛ يتسق مع معنى التجديد والتكثير والتكرار ومع ما يحدث في الأرحام من ازدياد ونقصان، وأثر الخطاب القرآني اسم الفاعل في الآية التالية في قوله (عالم الغيب والشهادة)؛ لدلالته على الدوام والثبوت، ولتعميم العلم بالخفيات، فهو علم شامل خاص به - سبحانه وتعالى-: أي عالم كل غائب عن الحس وكل حاضر مشهود، أو كل معدوم وموجود (48).

- في قوله -تعالى-: **(لَهُ دَعْوَةُ الْحَقِّ وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ لَا يَسْتَجِيبُونَ لَهُمْ بِشَيْءٍ إِلَّا كَبَاسِطٌ كَفَّيْهِ إِلَى الْمَاءِ لِيَبْلُغَ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَالِغِهِ وَمَا دُعَاءُ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَالٍ)** [الرعد: 14] أي: لا يستجيبون لهم بشيء من طلباتهم إلا استجابة

(44) التحرير والتنوير، ابن عاشور، (ج13/ص102).

(45) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، السعدي، ص418.

(46) الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيان، محمود صافي (مج7/ص126).

(47) التحرير والتنوير، ابن عاشور (ج13/ص93).

(48) فتح القدير للشوكاني، (ج3/ص94).



كاستجابة (باسط كفيه) أي: كاستجابة الماء من بسط كفيه إليه يطلب منه أن يبلغ فاه، والماء جماد لا يشعر ببسط كفيه، ولا بعطشه، وحاجته إليه، ولا يقدر أن يجيب دعاءه، ويبلغ فاه، وكذلك ما يدعونه جماد، لا يحس بدعائهم، ولا يستطيع إجابتهم، ولا يقدر على نفعهم⁽⁴⁹⁾، واستخدام الأسلوب القرآني لاسم الفاعل (باسط، بالغ)، والعدول عن الفعل المضارع (يبسط، يبلغ) الذي يفيد التجدد والحدوث؛ للدلالة على الدوام والاستمرار في الضلال والضياع الذي وقع فيه الكافرون. ثانيًا- العدول في الأسماء:

1- العدول عن اسم المفعول إلى المصدر

في قوله -تعالى-: (وَلَا يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا تُصِيبُهُمْ بِمَا صَنَعُوا قَارِعَةٌ أَوْ تَحُلُّ قَرِيبًا مِّن دَارِهِمْ حَتَّى يَأْتِيَ وَعْدُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُخْلِفُ الْمِيعَادَ) [الرعد: 31]، قال ابن عاشور⁽⁵⁰⁾: "وعد الله" من إطلاق المصدر على المفعول: أي (موعد الله)، وهو ما توعدهم به من العذاب. وأثر الخطاب القرآني استخدام اسم المفعول (وَعْد) على المصدر؛ للدلالة على أنه محقق، وأن الغاية به غاية بأمر قريب الوقوع. والتأكيد مراعاة لإنكار المشركين.⁵¹ ويقول عودة الله القيسي أن هذه البنية "وعد" وردت في القرآن (ستين مرة)، وقد استعمل (الوعد) ستين مرة في الوعود الصادقة التي تعبر عن واقعة فعلية⁽⁵²⁾.

2- العدول عن اسم الفاعل إلى صيغة المبالغة:

- العدول عن اسم الفاعل (القاهر) إلى صيغة المبالغة (القَهَّار)، في قوله -تعالى-: (قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلِ اللَّهُ قُلْ أَفَاتَّخَذْتُمْ مِّن دُونِهِ أَوْلِيَاءَ لَا يَمْلِكُونَ لِأَنفُسِهِمْ نَفْعًا وَلَا ضَرًّا) قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ أَمْ جَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ خَلَقُوا كَخَلْقِهِ فَتَشَابَهَ الْخَلْقُ عَلَيْهِمْ قُلِ اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ) [الرعد: 16] ويعد العدول عن اسم الفاعل إلى صيغة المبالغة ظاهرة أسلوبية مميزة أكسبت اسم الفاعل (الواحد) تقوية وتوكيدا وأضافت صيغة المبالغة معنى صرفيًا زائدًا لاسم الفاعل: وهو الكثرة والمبالغة في الوصف. وفي ذلك قال المبرد⁵³: "فإن أردت أن تُكثِّرَ الفعل كان للتكثير أنبئة: فمن ذلك (فَعَّالٌ) تقول: رجل قَتَّلَ إذا كان يُكثِّرُ القَتْلَ...".

- العدول عن اسم الفاعل (شاهدًا) إلى صيغة المبالغة (شهيدًا) في قوله -تعالى-: (قُلْ كَفَىٰ بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ) [الرعد: 43]، جاءت صيغة المبالغة مع لفظ الجلالة؛ للمبالغة، والعدول إلى صيغة المبالغة يأتي كثير في باب الصفات الإلهية، فالله -عز وجل- عليمٌ وسميعٌ وبصير بكونه كثرة المعلوم والمسموع والمبصر، وكذلك فهو شهيدًا.

3 - العدول عن التذكير إلى التأنيث:

- في قوله تعالى (لَهُ مُعَقَّبَاتٌ مِّن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُعَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَ لَهُ) [الرعد: 11]، أخبر عن الملائكة بالتأنيث، ثم عدل إلى التذكير، والعدول في (معقبة)؛ للمبالغة، فالتاء هنا كالتاء في (نسابة)؛ لأن الملائكة عليهم السلام غير مؤنثين⁽⁵⁴⁾.

4- العدول في العدد:

- العدول عن الجمع إلى الإفراد في قوله -تعالى-: (قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلِ اللَّهُ قُلْ أَفَاتَّخَذْتُمْ مِّن دُونِهِ أَوْلِيَاءَ لَا يَمْلِكُونَ لِأَنفُسِهِمْ نَفْعًا وَلَا ضَرًّا) قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ أَمْ جَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ خَلَقُوا كَخَلْقِهِ فَتَشَابَهَ الْخَلْقُ عَلَيْهِمْ قُلِ اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ) [الرعد: 16]

(49) تفسير الكشاف، الزمخشري، ص 537.

(50) التحرير والتنوير، ابن عاشور (ج 13/ص 147).

(51) المصدر السابق، (ج 13/ص 147).

(52) سر الإعجاز في تنوع الصيغ المشتقة من أصل لغوي واحد في القرآن، ط 1، دار البشير، عمان، الأردن، 1416 هـ - 1996 م، ص 318.

(53) المقتضب، المبرد، (ج 2/ص 112).

(54) روح المعاني، الألوسي (ج 13/ص 112).

عدل الأسلوب القرآني عن الجمع في (السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) في الآية الكريمة، حيث ذكر - سبحانه - (الأرض) مفردة، ولم تجمع بخلاف (السموات)؛ وذلك لثقل جمعها وهو (أرضون)، ولهذا لما أريد ذكر جميع الأرضين قال - سبحانه - : (اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ) (55) وأما السماء فذكرت تارة بصيغة الجمع، وتارة بصيغة الإفراد في السورة الكريمة؛ لنكت تليق بذلك المحل؛ فإنه حيث أريد العدد أتى بصيغة الجمع الدالة على سعة العظمة والكثرة، نحو قوله - تعالى -: (اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ) [الرعد: 2]، وقوله - تعالى -: (وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَظِلَالُهُمْ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ) [الرعد: 15]، أي: جميع من في السماء على كثرتهم يسجدون له تعالى، وقوله - تعالى -: (قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلِ اللَّهُ قُلْ أَفَاتَّخَذْتُمْ مِنْ دُونِهِ أَوْلِيَاءَ لَا يَمْلِكُونَ أَنْفُسِهِمْ نَفْعًا وَلَا ضَرًّا قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ أَمْ جَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ خَلَقُوا كَخَلْقِهِ فَتَشَابَهَ الْخَلْقُ عَلَيْهِمْ قُلِ اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ) [الرعد: 15-16]، وحيث أريد الجهة أتى بصيغة الإفراد، كما في قوله - تعالى -: (أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا) [الرعد: 17] (56)، كما عدل الأسلوب القرآني في قوله - تعالى -: (أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ) إذ جمع الظلمات، ووحد النور؛ لأن طريق النور واحد، بعكس الظلمات فطرقتها متشعبة متعددة (57).

ثالثاً- العدول بالحذف:

هو تأثير يصيب الحرف في حالات معينة، يؤدي إلى حذفه من الكلمة. والحذف في كلام العرب على ضربين (58):

1- الحذف لعله (59)، وهو ينقاس، ويطرّد أين وجدت علته أوجبت حذفه.

2- الحذف للتخفيف (60)، فلا يسوغ قياسه.

ومن الحذف الوارد في سورة الرعد حذف الحرف؛ للتخفيف وهو كما يلي:

الكلمة	أصلها	البناء	رقم الآية	الآية	دلالاته
هَادٍ	هادي	فَاعٍ	آية 7	(إِنَّمَا أَنْتَ مُنْذِرٌ وَلِكُلِّ قَوْمٍ هَادٍ)	التخفيف ⁶¹
وَالٍ	والي	فَاعٍ	آية 11	(وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ)	
وَاقٍ	واقي	فَاعٍ	آية 34	(وَمَا لَهُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَاقٍ)	
مُتَعَالٍ	متعالي	مُتَقَاعِلٍ	آية 9	(عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ)	

ويتبين من الجدول السابق أن الحذف جاء؛ للتخفيف ولمناسبة فواصل الآيات في السورة؛ ولهذا قال ابن عاشور في تفسيره لـ "المتعال": وحذفت الياء من "المتعال" لمراعاة الفواصل الساكنة؛ لأن الأفصح في المنقوص غير المنون إثبات الياء في الوقف إلا إذا وقعت في القافية أو في الفواصل لمراعاة "من وال، والآصال".⁶² فالقرآن الكريم نزل بلغة العرب، وللعرب عناية فائقة بالإيقاع اللفظي، فإنهم أولوا نهاية الجملة عناية خاصة، فجعلوا لها قمة النغم الإيقاعي في

(55) الطلاق: آية 12.

(56) الإتيان في علوم القرآن، ط1، السيوطي، تحقيق، الأرناؤوط، علق عليه: مصطفى شيخ، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة ناشرون، 1429هـ، 2008م، ص410.

(57) الإتيان في علوم القرآن، السيوطي، ص410-411.

(58) التصريف الملوكي، ابن جني، ص173. وشرح التصريف للثمامي، ص373.

(59) أي: علّة تصريفية مُطَرِّدة، والمراد بالعلّة التصريفية هنا الثقل أو التقاء الساكنين. والحذف هنا قياسي.

(60) هذا النوع من الحذف يسمّيه الصرفيون الحذف الترخيبي أو الحذف الاعتباري، أو الحذف غير المطرّد، ومثاله حذف لام الكلمات التالية: "يد، دم، وأصلها: "يدي، ودمي".

(61) التصريف الملوكي، ابن جني، ص175.

(62) التحرير والتنوير، ابن عاشور، ج13/ص98-99.



القوافي والأسجاع، وعلى طريقتهم هذه في العناية بآخر الجملة جاءت الفواصل القرآنية، واعتمدت على ذلك بصورة جميلة مؤثرة مثيرة للعقل والوجدان، قربية للحسّ الجمالي للإنسان⁽⁶³⁾.

وأخيراً نرى أن صور العدول تعددت، وتنوعت في سورة الرعد؛ فبلغت خمساً وعشرين مرة، أي بنسبة (58%) حيث ورد العدول عن الماضي إلى المضارع في ثلاثة مواضع، بينما ورد العدول عن المضارع إلى الماضي في سبعة مواضع، يليه العدول عن الفعل إلى المصدر في موضع واحد، والعدول عن الفعل إلى اسم الفاعل في ثلاثة مواضع، وتنوع العدول في الأسماء وتعدد، حيث ورد العدول عن اسم المفعول إلى المصدر في موضع واحد، والعدول عن اسم الفاعل إلى صيغة المبالغة في موضعين، وجاء العدول عن التذكير إلى التأنيث في موضع واحد، ثم جاء العدول في العدد في ثلاثة مواضع. وورد العدول بالحذف في أربعة مواضع، فظاهرة العدول في سورة الرعد شكّلت ظاهرة أسلوبية وعنصرًا لا يمكن إغفاله، أو إهماله؛ لأنه عنصر، يحقق عملية الجذب للنص والالتفات إليه، والاندهاش به، فوظيفة الأدوات والعناصر الصرفية في البنية الأسلوبية تتلخص في توسيع دائرة الاختيارات التركيبية المرتبطة بالبنية الصرفية؛ لما لهذه البنى الصرفية الجديدة من وظائف بنيوية ودلالية وأسلوبية، تتنوع بحسب السياق الذي تأتي فيه⁽⁶⁴⁾، ويبدو أن السياق هو الأصل الموثوق به في عملية العدول، فالاختيار في حقيقته إنما هو عدول عن النظام اللغوي إلى المستوى الفني من الكلام، وهو ما يسميه ريفاتير بالعدول السياقي، وهو ما قال عنه: "تنتج القوة الأسلوبية من إدخال عنصر غير متوقع إلى نموذج، فالسياق الأسلوبي يتكون من نموذج لغوي يكسره بغتة عنصر، لا يتنبأ به"⁽⁶⁵⁾.

الخاتمة

القرآن الكريم يمثل الصورة المثلى للغة الأدبية الرفيعة التي أعجزت ذوي الألباب، فتنوع الأبنية الصرفية وما تحمله من دلالات أثبت دقة اختيار النص القرآني لألفاظه المعبرة والمصورة للمعاني والمنقاة لفظاً ودلالة، وهذه سمة من سمات إعجازه.

لقد حاولت الدراسة الكشف عن الدور الذي يمكن أن يلعبه العدول في البنية في هذه السورة؛ لنتويعها فيها، وقد استدعى ذلك أن تحصي الدراسة هذه الأبنية، وأن تقف على ظاهرة تنوعها والمعنى الدلالي، والأسلوبي لذلك. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

- ورد العدول في السورة خمساً وعشرين مرة؛ جاء لتقوية المعنى، ولإيقاظ السامع، وللتلوين في الأسلوب.
- أكسب العدول النص تحركاً وتلونا خاصةً حين يعدل بالكلام من المضارع إلى الماضي والعكس، وحين يعدل عن الفعل إلى اسم الفاعل وغير ذلك من صور العدول الموجودة في السورة التي عملت على تفعيل عنصر الدهشة والمفاجأة للمتلقي للتأثير فيه.

وأخيراً، أسأل الله أن أكون قد وفقت في تحقيق ما رمت إليه الدراسة، وأن أكون قد قدمت خدمة متواضعة لكتاب الله الكريم، وأن تكون إضافة مفيدة للمكتبة العربية والإسلامية.

وأسأل الله العليّ القدير التوفيق والسداد.

⁽⁶³⁾ فواصل الآيات القرآنية دراسة بلاغية دلالية، السيد خضر، ص 15-21.

⁽⁶⁴⁾ الأسلوبية اللسانية، أولريشبيوشل، ترجمة، خالد محمود جمعه، مجلة نوافذ (13) جمادى الآخرة 1421هـ 2000م، ص 139.

⁽⁶⁵⁾ ينظر: الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، موسى رابعة، ص 18.



- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984م.
 - أحمد مختار، علم الدلالة، ط7، عالم الكتب، القاهرة، 2009م.
 - الثمانيني، شرح التصريف، ط1، تحقيق إبراهيم البعيمي، الرياض، مكتبة الرشد، 1999م.
 - الثمانيني، شرح اللمع لأبن جني، ط1، تحقيق فتحي علي، دار الحرم، القاهرة، 2010م.
 - ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مصر، مطبعة مصطفى الحلبي وأولاده، 1939م.
 - جلال الدين المحلي وجلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، مراجعة مروان سوار، بيروت، لبنان، دار المعرفة.
 - ابن جني، التصريف الملوكي، ط1، تحقيق البدراوي زهران، مصر، الجزيرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، 2001م.
 - ابن جني، الخصائص، ط1، تحقيق محمد علي النجار، عالم الكتب بيروت، لبنان، 2012م.
 - أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط (ج5)، ط1، تحقيق عادل عبد الموجود وآخرون، بيروت- لبنان، دار الكتب العلمية 1993م.
 - سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، ط3، عالم الكتب، 1992م.
 - سليمان فياض، الحقول الدلالية الصرفية للأفعال العربية، السعودية، الرياض، دار المريخ للنشر، 1990م.
 - السيد خضر، فواصل الآيات القرآنية دراسة بلاغية دلالية، ط2، القاهرة، مكتبة الآداب، 2009م.
 - السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ط1، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مراجعة مصطفى شيخ، دمشق- سوريا، مؤسسة الرسالة 2008م.
 - ابن عاشور، التحرير والتنوير، (13)، الدار التونسية للنشر، تونس، 1884م.
 - عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ط3، الدار العربية للكتاب.
 - محروس محمد، البنية الصرفية وأثرها في تغيير الدلالة دراسة تطبيقية على قراءة الإمام عاصم، ط1 القاهرة، دار البصائر، 2007م.
 - محمد عبد الخالق عزيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث.
 - منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ط1، مركز الإنماء الحضاري، 2002م.
 - موسى ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ط1، جامعة الكويت، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن 2003م.
- ثالثاً- المراجع المترجمة:
- أولريش بيوشل، الأسلوبية اللسانية، ترجمة خالد محمود، نوافذ، 2000م.
 - بيبيرجيو، الأسلوبية، ط2، ترجمة منذر عياشي، مركز النماء الحضاري، 1994م.
 - فيلي سانديرس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ترجمة خالد محمود.
 - ميكائيل ريفاتير، معايير تحليل الأسلوب، ط1، ترجمة حميد لحمد، دار النجاح الجديدة، البيضاء، 1993م.

أثر اتفاق التراكيب النحوية والصيغ الصرفية في تعدد المعاني في القرآن الكريم

د. يوسف محمد سعود عويهان العنزي

مدرس لغة مشارك - قسم اللغة العربية - جامعة الكويت

doctor202009@hotmail.com

الملخص

كان النحاة على وعي تام بأن النحو يعد قانوناً يُقام به المعاني، وتُحرك به الأفكار، وتستنتق به النصوص التي أودعها فيها كاتبوها من خلال قراءة متأنية تقوم على الرؤية والفكر فيما تحت التراكيب من المعاني وتحليلها عنصراً عنصراً تبعاً لاختلاف أحوالها وتنوعها، ومكامن القوة والتأثير فيه، ومحاولة الكشف عن الأسس التي سار عليها نسق الكلام.

وقد حاولت في البحث الوقوف على ظاهرة أسلوبية ذكر الإمام الطاهر ابن عاشور وهي ظاهرة تعدد المعاني مع اتفاق التراكيب، وهي ظاهرة أسلوبية مطردة في القرآن الكريم، تتقاطع مع التوجيه النحوي من جهة تعدد التوجيه، إلا أنها تختلف عنه في كونها تقبل كل التوجيهات على التركيب النحوي الواحد، أو الصيغة الصرفية المتحدة، وقد حاولت أن أنتبع هذه الظاهرة الأسلوبية في الكتاب العزيز، وأقف على مظاهرها المختلفة من خلال هذا البحث، مستعرضاً بعض هذه الوسائل للدلالة عن هذه الظاهرة، والوقوف على شرفها في الكتاب العزيز، ومن ذلك: تعدد المعاني في الحذف، واختلاف وظائف الأدوات النحوية، والصيغ الصرفية.

لم يكن النحاة الأوائل ينظرون إلى النحو على أنه صناعة لفظية، أو علم يعصم الألسنة من الوقوع في الخطأ وفقط، وإنما كانوا على وعي تام بأنه القانون الذي يُقام به المعاني، وتُحرك به الأفكار، وتستنتق به النصوص، وتتفق عن مكوناتها التي أودعها فيها كاتبوها من خلال قراءة متأنية تقوم على الرؤية والفكر وسفر الخاطر فيما تحت التراكيب من المعاني، وتحليلها عنصراً عنصراً تبعاً لاختلاف أحوالها وتنوعها؛ للوقوف على الخصوصيات الدقيقة التي تحدد أدب كل أديب، وشعر كل شاعر، ومكامن القوة والتأثير فيه، ومحاولة الكشف عن الأسس التي سار عليها نسق الكلام، وهل ترابط وتآخى؟ أم تناقض وأبق من معانيه.

ولا شك أن أولى كلام يمكن الوقوف على خصوصياته الدقيقة، وقراءته قراءة متأنية واعية، وتحليله تحليلًا يُنم عن مكامن الروعة والأناقة فيه كلام الله - عز وجل -؛ ولذا حاولت أن أحوز شرف النظر فيه بالوقوف على ظاهرة أسلوبية ذكرها المفسرون، وهي ظاهرة تعدد المعاني مع اتفاق التراكيب، وهي ظاهرة أسلوبية مطردة في القرآن الكريم، تتقاطع مع التوجيه النحوي من جهة تعدد التوجيه، إلا أنها تختلف عنه في كونها تقبل كل التوجيهات على التركيب النحوي الواحد، أو الصيغة الصرفية المتحدة؛ وقد ذكر الإمام الطاهر ابن عاشور إغفال المفسرين هذه الظاهرة مع ظهورها، فقال في المقدمة التاسعة من تفسيره: "لقد كان المفسرون غافلين عن تأصيل هذا الأصل؛ فلذلك كان الذي يرجح معنى من المعاني التي يحتملها لفظ آية من القرآن يجعل غير ذلك المعنى مُلغى. ونحن لا نتابعهم على ذلك، بل نرى المعاني المتعددة التي يحتملها اللفظ بدون خروج عن مهيع الكلام العربي البليغ، فنحن في تفسيرنا هذا إذا ذكرنا معنيين فصاعداً فذلك على هذا القانون، وإذا تركنا معنى مما حمل بعض المفسرين عليه في آيات من القرآن فليس تركنا إياه دالا على إبطاله، ولكن قد يكون ذلك لترجيح غيره عليه" (66).

(66) تفسير التحرير والتنوير: لمحمد الطاهر ابن عاشور، الناشر دار سحنون للنشر والتوزيع - تونس (دون طبعة) 1997م/100.



وقد حاولت أن أتتبع هذه الظاهرة الأسلوبية في الكتاب العزيز، وأقف على مظاهرها المختلفة من خلال هذا البحث، وقد أدى بي النظر إلى أن لهذه الظاهرة وسائل وأدوات في النحو والصرف واللغة، منها ما يأتي:

فمن وسائلها وأدواتها النحوية: (التقديم والتأخير، والحذف، والزيادة، والاعتراض، وتعلق الظرف والجار والمجرور، وعود الضمير، واختلاف وظائف بعض الأدوات، واختلاف التقدير، والعطف بعد التركيب الإضافي، واختلاف المحل الإعرابي للاسم المبني، وتنوع دلالة الأساليب التركيبية بين الإنشاء والخبر، والتضمين، والوقف والابتداء... وغير ذلك).

ومن وسائلها الصرفية: (تعدي الفعل ولزومه، والفك والإدغام، وحذف إحدى تاءي المضارع واختلاف دلالات بعض الصيغ الصرفية... وغير ذلك).

ومن وسائلها اللغوية: (الاختلاف حول الجذر المعجمي للكلمة، واحتمال الدلالة الحقيقية والمجازية للكلمة، والمشارك اللفظي، وتعدد معاني الكلمة الواحدة، وتعميم اللفظ وتخصيصه... وغير ذلك).

وسوف أحاول أن أستعرض بعض هذه الوسائل للدلالة عن هذه الظاهرة، والوقوف على شرفها في الكتاب العزيز، ومن ذلك ما يأتي:

الحذف وأثره في تعدد المعاني

جاء الحذف وسيلة من أهم الوسائل التي أدت إلى تعدد المعاني في القرآن الكريم، ومن ذلك حكاية الله ﷻ عن إعنات اليهود، وتحريمه طيبات أكلت لهم بسبب ظلمهم، وصددهم عن سبيله حيث يقول {فَيُظْلَمُ مِّنَ الَّذِينَ هَادُوا حَرَّمًا عَلَيْهِمْ طَيِّبَاتٌ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَبِصَدِّهِمْ عَنِ سَبِيلِ اللَّهِ كَثِيرًا} (67) النظرة العجلى إلى هذه الآية تُرى صاحبها أن قوله تعالى {وَبِصَدِّهِمْ عَنِ سَبِيلِ اللَّهِ كَثِيرًا} مبالغة في الصد، وهذا المعنى طرف من معاني ثلاثة أدى إليها حذف المعمول، وهي:

الأول: أن يكون قوله (كثيرا) صفةً نائية عن المصدر في الانتصاب على المفعول المطلق، وحذف المصدر وإنابة غيره عنه في الانتصاب على المفعول المطلق كثير في الشعر والنثر (68)، والتقدير: (وبصدهم عن سبيل الله صدًا كثيرا) وفي هذا التقدير دلالة على تفخيم الظلم والبيغي والغلو الذي تعاطاه اليهود، ومبالغة في إعراضهم ومجاوزتهم الحد في الصد عن سبيل الله، ووصف لما انطوت عليه أنفسهم من المكر والخبث والعناد (69).

الثاني: أن يكون (كثيرا) صفة لمفعول به منصوب بالمصدر والتقدير: (وبصدهم عن سبيل الله خلقا أو ناسا أو عبادا كثيرا) (70) وفي هذا التقدير إشارة إلى أنهم صدوا أنفسهم وغيرهم عن دين الله، وعن اتباع محمد ﷺ وجدوا نبوته، وقالوا على الله الباطل، وبدلوا كتابه وحرفوا معانيه، وتركوا بيان ما قد علموا من أمره لمن جهل أمره من الناس (71).

الثالث: أن يكون (كثيرا) صفة لظرف زمان محذوف والتقدير: (وبصدهم عن سبيل الله زمانا كثيرا) وفيه دلالة على طول مزاولتهم لهذا الظلم الواقع منهم، وكثرت ووقوعه منهم في أزمان متطاوله، أو كثرة وقوعه منهم في الزمان الواحد (72).

هذه المعاني المذكور لا يفضل بعضها بعضًا، ولا ينفي بعضها بعضًا؛ إذ لا توجد قرينة سياقية تحدد إحداها، بل كلها مرادة، وكلها مقصودة، وكان الله لما بنى التركيب هذا البناء العجيب أراد أن يعدد المعاني المرادة منه فأفاد أن اليهود صدوا عن دين الله كثيرا من الناس، كثيرا من الصد، كثيرا من الوقت، وبهذا اتفق التركيب النحوي وتعددت معانيه.

ومن أمثلة تعدد المعاني بالحذف أيضا، قول الله ﷻ: {وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ} (73).

(67) سورة النساء: الآية 160.

(68) ينظر شرح الكافية: للرضي 272/1.

(69) ينظر: تفسير البغوي: 359/1، والبحر المحيط: 411/3.

(70) ينظر البحر المحيط: 411/3.

(71) ينظر: تفسير الطبري: 391/9، والكشاف: 623/1.

(72) ينظر البحر المحيط: 411/3.

(73) سورة الأعراف: الآية 56.



جاء التركيب في قوله تعالى (وادعوه خوفاً وطمعاً) في هذه الآية محتملاً ثلاثة معانٍ كلها مرادة، وكلها مقصودة. **أولها:** أن يكون (خوفاً وطمعاً) مصدرين منتصبين على الحال والتقدير: ادعوه حالة كونكم خائفين أو ذوي خوف من وبيل عقابه نظراً إلى قصور أعمالكم، وطماعين فيما عنده من جزيل الثواب، نظراً إلى سعة رحمته، ووفور فضله وإحسانه(74)، وعليه يكون الخوف والطمع حال الدعاء.

الثاني: أن يكون (خوفاً وطمعاً) منتصبين على المفعول له والتقدير: ادعوه لأجل الخوف من غضبه وعقابه، والطمع في رضاه وثوابه(75)، وعليه يكون الدعاء- وهو مناجاة الله بندائه- لطلب أشياء ولدفع أشياء(76).

الثالث: أن يكون (خوفاً وطمعاً) منتصبين على أنهما صفة مصدر محذوف، والتقدير: ادعوه دعاء خوف ودعاء طمع، أو دعاء الخائفين الطامعين(77) وفي هذا حث على ترسُّم طريقة الدعاء، وإن لم يكن الداعي على الحال المطلوبة. فالمتأمل في هذا التركيب يرى أن مجيئه على أي طريقة غير الطريقة التي أدَّى بها لم يكن ليوسع معناه؛ كأن يأتي بالمفعول المطلق فيقول (ادعوه دعاء خوف...)، أو يأتي بالحال مشتقة على الأصل؛ فيقول (ادعوه خائفين طامعين)، أو يذكر عامل المفعول له فيقول (ادعوه لأجل الخوف منه والطمع فيما عنده. مثلاً)، ولكن لما كانت كل هذه التعبيرات مرادة بني التركيب هذا البناء المعجز.

ثانياً- اختلاف وظائف الأدوات النحوية وأثره في تعدد المعاني.

تُستعمل الأدوات في النحو العربي استعمالاً مرناً ودقيقاً، وتوظَّف توظيفاً حيويًا لخدمة المعنى وفق السياق الداخلي والخارجي الذي يحكم النص اللغوي، وقد مثَّلت الأدوات في النحو عاملاً مهماً في تعدد المعاني، ومن ذلك: استعمال (ما) في الاستفهام والنفي.

ورد تعدد المعاني بـ(ما) في قول الله ﷻ حكاية عن تأنيب الكافر نفسه وهو يعذب في النار: (مَا أَغْنَىٰ عَنِّي مَالِيَّةُ)(78) حيث أفاد التعبير بـ (ما) معنيين مرادين.

أولهما: أن تكون (ما) اسم استفهام، كما هي في قولك: (ما فعل فلان؟)، وكأن هذا الكافر أراد أن يسأل نفسه أو غيره: أي شيء أغنى عني ما كان لي من اليسار والغنى؟(79)، وذهب البيضاوي وأبو السعود إلى أن الاستفهام هنا غرضه الإنكار(80)، وخالفهما في الغرض أبو حيان، وتابعه محيي الدين الدرويش حيث ذهباً إلى أن غرض الاستفهام التوبيخ، وكأنه وبَّخ نفسه على ما آل إليه (81) وهو الراجح والمناسب لسياق الكلام لأنه لو كان الغرض الإنكار لرجع الكلام إلى النفي وهو المعنى الثاني لـ(ما).

الثاني: أن تكون (ما) حرف نفي غير عامل(82) في الفعل لعدم اختصاصه به(83) و(أغنى) فعل ماضٍ و(عني) متعلقان بأغنى، و(ماليه) فاعل دخلت عليه هاء السكت، وحذف المفعول لإفادة العموم(84)، والمراد أن (ماله) الذي كان يملكه في الدنيا، وما كان فيه من اليسار والغنى لم يدفع عنه شيئاً من عذاب الله يوم القيامة، وقد أخبر بذلك متأسفاً حيث لم ينفعه(85).

(74) ينظر: الكشاف 105/2، والبحر المحيط 312/4، ومحاسن التأويل: للقاسبي 104/5.

(75) ينظر: تفسير اللباب في علوم الكتاب: لابن عادل 160/9، والتحرير والتنوير: لابن عاشور 175/8.

(76) ينظر: البحر المحيط 312/4.

(77) ينظر إعراب القرآن وبيانه: لمحيي الدين الدرويش 369/3.

(78) سورة الحاقة: الآية 28.

(79) ينظر: تفسير البيضاوي 341/5، وتفسير أبي السعود 26/9.

(80) ينظر: المصدران السابقان: أنفسهما.

(81) ينظر: البحر المحيط: 319/8، وإعراب القرآن وبيانه: لمحيي الدين الدرويش 201/10.

(82) ينظر الجني الداني: للمراذي ص 329.

(83) ينظر رصف المباني: للمالقي ص 380.

(84) ينظر: تفسير الطبري: 588/23، وتفسير الرازي: 630/30.

(85) ينظر: البحر المحيط: 319/8.

ويرى الألوسي أن (ماليه) مركبة من (ما) الموصولة وهي فاعل (أغنى) و(ليه) جار ومجرور في موضع الصلة، وهو أظهر لأنه يفيد الشمول فيشمل المال والأتباع وغير ذلك (86).

فاختيار هذه الأداة وسيلة لهذا التعبير عدد المعنى ولو أراد الله معنى واحدا لعبّر به (ماذا) مثلا بدل (ما) وهو كثير في القرآن، والذي أراه أن الله لما أراد أن ينقل لنا ما دار في خلجات نفس الكافر- في هذه الحال العصبية، وأنه جمع عليه إلى جانب العذاب المادي عذابا معنويا ثقيلا- جسد هذين المعنيين بهذه الأداة، التي نقلت لنا سؤاله نفسه لتوبيخها على سوء مسلكها في الدنيا، ثم انقطاع رجائه في شيء يخفف عنه ما هو فيه. استعمال (أنى) في الاستفهام عن الحدث، ومكانه، وهيئته.

ورد تعدد المعاني بـ(أنى) في قول الله ﷻ حكاية عن الحوار الذي دار بين سيدنا زكريا عليه السلام ومريم ابنة عمران: {فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ} (87).

لقد كان سؤال زكريا مريم عن الرزق الذي كان يجده عندها كلما دخل عليها المحراب سؤال متعجب متحير "لأنه كان يُغلق عليها سبعة أبواب، ويخرج، ثم يدخل عليها فيجد عندها رزقا؛ فاكهة في غير أوانها، فاكهة الشتاء في الصيف وفاكهة الصيف في الشتاء، فكان يعجب مما يرى من ذلك، ويقول لها: (يا مريم أنى لك هذا؟)" (88).

واختيار الاستفهام بـ(أنى) دون غيرها من أدوات الاستفهام أفاد تعدد المعاني المراد التعبير عنها؛ إذ إنها كما يقول النحاة تحتل ثلاثة معانٍ:

أولها: أن تكون بمعنى (من أين؟) اسم استفهام متضمن معنى الظرفية... والثاني: أن تكون بمعنى (كيف) (89)، والثالث: أن تكون بمعنى (متى) ومنه قول الله ﷻ: {نَسْأَلُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ} (90)، وقد أول قوله (أنى شئتم) في هذه الآية على الأوجه الثلاثة؛ لأن (أنى) تأتي عند النحاة لتعميم الأحوال (91)، وقد جمع قول زكريا عليه السلام لمريم معنيين: **أولهما:** أن يكون سؤالا عن الحال والكيفية، بمعنى (كيف) أي: كيف تهيا لك هذا الرزق الذي لا يشبه أرزاق الدنيا، والأبواب مغلقة دونك؟ (92)، وجوابها بقولها: (هو من عند الله) "جواب جاء على مراعاة المعنى لا على مطابقة الجواب للسؤال في اللفظ" (93).

الثاني: أن يكون سؤالا عن المكان الذي صدر عنه هذا الرزق، فيكون بمعنى (من أين) أي: من أين لك هذا الرزق الآتي في غير أوانه، وأنا المتكفل بك القائم على أمرك؟ ولذا كان جوابها: هو من عند الله إن الله يرزق من يشاء بغير حساب (94)، وجوابها- من هذا الوجه- "وقوف مع مطابقة الجواب للسؤال في اللفظ" (95).

هذا ما ذكره المفسرون في توجيهه (أنى) وأرى أن الآية تحتل المعنى الثالث وهو (متى) ليتيم الاستفهام عن الكيفية التي أتى بها هذا الرزق ومكانه وزمانه؛ خاصة وأنه كان يجد عندها الفاكهة في غير أوانها، فسوغ أن يكون (متى) داخلا في المقصود.

(86) ينظر: تفسير روح المعاني: 49/29.

(87) سورة آل عمران: الآية 37.

(88) تفسير الطبري: 358/6، وتفسير البغوي: 434/1.

(89) ينظر شرح المفصل: 110/4، (طبعة الحلبي).

(90) سورة البقرة: جزء من الآية 259.

(91) ينظر: شرح الكافية 203/3، وتوضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: للمرادي 1276/3.

(92) ينظر تفسير الدر المنصور: 147/3، وتفسير الألوسي: 140/3.

(93) ينظر: البحر المحيط: 111/3.

(94) تفسير المحرر الوجيز: 427/1، وتفسير البغوي: 434/1.

(95) ينظر: البحر المحيط: 111/3.

ثالثاً- الصيغ الصرفية، وأثرها في تعدد المعاني.

حقق توظيف الصيغ الصرفية دوراً كبيراً جداً في تعدد المعاني في القرآن الكريم؛ وذلك لما لها من أثر بالغ في تقاطع الدلالات التي تؤديها هذه الصيغ وفق معطيات فنية تحدد سياقات الكلام، ومن أمثلة الصيغ الصرفية التي وُظِّفَتْ لتعدد المعاني قول الله ﷻ لرسوله ﷺ: { لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ وَأَنْتَ حَلٌّ بِهَذَا الْبَلَدِ } (96).

تعاورت على هاتين الآيتين جملة من المعاني شكلتها صيغة اسم المصدر (حَلٌّ) (97) مقرونة بـ(لا) المتصدرة جملة القسم حسب المراد منها، وهي محتملة معنيين: (النفي) و(الزيادة لتوكيد القسم) فإذا اعتبرنا (لا) نافية ففي اسم المصدر (حل) ثلاثة معانٍ:

أولهما: أن يكون بمعنى اسم المفعول (مُسْتَحَلٌّ) وعليه يكون المعنى: لا أقسم بهذا البلد الذي حرم أهله فيه صيد الطير والوحش، واستحلوا قتلك، ولم يراعوا حرمتك، في حين أمن الناس فيه على دمائهم وأموالهم (98)، وفي الجملة المعارضة بين القسم وجوابه (وأنت حل...) "تعريض بالمشركون في عداوهم وظلمهم الرسول ﷺ في بلد لا يظلمون فيه أحداً، وفي ابتداء القسم بمكة أشعار بحرمتها المقتضية حرمة من يحل بها" (99)، وفيه أيضاً: "تحقيق بذكر بعض المكابدة على نهج براعة الاستهلال، وإدماج لسوء صنيع المشركون ليصرح بذمهم على أن الحل بمعنى المستحل بزنة المفعول، الذي لا يُحترم، فكأنه قيل: ومن المكابدة أن مثلك على عظم حرمة يستحل بهذا البلد الحرام ولا يحترم كما يستحل الصيد في غير الحرم" (100).

الثاني: أن يكون (حل) مصدر بمعنى الحلال، الذي هو ضد الحرام، أي: أنت لست بآثم، ولا تبعة عليك فيما تفعله؛ حلال لك أن تقتل بمكة من شئت، وذلك أن الله تعالى فتح عليه مكة وأحلها له، وما فتحت على أحد قبله، فأحل دماء قوم وحرم دماء قوم، فقتل عبد الله بن خطل وهو متعلق بأستار الكعبة، ومقيس بن صبابه وغيرهما، وحرّم دار أبي سفيان فقال: (من دخل دار أبي سفيان فهو آمن) (101).

أو كأن الله لما أراد أن يسلي رسوله قال له: "إن ما صنعت في هذا البلد فأنت في حل منه غير مؤاخذ عليه، ولا تبعة عليك فيه، أو أنك في حل ممن قاتلك أن تقاتله" (102).

وإنما فعل النبي ذلك بالبلد الحرام؛ لأن أهله جاءوا بأعمال توجب الإحلال؛ إحلال حرمة (103).

الثالث: أن يكون اسم المصدر (حل) بمعنى اسم الفاعل (حَالٌّ) (104) وهو الساكن المقيم عليه يكون المعنى: لا أقسم بهذا البلد وأنت حال به؛ لعظم قدرك، أي لا نقسم بشيء وأنت أحق بالإقسام منه (105).

هذه الوجوه المذكورة في التعدد بصيغة (حَلٌّ) مرتبطة بجعل (لا) نافية وملخصها أن الله لا يقسم بهذا البلد الحرام؛ لأن أهله استحلوا دم ومال وعرض نبيه، وأخرجوه منه، وجاءوا فيه بأعمال توجب إحلال حرمة، وأنه لا يقسم بشيء دون نبيه؛ لأنه أحق بالإقسام من كل شيء (106).

(96) سورة البلد: الآيتان 1 ، 2 .

(97) من العرب من يقول: أنت حلٌّ، وأنت حلال، ينظر معاني القرآن : للأخفش 579/2.

(98) ينظر : تفسير البغوي : 254/5، وتفسير الكشاف : 757/4.

(99) تفسير: التحرير والتنوير: 347/30، وينظر الباب في علوم الكتاب: لابن عادل 341/20.

(100) ينظر تفسير الألوسي: 133 / 30 .

(101) ينظر: تفسير الكشاف: 757/4، وتفسير الرازي: 757/4.

(102) تفسير التحرير والتنوير: 347 / 30.

(103) ينظر: تفسير البغوي: 254/5، وتفسير الكشاف: 757/4.

(104) ينظر تفسير الدر المنصور: 147/3، وتفسير الألوسي: 140/3.

(105) تفسير الباب في علوم الكتاب: لابن عادل 339/30 .

(106) ينظر: تفسير ابن عطية: 483/5، والبحر المحيط: 469/8.



أما إذا اعتبرنا (لا) زائدة لتأكيد الإثبات (107)، وأن المعنى (لأقسم) دون ألف، وعليه قراءة قرأ الحسن والأعمش وابن كثير (108)، وقيل ما بعد لا استئناف، وهي موقوف عليها؛ لأنها "رد لكلام قد تقدم من الكفار فإن القرآن كله كالسورة الواحدة فيجوز أن يكون الادعاء في سورة والرد عليهم في أخرى" (109)، ومهما يكن من أمر فإن اعتبار (لا) موقوفاً عليها، أو زائدة وسع معنى اسم المصدر (جل) فأفاد معنى آخر مضافاً للثلاثة المعاني التي شكلها التركيب على اعتبار (لا) نافية، وهذا المعنى هو :

أن يكون اسم المصدر (جل) بمعنى اسم الفاعل (حال) (110) وهو الساكن المقيم وعليه يكون المعنى: أقسم بهذا البلد الذي أنت حال به، مقيم نازل فيه (111)، وفي هذا تعظيم للمقسم به؛ لأن مكة لما حل الرسول بها جمعت شرفين، شرفها هي الذي شرفها الله به، وشرف الرسول، فازدادت تعظيماً على تعظيم، وشرفاً على شرف، فصارت أهلاً لأن يقسم بها، وفيه أيضاً إظهار لمزيد فضله، وإشعار بأن شرف المكان بشرف أهله (112).

وهكذا شكلت الصيغة الصرفية بناءً محكماً مترابط الأجزاء توافقت فيه المعاني وتكاملت وتآزرت في صنع مجموعة من المعاني المرادة، ولو كان التعبير بغير هذه الصيغة كأن يقول مثلاً : وأنت حالٌ أو مستحلٌ أو حلال لما تعددت معانيه كل هذا التعدد، ولما كان للتعبير هذا الثراء المعنوي البديع.

ومن أمثلة الصيغ الصرفية التي وُظِّفت لتعدد المعاني قول الله ﷻ في معرض تذكير عباده بنعمته عليهم حين نجى آباءهم في الفلك المشحون مع نبيه نوح عليه السلام ولو شاء لأغرقهم وأفنى ذريتهم، فقال: {وَإِنْ نَسَا نَعْرَفُهُمْ فَلَا صَرِيحَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنْقَذُونَ} (113).

شكلت الصيغة الصرفية المنفية (لا صريح) في الآية السابقة جملة من المعاني المتسقة المتناغمة، النامة عن مرونة النظام الصرفي وقدرته على تعدد المعاني مع توفر الصحة اللغوية، حيث أفادت الآية السابقة ثلاثة معانٍ بفضل مجيء الصيغة الصرفية على الصورة التي جاءت عليها:

أولها: أن تكون (صريح) اسم فاعل من الفعل (أصرخ) فهي بمعنى مصرخ وهو المغيث (114) وذلك لأن (فعيلاً) من أبنية اسم الفاعل (115) والمعنى: أن هؤلاء لا مغيث لهم يحفظهم من الغرق إن شاء الله إغراقهم (116).

الثاني: أن تكون (صريح) اسم فاعل بمعنى مستغيث (117) من الفعل المزيد (استصرخ) (118) والمعنى: أن هؤلاء إن أراد الله إغراقهم فليس لهم مغيث ينقذهم من الغرق، وليس لهم مستغيث يطلب لهم من ينقذهم؛ لأن المستغيث يُنادى به فيصرخ المنادي قائلاً: جاءك العون والنصر (119) ولذا كان التعبير بهذه الصيغة أدق وأوفق من غيرها، يقول ابن عادل: قال: لا صريح لهم ولم يقل: لا منقذ لهم؛ لأنَّ مَنْ لا يكون من شأنه أن ينصر لا يشرع في النصر مخافة أن يُغلب ويذهب ماء وجهه، وإنما يُنصَرُ ويُغيث من كان من شأنه أن يُغيث... وأما من لا يكون من شأنه أن ينقذ فإنه إذا رأى من يعين عليه في نصره بذل مجهوده في دعوته إلى الإنقاذ (120).

(107) ينظر: معاني القرآن: للزجاج 327/5، والجنى الداني في حروف المعاني: ص 303.

(108) ينظر أحكام القرآن: لابن العربي 394/4. (طبعة العلمية).

(109) ينظر تفسير الطبري: 47/24، وتفسير البغوي: 182/5، وتفسير ابن عطية: 483/5.

(110) ينظر تفسير الدر المنصور: 147/3، وتفسير الألوسي: 140/3.

(111) ينظر تفسير الرازي: 164/31.

(112) ينظر تفسير ابن عطية: 483/5، وتفسير الرازي: 164/31.

(113) سورة يس: الآية 43.

(114) ينظر تفسير ابن عطية: 455/4، والقرطبي: 35/15، وتفسير الألوسي: 28/23.

(115) ينظر تفسير ابن عطية: 455/4.

(116) ينظر تفسير البحر المحيط: 324/7، وتفسير الألوسي: 28/23.

(117) ينظر تفسير ابن عطية: 455/4، وتفسير القاسمي: 187/8.

(118) تشكل هذا المعنى بفضل أحرف الزيادة (ا.س.ت) التي دخلت على الفعل فحولت معناه إلى الطلب.

(119) ينظر تفسير الألوسي: 28/23.

(120) ينظر: تفسير ابن عادل: 230/16، وتفسير الرازي: 285/26.

الثالث: أن تكون (صريخ) مصدرا بمعنى الصراخ(121) والمعنى أم هؤلاء لا مغيث لهم، ولا مستغيث لهم، ولا صراخ لهم يدل عليهم، وهذا المعنى ربما يكون من أهم المعاني المرادة؛ لأن الغريق لا يستطيع الصراخ لأن الماء يملأ فاه. وهكذا حقق التحول الداخلي داخل الصيغة الصرفية دورا كبيرا في إثرائها وتعدد معانيها، مع انساق كل هذه المعاني مع معطيات السياق ودلالاته.

الخاتمة:

- حاول هذا البحث أن يسلط الضوء على ظاهرة أسلوبية مطردة في القرآن الكريم، تتقاطع مع التوجيه النحوي و الصرفي من جهة تعدد التوجيه، وقد تكشف لي من خلال هذا البحث جملة من الحقائق منها ما يأتي:
- 1- جاء الحذف وسيلة من أهم الوسائل التي أدت إلى تعدد دلالات المعنى في القرآن الكريم، وأن هذه الدلالات المذكورة لا يفضل بعضها بعضاً، ولا ينفي بعضها بعضاً؛ إذ لا توجد في - الغالب - قرينة سياقية تحدد إحداها، بل كلها مرادة ومقصودة.
 - 2- مثلت الأدوات في النحو عاملاً مهماً في تعدد المعاني، فاختيار أداة بعينها جاء وسيلة لتعدد المعاني المراد التعبير عنها.
 - 3- حقق توظيف الصيغ الصرفية دوراً كبيراً جداً في تعدد المعاني في القرآن الكريم؛ وذلك لما لها من أثر بالغ في تقاطع الدلالات التي تؤديها هذه الصيغ وفق معطيات فنية تحدد سياقات الكلام.
 - 4- شكلت الصيغة الصرفية بناءً محكماً مترابط الأجزاء توافقت فيه المعاني وتكاملت وتآزرت في صنع مجموعة من المعاني المرادة.

(121) ينظر: تفسير الدر المصون: 69/7، وتفسير القاسمي: 187/8، وتفسير الألوسي: 28/23، ومعاني القرآن للزجاج: 159/3.



- 1- إعراب القرآن الكريم وبيانه، محيي الدين درويش، الناشر: اليمامة - دار ابن كثير - دار الإرشاد، 1412-1992.
- 2- البحر المحيط في التفسير: لأبي حيان أثير الدين محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي (ت: 745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، طبعة دار الفكر - بيروت، الطبعة الرابعة 1420هـ.
- 3- تفسير التحرير والتنوير: لمحمد الطاهر ابن عاشور، الناشر دار سحنون للنشر والتوزيع- تونس (دون طبعة) 1997م 100/1.
- 4- تفسير القاسمي المسمى محاسن التأويل، القاسمي، جمال الدين الحلاق، تحقيق: محمد باسل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 5- التفسير الكبير، الرازي، فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر التيمي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1420 هـ.
- 6- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ابن أم قاسم المرادي، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، 1422-2001.
- 7- الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، القرطبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثالثة، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1384هـ-1964م.
- 8- الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي، المحقق: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1992م.
- 9- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم.
- 10- رصف المباني في شرح حروف المعاني، أحمد عبد النور المالقي، تحقيق: أحمد محمد الخراط، مطبوعة مجمع اللغة العربية بدمشق.
- 11- شرح المفصل، يعيش بن علي بن يعيش موفق الدين، مطبعة الحلبي.
- 12- شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب: لرضي الدين محمد بن الحسن، تحقيق وتصحيح وتعليق: أ. د. يوسف حسن عمر، طبعة جامعة قار يونس - ليبيا 1395هـ - 1975م.
- 13- الكشف عن حقائق التنزيل وعلوم الأقاويل في وجوه التأويل: لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد جار الله الزمخشري (ت: 538هـ)، تحقيق عبد الرزاق المهدي، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى 1417هـ - 1997م.
- 14- اللباب في علوم الكتاب (تفسير ابن عادل)، عمر بن علي بن عادل الدمشقي الحنبلي أبو حفص، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، 1419-1988.
- 15- معاني القرآن: للأخفش سعيد بن مسعدة تحقيق د. عبد الأمير محمد أمين الورد، طبعة عالم الكتب، الطبعة الأولى 1405هـ - 1985م.
- 16- معاني القرآن وإعرابه، أبو إسحاق إبراهيم بن السري الزجاج، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، 1408-1988.

تعليم النقد الأدبيّ (التحديات والحلول)

أ. د. إيمان السيد الجمل

معهد الإسكندرية العالي للإعلام (سابقاً) جمهورية مصر العربية

Emanandalous57@gmail.com

الملخص

الحق إن قضية تعليم النقد الأدبيّ متشابكة ومتداخلة مع العديد من القضايا التي تعتبر إحداها إرغاسات تؤهل وتمهّد لها ، وأخري تسير معها في التوقيت نفسه بما يتناسب مع التطور والتحديث . ومن هنا جاءت الإشكالية فلا يجوز النظر إلى طرح قضية تعليم النقد الأدبيّ منبئة عن قضايا أخرى تتلامس معها وتتعلق . فعلى البدء من الجذور انتهاء إلى الواقع الأنّي لتكون الصورة أكثر وضوحاً وشمولية . هذه القضايا هي : أولاً : تعليم التفكير الناقد قبل تعليم النقد الأدبيّ ؛ ليكون الطالب قد نشأ على هذا المنهج العلميّ في التفكير . ثم يتعلم النقد الأدبيّ في جميع مراحل التعليم حتى يصل إلى أعلاها وقد تمكن من أدواته الذهنيّة في تلقي النص الأدبيّ والتعرض له بالنقد وتلك هي الغاية الكبرى من تعليم النقد الأدبيّ . ثانياً : على الأستاذ والطلاب أن يكونا مستعدين بأدوات حديثة انتشرت في العالم الأجنبي وعليهما تلقيها وتقبلها وإجادة التعامل معها واستخدامها، وهي النقد التقنيّ المتواجه مع الأدب التقنيّ أو ما يسمى (الأدب الرقمي) . ثالثاً : التدريب من قبل هذه المحاور التعليميّة (الأستاذ- الطلاب) على تقديم المادة العلميّة عن بعد عبر الشبكة العالميّة للاتصالات ، لما تحتمه العوامل الخارجيّة من تغييرات من المهم مسايرتها بما يسهل العمليّة التعليميّة ولا يبعث على انقطاعها أو توقفها لفترات طالت أم قصرت .

المقدمة

لمّا كانت العمليّة النقديّة تشغل حيزاً مهماً من النشاط الذهنيّ البشريّ فإن هناك أولوية لمناقشتها فيما يخصّ الدرس الأدبيّ . ومن الملاحظ الجديرة بالاهتمام والملحّة الآن في ظل تراجع الحلقات النقديّة الحقيقيّة لعدة من الاعتبارات المحليّة والعالميّة فإن تعليم النقد الأدبيّ في المرحلة الجامعيّة يواجه جملة من التحديات والصعاب على الصعيدين العام والخاص . ونظراً لاتساع الإقبال على تعلّم اللغة العربيّة بكل تخصصاتها فإنه أصبح من المناسب طرح القضية لمناقشة أكثر عمقاً للمشاركة في إيضاح حجم مشكلاتها والتحديات التي تواجهها والسبل الأليق لاقتراح حلول لها

أهمية الدراسة:

تأتي الدراسة ضرورة يستلزمها الواقع التعليمي حيث يواجه العديد من التحديات في الواقع ، هذه التحديات لا يمكن معها غض الطرف والاستمرار في تعليم النقد الأدبي بالأسلوب المنهجي القائم والوسائل التي غدت غير ملائمة للطلاب المعاصر وطرق التعليم العالمية الحديثة .

الأهداف :

الغاية من هذه الدراسة أن تكون مبعثاً لعصف ذهني يضع التحديات و اقتراحات حلولها أمام المهتمين بتعليم النقد الأدبيّ في دعوة إلى كسب خبراتهم من أجل بعث طاقات فكرية متجددة وصولاً إلى تقديم الأمثل لمستحدثات العصر الراهن .



تتمثل فروض الدراسة في سؤالين شاملين مهمين تعمل الدراسة على طرحهما وإيجاد إجابات لهما ، وهما : هل بالإمكان تطوير واقع الدرس النقدي في مؤسساتنا التعليمية انطلاقاً من التحديات الفعلية التي تواجه عملية تعليم النقد الأدبي في جميع المراحل التعليمية ؟ . ثم هل ما يمكن من الحلول المأمولة أن يكون له تطبيق فعلي على أرض الواقع في ظل الموروثات الثقافية المتحكمة في المناهج والأوضاع الاقتصادية الغالبة على المشهد التعليمي ؟

الدراسات السابقة :

نظراً لتداخل عدد من القضايا مع موضوع الدراسة " تعليم النقد الأدبي التحديات والحلول " والحاجة إلى البحث فيها جميعاً للوصول إلى تكاملية الدراسة فكان من المناسب الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات السابقة التي تناولت القضية من جميع الجوانب نستهدي بها ونناقش بعضها ونطرح التساؤلات في محاولة لاقتراح حلول موضوعية للمشكلة توسيعاً وتعميماً لما لهذه القضية من أهمية بالغة . ومن أهم هذه المراجع التي عادت الدراسة إليها : كتاب " الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد " لمحمد زكي العشماوي الصادر عن دار النهضة العربية ، بيروت ، 1996م . ودراسة تحت عنوان : " تعليم التفكير الناقد ضرورة لمواجهة تحديات العولمة " ، مدونة أحمد البحيري . وكتاب " فصول في التفكير الموضوعي منطلقات ومواقف " للكريم بكار صادر عن دار القلم ، دمشق ، ط : 3 ، 2000م . وكذلك دراسة تحت عنوان : " الأدب الرقمي العربي : الواقع ، التحديات ، الآفاق " لإيمان يونس صدرت في مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية ، ع : 58 . ودراسة تحت عنوان : " التعليم عن بعد ودوره في نظام التعليم الإلكتروني " لمحمد معروف ، 21 مايو 2018م

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة المتعدد الأطراف الذي يلزم عرض المشكلة في كليات ثم تفكيكها ، ومن ثم يمكن للدراسة أن تستنتج وتقوّم وتضع تصورات للحلول .

منهجية الدراسة :

ارتأت الدراسة أن تتبع المنهجية الآتية : أولاً : المقدمة ، ثانياً : خطة الدراسة وتشمل أهمية الدراسة وأهدافها والأسئلة والدراسات السابقة ثم منهج الدراسة ومنهجيتها . ثالثاً الإطار النظري ويشمل : أولاً : استجلاء المصطلحات . ثانياً : النقد الأدبي وضرورات التعليم . ثالثاً : منهجيات تعليم النقد الأدبي . رابعاً : التحديات . خامساً : الحلول ، وتكون في مرحلتين : 1- ما قبل الجامعية . 2- الجامعية . ثم يتبع بنتائج الدراسة وخاتمتهما يليهما الهوامش ومصادر الدراسة ومراجعتها .

مفاتيح : التعليم ، النقد ، التفكير ، التفكير الناقد ، الأدب الرقمي ، التعليم عن بعد .

الإطار النظري :

أولاً : استجلاء المصطلحات

ولنبداً بطرح المصطلحات لإجلاء معانيها لغوياً واصطلاحياً . حتى يتبين ذلك بدقة ومنهجية تساعدان على السير الصحيح للدراسة الناجعة .

التعليم لغة :

ورد عند ابن منظور : « علمت الشيء أعلمه علماً ؛ عرفتة ، وعلم العلم أعلمه ، استعلمه ، ويقال تعلم في موضع علم »⁽¹⁾ .

التعليم اصطلاحاً :

جاء في معجم المصطلحات اللغوية الأدبية : « العمل الأدبي أو غيره الذي غايته التعليم أو الأخلاق أو نقل الحقائق على اختلافها نحو : ألفية بن مالك في النحو »⁽²⁾ .

النقد لغة:

ورد عند ابن منظور بمعنى التمييز حيث يقول: «والنقد والتنفاد: تمييز الدارهم وإخراج الزيف منها»⁽³⁾.

النقد اصطلاحاً:

يتحدد مفهوم النقد بأنه العمل المرتبط بالأنواع الأدبية ناظرًا فيها بالتقويم لذا فهو متقدم عليها منتظر لإبداعها حتى يقوم بدوره نحوها. ولتحديد المصطلح بصورة أدق يرى "مندور" أنه: «فن دراسة النصوص والتمييز بين الأساليب المختلفة وهو روح كل دراسة أدبية إذا صح أن الأدب هو كل المؤلفات التي تكتب بلغة المثقفين»⁽⁴⁾.

التفكير لغة:

قال "الزبيدي": «الفكر، بالكسر، ويفتح: إعمال النظر.. وفي "المحكم": إعمال خاطر في الشيء.. وقد فُكّر فيه وأفكر، وفكّر تفكيراً وتفكّر.. والمعنى: تأمل»⁽⁵⁾.

التفكير اصطلاحاً:

يعرفه "بكار" بأنه عند التربويين: «كل نشاط عقلي هادف مرّن يتصرف بشكل منظم في محاولة لحل المشكلات، وتفسير الظواهر المختلفة، والتنبؤ بها، والحكم عليها باستخدام منهج معين يتناولها بالاحظة الدقيقة والتحليل، وقد يخضع للتجريب في محاولة للوصول إلى قوانين ونظريات»⁽⁶⁾.

المفهوم الاصطلاحي للتفكير الناقد:

مما اصطلح على تسميته التفكير الناقد عند إنييس إنه: «عملية ذهنية يؤديها الإنسان عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم. إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية»⁽⁷⁾.

ويرى "كيشانه" أن التفكير النقدي: «يمثل القدرة على الاستدلال وقياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات انتهاء إلى الأحكام المنطقية»⁽⁸⁾.

المفهوم الاصطلاحي للأدب الرقمي:

وهو مصطلح أدبي جديد تعرفه يونس بأنه: «هو ذلك الأدب الذي يستفيد من الإمكانيات التقنية التي تتيحها برامج الكمبيوتر وشبكة الإنترنت. بكلمات أخرى، فالأدب الرقمي هو ذلك الأدب الذي يعتمد على خصائص وتقنيات تكنولوجية في إنتاجه وتلقيه بحيث لا يمكن طباعته على الورق دون أن يفقد من خصائصه. ومن هذه التقنيات: استخدام الرسومات والصور الفوتوغرافية ولقطات الفيديو، وتوظيف الحركة والصوت وإدراج الروابط، وغير ذلك»⁽⁹⁾.

المفهوم الاصطلاحي للتعليم عن بعد:

وهو عند "معروف": «نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط أو أساليب الاتصالات التقنية المختلفة، إذ يكون المتعلم بعيداً ومنفصلاً عن المعلم أو القائم بالعملية التعليمية»⁽¹⁰⁾.

ثانياً: النقد الأدبي وضرورات التعليم

بات من الضرورات الملحة في ظل الحاجة الشديدة إلى تنشئة الطالب على استقلالية الرأي وعدم التبعية المدمرة للثقافة والحرية والإبداع كما هي مدمرة للأوضاع السياسية والاقتصادية والدينية. فمن الأمور المسلم بها الآن تغير النظرة إلى موقف الإنسان من الحياة بحيث يجب عليه اتخاذ مواقف إيجابية تنهض لأن تجعل منه إنساناً له شخصيته وهويته التي يتفرد بها ويحافظ عليها على هذا التفرد في ظلال أمواج من التحدي والطوفان المتلاحق لطمس الهويات وإزالتها. من أجل هذا توجب تعويد الطالب أن يعمل عقله في كل ما يعرض عليه من علوم ويقدم رأيه دون شعور بالصغار أو انعدام الرؤية. هنا تأتي ضرورة تعليم النقد الأدبي التي تأخذ منهجية لها بدايات وصولاً إلى الغايات التي تبدأ أولاً بتكوين الشخصية الناقدة من الصغر وهي ما نسميه التعليم الناقد بصورة موسعة لتشمل جميع ما يمكن أن يتلقاه الطالب من معارف ومواقف حياتية وثقافات. وتتجلى هذه الضرورة عند "البحيري" حيث يرى أن:

«الاهتمام العالمي بموضوع التفكير الناقد منذ منتصف القرن العشرين الماضي، حيث ظهرت الدعوات إلى التربية الناقدة، والتعلم الناقد، لأنه من وجهة نظر كثير من التربويين يسهم في جعل الطالب أكثر دقة ووعياً بشئون الحياة، وبالتالي أكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره. وكذا حماية للطالب من التجريف الإعلامي. ومنذ نهاية القرن العشرين، أصبح التفكير الناقد سمة أساسية للفرد المتعلم ومتطلب للمواطنة المسؤولة في المجتمعات الديمقراطية التي تواجه تحديات تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وأصبح تعليم مهارات التفكير الناقد استجابة لمتطلبات مواجهة تحديات العولمة وتحدياتها في مختلف جوانب حياة»⁽¹¹⁾.

وبذلك يؤهل الطالب إلى المشاركة الفعالة في العملية التعليمية فلا يتحول عن طريق الأنماط التعليمية التقليدية إلى جهاز استقبال ساكن لا حركة ولا حيوية فيه. تلك الأنماط التي تقتل فيه دعوة الخالق العظيم إلى إعمال العقل تأملاً وتدبراً. وهو ما يؤكده "كيشانه" في حديثه عن كيفية التقدم نحو بداية التفكير النقدي واتخاذ وسيلة للتفكير الحر: «إن التفكير الناقد يستطيع بكل سهولة أن يقضي على آفات من عملية الحفظ والتلقين التي لا تنشئ إلا جيلاً يقوم على فكرة السمع والطاعة في كل شيء، ولو كان خطأ فكرة أن الأولين قاموا بكل شيء من أجلنا، بل من الأخرى أن نكون على يقين بأن الأولين قد تركوا لنا كل شيء، فإذا ساد هذا الانطباع نكون على بداية التفكير النقدي المنتج علمياً وفكرياً»⁽¹²⁾. وهكذا إذا امتلك الطالب عدته العقلية العاملة الفاعلة ينمو ويتقدم تعليمياً وثقافياً، بحيث إذا وصل إلى المراحل مع تدرجها إلى تلقي الفنون الإبداعية التي يتعرض لها في صفوف التعليم يكون قادراً على التعامل مع النصوص الأدبية ويتعرف إلى منهجية النظر فيها، والمناهج النقدية التي يتخذها في سبيل رؤية منصفة متذوقة ومقومة لتلك الأعمال. ومن هنا جاءت ضرورة تعليم النقد الأدبي ليكون ثمرة لتعليم التفكير الناقد. وحتى تتكون لديه الذائقة التي يستطيع بها إمتاع عقله وروحه من خلال القدرة على الغوص في أعماق الأعمال الإبداعية على اختلاف أجناسها. وفي ذلك نستهدي برأي "العشماوي" إذ تتلخص ضرورة تعليم النقد الأدبي في قوله: «تكوين حاسة التذوق والتمييز لدى الطلاب»⁽¹³⁾.

وإذا تمكن الطالب من الأخذ بمقادير كافية من طرق التفكير الناقد والنقد الأدبي ووقف على أرض صلبة ثابتة تطلع إلى تطوير أدواته والانطلاق إلى عوالم أكثر اتساعاً. فيخرج إلى العالم الافتراضي الذي يسمح بفرص أكبر لعرض نماذج مغايرة للنصوص الأدبية ونقدها مما هيأته التقنية الحديثة باعتباره حلاً لمتطلبات عصرية اقتصادية وثقافية. ذلك هو "الأدب الرقمي" الذي أضحى تعلمه ضرورة تعليمية جديدة ليست أقل احتياجاً من الطريقة التقليدية الورقية. وحين يتوجب على الطالب والمعلم معاً تعلم هذا النوع من التعامل مع النصوص المحملة بأدوات تقنية بصرية وسمعية لها فضاءات حديثة فعلى الجميع مواكبة ذلك وإلا تأخرنا كثيراً عن عصرنا وأصبح ما نقوم به من عمليات تذوقية ماضية لا يكثرث بها الجيل القادم. ولأجل ذلك فمن الضروري تعليم الأدب الرقمي أكاديمياً وفق منهجية علمية كي لا تخرج عن السيطرة وفق ما يحاذر "كوشو" حيث يقول: «إنه عندما يستعمل الفنان تقنية ما أكثر تعقيداً وتركيباً مثلما هو الحال في الإبداع الرقمي، فإنه من غير المعقول أن يتجاهل الناقد أو أي خبير في الاستاطيقا تفاصيل وأجزاء الصيرورة التكنولوجية»⁽¹⁴⁾.

واستناداً إلى تغيرات العصر التقنية التي يلزم التساير معها، ونظراً لما تبعها من حلول تعليمية ربطت العالم ببعضه، وقدمت الخدمات التعليمية في العالم الافتراضي ليكون حلاً للعديد من المشكلات الزمانية والمكانية. فإنه مع التقلبات العالمية والمستجدات الصحية فقد نجد للتعليم عن بعد ضرورة لا يمكن غض النظر عنها في ظل الأوضاع الصحية المحلية والعالمية من انتشار الفيروسات التي تقتضي التباعد وأخذ الحيطة، فإنه من المناسب أن يقدم العلم التقني حلاً تفي باستمرار التعليم وعدم الاضطرار إلى توقفه لما يمثل هذا من ضرر بالغ على التقدم العلمي والثقافي البشري. لذلك وجب الأخذ بالوسائل التقنية الحديثة التي تمثل همزات وصل بين الأساتذة وطلابهم ليس في الداخل وإنما على مستوى العالم.



ثالثاً : منهجيات تعليم النقد الأدبي

تقضي قضية ضرورة تعليم النقد الأدبي إلى قضية مرتبطة بها ارتباطاً وثيقاً وهي المنهجية العلمية التي ينبغي عليها هذا التعليم . فمن المتفق عليه أن التعليم يجب قيامه وفق معايير وأنظمة علمية تحكمه وينضبط بها ، وإلا انفلت زمامه وأصبح فوضى لا تمت للعلم بصلة . ومن أهم تلك المنهجيات وأولها العلاقة الحاکمة بين المتعلم والنص الأدبي وما يلزم أن تقوم عليه ، إن الصلة المنعقدة بينهما من الضروري أن تقوم على الاعتقاد بضرورة ارتباط بين النص والمتعرض له . بحيث تقوم على الألفة والاحتياج لا التباعد والانقطاع كي تتحقق غاية الامتاع والاستفادة . ويرى "فرشوخ" أن هناك رباطاً يحكم تلك العلاقة قائلاً : «إن المتعلمين ينظرون عموماً إلى النص الأدبي كموضوع لمعرفة وهمية بعيدة عن الحياة، تمتع من عالم الصور والتخايل. ولأجل تعديل هذا الموقف المفترض يتعين اجترار قراءة مبدعة تقوم على نسج صلات ألفة وتحاب، بحيث يصبح النص المقروء جزءاً من الحياة الوجدانية للمتعلم. وبالتالي محمولاً جمالياً لمعرفة أصيلة لا تشخصها باقي الخطابات، معرفة موسومة بتاريخ المتعلم ومجتمعه، ومؤهلة لنفكيك الحقائق المعطاة»⁽¹⁵⁾.

وهنا يدعو "يقطين" إلى ضرورة توحيد المصطلحات التي هي بوابات الولوج إلى العملية النقدية الواضحة المنضبطة فيقول: «إن الإنتاج الاصطلاحي الغربي مختلف في حد ذاته، ونحن نتعامل معه وكأنه موحد. ويتولد عن هذا بالنسبة إلينا اختلاف في التصور والعمل، وينجم عنه الخلاف الدائم. ويتكرس هذا الخلاف عندما لا يتواصل المشتغلون بهذه المصطلحات ولا يتحاورون. أمام هذا الوضع يروح القارئ أولاً ضحية كثرة الاستعمالات والاختلافات، فترتكب بذلك عملية القراءة»⁽¹⁶⁾.

وإذا انعقدت الصلة وقويت الرابطة بين المتلقي للنص الأدبي ووضحت أمامه المصطلحات فإنه لا بد له من منهجية قرائية تجعله مشاركاً مبدعاً يتأثر ويؤثر وتلك غاية الأدب ونقده . ويشير "حمداوي" إلى أهمية منهجية التلقي وتأثيرها في إبداء وجهة نظر نقدية أكثر عمقاً وتأثيراً حيث يقول: «منهجية القراءة في معرفة الآثار التي تتركها فينا الأعمال الأدبية ولاسيما الخالدة منها. ويعني هذا أن ما يهم هذه النظرية ليس ما يقوله النص ولا من قاله ولا مضامينه ومعانيه التي تبقى نسبية بل ما يتركه العمل من آثار شعورية ووقع فني وجمالي في النفوس والبحث عن أسرار خلود أعمال تحاول هذه النظرية أن تعيد قراءة الموروث الأدبي والإبداعي من خلال التركيز على ردود القراء وتأويلاتهم للنصوص وانفعالاتهم وكيفية تعاملهم معها أثناء التقبل وطبيعة التأثير التي تتركها نفسياً وجمالياً لدى القراء عبر اختلاف السياقات التاريخية والاجتماعية»⁽¹⁷⁾.

إن المشاركة الفعالة في قراءة النص الأدبي جزء من العمل ذاته مكمل له؛ فالنص لا يحمل قيمته الحقيقية إلا بقارئ مشارك أو متلق يبدع التلقي. ويؤكد "حمداوي" هذا الدور البالغ الأهمية في حديثه عن نظرية التلقي حيث ترى: «أن أهم شيء في عملية الأدب هي تلك المشاركة الفعالة بين النص الذي ألفه المبدع والقارئ المتلقي. أي إن الفهم الحقيقي للأدب ينطلق من موقع القارئ في مكانه الحقيقي وإعادة الاعتبار له باعتباره هو المرسل إليه والمستقبل للنص ومستهلكه وهو كذلك القارئ الحقيقي له : تلذذاً ونقداً وتفاعلاً وحواراً. ويعني هذا أن العمل الأدبي لا تكتمل حياته وحركته الإبداعية إلا عن طريق القراءة وإعادة الإنتاج من جديد؛ لأن المؤلف ما هو إلا قارئ للأعمال السابقة وهذا ما يجعل التناص يلغي أبوة النصوص»⁽¹⁸⁾.

ولا نعني بالقراءة التفاعلية أنها تلك المقتصرة على التعاطي مع الأعمال الورقية بل هناك ضرورة لرؤية أكثر اتساعاً لمفهوم التفاعل والمشاركة يتمثل في البحث في ثقافة الحداثة الأدبية والنقدية لتحقيق فهم متوازن لحركة الأدب الرقمي أو ما يسمى الأدب التفاعلي ويرى "حميد" أن هناك ضرورة ملحة للبحث في الأدب الرقمي التفاعلي من خلال فكر الحداثة: «الحداثة تمثل ذلك الوعي بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية ... وهذا يفسح المجال أمام عناصر جديدة غير اللغة لتقول كلمتها في الخطاب الأدبي»⁽¹⁹⁾.



هذه المنهجية التي تقوم على التفاعل والمشاركة هي في رأينا هي الأقرب إلى إنتاج قراءة نقدية معرفية أقرب إلى الوصول إلى الغاية النقدية في النصوص الأدبية والتي تتخالف مع القراءات أو المنهجيات التقليدية البيوغرافية أو البنيوية كما يلمح "حميدي" إلى ذلك في قوله: «المناهج البيوغرافية التي اهتمت كثيراً بالمبدع وحياته وظروفه التاريخية، والمناهج النقدية التقليدية التي كان ينصب اهتمامها على المعنى وتصيده من النص باعتباره جزءاً من المعرفة والحقيقة المطلقة، والمناهج البنيوية التي انطوت على النص المغلق»⁽²⁰⁾.

ومن الملائم في العصر الحديث إنه لا يمكن النظر إلى النقد الأدبي بنفس تلك النظرة القائمة على الانطباع والذوق الخاص بالناقد الذي قد يميل إلى التعصب أو لا يمتلك عدة الناقد العدل أو يخضع إلى مؤثرات خارجية اجتماعية أخلاقية أو سياسية فنظرة الناقد إلى العمل الأدبي تقوم أولاً على قدرة الناقد وذائقته الأدبية والإمساك بالمعايير الأدبية الراقية والذوق الرفيع من خلال الدربة الدائمة على التعرض إلى النصوص الأدبية وفق منهجية علمية تقن العملية النقدية وتنظمها ومنهج علمي واضح المعالم منضبط ومحكم المصطلحات . وهنا تتجلى المنهجية القائمة على الانصاف والعدل وهي منهجية النزاهة والبعد عن التعصب كما يراها "أحمد أمين" حيث يقول: «فإنه يكون من اللازم علينا أن نتبين بدقة وعناية كل علامة على شيء يعوق ذهن الناقد على أن يعمل عملاً حراً نزيهاً في موضوعه، وأن نتتبع هذه العلامات حتى نرجعها إلى أصولها إذا استطعنا، وأن نشرحها ونعللها، وأن نقدر دائرة تأثيرها واحتمالات نتائجها وموقف الناقد بإزاء المنقود»⁽²¹⁾.

رابعاً : التحديات

في إطار المتقدّمات السابقة ومن واقع الدرس النقدي في المراحل التعليمية المتعددة و اعتماداً على الخبرات الخاصة وتبادلاً مع المختصين في تعليم النقد الأدبي ، فإننا لاحظنا جملة من التحديات التي تواجه العملية التعليمية النقدية طلاباً وأساتذة ، نعيدها ونفصلها في النقاط التالية:

- 1- انحصار المعلم في المناهج المحددة له، واضطراره إلى تقبل ما بها من آراء ووجهات نظر نقدية وعدم إبداء رأيه الخاص فيها ، فيكون بذلك نموذجاً نمطياً للطلاب الذي بالتالي يستمد منهجه من منهج أستاذه .
- 2- أن يرى كل من المعلم والطالب أنفسهما أقل من أن يكون لهما رأي نقدي .
- 3- أن نبني آراءنا وفق ما يراه الآخرون ونلغي عقولنا فليس لدينا ما يؤهلنا لتكوين رأي نقدي؛ وذلك لاضمحلال الشخصية القارئة المطلعة .
- 4- التسليم بآراء الآخرين من ذوي السمعة النقدية النافذة وإلغاء عمل عقولنا. فما يراه هو مستحسنًا نستحسنه وما يعيبه نسلم بمساوئه .
- 5- كثرة المقاربات النقدية وتعدد مناهجها وتقابلها واصطدامها في أحيان كثيرة.
- 6- الاقتصاد على تلقي وانتهاج مناهج نقدية ثابتة لا تطور فيها ولا تجديد .
- 7- عدم العناية الكافية في المناهج التعليمية بالجانب الوظيفي لمقرر النقد الأدبي قديمه وحديثه وهو الغاية من تعليم النقد الأدبي، وتركيز الاهتمام بتاريخ العلم ومصطلحاته .
- 8- إهمال دور القارئ في العملية النقدية باعتباره متلق فعّال مشارك .
- 9- الفجوة العميقة بين المتلقي / المتعلم وبين النصوص المقدمة له في مناهج النقد الأدبي .
- 10- تعدد المصطلحات النقدية وعدم وضوحها بشكل كامل مما يؤدي إلى تضاربها إما لأنها غير واضحة في ذهن المعلم وبالتالي المتعلم ، أو لأنها اصطلاح عليها في ثقافات مختلفة مع ثقافتنا وبيئتنا.
- 11- صعوبة اختيار المنهج التأويلي المناسب للنصوص الأدبية وفقاً للتشوش المنهجي والاصطلاحي النقدي .
- 12- الرؤية الصارمة لدور الناقد الواجبة في مسألتين هما التفسير وإطلاق الأحكام ، فليس بالضرورة للناقد أن يفسر؛ فتفسيره يكون خاصاً به وتوجهاته وذوقه الخاص ، ويكون حكمه من خلال هذه الرؤية .

- 13- اقتصار بعض المناهج على اختيار النقاد الذين يتعرضون للأعمال الأدبية بإظهار وتصيد النواقص والعيوب في مبالغة شديدة ، فيكون ذلك نمطاً منهجياً يقدم الأسوأ للطالب حديث العهد بالدراسة النقدية .
- 14- انعدام وجود مدارس نقدية عربية تقنية أدبية أكاديمية لها ضوابط وأصول تتعاطى مع الأدب الرقمي وما يحمله من خصائص مختلفة عن الأدب الورقي.
- 15- ندرة المشاركة النقدية التقنية والتهيئة الكاملة للنقاد للتصدي إلى ذلك النوع من الأدب ، فلا يمتلك الناقد الأدوات المعينة على ذلك .
- 16- قلة المنتج من الأدب الرقمي العربي الذي تقوم عليه العملية النقدية ، وذلك لعدم وجود الخبرات الأدبية التقنية لدى المبدعين بصورة متطورة .
- 17- اتساع الهوة بين الأدب الرقمي العربي وغيره من الآداب الأجنبية من حيث وفرة المنتج وتعدد الأجناس . وبالتالي يغيب الأدب المقارن والنقد المقارن في هذا النوع التقني المستحدث .
- 18- غياب الأدب والنقد الرقمي عن المناهج التعليمية العربية .
- 19- انفصال الطالب المتخصص في أقسام اللغة العربية عن الواقعين الأدبي والنقدي التقنيين الحديثين .
- 20- عدم تسلح أستاذ النقد الأدبي الحديث بأدوات النقد الرقمي . وانحصار أدائه التعليمي في النصوص الورقية .
- 21- تبني جماعات غير أكاديمية - على ما تبذله من جهود - مسؤولية الأدب الرقمي في العالم العربي وهي متواضعة الإنتاج وليست قائمة على منهجية علمية .
- 22- انغلاق تعليم النقد الأدبي على ما يقدم من مناهج مؤطرة دون الانتباه إلى قيمة الأنشطة غير المنهجية في إثراء العملية التعليمية ودعمها .
- 23- قلة أو ندرة تهيئة المدارس والجامعات بأجهزة الحاسوب والبنى التحتية المعملية الخاصة بالتقنية .
- 24- انتشار الفقر والتراجع الاقتصادي بسبب الحروب والإرهاب أو الأمراض الفيروسية مما يؤثر على تلقي التعليم الأساسي والجامعي وامتلاك أجهزة تقنية حديثة في العديد من الدول على مستوى العالم .

خامساً : الحلول

- يمكن أن نضع تصورًا لحلول جذرية توافقيّة تواجه التحديات السابقة وتعمل على حل المشكلات المتعلقة بتعليم النقد الأدبي ، ولنا أن نقسمها إلى مرحلتين، الأولى : ما يخص المرحلة قبل الجامعية ، والثانية: مرحلة الجامعة.
- #### أولاً : مرحلة التعليم قبل الجامعي
- 1- وضع منهج واضح المعالم للتفكير النقدي للمراحل قبل الجامعية لا يعتمد الألسنية فقط منهجاً له فيخرج إلى آفاق أكثر رحابة فيحلل ويركب ويقوم.
 - 2- وضع مناهج تعليمية تقوم على اختيار موضوعات قابلة للنقد والمشاركة الفاعلة من قبل جميع أطراف العملية التعليمية .
 - 3- وضع مناهج نقدية تقدم نصوصاً قريبة من حياة الطلاب فكراً ووجداناً حتى لا يشعر معها بالاغتراب والانفصال الثقافي .
 - 4- اختيار المناهج النقدية المناسبة لمستوى الترقى الذهني لكل مرحلة تعليمية .
 - 5- تهيئة شخصية المعلم لتقبل فكرة التفكير النقدي وتدريبه على وسائل تطبيقها وتعليمها للطلاب .
 - 6- الاطلاع على المستحدثات التعليمية العالمية لمواكبة طرق التعليم المتطورة.
 - 7- تهيئة المناخ التعليمي المتطور القابل للتفكير النقدي بعيداً عن صبب العملية التعليمية في تلقين العلم من قبل المعلم وحفظه من قبل المتعلم .



- 8- بناء شخصية الطالب بناءً إبداعياً خلافاً لا منغلَقاً مقلداً ، من خلال ورش العمل النقديّة.
- 9- اعتبار الطالب محور مشاركَ في العمليّة التعليميّة لا مستقبِل لها فحسب، عن طريق استخدام وسائل التعليم المشترك.
- 10- تكاتف جميع هيئات المجتمع لتبني هذا النوع من التفكير النقديّ ليكون هو السمة السائدة التي تحيط بالطالب ويعتادها دون رهبة أو خوف من إبداء رأيه أو المشاركة في أحداث مجتمعه .
- 11- البدء بالنشء لتعويد الطلاب في المراحل قبل الجامعيّة التفكير النقديّ في كافة العلوم والمعارف وإنماء وتوسيع أساليب التفكير النقديّ خلال الدراسة الجامعيّة .
- 12- العمل على نشر فكرة السلام الاجتماعيّ وتقبل الآخر مما ينشئ طالباً مهيباً للتفكير الناقد دون تعصب وبالتالي يؤهل تأهيلاً علمياً لتلقي النقد الأدبيّ وفق منهجيّات متعددة بحرية وأفق أكثر اتساعاً .
- 13- العمل على تضامن الهيئات التعليميّة الميسورة مع غيرها من أصحاب الإمكانيات المتواضعة على المستويين المحليّ والإقليمي لإقامة بنية تحتية تعليميّة متطورة.
- 14- الاهتمام بتعليم اللغة الإنجليزيّة مع بدايات المراحل الأولى للتعليم باعتبارها لغة عالميّة تقوم عليها جميع طرق التواصل المعرفيّ.
- 15- الاهتمام بتعليم الحوسبة في مرحلة مبكرة عن التعليم الجامعيّ . كي تفتح عقلية الطلاب على استخدام التقنية فيما هو نافع علمياً باتاحة طرق البحث والاطلاع على الجديد عالمياً في شتى المعارف والعلوم .

ثانياً : مرحلة التعليم الجامعيّ

- 1- التدريب المستمر على القراءة المنهجية الواعية .
- 2- التدريب المستمر على فهم النصوص وتحليلها وفهم النظريات المتعلقة بها.
- 3- إتاحة مساحة من الحرية في المناهج المقررة للطلاب لاختيار النص الأدبيّ والمنهج النقديّ الذي يقيم عليه العمليّة النقديّة .
- 4- تعويد الطالب أخلاقيّات النقد الأدبيّ من خلال المواقف المتعددة في مواجهة الآراء المختلفة .
- 5- أن يعرض الناقد وجهة نظره باعتبارها طرحاً أو عرضاً محللاً دون إبداء حكم ملزم يدور الدارسون في مداره وينحصر في معطياته.
- 6- أن تعرض على الطالب المناهج النقديّة المتوازنة البعيدة عن المغالاة والتعصب .
- 7- تشجيع الطلاب على إنتاج الأدب الرقميّ والتعامل معه نقدياً .
- 8- أن تعرض الآراء النقديّة المنصفة التي تبرز المزايا قبل العيوب في الأعمال الأدبيّة كي تتكون الذائقة لدى الطلاب بصورة منضبطة متوازنة لا إسراف فيها ولا غلو .
- 9- أن يؤهل المعلم والطالب معاً لأن تكون شخصيتهما حرة لاتحكمها الأهواء والانطباعات الشخصية .
- 10- تكوين ملتقى نقديّ في كل كلية تضم قسمًا للغة العربية ضمن أنشطتها غير المنهجية مما يساعد على دعم تعليم النقد الأدبيّ، ويكون دربة للطلاب تزيده ثراءً ثقافياً وتعوده إبداء الرأي وتقبل آراء الآخرين وفق لقاءات نقدية منضبطة .
- 11- إتاحة الفرصة للطلاب للاشتراك في الملتقيات والمؤتمرات النقديّة على مستوى الجامعات .

النتائج:

بعد عرض التحديات والمصاعب التي تواجه الدرس النقدي للأدب العربي في مراحل التعليم المختلفة من خلال الخبرات الأكاديمية الطويلة ومن خلال واقع المشهد التعليمي ومستحدثات العصر وبعد طرح عدداً من الحلول لهذه المشكلات وكيفية التغلب عليها فقد خلصت الدراسة للنتائج الآتية :

- 1- تعاضم خطر تراجع الدرس النقدي على جميع المستويات التعليمية .
- 2- تشابك تعليم النقد الأدبي مع مواضيع أخرى يجب الالتفات إليها، وعدم إمكانية حل المشكلة منعزلة عن بقية الأطراف.
- 3- هناك احتياجات أساسية للعملية التعليمية غير متوفرة على نطاق واسع.
- 4- الطالب العربي غير مهياً بقدر كاف ليكون ناقداً أدبياً معاصراً .
- 5- المناهج النقدية الأدبية تحتاج إلى إعادة النظر بما يتفق والمتغيرات العصرية .

مناقشة وتفسير النتائج:

يواجه تعليم النقد الأدبي في البلاد العربية تحديات وصعوبات متعددة ومتباينة ، نتيجة لنمطية التعليم والتباطؤ الشديد في الأخذ بأدوات التغيير والتجديد وذلك لأسباب من أهمها : التعصب لمناهج ونظريات بعينها أو لعدم وضوح الرؤية الحداثية أو الانعزالية التربوية والثقافية أو لظروف سياسية واقتصادية متحركة في بناء الإنسان .

التوصيات والمقترحات :

بعد استعراض الدراسة ومناقشة محاورها وما توصلت إليه ، نخلص إلى التوصيات والمقترحات القابلة للتداول والمناقشة ، ومن ثم تدخل في مرحلة التنفيذ سيراً بإجراءات تعليم النقد الأدبي إلى مستويات أكثر جدّة وفاعلية . وهي كالآتي :

- 1- عرض التحديات والحلول على المختصين في المجال التعليمي أساتذة وطلاباً ممن هم معنيون بالدرس النقدي لإبداء آرائهم .
- 2- الانتقال بجملة الآراء والمقترحات حول ما قدم في الدراسة وما تمت مدارسته في التوصية رقم : واحد إلى المسؤولين عن وضع المناهج التعليمية للتفعيل والأخذ بالمقترحات الجديدة .
- 3- مخاطبة وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي لاتخاذ الإجراءات المناسبة بتوصية هيئات المباني التعليمية لتطوير البنى التحتية بما يتلاءم مع التقنيات والمتطلبات الحديثة .
- 4- إقامة شراكة بين الهيئات التعليمية والمنظمات الثقافية على المستويين المحلي والإقليمي لتنشيط وتفعيل المشاركة الطلابية ودمجها في الندوات والمؤتمرات الثقافية .

الخاتمة :

مثّلت الدراسة جملة من المفاتيح اللغوية والاصطلاحية نحو : التعليم والنقد الأدبي والتفكير الناقد والأدب الرقمي والتعليم عن بعد . وهي التي دارت من خلالها محاور الدراسة التي أضاعت لعدة من المفاهيم نحو: النقد الأدبي وضرورات التعليم الذي أبان عن الحاجة الملحة إلى تكوين الشخصية الناقدة ووضع أطر لسماتها التي من أهمها الاستقلالية ، ثم جاءت منهجية النقد الأدبي باعتبارها المحور التالي الذي يضع الخطوط التي يسير وفقها النقد الأدبي بحيث يصل إلى نقد موضوعي لا يتفرد فيه الناقد وحده بالسلطة إنما يتوجب لإثراء العملية النقدية اعتبار المتلقي للعمل الأدبي شريك فاعل ، وقبل هذا أن توضع أمام الناقد المصطلحات واضحة بعيدة عن الالتباس والخلط الذهني ، ثم إيجاد صلة ود وتآلف بين المتلقي والنص الأدبي . وعلى هذه الأسس استطاعت الدراسة الوصول إلى مجموعة من التحديات التي تواجه تعليم النقد الأدبي وتقديم حلول لها وهي حلول قابلة للمناقشة والتطبيق ؛ لما تتميز به من مرونة الرؤية وإمكانية الإضافة والتعديل وفق الحالة التعليمية وما يصاحبها من موروثة ثقافية وإمكانات اقتصادية وخطط السياسة التعليمية في بلادنا العربية . كل هذا في صورة تأخذ بيد تعليم النقد الأدبي في المدارس والجامعات إلى تذليل العقبات واللاحق بركب التقدم التقني العالمي .

- (1) ابن منظور ، لسان العرب ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، مج:12، ص:482.
- (2) إميل يعقوب وآخرون، معجم المصطلحات الأدبيّة واللغويّة ، دار العلم للملايين، لبنان، 1987م، ص: 41.
- (3) ابن منظور، لسان العرب، جزء: 49، طبعة دار المعارف، القاهرة، 1979م، ص: 4517.
- (4) محمد مندور ، النقد المنهجيّ عند العرب ، دار نهضة مصر ، الفجالة القاهرة ، 1996م، ص: 14.
- (5) محمد مرتضى الزبيديّ ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق : علي شيري، مطبعة دار الفكر، الجزء:7، ط : 1 بيروت ، لبنان، 2005م ، ص: 359.
- (6) عبد الكريم بكار ، فصول في التفكير الموضوعيّ منطلقات ومواقف، دار القلم ، دمشق، ط: 3، 2000م، ص: 14.
- (7) Ennis, R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. *Educational Leadership*, 18 (3),p. 410, 1998
- (8) محمود كيشانه، التعليم والتفكير النقديّ الدين وقضايا المجتمع الراهنة محمود كيشانه ، ص:6.
- (9) إيمان يونس، الأدب الرقميّ العربيّ : الواقع ، التحديات ، الأفاق، مجلة جيل للدراسات الأدبيّة والفكرية ، ع: 58، ص: 25.
- (10) محمد معروف ، التعليم عن بعد ودوره في نظام التعليم الإلكترونيّ ، 21 مايو 2018م <https://arablog.skolera.com>
- (11) مدونة أحمد البحيري تعليم التفكير الناقد ضرورة لمواجهة تحديات العولمة.
- (12) محمود كيشانه التعليم والتفكير النقديّ ، مدونة مؤنون بلا حدود.
- (13) محمد زكي العشماويّ ، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد ، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1996م، ص: 138.
- (14) إدموند كوشو (2008). أسئلة النقد في الابداع الرقميّ، ترجمة عبده حقيّ، مجلة اتحاد كتاب الانترنت المغاربة. https://ueimag.blogspot.com/2018/10/blog-post_99.html
- (15) أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط: أولى، 2005م، ص: 25.
- (16) سعيد يقطين ، مقال " المصطلح السردّي العربيّ قضايا واقتراحات" ، موقع أنطولوجيا السرد العربي Updated: 2020-04-26 — 17:0
- (17) جميل حمدويّ - منهج التلقي أو التواصل بين نظرية القراءة والتقبل ، موقع أنطولوجيا السرد العربي مايو 13-2018.
- (18) المرجع نفسه.
- (19) عبد الله أمجد حميد، مقدمة في النقد الثقافيّ التفاعليّ، الزوراء ، بغداد ، 2009م، ص:21.
- (20) منهج التلقيّ أو نظريّة القراءة والتقبل.
- (21) أحمد أمين ، النقد الأدبيّ ، إصدار إلكترونيّ، مؤسسة هندوايّ، القاهرة ، 2012م. ، ص: 167.

- 1- أحمد أمين ، النقد الأدبيّ ، إصدار إلكترونيّ، مؤسسة هنداويّ، القاهرة ، 2012م.
- 2- أحمد فرشوخ. تجديد درس الأدب، الدار البيضاء: دار الثقافة. ط أولى، 2005م.
- 3- أحمد البحيري، تعليم التفكير الناقد ضرورة لمواجهة تحديات العولمة ، مدونة أحمد البحيري.
- 4- ابن منظور، لسان العرب ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، مج: 12.
- 5- ابن منظور، لسان العرب جزء : 49، طبعة دار المعارف، القاهرة، 1979م.
- 6- إدموند كوشو، أسئلة النقد في الابداع الرقميّ، ترجمة عبده حقيّ، مجلة اتحاد كتاب الانترنت المغاربة، 2008.
- https://ueimag.blogspot.com/2018/10/blog-post_99.html
- 7- إميل يعقوب وآخرون، معجم المصطلحات الأدبيّة واللغويّة، دار العلم للملايين، لبنان، 1987م.
- 8- Ennis, R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. *Educational Leadership*, 18 (3), 1998
- 9- إيمان يونس، الأدب الرقميّ العربيّ: الواقع، التحديات، الآفاق، مجلة جيل للدراسات الأدبيّة والفكرية، ع: 58.
- 10- جميل حمداويّ - منهج التلقّي أو التواصل بين نظرية القراءة والتقبل ، موقع: أنطولوجيا السرد العربي مايو 2018-13.
- 11- سعيد يقطين: مقال " المصطلح السردّي العربيّ: قضايا واقتراحات " موقع: أنطولوجيا السرد العربي
- 12- عبد الله أمجد حميد، مقدمة في النقد الثقافيّ التفاعليّ، الزوراء ، بغداد ، 2009م.
- 13- عبد الكريم بكار ، فصول في التفكير الموضوعيّ منطلقات ومواقف ، دار القلم ، دمشق، ط: 3، 2000م.
- 14- محمد زكي العشماويّ ، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد ، دار النهضة العربيّة ، بيروت، 1996م .
- 15- محمد مرتضى الزبيديّ ، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق : علي شيري، الجزء: 7 ط: 1 مطبعة دار الفكر ، بيروت ، لبنان، 2005م.
- 16- محمد معروف ، التعليم عن بعد ودوره في نظام التعليم الإلكترونيّ ، 21 مايو 2018م <https://arablog.skolera.com>
- 17- محمد مندور، النقد المنهجيّ عند العرب ، دار نهضة مصر ، الفجالة القاهرة ، 1996م.
- 18- محمود كيشانه، التعليم والتفكير النقديّ ، مدونة مؤمنون بلا حدود.



أثر المدارس العالمية في ضعف الانتماء الوجداني للغة العربية

د. خلود بنت عبد الله إبراهيم النازل

رئيسة قسم اللغة العربية بإدارة الإشراف بتبوك

khlood0000@hotmail.com

المستخلص

نعلم جيداً أنّ ضعف الانتماء الوجداني للغة العربية أحد أسباب تقاصر الهمم عن دراستها دراسة متعمقة، وعدم الاهتمام بها، وتجويد المستوى العلميّ لأبنائها: نطقاً وكتابةً، وهذا الضعف في الانتماء يتشارك فيه المؤسسات والأفراد، ويظهر بصورة جلية عند الطلاب والطالبات في المدارس العالمية التي اتخذت على عاتقها الاهتمام باللغة الإنجليزية في المرتبة الأولى؛ ممّا جعل روادها هم أبناء المبتعثين سابقاً، الذين يرغبون في مواصلة إتقان اللغة الإنجليزية على حساب ضعف اللغة الأمّ.

وفي هذه الدراسة سأعرض لهذه المشكلة، ومدى تأثير تعليم اللغة الثانية على اللغة الأمّ، وسبل تعزيز الهوية العربية في هذه المدارس، وإيجاد الحلول لهذه المشكلة، وسألتزم المنهج الوصفي، وسوف تعرض هذه الدراسة لمفهوم اللغة الثانية، واللغة الأمّ، وأسباب ضعف اللغة الأمّ، والثنائية اللغوية، والحلول المقترحة لعلاج هذه المشكلة، ثمّ تلخص الدراسة إلى نتائج مهمّة، لعل من أبرزها: أثر الانتماء الوجداني في الحفاظ على اللغة، وقيمة التعزيز للغة الأمّ في المدارس العالمية وأثره في النهوض بمستوى طلابها، والفرق بين تعلّم اللغات وبين الولاء لها والتباهي بها واستعمالها في جميع مناحي الحياة.

المقدمة

الحمد لله الذي خلق اللسان، وفلق به صبح البيان، والصلاة على أنبيائه الهداة إلى محبة الإحسان وأصفيائه الدعاة إلى طريق السعادة والأمان... أمّا بعد:

فإنّ تعليم اللغة العربية لا يقف عند تعليم مهاراتها من تحدّث واستماع وقراءة وكتابة، بل يتجاوز ذلك إلى قيمة عظيمة يجب أن يدركها معلموها والقائمون على وضع خطط ومناهج تعليمها، وهي قيمة الولاء والانتماء الوجداني لهذه اللغة، وربطها بقضايا كبيرة، وهي الثقافة والهوية والتراث، ولعل هذه القيم غائبة في بعض المدارس العالمية؛ ممّا يجعل الطالب يقبل بشغف وحبّ على تعلّم اللغة الإنجليزية، ويعتقد أنّ تعلّم هذه اللغة الثانية أعظم أثراً في حياته المستقبلية، وهذا يصاحبه أثر خطير، وهو تهوين شأن لغته الأمّ، وعدم الاهتمام بتعلّمها وفهم أعظم نصّين: القرآن الكريم، والسنة النبوية، ولعلّ هذه الدراسة ستقف على هذه المشكلة، وأسبابها، وسبل علاجها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، متخذة من الملاحظة سبيلاً إلى فهم الظاهرة، وتحليل الآراء، والموازنة بينها؛ للوصول إلى أسباب المشكلة ووسائل القضاء عليها وحلّها.

مشكلة الدراسة: ما يلقاه تعليم اللغة العربية في المدارس العالمية من تهميش وإقصاء.

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- الوقوف على مدى تأثير تعليم اللغة الثانية على اللغة الأمّ.

2- عرض أسباب ضعف الانتماء للغة العربية في المدارس العالمية.

3- إيجاد سبل لتعزيز الهوية العربية في المدارس العالمية.



أهمية الدراسة: للدراسة أهمية كبيرة في الوقوف على قيمة الانتماء الوجداني للغة العربية، وتعزيز هذا الانتماء عند طلاب المدارس العالمية، والحفاظ على لغتنا الأم من الذبول على السنة أبنائها.

مواد وطرق الدراسة: تشخيص الميدان التعليمي ومخرجاته – استقراء مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس العالمية – الوقوف على أثر تعليم اللغة الثانية على اللغة الأم.

حدود الدراسة: - موضوعية: مستوى اللغة العربية في المدارس العالمية.

- مكانية: المملكة العربية السعودية.

- زمانية: العصر الحديث.

محتوى الدراسة: تتألف هذه الدراسة من :

مقدمة: تعرض لمنهج الدراسة، ومشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، وحدودها.

تمهيد: يعرض لمفهوم المدارس العالمية، وأهدافها، ونشأتها في المملكة العربية السعودية.

فصول الدراسة:

أولاً: العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية.

ثانياً: حال اللغة العربية في المدارس العالمية.

ثالثاً: سبب تعزيز الهوية في المدارس العالمية.

خاتمة: تعرض أبرز النتائج، والتوصيات.

الدراسات السابقة: عند بحثي في المكتبات، وقواعد المعلومات لم أجد دراسات عنيت بهذه المشكلة، وأولتها العناية والاهتمام، وكلّ ما وقعت عليه عند البحث هو دراسات تناولت المدارس الدولية، ومشكلات الثقافة، والهوية، ومن هذه الدراسات:

1- المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، علي أسعد وطفة وفرح المطوع، مجلة رسالة الخليج العربي، 29 (109)، 2008م.

2- أثر التعليم الأجنبي في الهوية الثقافية للطلاب السعوديين بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض (دراسة سببية مقارنة)، ليلي العريفي، رسالة منشورة في مكتبة الملك فهد الوطنية، 2012م.

3- التعددية الثقافية وانعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية، ناهد محمد عبد الرزاق، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (79)، 2012م.

4- المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، د. وحيد شاه بو حمّاد، دار المنظومة، مج22، ع 98، 2015م.

5- مشكلات التربية الإسلامية في المدارس الأجنبية في المملكة العربية السعودية، بدرية المنيع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض.

وهذه الدراسات جميعها نظرت إلى المدارس الدولية والعالمية من زاوية واحدة، وهي زاوية الهوية والثقافة الإسلامية، ولم أجد دراسة وقفت على تعليم اللغة العربية في المدارس العالمية، وطبيعة مناهجها ومقرراتها، وأثر هذه المدارس في مستوى إتقان مهارات اللغة، وهو الموضوع الذي سأبحث فيه.

مفهوم المدارس العالمية:

المدارس العالمية "هي مدارس أجنبية تطبق مناهج تعليمية غير المناهج السعودية"⁽¹²²⁾. وهي نتاج مجتمع منفتح على العالم، يسعى إلى تجويد مخرجاته في ميادين متنوعة سواء كانت اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية أو تربوية، وإعداد جيل يتواءم مع عصر الحاسوب والعولمة مزود بلغات تتيح له التعامل مع الثورة الرقمية، وقادر على الانخراط في سوق العمل؛ لذلك ركزت على اللغة الإنجليزية في مناهجها.

والمدارس العالمية تخضع لسياسات البرامج التعليمية الدولية و"هي برامج تعليمية مجازة دوليًا، تختلف في محتواها أو مقرراتها أو طرق تدريسها أو نشاطاتها أو لغة تعليمها أو خططها الدراسية أو أساليب تقويمها عن تلك المطبقة في التعليم الحكومي، وتحقق أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية"⁽¹²³⁾.

أهدافها:

لا يوجد اتفاق حول أهداف المدارس العالمية، ولكن نستطيع استنباط بعض أهدافها من سياساتها، وطبيعة مناهجها، ومن أبرز أهداف المدارس العالمية⁽¹²⁴⁾:

1. تحقيق الانسجام بين الثقافات المختلفة.
2. تحقيق الانتماء للمجتمع العالمي.
3. الانفتاح على الثقافات الأخرى، وفهمها، واحترامها.
4. تشجيع الطلاب على إتقان اللغات الأجنبية.
5. تنمية الوعي الوطني بإتقان مهارات تناسب سوق العمل.
6. تدعيم قيم الحوار وقبول الآخر.

نشأتها في المملكة العربية السعودية:

نشأت المدارس العالمية في المملكة العربية السعودية متأخرة مقارنة بنشأتها في الدول العربية ودول الخليج؛ فقد بدأت عام 1394هـ بعد صدور قرار مجلس الوزراء 2007 بإنشاء المدرسة العربية السعودية العالمية لتعليم أبناء الجاليات غير المسلمة في المملكة، ثم انتشرت هذه المدارس وتوسعت⁽¹²⁵⁾، فوصل عددها في آخر إحصائية لإدارة التعليم الأهلي والأجنبي إلى 1940 مدرسة، يدرس فيها 275765 طالبًا وفق آخر إحصائية⁽¹²⁶⁾. وقد كام عدد المدارس عام 951 مدرسة، بواقع 68427 طالبًا عام 1434هـ⁽¹²⁷⁾، ويظهر تضاعف العدد في أقل من عشر سنوات.

ومن أهم أسباب نشأتها وانتشارها⁽¹²⁸⁾:

- 1- وجود بعض الجاليات في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى مدارس تلبي احتياجاتها، وتناسب طبيعة مناهجها هذه الشعوب.
- 2- الرخاء الذي تعيشه المملكة العربية السعودية جعل بعض الأسر تميل إلى تعليم أبنائها في مدارس ذات جودة أفضل، وإن علت رسومها.
- 3- بعض الطبقات الاجتماعية العليا كانت تعدّ هذا النوع من التعليم رمزًا للمكانة الاجتماعية.

⁽¹²²⁾ الدليل الإجرائي لإدارة المدارس الأجنبية والبرامج الدولية، زهير الغامدي وآخرون، ص4.

⁽¹²³⁾ الدليل الإجرائي لإدارة المدارس الأجنبية والبرامج الدولية، زهير الغامدي وآخرون، ص40.

⁽¹²⁴⁾ المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حماد، ص316.

⁽¹²⁵⁾ انظر: المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حماد، ص325.

⁽¹²⁶⁾ انظر: بوابة وزارة التعليم، الإدارة العامة لدعم المستثمرين، الإحصائيات.

⁽¹²⁷⁾ انظر: بوابة وزارة التعليم، ودراسة المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حماد، ص326.

⁽¹²⁸⁾ انظر: المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، علي أسعد وطفة وفرح المطوع، ص45-46.

- 4- نظرة بعض الأسر إلى المدارس الوطنية نظرة ضعف في المستوى والمخرجات.
- 5- نظرة بعض أولياء الأمور لتمييز هذه المدارس في مستوى التعليم، وجودة المباني، والإعداد والتجهيزات، والاهتمام بالطالب، وإعداد المعلمين.
- 6- رغبة بعض الأسر في تعليم أولادهم في جامعات أجنبية مستقبلاً، وهذه المدارس تدعم تميزهم في اللغة الإنجليزية.

- 7- رؤية أولياء الأمور إلى مستوى البرامج الترفيهية التي تقدمها هذه المدارس.
- 8- ثقة أولياء الأمور بكفاية وفعالية أساليب التدريس والتقويم في هذه المدارس.

ولكن هناك نظرة سلبية لهذه المدارس ظهرت عند كثير من الباحثين، وهذه النظرة السلبية تنطلق من قيمنا العربية الإسلامية المحافظة على ثقافتنا وهويتنا، فيرى بعض الدارسين أنّ المدارس العالمية والأجنبية حرب على الهوية الإسلامية، وهذه الحرب نوع من أنواع الغزو الفكري الذي تبنته الدول الغربية على الدول العربية الإسلامية بدلاً عن الاحتلال العسكري؛ لتشكّل الشباب العربي وفقاً لمخططاتها وأغراضها، عن طريق وضع الكتب بطريقة استعمارية لا تتفق مع الاتجاهات الإسلامية، وبعض المدارس الأجنبية تعمل دعاية للدول التي تتبعها بحيث يمجدها التلميذ، وهذا نوع من طمس هوية أبنائنا العرب⁽¹²⁹⁾.

أولاً: العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية

إنّ إطلاق مصطلح (اللغة الأم) على لغة الإنسان الأولى له دلالاته اللغوية العظيمة التي تصوّر الانتماء، وواجب البرّ والولاء، وكلّ ما يأتي بعد هذه اللغة الأم من لغات هو تبع لها، ورافد للإنسان في حياته، وإضافة لا أصل، وشتان بين الأصل الذي يغذي فروعه بالحبّ والرعاية، وبين المؤثرات الخارجية العابرة!

يطلق العلم مصطلح (اللغة الأم) على اللغة الأولى للإنسان التي يعبر بها عن احتياجاته، ويتواصل بها مع الآخرين، وتجمعه ببني جلدته من أفراد تربطهم بيئة واحدة، وعادات وتقاليد متشابهة، ويسمّيها بعض الدارسين: (اللغة الأصل) أو (اللغة الأصلية)، فاللغة الأم هي: "لغة المنشأ، وتكتسب عادة في البيت والشارع، وهي اللغة الأولى التي يرضعها الصبي وهو يحب، يسمعها في محيطه الدائم"⁽¹³⁰⁾.

وتعرّف اللسانيات التطبيقية الناطق الأصلي للغة بأنّه: "القادر على تحديد الأحكام النحوية تحديداً مثالياً، وعليه فهو يملك سلطة على اللغة، وهو الوحيد الذي يستطيع تحديد خصائص الجملة النحوية في لغته التي هو ناطق أصلي بها"⁽¹³¹⁾. يتعلّم الطفل اللغة الأم عندما تتوافر له (الملكة اللغوية)، أو الاستعداد الفطري؛ وذلك يكون بوجود جهاز نطق سليم، وجهاز سمع ينظّم الأصوات الواردة والصادرة ويضبطها، واستعداد عقلي يمكّن الدماغ من تأدية وظيفته، والقدرة على تقليد الآخرين ومحاكاتهم⁽¹³²⁾. وهذا ما أطلق عليه ابن خلدون (الملكة اللغوية)؛ فقال: "كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كلّ لحظة، ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، هكذا تكون الألسن واللغات من جيل إلى جيل..."⁽¹³³⁾. ومجالات اكتساب اللغة متنوّعة، يعبر عنها ابن فارس بقوله: "تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي

(129) انظر: المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، علي أسعد وطفة وفرح المطوع، ص 70 و74. والمدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية الموامة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حماد، ص 322.

(130) دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر، 2000م، ص 63.

(131) قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، صالح الشويخ، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 1438هـ، ط1، ص 42.

(132) انظر: علم اللغة العام، كمال بشر، القاهرة، دار المعارف، 1975م، ص 64-72. وأمراض الكلام، مصطفى فهمي، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1975، ص 9-28.

(133) مقدّمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، مصر، دار النهضة، 2012م، ط6، ج3، ص 1140.



العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقائاً من ملقّن، وتؤخذ سماعاً من الرّواة الثقافات ذوي الصدق والأمانة⁽¹³⁴⁾.

وتزداد عملية اكتساب اللغة، ومعرفة ألفاظها وتراكيبها وفقاً للظروف المحيطة، والعوامل، والمثيرات، والمحفزات، وعلى مدى سرعة الطفل في الاستجابة، وما يتعرّض له من خبرات متداولة في بيئته⁽¹³⁵⁾.

اللغة الأمّ لا تقف عند مستوى الحاجة إلى الاستعمال، بل هي أوسع وأعمق من أن يحيط بها الطفل عن طريق الاتصال بأسرته أو مجتمعه مهما كان استعداده الفطري؛ فالناس مختلفون في عاداتهم وطبائعهم وثقافتهم، وبذلك تختلف لهجاتهم ولغاتهم، واللغات تتطوّر وتتغيّر دلالاتها عبر الزمن بالاتصال بالمجتمعات والثقافات؛ فلغتنا العربيّة تتسع يوماً عن يوم بالتعريب، ودخول مصطلحات جديدة إليها، كما اتسعت سابقاً بظهور المولّد والدخيل، إضافة إلى قاموسها الثري بالمتراجمات، وبذلك تنشّق كلمات جديدة من أصول قديمة، وتقترض ألفاظ غريبة من لغات أخرى مجاورة، وتولد صيغ وتراكيب لغويّة لم تكن موجودة للتعبير عن مفاهيم ومدلولات مستحدثة...⁽¹³⁶⁾ كلّ هذه الأمور تثبت لنا أنّ واجب تعلّم اللغة الأمّ لا يمكن أن يتمّ عن طريق التواصل والمحاكاة فحسب، بل لا بدّ من أسلوب تعليم ممنهج خاضع لرؤية علميّة تتفق مع طبيعة الحياة اليوم، وطبيعة اللغة الأمّ، وحاجة الجيل إلى التوسّع في لغته وفهمها وإدراك مستوياتها المختلفة. لا يمكننا أن نغفل قيمة ثراء الحصيلة اللغويّة عند المتكلّم بلغته الأمّ؛ فالثراء اللغويّ له آثاره الإيجابية من فهم الآخرين، والقدرة على التعبير عن الأفكار والآراء، واستيعاب المقروء، ويمكننا إجمال النتائج الإيجابية لثراء الحصيلة اللغويّة فيما يأتي⁽¹³⁷⁾:

1. زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات، وزيادة محصوله الفكري والثقافي؛ لأنّ الكلمات والصيغ اللفظيّة هي المادّة اللغويّة الأساسيّة التي تدوّن بها المعارف والثقافات، وهي مادة نقل الخبرات والتجارب.
2. الآثار النفسية من انفتاح الشخص على الآخرين، ونمو روح الألفة، والجرأة الأدبيّة، والثقة بالنفس؛ فالإنسان الذي لا يملك اللغة تقلّ قدرته على التواصل مع الآخرين، والتكيّف معهم.
3. اتساع حصيلة الفرد من الألفاظ والتراكيب يساعده على فهم المقروء، وكلّما ازدادت القدرة على فهم المقروء ازدادت نسبة القراءة، وتضاعفت الخبرات والمعارف.
4. الثروة اللفظيّة المكتسبة عن طريق ممارسة القراءة تعين الفرد على فهم التراث، والإبداعات الأدبيّة، والنتائج الفكريّة؛ وهذا يؤدّي للاعتزاز بهذا التراث، والاعتزاز باللغة، وتقوية الانتماء إليها والإخلاص لها.
5. الثراء اللغوي واستيعاب المقروء يؤدّيان إلى زيادة العلم، والانكباب على قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها، وتوظيف هذه القواعد على الوجه الصحيح.
6. تكرار الاتصال بالآخرين الذي ينتج عن القدرة اللغويّة العالية يجعل الإنسان يمارس هذه اللغة؛ فتكون مفرداتها وصيغها وتراكيبها حاضرة في الذهن، وأكثر انقياداً، وهذا دافع للإبداع الفكري.
7. زيادة القدرة على التفاهم مع الآخرين إذا اقترنت بالقابلية والتكيّف، والإبداع في الإلقاء ساعدت على بناء الشخصية القياديّة النفاذة.

هذه الأمور مجتمعة تصوّر لنا قيمة اللغة الأمّ في حياة الإنسان، وأثرها في بناء شخصيّته، وقدرته على التواصل مع الآخرين، وتبيّن العلاقة الكبيرة بين القدرة اللغويّة العالية والحياة النفسيّة الإيجابيّة التي تنبعث من ثقة الإنسان بنفسه؛

(134) الصاحبي، ابن فارس، بيروت، علّق عليه أحمد حسن بسج، بيروت، دار الكتب العلميّة، 1997م، ص34.

(135) انظر للاستزادة: الثنائية اللغويّة بين اكتساب اللغة الأمّ (العربيّة)، وتعلّم اللغة الأجنبيّة (الإنجليزيّة)، شفيق عبد الجبار، وفؤاد عبد المطلب، مج كلية المأمون، ع 26، 2015م، ص5-10.

(136) انظر: الحصيلة اللغويّة أهمّيّتها، مصادرها، وسائل تنميّتها، أحمد محمّد معتوق، الكويت، عالم المعرفة، 1996م، ص55.

(137) انظر: الحصيلة اللغويّة أهمّيّتها، مصادرها، وسائل تنميّتها، أحمد محمّد معتوق، ص59-62.



لقدرته على مواجهة الجماهير، وعرض أفكاره، وتحليل أفكار غيره، والإفادة من تجاربهم، كل ذلك لا يتأتى لصاحب اللغة الضعيفة الذي يعاني من فقر اللغة، وما يصاحبه من ضحالة الفكر. وحين يبدأ الطفل حياته في مدرسة تركز على تعليم اللغة الثانية⁽¹³⁸⁾، وتعطي هذه اللغة اهتماماً أكبر يقلّ انتماءه إلى لغته الأم، وتبدأ عنده معوقات التواصل مع الآخرين، وإغناء الثروة اللغوية، وتظهر سلبيات نقص المخزون اللغوي، وأهمّ هذه السلبيات⁽¹³⁹⁾:

1. ميل الفرد نحو الانطواء والعزلة الاجتماعية.
 2. اضطراب الشخصية وعجزها عن التواصل والتخاطب بمرونة.
 3. ضعف الأرضية الفكرية والإبداعية واضمحلالها؛ لضعف اللغة.
 4. هجران اللغة الأم، والاعتقاد بعجزها، واتهامها بالقصور.
 5. ظهور مشكلة الثنائية اللغوية.
- عند هجر اللغة الأم، وحصول عجز التواصل بها، وعدم القدرة على التعبير والكتابة والتأليف بها، يقف الفرد موجّهاً أصابع الاتهام إلى لغته الأم؛ فيصفها بالضعف، وعدم صلاحيتها لمجارة العصر وتطوّراته، ولا يصم نفسه بالعجز والضعف، فتظهر عنده عقدة النقص تجاه لغته التي أصبح عاجزاً عن استعمالها على الوجه الأمثل؛ وهنا يبدأ باستعمال اللغة الثانية في تعبيره وكتاباته، ويظهر عنده الانتماء الفكري للغة الثانية وعادات أهلها وتقاليدهم، مثل ما يحدث عند كثير ممّن سنحت لهم فرص العمل أو الدراسة في أوروبا وأمريكا، ويبدأ بالانسلاخ من هويته وثقافته، ويستعمل اللغة الثانية في حديثه وكتاباته، ويكثر الاقتراض منها دون ضوابط، فيحدث التداخل بينها وبين اللغة الأم، وتبدأ مشكلة الثنائية اللغوية⁽¹⁴⁰⁾. وهذه المشكلة لها تبعات نفسية كبيرة على الفرد، من صراع القيم، والحيرة بين الصواب والخطأ، والحرام والحلال، والحسن والقبیح⁽¹⁴¹⁾.

وقد أشار ابن منظور، وابن خلدون إلى هذه المشكلة، فقال ابن منظور في مقدّمة لسان العرب: "إنني لم أقصد سوى حفظ أصول هذه اللغة النبوية، وضبط فضلها؛ إذ عليها مدار أحكام الكتاب العزيز والسنة النبوية، ولأنّ العالم بغوامضها يعلم ما توافق فيه النية اللسان، ويخالف فيه اللسان النية، وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان، حتّى لقد أصبح اللحن في الكلام يعدّ لحنًا مردودًا، وصار النطق بالعربية من المعاييب معدودًا، وتنافس الناس في تصانيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير اللغة العربية..."⁽¹⁴²⁾.

ويقول ابن خلدون: "ثمّ فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أنّ الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب... فاختلف عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي"⁽¹⁴³⁾.

هذه الأقوال قبل ثمانية قرون تؤكد لنا أنّ حدوث التداخل بين اللغة الثانية واللغة الأم يؤثر على اللغة الأم سلبيًا؛ ومنها تغيير مخارج الحروف وتحقيقها عند صغار السنّ، واختلال نظام التفكير عند تلقّي لغتين في سنّ مبكرة؛ فالعقل ينظّم أفكاره عن طريق اللغة.

⁽¹³⁸⁾ اللغة الثانية في دراستي مفهوم يعني اللغة الأجنبية التي يتعلّمها الطفل أو الإنسان لاستكمال تعليمه، واللغة الأم هي اللغة العربية، وبعض الدراسات تجعل اللغة الأم هي العامية، والثانية هي الفصحى؛ لأنّ الطفل يتعلّم العامية قبل الفصحى. وفي ذلك خلاف. انظر: الحقيقة التأسيسية لمعلّي اللغة العربية، الرياض، المركز الوطني لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ص 121 و 192.

⁽¹³⁹⁾ انظر: الثنائية اللغوية بين اكتساب اللغة الأم (العربية)، وتعلّم اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، شفيق عبد الجبار، وفؤاد عبد المطلب، ص 12. والحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، أحمد محمّد معتوق، ص 68-78.

⁽¹⁴⁰⁾ انظر: علم اللغة العام، عبد الصبور شاهين، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1993م، ط 6، ص 190-207. وكلام العرب، حسن ظاظا، دمشق، دار القلم، ص 90-91.

⁽¹⁴¹⁾ انظر: الحياة مع لغتين، محمد الخولي، الأردن، دار الفلاح للنشر، 2002م، ص 39.

⁽¹⁴²⁾ لسان العرب، ابن منظور، بيروت، دار صادر، 1990، ص 8.

⁽¹⁴³⁾ مقدّمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ج 3، ص 1141.



وعلى الرغم من تعدّد أسباب الثنائية اللغوية، وأنواعها⁽¹⁴⁴⁾، إلا أنّ الذي يهمنّا في هذه الدراسة الثنائية التعليمية، وهي التي تكتسب في مدرسة تعلّم لغتين، وهذه المشكلة سأعرض لها بالتفصيل في المبحث القادم.

ثانيًا: حال اللغة العربية في المدارس العالمية

يرى الباحث في حال اللغة العربية في المدارس العالمية ضعفًا ملموسًا، وإقصاء واضحًا للغة العربية، والحال كذلك نحن أمام مشكلة كبيرة، ستفرز جيلاً ضعيف الانتماء فاقد الهوية، وقد بنيت هذه الدراسة على واقع مشاهد ملموس، بعد زيارتي للمدارس العالمية في منطقة تبوك، وملاحظتي لغة الطالبات، ومقابلتي قائدة المدرسة، ومعلّمت اللغة العربية، والمرشدة الطلابية، ومشرفة التعليم الأجنبي في إدارة الإشراف التربوي، وقد اتضح لي أنّ المشكلة متعدّدة الأبعاد، وأبرز سمات التعليم في هذه المدارس هو الولاء للغة الإنجليزية، والحرص على التخاطب بها أكثر من اللغة الأم، وقد تضافرت أسباب كثيرة على خلق مشكلة ضعف الانتماء للغة العربية وبروزها، ومن أكثر هذه الأسباب وضوحًا:

1. مقررات اللغة العربية في المدارس العالمية:

لا يتلقّى الطالب في المدارس العالمية عددًا كافيًا من حصص اللغة العربية، مقارنة باللغة الإنجليزية؛ فعدد حصص اللغة العربية من الصف الرابع إلى الثالث متوسط أربع حصص أسبوعية، وعدد حصص اللغة الإنجليزية اثنتا عشرة حصّة، وتقليل عدد الحصص عمّا هي عليه في التعليم العام يترتّب عليه فقدان جزء من المحتوى والمهارات، وإذا كان الطالب في التعليم العام ليس بالمستوى اللغوي المأمول، فكيف الحال بطّال هذه المدارس؟

والمتملّ في أسباب نشأة المدارس العالمية والأجنبية يجد أنّها نشأت لتعليم أبناء الجاليات كما نصّت لائحة التعليم الأجنبي 1418هـ، فهذه المدارس تناسب احتياجاتهم الدينية والثقافية والتربوية، وقد لا يناسبهم تكثيف موادّ اللغة العربية والتربية الإسلامية⁽¹⁴⁵⁾، وهي أسوة بالمدارس السعودية في خارج المملكة التي تحقّق لأبناء السعوديين في الخارج التعليم المناسب لبلدهم.

وحين نشأت المدارس العالمية رغبة من الشعب المترفع المتطلّع لمستوى تعليمي يغيّر المستوى في المدارس الوطنية الحكومية، وجدت إقبالًا من بعض شرائح المجتمع المستجيبة لمتطلّبات الاقتصاد، وسوق العمل، والتحوّل الرقمي، فكثرت أعداد المستثمرين الراغبين في هذا النوع من التعليم، متناسين أنّ التركيز على اللغة الإنجليزية لغة أساسية طعنة قويّة في ظهر اللغة العربية، وإضعاف لها من حيث لا يحتسبون، وستظهر هذه المشكلة عند جيل كبير في مستقبل الأيام.

2. سياسة هذه المدارس، ومناهجها:

تخضع هذه المدارس في مناهجها إلى سياسات متباينة؛ فبعضها تتبع المنهج الأمريكي، وبعضها تتبع المنهج البريطاني، وعند بدء ظهورها صدرت لائحة المدارس الأجنبية بقرار مجلس الوزراء رقم (26) بتاريخ 1418/2/4هـ، واشتملت على 21 مادة تنظّم مسؤوليات هذه المدارس، وقد صدر تعميم من وزارة المعارف عام 1395هـ، اشتمل على عدد من الضوابط، منها⁽¹⁴⁶⁾:

- أن تحترم المدارس القيم الأخلاقية، والأحكام الإسلامية، وألاّ تتعرّض في مناهجها لما يمسّ هذه القيم.
- أن تشتمل مناهج هذه المدارس على القدر المنصوص عليه في لائحة المدارس الأجنبية بشأن تدريس موادّ اللغة العربية، والحضارة الإسلامية.
- متابعة هذه المدارس من الإشراف التربوي؛ للاطمئنان على التزامها بشروط الوزارة.

⁽¹⁴⁴⁾ من أسباب الثنائية اللغوية: الهجرة الجماعية، والغزو العسكري، والإلحاق والضم، والجنس القومي، والمصاهرة والزواج، والعقيدة والدين. ومن أنواعها: الثنائية الفردية، والثنائية المجتمعية، والثنائية الأفقية... للاستزادة، انظر: العربية الفصحى بين ازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، إبراهيم كايد محمود، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج 3، ع 1، 2002م، ص 76-84.

⁽¹⁴⁵⁾ انظر: المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية الموازنة بين ثقافة تربوية أجنبية وبين ثقافة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حمّاد، ص 328.

⁽¹⁴⁶⁾ انظر: لائحة التعليم الأجنبي، بوابة وزارة التعليم، والمدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية الموازنة بين ثقافة تربوية أجنبية وبين ثقافة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حمّاد، ص 347.

وعلى الرغم من هذه الضوابط، وتوجّه الدولة إلى إيجاد هذه المدارس خدمة لأبناء الجاليات، إلا أنّ ممّا يثير الفرع في النفوس الإقبال الكبير من السعوديين على تعليم أبنائهم في هذه المدارس، وعلى الرغم من وضع ضوابط لها إلا أنّ الواقع يحكي حال هذه المدارس، ومدى الضعف في مستويات طُلّابها في اللغة العربيّة، ولعلّ من أبرز المشاكل التي تواجهها العربيّة في المدارس الأجنبيّة والعالميّة التخاطب بالإنجليزيّة في ساحات المدرسة، وفي الحديث مع المعلّمت خارج الفصل، والاعتزاز بتقدّم الطالبة في اللغة الإنجليزيّة، وعدّ اللغة الأمّ لغة ثانية، وهنا حدث تبادل غير محمود في الأدوار.

إنّ عدم المبالاة بموضوع الهوية والانتماء أمر خطير لا تعيه بعض المؤسسات التعليميّة؛ فاللغة مرتبطة بوجود الإنسان يغذيها منبعان: **الانتماء الروحيّ** الذي يرفع اللغة إلى أعلى المستويات؛ لكونها لغة القرآن الكريم، ولسان الرسول الأمين، و**الانتماء الثقافيّ**؛ إذ إنّ اللغة العربيّة وسيلة الانتماء إلى الثقافة الإسلاميّة⁽¹⁴⁷⁾.

ولا شكّ أنّ تهوين هذه المدارس من أمر التخاطب باللغة الأمّ، ودعم الطلّاب وتشجيعهم لاستعمال اللغة الثانية في مناحي حياتهم، ومناشط يومهم الدراسي هو إضعاف للغة الأمّ، وانتزاع للهويّة، وإبعاد عن لغة كتاب الله، وهو داء سوف يستشري في أعداد غير قليلة من جيل كبير، سيبنى أسراً ومجتمعاً في مستقبل الأيّام.

ولو نظرنا لبعض الشعوب، ومنهم: الألمان والأترّك نجدهم يقدّسون اللغة الأمّ، ويمنعون الدراسة والتخاطب في الأماكن العامّة بغير لغتهم الأمّ، وهذا واقع مشاهد، شاهدته بنفسي عند سفري إلى هذه الدول؛ فالعامل في المحلّ يضع علامة على ملابسه مكتوب عليها: (لا أتحدّث الإنجليزيّة)؛ ليرغم السائح على التخاطب بلغته، وهذا تعزيز للهويّة والانتماء تتوارثه الأجيال. وقد سعت ألمانيا إلى وحدة لغويّة، تتجاوز اللهجات المحليّة، وحرصت على توحيد قواعد الإملاء، ووسّعت نطاق الاهتمام بلغتها الأمّ من التعليم إلى الصحافة، ودور النشر، والمسارح، والسينما والتلفزيون، مع تضيق استعمال الإنجليزيّة واللغات الأخرى⁽¹⁴⁸⁾. كما جرّبت بريطانيا تدريس لغة ثانية للأطفال في المرحلة الابتدائيّة، ثمّ عدلت عن ذلك خوفاً من تأثيره على ولاء الطفل الإنجليزي لوطنه⁽¹⁴⁹⁾.

ونحن لا نقف أمام توظيف اللغة الأجنبيّة التوظيف الصحيح، بوصفها أداة للعلم والانفتاح على الآخر، لكنّا نقف أمام انتزاع جذور الهويّة من قلوب أبنائنا، وزرع ثقافة اللغات الأجنبيّة، وإشاعة أفكار مغلوطة تصوّر عظمة المستقبل لمن يمتلك هذه اللغات وينتمي إليها.

وثمة سؤال: هل إجادة هذه اللغات انتشلتنا إلى سبل الحضارة والرقى؟ ألم نشاهد شعوباً استبدلت بلغتها لغة المستعمر، فعصمت هذه اللغة في تعليمها، وجعلتها لغة الحديث والثقافة، وما زالت ترتكس في مراتع التخلف والهوان⁽¹⁵⁰⁾؟

3. رؤية أولياء الأمور:

كثير من الانتماء للغة الإنجليزيّة في المدارس العالميّة سببه أولياء الأمور، وهذا الاهتمام بتعليم الأولاد اللغة الإنجليزيّة انبعث من شقّين: الأوّل: كون أولياء الأمور من المبتعثين للدراسة خارج المملكة، وقد وُلد لهم عدد من الأولاد هناك، وعادوا يتقنون اللغة الإنجليزيّة، فأرادوا المحافظة على مستواهم اللغوي بدخولهم المدارس العالميّة. والثاني: ثقافة الانبهار بالغرب، وهيمنة الغالب على المغلوب التي ظهرت من بعض الأسر، فانتقلت من التقليد في العادات والتقاليد واللبس إلى اللغة، فأصبحت لغتهم نوعاً من التباهي وإظهار المدنيّة عند شريحة كبيرة من المجتمع فاقد الهويّة. وهذا الأمر ليس بجديد فقد عرض له ابن خلدون في مقدّمته عند حديثه عن تأثر المغلوب بالغالب⁽¹⁵¹⁾، ونحن لا ننكر سبق الغرب اليوم لنا في

(147) انظر: العرب والخيار اللغويّ دراسات ومقالات في الواقع اللغويّ العربيّ المعاصر، أحمد الضبيّب، نادي القصيم الأدبي، 2015م، ط1، ص50.

(148) انظر: اتجاهات السياسة اللغويّة، محمود فهد حجازي، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، 2015م، ط1، ص13.

(149) التعليم من حولنا، كتاب مجلّة المعرفة، الرياض، 1422، ص69، 145.

(150) انظر: العرب والخيار اللغويّ دراسات ومقالات في الواقع اللغويّ العربيّ المعاصر، أحمد الضبيّب، ص122-124.

(151) انظر: مقدّمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ج2، ص505.



التقنية وفروع العلم والمدنية، ولكن تهميش لغتنا انكسار كبير، واستسلام؛ فالواجب علينا هو المقاومة، وإحياء علومنا وحضارتنا، لا الاستسلام والضعف.

وقد أثبتت الدراسات في هذا الموضوع رغبة أولياء الأمور في تدريس أولادهم في المدارس الأجنبية في كثير من الدول العربية، ودول الخليج، وهذه الرغبة التي ذكرت بعض أسبابها، يرفدها نظرهم إلى المدارس الحكومية من حيث قلة الأنشطة، وسوء المرافق، ومستوى المعلمين... ولكن السبب الرئيس وراء حرصهم على تعليم أبنائهم في هذه المدارس هو إتقان اللغة الإنجليزية⁽¹⁵²⁾.

ولا شك أن هذه الأمور مجتمعة أدت إلى ازدياد وضوح هذه المشكلة، وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات تؤكد أن الطفل الذي يتلقى تعليمه الأولي بأكثر من لغة يقل ذكاؤه، ويضعف تركيزه؛ مما يسبب له عيباً في الذاكرة والحفظ، ويهدد تفكيره وشخصيته⁽¹⁵³⁾، إلا أن كثيراً من أولياء الأمور لا يلتفتون إلى هذا الأمر، وقد نصت اليونسكو سنة 1953م على ضرورة استعمال اللغة الأم في التعليم الأولي للأطفال، وأن يمتد هذا الاستعمال إلى أقصى مرحلة ممكنة في التعلم؛ لأنهم يفهمونها، ولا تشعرهم بالانقطاع بين البيت والمدرسة⁽¹⁵⁴⁾.

ثالثاً: سبل تعزيز الهوية في المدارس العالمية

إذا كانت المشكلة واضحة الأبعاد، ظاهرة الأسباب عن حال اللغة العربية في المدارس العالمية، فنحن بحاجة إلى تأطير لهذه الأسباب، ووضع الحلول والمقترحات لتعزيز الهوية والانتماء عند طلاب هذه المدارس؛ فالمدارس موجودة، والتعليم فيها قائم، والإقبال عليها متزايد، فلا بد من دعم برنامج تعليم اللغة العربية فيها، ولفت نظر القيادات إلى إحداث تغيير في المناهج والمقررات، وإشاعة ثقافة الانتماء للغة الأم، وتسهيل الضوء على المفقود من مهارات اللغة العربية تحدثاً وقراءة وكتابة واستماعاً، وأثره النفسي في الفرد مستقبلاً، وسوف أعرض في هذا الجزء من دراستي إلى أمرين:

- 1- أسباب فقد الانتماء والهوية في المدارس العالمية.

- 2- حلول ومقترحات لتعزيز الهوية.

1- أسباب فقد الانتماء والهوية:

لعل الحديث عن أسباب فقد الانتماء والهوية يظهر من الإقبال على هذه المدارس، والانسياق وراء أفكار مغلوطة، وغير واقعية بصورة كبيرة، وهذه الأفكار ترسخت في أذهان أولياء الأمور، ومن أبرز هذه الأسباب التي أدت إلى فقد الانتماء للغة الأم في المدارس العالمية رؤية المجتمع لهذه المدارس، وتفضيلها لأسباب كثيرة، منها⁽¹⁵⁵⁾:

- 1- مساهمة ركب الحضارة والتطور بتعلم وإتقان اللغات الأجنبية.
- 2- الثورة على المدارس الحكومية بمقرراتها ومناهجها وبيئتها ومعلميها وأنشطتها.
- 3- حياة الترف التي تحياها المجتمعات، ورغبتها في التميز الطبقي عن عامة الناس.
- 4- نظرتها إلى اللغات الأجنبية على أنها فرصة للانخراط في سوق العمل.
- 5- فقد الانتماء للثقافة الإسلامية واللغة الأم عند بعض الناس.
- 6- مرونة العلاقة مع التلاميذ من القادة والمعلمين في هذه المدارس.

(152) انظر: المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، علي أسعد وطيفة وفرح المطوع، ص50، وقد عرضت هذه الدراسة لكثير من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذه الفكرة.

(153) انظر: الحياة مع لغتين الثنائية اللغوية، محمد الخولي، ص153.

(154) انظر: السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، عبد القادر القاسمي الفهري، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2014م، ط1، ص56.

(155) انظر: المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، علي أسعد وطيفة وفرح المطوع، ص18. وقد عرضت لهذه القضية كثير من الدراسات في الوطن العربي، ومنها: دراسة مسحية لاتجاهات والوالدين نحو إلحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض، فوزية البكر، رسالة الخليج العربي، 1990م. والأبعاد التاريخية والاجتماعية والاقتصادية للتعليم الخاص دراسة تحليلية، مراد زيدان، مستقبل التربية العربية، ع18-19، 1999م، ص73-141. ودور المدارس الأهلية في التعليم: دراسة مقارنة مع واقع المدارس الحكومية بالطناف، الغامدي وعسيري، الكويت، المجلة التربوية، ع25، مج7، ص219-271. والمدارس الأجنبية والخاصة: الدوافع والمبررات، محمد صديق حسن، مجلة التربية القطرية، 1980م، ص33، 48، 144.



7- تحقيق طموح الآباء في وجود بيئة تربوية مناسبة.

8- نظرة الآباء لقيمة هذه المدارس في دخول الجامعات المتميزة مستقبلاً.

كلّ هذه الأسباب أدّت لانتشار ثقافة الدراسة في المدارس العالمية، وتزايد عدد هذه المدارس، ولعلّ هذه الرؤية لقيمة هذه المدارس، وجودة مخرجاتها غيّبت عن الأذهان الانتماء للغة الأمّ، وانسحب الناس وراء وهم لن يبني لحضارتنا مجداً، ولن يضيف للفرد عزة ولا تقدماً؛ فكم عزّ أقوام بعزّ لغات!

2- حلول ومقترحات لتعزيز الهوية:

كي نضع الحلول الناجعة للضعف الحادث عند طلاب المدارس العالمية في لغتهم الأمّ يجب أن نضع نصب أعيننا المشاكل النفسية التي سيعاني منها الطالب ثنائي اللغة مستقبلاً؛ فقد أثبتت الدراسات أنّ الطالب ثنائي اللغة يعاني من **صراع الولاء والانتماء**: هل ينتمي إلى لغته الأمّ أم ينتمي إلى بلد اللغة الثانية؟ **والصراع الثقافي**: هل يميل إلى عادات بلده وثقافته وتقاليده؟ أم يميل إلى عادات أهل اللغة الثانية وتقاليدهم وطريقتهم في الأكل واللبس؛ فاللغة وعاء الثقافة، وبلا شكّ إن كان تأثره باللغة الثانية أكبر من تأثره بلغته الأمّ سوف يقرأ في مصنّفات أهلها وتاريخهم وحضارتهم! **والضعف اللغوي** الذي سيعانيه في إحدى هاتين اللغتين، وهذا الضعف سيسبب له الحرج إذا كان في لغته الأمّ؛ ممّا يسبب له الضيق عند مخالطة الآخرين ويؤدّي إلى العزلة والانطواء، وقد يسبب التخلف الدراسي في لغته الأمّ التي غالباً ستكون هي الأضعف⁽¹⁵⁶⁾.

وفي طريقنا إلى إيجاد بعض الحلول لعلاج هذه المشكلة، نجد أنّ أبرز الحلول والمقترحات لتعزيز الولاء والانتماء للغة العربية عند طلاب وطالبات المدارس العالمية ما يأتي:

- 1- توعية أولياء الأمور بضرر هذه المدارس النفسية على أبنائهم عندما يتخرجون بمستوى عالٍ في اللغة الإنجليزية، وضعف في لغتهم العربية.
- 2- توجيه هذه المدارس إلى التخابط باللغة العربية في مرافق المدرسة، وخارج الفصل، وفي حصص المواد التي تدرس بالعربية، والحدّ من استعمال اللغة الإنجليزية.
- 3- تعزيز قيمة الولاء للغة العربية لأنّها لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف، والثقافة الإسلامية.
- 4- توعية الطلاب في هذه المدارس إلى أنّ لغة العلم والبحث هي أداة تستعمل لتحقيق أهداف وغايات عملية، ولكن الولاء الوجداني يجب أن يكون للغتهم العربية.
- 5- إعادة النظر من أصحاب القرار إلى عدد حصص اللغة العربية ومناهجها في المدارس العالمية.
- 6- قيام الإشراف التربوي بدوره في متابعة هذه المدارس، ومتابعة مستوى الطلاب في اللغة العربية.
- 7- إجراء اختبارات قياس مستوى في مهارات اللغة العربية بعد انتهاء كلّ مرحلة، وعدّ هذه الاختبارات مقياساً لدخول المرحلة التي تليها.
- 8- تحفيز الطلاب لتعلّم لغتهم عن طريق عقد مسابقات في اللغة العربية، وتعزيز المتميزين.
- 9- توجيه معلمي هذه المدارس من كافّة التخصصات إلى إتقان تدريس اللغة العربية، وعدم تجاهل الكتابة الصحيحة والنطق الصحيح.
- 10- إعادة ثقافة الولاء والانتماء إلى اللغة العربية عن طريق الإعلام، وتوجيه البحوث والدراسات في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية إلى البحث والكتابة في هذا الموضوع.

(156) انظر: الحياة مع لغتين الثانية اللغوية، محمد الخولي، ص 195-206.



- في خاتمة المطاف مع المدارس العالمية، ومع إيماننا العميق بأثرها البارز في تعليم غير العرب، والقيام بمسؤولياتها في النهوض بتعليم اللغات الأجنبية، إلا أننا نخرج بنتائج واضحة ومهمة من هذه الدراسة، ومن أبرزها:
- 1- ظهور مشكلة كبيرة، وهي إقصاء اللغة العربية في المدارس العالمية، وتغليب اللغة الثانية على اللغة الأم في التعليم والأنشطة والتخاطب خارج الحصص.
 - 2- ضعف الانتماء والولاء عند طلاب المدارس العالمية للغتهم العربية.
 - 3- ضعف المستوى اللغوي في مهارات اللغة العربية عند طلاب المدارس العالمية.
 - 4- اقتناع أولياء الأمور بقيمة المدارس العالمية من حيث: مناهجها، وأنشطتها، ومستوى معلّمها، ومرونة تعاملها مع الطلاب، وجودة مرافقها.
 - 5- غياب الوعي بأثر هذه المدارس في خلق مشكلة ثنائية اللغة التي تسبب مشاكل نفسية للطلاب، وتؤثر في مستوى ذكائهم، وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وتقلل من قدرتهم على التفكير.
 - 6- إعادة النظر من أصحاب القرار إلى عدد حصص اللغة العربية ومناهجها في المدارس العالمية، وقيمة تعليم مهارات اللغة العربية، وممارستها بصورة مكثفة؛ لإعداد جيل يثق بلغته وسعتها، ولا يتهمها بالقصور الذي تسبب في وجوده التعليم الذي تلقاه، لا اللغة نفسها.
 - 7- توجيه معلمي هذه المدارس وقادتها إلى تعزيز الولاء والانتماء للغة العربية عند الطلاب بصفة مستمرة.
- وفي الختام: أسأل الله أن ينفع بهذا الجهد، وينصر هذه اللغة بأهلها، ويعيننا على أداء أمانة العلم؛ فله الحمد في البدء والختام، والصلاة والسلام على خير الأنام.

المصادر والمراجع

أ) الكتب:

- 1) اتجاهات السياسة اللغوية، محمود فهمي حجازي، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015م، ط1.
- 2) أمراض الكلام، مصطفى فهمي، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1975م.
- 3) التعليم من حولنا، كتاب مجلة المعرفة، الرياض، 1422.
- 4) الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، أحمد محمد معنوق، الكويت، عالم المعرفة، 1996م.
- 5) الحياة مع لغتين، محمد الخولي، الأردن، دار الفلاح للنشر، 2002م.
- 6) دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر، 2000م.
- 7) السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، عبد القادر الفاسي الفهري، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2014م، ط1.
- 8) الصاحب، ابن فارس، علّق عليه أحمد حسن بسج، بيروت، دار الكتب العلمية، 1997م.
- 9) العرب والخيار اللغوي دراسات ومقالات في الواقع اللغوي العربي المعاصر، أحمد الضبيبي، نادي القصيم الأدبي، 2015م، ط1.
- 10) علم اللغة العام، عبد الصبور شاهين، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1993م، ط6.
- 11) علم اللغة العام، كمال بشر، القاهرة، دار المعارف، 1975م.
- 12) قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، صالح الشويرخ، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 1438هـ، ط1.
- 13) كلام العرب، حسن ظاظا، دمشق، دار القلم.
- 14) لسان العرب، ابن منظور، بيروت، دار صادر، 1990.
- 15) مقدّمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، مصر، دار النهضة، 2012م، ط6.

ب) البحوث والدراسات:

- 16) الأبعاد التاريخية والاجتماعية والاقتصادية للتعليم الخاص دراسة تحليلية، مراد زيدان، مستقبل التربية العربية، ع18-19، 1999م.
- 17) الثنائية اللغوية بين اكتساب اللغة الأم (العربية)، وتعلم اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، شفيق عبد الجبار، وفؤاد عبد المطلب، مج كلية المأمون، ع26، 2015م.
- 18) الحقبة التأسيسية لمعلمي اللغة العربية، الرياض، المركز الوطني لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، 2018م.
- 19) دراسة مسحية لاتجاهات الوالدين نحو إلحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض، فوزية البكر، رسالة الخليج العربي، 1990م.
- 20) الدليل الإجرائي لإدارة المدارس الأجنبية والبرامج الدولية، زهير الغامدي وآخرون، منشورات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- 21) دور المدارس الأهلية في التعليم: دراسة مقارنة مع واقع المدارس الحكومية بالطائف، الغامدي وعسيري، الكويت، المجلة التربوية، ع25، مج7.
- 22) العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، إبراهيم كايد محمود، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج3، ع1، 2002م.
- 23) المدارس الأجنبية والخاصة: الدوافع والمبررات، محمد صديق حسن، مجلة التربية القطرية، 1980م.
- 24) المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، علي أسعد وطفة وفرح المطوع، مجلة رسالة الخليج العربي، 29 (109)، ع13-70، 2008م.
- 25) المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية، وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، وحيد شاه بو حماد، دار المنظومة، مج22، ع98، 2015م.

ج) مصادر أخرى:

- 26) بوابة وزارة التعليم.
- 27) زيارات ميدانية لمدارس منطقة تبوك العالمية.



بحث التدريبات الاتصالية في كتاب العربية للعالم، الكتاب الثاني (دراسة تقويمية)

د. أبوبكر عبد الله شعيب

د. تركي عبد العزيز الملحم

الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة
الإسلامية بالمدينة المنورة

الأستاذ المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة
الإسلامية بالمدينة المنورة

bakgrif@hotmail.com

krs471@hotmail.com

مستخلص البحث

هدف البحث إلى: تعرّف التدريبات الاتصالية اللازم توافرها في محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى للمستوى المتوسط، كما هدف إلى تعرّف مدى توافر التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم الجزء الثاني، وأخيرا هدف إلى بناء تصور مقترح لتضمين أنماط التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم الجزء الثاني. **ولتحقيق أهداف البحث** استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأقرب لطبيعة البحث، وذلك لوصف بيانات البحث وتحليل نتائجه الميدانية، وأعدّ الباحثان استبانة التدريبات الاتصالية الواجب توافرها في محتوى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني، وطبقاها على الكتاب الثاني من سلسلة العربية للعالم.

وقد توصل البحث إلى نتائج الآتية:

- 1- قائمة التدريبات الاتصالية الواجب توافرها في محتوى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.
- 2- وجود ضعف في توافر التدريبات الاتصالية في كتاب العربية للعالم: الجزء الثاني، حيث جاءت النسب ضعيفة لم ترق إلى النسب المتوسطة، وقد تراوحت تدريبات الحوار بين 16.1% إلى 32.2% وتراوحت تدريبات النقاش بين 3.2% إلى 62.5%، وجاءت تدريبات المهمات اللغوية بين 0% إلى 37%، وتراوحت تدريبات تبادل الأدوار بين 0% إلى 32%، وجاءت نسبة تكرار تدريبات التساؤل المتبادل بين 0% إلى 39%.
- 3- تصور مقترح لتضمين أنماط التدريبات الاتصالية الآتية: تدريبات الحوار، وتدرّيات النقاش، والمهمات اللغوية، وتبادل الأدوار، والتساؤل المتبادل في محتوى كتاب العربية للعالم. وفي ضوء هذه النتائج توصل الباحثان إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

المقدمة:

إنّ التعلّم هو عملية تواصل بالأساس، تكون فيها حال المتلقّي، (المتعلّم) فاعلةً في مقام التعلّم، فإنّ لمتعلّم العربية غير الناطق بها تأثير في تشكيل أسلوب التعلّم ومناهجه واستراتيجياته، وهو ما فرض جملة من المناهج التي تحاول أن تقدّم الحلول المناسبة لتكسب المتعلّمين مهارات الاستماع إلى العربية وقراءتها والحديث بها وكتابتها. ولكي يكون هذا التعلّم تواصليا لا بد أن يكون هناك دور للتدريبات ينادي بها إكساب المتعلّمين المفردات والعبارات والجملة وتنمية المهارات اللغوية لمتعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها. لا تعارض في حقيقة الأمر بين اعتبار تعليم اللغة سلوكاً تحكمه العادات، أو سلوكاً تحكمه القواعد فعند تعلّم لغتنا أو أي لغة أخرى نحتاج إلى فهم القواعد كما نحتاج إلى التدريب المكثف على استعمال اللغة حتى نتمكن في النهاية من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، (الفوزان، 1432: 165)، كما أن المنهج الصحيح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو المنهج الذي يستخدم أنواع من التدريبات في تكامل وتوازن ومن الخطأ أن يقوم المنهج أو الكتاب على نمط واحد من التدريبات حتى يتحقّق الهدف.



غير أن تعلم الدارس للغة الأجنبية سيظل أمراً ناقصاً ما لم يصل إلى مرحلة الاتصال الحقيقي ولكي نصل بالدارس إلى هذه المرحلة من الاتصال الحر يجب أن نركز على التدريبات الاتصالية حتى يصبح الدارس قادراً على إنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بغيره.

إن التدريبات الاتصالية تمكن الدارس من تحدث اللغة الأجنبية بشكل عادي وتجعله قادراً على فهم ما يسمع دون خطأ ليتحقق الاتصال بينه وبين أهل اللغة.

ونقوم تدريبات الاتصال بتحقيق الانتقال الحر من مرحلة تعلم الأنماط اللغوية بشكل آلي، إلى مرحلة استخدام تلك الأنماط، في مواقف الاتصال الحقيقية، الملائمة لها.

ويتطور استخدام تدريبات الاتصال حسب تطور المستوى اللغوي للمتعلم، ففي المستويات الأولى يحتاج إلى درجة من التحكم في هذه التدريبات لتعلم اللغة، أما الحرية المطلقة على مستوى المعلومات والأنماط، فإنما تتحقق في الاتصال الحقيقي، بعيداً عن غرف الدراسة ويكون هذا في المستويات المتقدمة من التعلم.

لذا فمن الطبيعي أن يشمل مقررات المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على التدريبات الاتصالية المختلفة في المستويات المختلفة خاصة الابتدائية والمتوسطة وهو ما أوصت به كثير من الدراسات مثل دراسة (العمرى، 1431)، كما أوصت دراسة (الحجيلي، 1437) أن تتضمن تدريبات النقاش، وتدرجات تبادل الأدوار، وتدرجات المهمات اللغوية في مقرر التعبير المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما أشارت دراسة (سوريادارما، 2016) إلى أن على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها استخدام أنماط من التدريبات الاتصالية المشوقة والجيدة في التعليم والتعلم.

وأوصت دراسة (محمد، 2016) بتطبيق أساليب التقويم اللغوي الحديثة مثل التقويم القائم على الأداء من خلال التدريبات الاتصالية الشفوية والتحريرية. وأوصت أيضاً دراسة (الشيخ، 1433) ودراسة (الفيومي، 2012) باستخدام أنشطة الاتصال اللغوي التي هي من أكثر الأنشطة التعليمية التي تعمل على تحسين أداء الطلبة على العمليات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم.

إنّ التدريبات الاتصالية هي من المسائل التي تحتلّ مكانة مهمّة في عملية تعلّم اللغة لغير الناطقين بها، كما أنّه من الضروري أيضاً أن يكون الكتاب المدرسيّ محقّقاً لدوره في تفعيل هذه التدريبات وتيسير أدائها لمهامها التعليميّة، لذلك ينبغي أن يخضع هو كذلك إلى عمليّة تقويم يراعي فيه وجود هذه التدريبات؛ لذا رأى الباحثان أن يكون محور بحثهما دراسة تقويمية للتدريبات الاتصالية في كتاب العربيّة للعالم، الكتاب الثاني الذي هو ضمن سلسلة تعليميّة قدّمتها جامعة الملك سعود إلى غير الناطقين بالعربية تعتمد فيها على أحدث ما وصلت إليه مناهج تعليم اللغات للناطقين بغيرها، وقد احتوت هذه السلسلة على خمسة كتب، ثانيها هو موضوع بحثنا، ألفه وصاغ مادّته الدكتور علي بن ماجد آل شريدة. وبناء على ما تقدّم، فإنّ الباحثين هدفاً بهذا البحث أن يسهما قدر الإمكان في تنمية الجهود في مجال تعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى، وفي تقويم الكتب المتعلّقة بها بما يسهم في تجويد محتواها.

مشكلة البحث:

إنّ الغاية الأساسيّة من هذا البحث هي تحليل التدريبات الاتصالية التي اعتمدها مؤلّف الكتاب الثاني لسلسلة العربيّة للعالم، وتقويمها. من حيث اعتمادها على المناهج العلميّة المتطوّرة ومدى توقّر الأنشطة والتدريبات الاتصالية الملائمة والمناسبة. وبذلك فإن مشكلة البحث تتمثّل في دراسة تقويمية للتدريبات الاتصالية في كتاب العربية للعالم الجزء الثاني.



أسئلة البحث:

وعياً بمشكلة البحث، فإنَّ الأسئلة الرَّئيسة هي:

- ما التدريبات الاتصالية اللازم توافرها في محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى للمستوى المتوسط؟
- ما مدى توافر التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم الجزء الثاني؟
- ما التصور المقترح لتضمين أنماط التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث للآتي:

- تعرّف التدريبات الاتصالية اللازم توافرها في محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى للمستوى المتوسط.
- تعرّف مدى توافر التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم الجزء الثاني.
- بناء تصور مقترح لتضمين أنماط التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم الجزء الثاني.

أهمية البحث:

- من الجانب النظري: التي تتمثل في خلفيتها النظرية في كونها توفر جملة من المبادئ النظرية التي تتعلق بمسألة التدريبات الاتصالية التي يحتاجها الباحث والمشتغل بالتأليف المدرسي وحتى المدرس الذي يتعامل مع متعلمين غير ناطقين بالعربية عامة، وطلبة المستوى المتوسط بصفة خاصة، لتنمية مهاراتهم.
- من الجانب العملي التطبيقي: تكمن أهمية البحث عملياً من خلال الأداة المعتمدة فيه التي ستوفر تغذية راجعة للمشتغلين بالمناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
- قد يسهم في تطوير الكتاب الثاني من سلسلة العربية للعالم بما يقدمه للمؤلف والمشرفين على السلسلة في جامعة الملك سعود من تدريبات اتصالية لم تكن موجودة، وأيضاً بما يقدمه من تصور مقترح لتطوير الكتاب من ناحية التدريبات الاتصالية في حالة فكروا في طبعة جديدة.
- يزود مؤلفي الكتب المشابهة بتصور مدروس للتدريبات الاتصالية التي يحتاجونها في عملهم.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية:** تقويم الكتاب الثاني من سلسلة العربية للعالم من حيث ورود التدريبات الاتصالية الآتية: تدريبات الحوار، وتدريبات النقاش، والمهمات اللغوية، وتبادل الأدوار، والتساؤل المتبادل.
- الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول عام 1442هـ، الذي خصّصه الباحثان لجمع البيانات والمعلومات عن طريق الاستبانة وتحليلها.

مصطلحات البحث:

لابدّ من النظر في المصطلحات الرئيسة التي يقوم عليها البحث من أجل ضبطها وتحديدتها حتى يسير في المسار المرسوم له دون أن ينزلق في متاهات أخرى تفرضها ضبابية المفاهيم أو غموض معانيها، ولذلك سنحاول تعرّف ما تقيده مصطلحات، التدريبات الاتصالية، والتقويم.

التدريبات التواصلية:

هو نوع من التدريبات التي تهدف إلى اكتساب المتعلم القدرة التبليغية أي اكتساب المتعلمين قدرة التصرف البني اللغوية حسب مقتضي الأحوال فهي تسعى إلى تمكين المتعلمين من استعمال الجمل اللغوية استعمالاً لغوياً صحيحاً من



ناحية وملاءمتها لمختلف المقامات فكل نشاط يهدف إلى تلقائية في التعبير عن الوظائف اللغوية من وصف وتقرير. (العيشي وقاضي، 2012: 23)

ويعرفها الباحثان إجرائياً أنها التي تتعلق بجانب التعبير بشقيه الشفوي والكتابي ويقصد بها في هذا البحث تدريبات الحوار، وتدريبات النقاش، والمهمات اللغوية، وتبادل الأدوار، والتساؤل المتبادل للمستوى المتوسط.

التقويم:

لغة: قَوْم دراه، أزال عوده (ابن منظور، 1300: 499)، قَوْم العود، اعتدل وزال عوجه واستوى... والتقويم مصدر من قَوْم، وتقويم الأداء هي عملية تقويم أداء الموظفين لتقدير احتياجات التدريب... وتقويمية اسم مؤنث منسوب إلى تقويم، نظرة تقويمية، دراسة تقويمية، معالجة تقويمية (عمر، 2008: 1857)

اصطلاحاً: أما اصطلاحاً، وفي مجال التربية والتعليم والبحث العلمي فهو "عملية موضوعية بعيدة عن الذاتية، باعتبارها لا تلقي الأحكام اعتباطياً، بل تحتكم إلى بيانات تم جمعها بوسائل تقويمية تمتاز بالصدق وتقوم على معايير محدّدة سلفاً حتى لا يقع جامعها في الذاتية، ومن هنا يمكننا اعتبار أنّ التقويم يعتمد في ذلك على الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، حتى تضمن له معلومات تستند إلى الواقع في نتائجها. إذ إنه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة للموضوع المراد تقويمه بهدف الوصول إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته... واتخاذ الإجراءات الفعلية لسد النقص والإصلاح." (عبد الله وإيمان، 2019: 377)

ويقصد به في البحث الحالي تقويم الكتاب الثاني من سلسلة العربية للعالم من حيث ورود التدريبات الاتصالية الآتية: تدريبات الحوار، وتدريبات النقاش، والمهمات اللغوية، وتبادل الأدوار، والتساؤل المتبادل، التي تتعلق بجانب التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

كتاب العربية للعالم: هو الكتاب الثاني من سلسلة "العربية للعالم"، التي تتكوّن من خمسة أجزاء، الموجهة للمستوى المتوسط، والصادرة عن جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، التي أشرف عليها الدكتور ناصر بن عبد الله بن غالي، للكاتب علي بن ماجد آل شريدة، الذي صدر سنة 2010 (آل شريدة، 2010).

• عدد صفحات الكتاب: 220 صفحة

• موضوع الكتاب:

يدور موضوع الكتاب كما صرّح به كاتبه حول الحياة اليومية للمتعلم، وتتعلّق أنشطته بجملة من المواقف التي يحتاجها ويتعرّض إليها. وقد ورد ذلك في اثنتي عشرة وحدة.

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	رقم الوحدة	عنوان الوحدة
الأولى	وسائل المواصلات	السابعة	البحر
الثانية	السياحة في العالم العربي	الثامنة	وسائل الإعلام
الثالثة	القرية المدينة	التاسعة	المناسبات الاجتماعية
الرابعة	الأسرة	العاشرة	قصص منوعة
الخامسة	الصحة	الحادية عشر	العمل والبطالة
السادسة	التعليم	الثانية عشر	المناخ

هدف الكتاب: " إلى تعليم الطالب المهارات الأربع (الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة) عبر تعريضه إلى نصوص مبسّطة أحياناً وتدريبات اتّصالية متنوّعة لصقل هذه المهارات. إضافة إلى هذا، أضيفت تمارين مخصّصة للتركيز على العناصر اللغوية التي تحتاج إلى درس وعناية لاكتسابه، أعني المفردات وبعض القواعد اللغوية المهمة لهذا المستوى اللغوي عبر عرضها في قرائن اتّصالية" (آل شريدة، 2010).

يتضمن الكتاب اثنتي عشرة وحدة، كلّ وحدة من سبعة دروس، بوبها المؤلف كما يلي:

الدرس	عنوانه	محتواه وأنشطته
1	المقدمة	نصّ قصير. المطلوب القلبي: اقرأ واستمع. المطلوب البعدي: وضعيّة اتّصالية، حوار أو نقاش مستوحى من موضوع النص.
2	المفردات	تفاعل مع مفردات المقدمة: تدريبات اتّصالية: اتصال ثنائي (مع زميلك) غالباً. نوع التدريبات: المعنى، المرادف، ملء الفراغ، تسمية ما في الصورة، إنشاء جمل بمفردات مقترحة.
3	القواعد والتراكيب	ظاهرة لغويّة (النحو والصرف) تدريبات اتّصالية: رصد الظاهرة واستعمالها (وضع خط، ملء فراغ، وصل بسهم، إنتاج جمل، إعادة ترتيب مفردات...)
4	الاستماع	تسميع نص. المطلوب القلبي: استمع. المطلوب البعدي: أنشطة اتّصالية: في الغالب خاصّة بالمعنى (الجواب بصحيح أو خطأ، اختيار الجواب الصحيح، تكميل المعنى بمفردة أو عبارة...).
5	المحادثة	وصف صورة أو مشهد، نقاش حول موضوع...
6	القراءة	نصّ طويل نسبياً أو نصّان قصيران للقراءة تدريبات اتّصالية: دراسة النصّ من حيث: الفكرة العامة والمفردات والأفكار الفرعية.
7	الكتابة	أنشطة اتّصالية في الإنتاج كتابي: إعادة ترتيب، استعمال قاعدة إملائية، إنتاج كامل لقصة...

وردت هذه الدروس، كما يبيّن الجدول، متدرّجة ومتكاملة داخل الوحدة، فقد اختار المؤلف أن تبدأ دروس كلّ واحدة منها بالمقدمة، ثمّ المفردات، وقواعد التّركيب، فالاستماع والمحادثة والقراءة ليختم هذه الدروس بالكتابة. وتشغل هذه الدروس ضمن موضوع واحد، صرّح الكاتب في المقدمة بأن ذلك من أجل أن يكون لدى المتعلّم فكرة شاملة عن الموضوع (آل شريدة، 2010)، وتتكامل فيها المهارات، بحيث نشعر وكأنها تسير جنباً إلى جنب على مدى الدروس السبعة لكلّ وحدة.

الإطار النظري للبحث:

سيركز الباحثان على التدريبات الاتّصالية من حيث مفهومها، وأنواعها، وإيجابياتها، وسلبياتها، وخصائصها ومعاييرها، وتقويمها، مع إيراد نماذج منها يمكن تصميمها في محتوى مهارة التعبير لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الثاني.

التدريبات الاتّصالية والتقويم:

للتدريبات دور مهم في عملية التعلم وهي جزء أساسي من الكتاب، وكلّما روعي فيها الجانب التربوي والفني بصورة جيدة أسهم ذلك في جودة الكتاب وتعزيزاً وتثبيتاً لما يتعلمه الطالب. إنّ النّظر في مدى توفّر التدريبات الاتّصالية في الكتاب موضع البحث، يتطلّب جانباً نظرياً من خلاله يمكن تعرف أنواعها وأهدافها حتّى نتمكّن من رصدها والاعتناء بها.

- التدريبات الاتصالية:

- مفهومها:

عموماً، يعد التدريب اللغوي في تعليم اللغات مرتكزا مهما يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه (حخراب وعيساني، 2017: 236). كما أنه من أهم أشكال النشاط التربوي التي تستهدف تثبيت وتعزيز المهارات سواء على المستوى الإدراكي أو النفسي حركي (طعيمة، 2017: 626).

والتدريبات الاتصالية فهي مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية المتصلة بالقواعد الأساسية للغة (الإملائية، والنحوية، والصرفية) التي تركز على نشاط المتعلم عند ممارسته لأداءات لغوية شفهية وكتابية، تتيح للطلاب استثمار قدراتهم ومكتسباتهم المعرفية السابقة في استيعاب القواعد اللغوية وتطبيقها من خلال البحث عن أجوبة وحلول مناسبة للمشكلات اللغوية المطروحة وفق توجيهات معينة من الأستاذ تجعل المتعلم يسري في اتجاه بلوغ الأهداف المقصودة من الدرس اللغوي (حمادة، 2012: 150).

ومن هنا تكتسب التدريبات أهمية كبرى، جعلت الخبراء يكتفون جهودهم من أجل البحث في أجدى أنواعها وأكثرها إفادة. فما هي خصائصها ومعاييرها؟

- خصائصها ومعاييرها:

- أن تكون لهذه التدريبات أهداف لغوية واضحة ومحددة.
- أن تتناسب مع طبيعة الجمهور المستهدف .
- أن تكون متدرجة ومتسلسلة، بحيث يبنى بعضها على بعض.
- أن تكون مرتبة، بحيث تدفع المتعلم للتعبير أو الاستجابة اللغوية بشكل صحيح.
- أن تكون متنوعة تتلاءم مع المهارة اللغوية، ومع المحتوى اللغوي.
- أن تجمع بين التدريبات المقيدة، والموجهة، والحرّة.
- أن تتناسب وطبيعة الدرس اللغوي أو المهارة المستهدفة تنميتها.
- أن تطبق هذه التدريبات تطبيقاً صحيحاً في سياق اتصالي (حمادة، 2012: 156).

- أنواعها:

يمكن تصنيف التدريبات التواصلية إلى نوعين رئيسيين هما: التدريب الموجه، وتدريبات الحر. وهي تدريبات تقوم أساساً على أسلوب السؤال والجواب أو الحوار بمفهومه الواسع، ونعني بالحوار تعليم العناصر والوظائف اللغوية من خلال محادثة بين فردين أو أكثر. أما أهم الأشكال التي تدخل تحت هذا النوع من التدريبات نذكر: الإجابة على أسئلة عامة، إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطالب دون إعطاء كلمات مساعدة، مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة، سؤال الدارس عما يقول أو يفعل في أحوال ومقامات معينة، محادثة حرة، مناقشة عامة، تدوين ملاحظات، تقارير شفوية وكتابية وإنشاء حر وغيرها من الأشكال (حخراب وعيساني، 2017: 244).

- وإيجابياتها:

من أهم وإيجابياتها أنها تمكن من تدريب المتعلم على الجانب المنطوق في اللغة، ولن يتسنى له ذلك دون أن يمارس مثل هذه التدريبات، إضافة إلى ذلك فهي تعلمهم التعبير عن المقام بأساليب مختلفة، وهذا هو الوضع الطبيعي للتواصل اللغوي فالإنسان لا يجيب دائماً وفي جميع المقامات على السؤال نفسه بطريقة لا يوجد فيها تغيير أو تجديد، كما أنّ المتعلم يكون إيجابياً وهو يتدرب على هذا النوع من التدريبات، حيث تتطلب منه فهماً ومساهمة بالمعلومات الجديدة، فالجواب

عن السؤال أو المثير لا يكون جاهزا لدى المتعلم بل يبدعه إبداعا، دون أن ننسى انها تدرب الدارسين على ممارسة اللغة ككل متكامل دون تجزئة أو تقسيم إلى عناصر ومهارات لغوية (صاري، 1990، 130).

- سلبياتها:

إن التدريبات الاتصالية وحدها غير كافية لإكساب المتعلم ما يحتاجه في عملية التبليغ، فهي تحتاج إلى دعم من الأنواع الأخرى لأنّ تعليم اللغة هو تعليم لكلّ متكامل من المهارات والعناصر اللغوية التي تتطلب بدورها كلاً متكاملاً من الأصناف والأنواع من التدريبات لأنّ لكل صنف هدفاً خاصاً ومرحلة معينة، وزمناً محدداً ونتائج خاصة، لذلك فإنّ تعليم اللغة يحتاج إلى جميع أصناف التدريبات مع التكامل في عرضها (خراّب وعيساني، 2017: 245). كما يحتاج هذه التدريبات إلى معايير معينة ومحددة تبنى عن ضوئها.

- معايير التدريبات:

- ولكي تحقّق التدريبات غاياتها لا بدّ من مراعاة جملة من المعايير وهي:
 - أن تكون لهذه التدريبات أهداف لغوية واضحة ومحددة.
 - أن تتناسب مع طبيعة الجمهور المستهدف.
 - أن تكون متدرجة ومتسلسلة، بحيث يبني بعضها على بعض.
 - أن تكون مثيرة، بحيث تدفع المتعلم للتعبير أو الاستجابة اللغوية بشكل صحيح.
 - أن تكون متنوعة تتلاءم مع المهارة اللغوية، ومع المحتوى اللغوي.
 - أن تجمع بين التدريبات المقيدة، والموجهة، والحرّة.
 - أن تتناسب وطبيعة الدرس اللغوي أو المهارة المستهدف تنميتها.
 - أن تطبق هذه التدريبات تطبيقاً صحيحاً في سياق اتصالي (آل تميم، 2019: 155).
- ويضيف الباحثان إلى هذه المعايير أن تراعي التدريبات الفروق الفردية؛ لتشجّع همّتهم، وتدفعهم دفعاً للتعلّم؛ وتلبّي رغباتهم وميولهم.

والفرق الأساس بين التدريبات الاتصالية، والاتصال الحقيقي، يتمثل في أن تدريبات الاتصال تعتمد في معظمها على مواقف اتصالية غير حقيقية، بل هي معدّة إعداداً، مما يضفي عليها شيئاً من الصنعة والافتعال - وهو مهم في المراحل الأولية من تعلّم اللغة - على حين أن الاتصال الحقيقي ينبثق عن مواقف الحياة الطبيعية دون تحضير مسبق. يجب أن نقدم للدارسين تدريبات اتصالية كافية، وأن نتيح لهم الفرص لتبادل الحديث داخل الصف خلال مواقف اتصالية فيها شيء من التحكم، ثم ننقلهم بعد ذلك إلى مرحلة الاتصال الحر بأهل اللغة خارج الصف. إن الهدف من التدريبات الاتصالية أن يتمكن المتعلم من تحدث اللغة الثانية أو الأجنبية بشكل طبيعي وأن تجعله قادراً على تحقيق الاتصال بينه وبين أهل اللغة.

- نماذج من التدريبات الاتصالية:

أ. الإجابات المقيدة بالأنماط التي تدربوا عليها في الدرس.
ومن أمثلتها:

المدرس: لماذا حضرت إلى المملكة يا سميّر؟

سميّر: حضرت إلى المملكة؛ لأدرس اللغة العربية.

ب. الحديث الحر عن نفسه وعن اهتماماته دون أن يسأله المدرس.

كأن يقوم الطالب بالتعبير عن نفسه وعن حاجاته وميوله بأيسر أسلوب وأقوم أداء.



ج. أسئلة المدرس المباحثة، ومن أمثلتها:

- أين ولدت؟

- من أصدقائك في المعهد؟

د. الأسئلة والأجوبة المتبادلة بين الطلبة، ومن أمثلتها:

الطالب الأول: ماذا تفعل؟

الطالب الثاني: أريد أن أغلق الشباك.

الطالب الأول: لماذا؟

الطالب الثاني: أظن أن البرد شديد.

هـ. تنمية الجمل وتوسيعها. ومن أمثلتها:

المدرس: سأذهب غداً إلى السوق.

الطالب الأول: سأذهب غداً إلى السوق؛ لشراء بعض الكتب.

الطالب الثاني: سأذهب غداً إلى السوق؛ لشراء بعض الكتب والملابس.

الطالب الثالث: سأذهب غداً إلى السوق؛ لشراء بعض الكتب والملابس والهدايا.

و. المقابلات. ومن أمثلتها: كأن يقوم الطالب بدور مدير المدرسة ويوجه إليه طالب مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بعمله.

ما هو دور المدير في المدرسة؟

ز. المقارنات. ومن أمثلتها:

1. ما الكلمة الغريبة في كل مجموعة؟ ولماذا؟

- كتاب - قلم - دفتر - سيارة.

طائرة - قطار - سفينة - كرة.

2. البحث عن الاختلافات. ومن أمثلتها: كأن يرسم المدرس صورتين أو يختارهما من صحيفة ويقوم كل طالب أو

كل فريق بذكر الاختلافات الموجودة بين الصورتين.

3. ترتيب الأشياء. ومن أمثلتها: حديقة. الجامعة. أحمد. لعب. في.

4. المناقشة. ومن أمثلتها: كأن يعمل المدرس مجموعات من الطلاب ويتناقشون فيما بينهم في موضوع من

الموضوعات الحية التي تشغل الرأي العام. مثل (ازدياد حوادث المرور)

5. التلخيص. ومن أمثلتها: كأن يقوم الطالب بتلخيص الدرس الذي قدم له في الصف.

6. الاستبانات. ومن أمثلتها: تقدم استبانة لكل دراس، ويطلب منه أن يملأها بالمعلومات المطلوبة.

الاسم

العمر

الجنسية..... (حسين، 2001: 673)

ولأهمية التقويم بصورة عامة تناوله الباحثان من حيث مفهومه في اللغة، وفي الاصطلاح، وما يقصد به في هذا

البحث.

- **التقويم:**

التقويم في اللغة: من الفعل (قَوَّمَ)، واستعمل ذلك في الشعر، فقيل: استقام الشعر: اتزن. وقَوَّمَ دُرَاه: أزال عَوَجَه. (ابن

منظور، 1300: 3782) ويقال (قَوَّمَ الشيء) تقويماً أي عدّل مساره للجهة المرغوبة وأصلح نقاط الاعوجاج والقصور

فيه. (صبري و آخرون، 2008: 13)



وبهذا المعنى فإن عملية التقويم تشمل شقين: الشق الأول هو: التشخيص الذي يتم من خلاله تحديد مواطن الضعف والقصور، ومواطن القوة في الشيء موضع التقويم. والشق الثاني: هو العلاج الذي يتم من خلاله إصلاح نقاط الضعف والقصور التي أثبتت عملية التشخيص وجودها (الخليفة، 2005: 187).

أما في الاصطلاح فقد تعددت تعريفات التقويم ومنها ما يلي:

1. التقويم إصدار حكم من الأحكام على مجهود أو عمل من الأعمال وفق معايير محددة (طعيمة، 2008: 65).
2. التقويم هو مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم ونشخص بها نقاط القوة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها (طعيمة، 2008: 60).
3. التقويم هو عملية إصدار حكم على المحتوى العلمي والتعليمي، وتحديد مدى جودة واتساق هذا المحتوى، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة ومن ثم تعديل جوانب النقص والقصور فيه (صبري و آخرون، 2008: 13).

ويهدف إلى تقويم:

- الأهداف والمعايير اللغوية: وذلك لقياس مدى ملائمة المعيار لعناصر المنهج وللمتعلم.
 - المحتوى اللغوي: يفيد في عملية تطوير المنهج وتحسينه.
 - التعليم (المعلم وأسلوبه): لتطوير أداء القائمين على تنفيذ المنهج. (جامل، 2000: 52)، ومن أهم الأهداف التي يسعى إليها التقويم اللغوي الحديث أيضاً، صياغة أهداف، ومعايير التعلم، بشكل أو طريقة واضحة وسهلة ليتمكن تحقيقها بدون صعوبات، بالإضافة إلى تعديل وتغيير طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف والمعايير اللغوية المرسومة، وتساعد على تحقيقها (المسعودي، 2015: 166).
- إنّ التدريبات والتقويم، وسيلتان أساسيتان من وسائل تطوير المنهج وخاصة المحتوى الذي هو عنصر أساس من عناصر المنهج، بهما تتم عملية التملك واختباره وعلاجه. غير أنّ مسألة التقويم تتعدى المتعلم إلى الجهات المختصة بتعديل المنهج أو تغييره.
- وهناك إجراءات للتقويم ينبغي للمقوم القيام بها وهي: تحديد الأهداف والمعايير، والاستعداد للتقويم، وتنفيذ التقويم، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخلاص النتائج، واقتراح حلول بديلة وفق نتائج التقويم. أما التعديل خاصة في جانب المنهج فهو منوط بالجهات ذات الصلة.
- ويهدف البحث الحالي إلى تقويم التدريبات الاتصالية الآتية: تدريبات الحوار، وتدرّيات النقاش، والمهام اللغوية، وتبادل الأدوار، والتساؤل المتبادل، من حيث ورودها الكتاب الثاني من سلسلة العربية للعالم.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث: كتاب العربية للعالم الكتاب الثاني، للمؤلف علي بن جاسم آل شريدة. وهو من ضمن سلسلة العربية للعالم، الصادرة عن جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، المكونة من خمسة كتب.

عينة البحث: التدريبات الاتصالية في كتاب العربية للعالم الكتاب الثاني، للمؤلف علي بن جاسم آل شريدة

منهج البحث: اعتمد الباحثان في هذا البحث على المنهج الوصفي في رصده لمختلف التدريبات الاتصالية التي احتواها الكتاب من أجل توصيفها وتبويبها وتحديد خصائصها، كما عمداً إلى تحليل النتائج التي أفضت إليها الاستبانة.

إجراءات إعداد أدوات البحث وضبطها:

استخدم الباحثان أداة الاستبانة، بوصفها أنسب الأدوات للإجابة عن أسئلة البحث، وسيعرض في هذا الجزء الإجراءات التي اتبعت عند إعداد أدوات البحث وضبطها، وتجدر الإشارة إلى أن الحديث عن هذه الأدوات من شأنه أن يوضح إجراءات الإجابة عن سؤالين من أسئلة البحث؛ تمهيداً لعرض النتائج النهائية، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: إعداد استبانة التدريبات الاتصالية الواجب توافرها في محتوى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.

تم إعداد استبانة بالتدريبات الاتصالية وفيما يلي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد هذه الاستبانة، التي تشمل عرض ما يلي:

- الهدف من إعداد الاستبانة.

- مصادر إعداد الاستبانة.

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.

- تحكيم الاستبانة.

- تعديل الاستبانة وفقاً لنتائج التحكيم.

- الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد التدريبات الاتصالية ومعرفة الدقة العلمية لأنواعها المتفرعة منها ومدى مناسبتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الثاني.

- مصادر إعداد الاستبانة:

- قراءة بعض الكتابات النظرية التي تناولت موضوع التدريبات الاتصالية.

- الاطلاع على بعض الدراسات والمشروعات التي تناولت وضع محاور كتب التدريبات.

- الاطلاع على بعض الدراسات التي أجريت في مجال التدريبات الاتصالية مثل دراسة العمري (1431)، ودراسة الحجيلي (1437).

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت استبانة التدريبات الاتصالية في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.

- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.

- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب مع رأي المحكم.

- التدريبات الاتصالية المراد تحكيمها والأنواع الفرعية المرتبطة بها.

وقد طلب من المحكمين قراءة هذه الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صواباً من حيث:

- مناسبة أنواع التدريبات الاتصالية.

- الدقة العلمية لأنواع التدريبات الاتصالية.

- إضافة الملاحظات التي يرون أنها مناسبة.

- الثبات وصدق الاتساق الداخلي لاستبانة التدريبات الاتصالية:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة: بقيام الباحثين بتقييم كتاب العربية للعالم: الجزء الثاني، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، ثم قام الباحثان بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة التدريبات الاتصالية المكونة للاستبانة والدرجة الكلية للتدريبات الاتصالية التي ينتمي إليها النوع الفرعي، وذلك باستخدام معادلة بيرسون للارتباط

م	التدريبات الاتصالية	ثبات الاستبانة	الاتساق الداخلي للاستبانة
1	تدريبات الحوار	0.95	*0.94
2	تدريبات النقاش	0.98	*0.97
3	المهمات اللغوية	0.90	*0.87
4	تبادل الأدوار	0.91	*0.89
5	التساؤل المتبادل	0.87	*0.81
	التدريبات الكلية	0.95	*0.86

- الضبط الإحصائي للقائمة:

حصر الباحثان آراء المحكمين واستخراج نسبة اتفاقهم على قائمة التدريبات الاتصالية اللازمة لكتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني، حيث أتمدت التدريبات الاتصالية التي حازت نسبة (80%) فما فوق فقط، وبناءً على ذلك حذف أو استبعد أي تدريب آخر من القائمة.

الصورة النهائية لقائمة التدريبات الاتصالية اللازمة في محتوى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.

1- تكون بين شخصين.	تدريبات الحوار
2- تكون بين أشخاص.	
3- أن تكون حواراً مفتوحاً.	
4- أن تكون حواراً مغلقاً.	
1- يجري النقاش في مسائل داخل الحصة.	تدريبات النقاش
2- يجري النقاش في الأحداث اليومية.	
3- يجري النقاش عن المناسبات الدينية.	
1- تكون بصورة تعبئة استمارة.	المهمات اللغوية
2- تكون التدريبات بطلب حجز مقعد	
3- تحديد الفرق بين الصورتين.	
4- تكون على شكل وصف مكان معين.	
5- تأخذ التعرف على صورة إعداد التقارير.	
6- تعتمد على المقارنة بين شينين.	
تتطلب المهمات اللغوية التعبير عن صورة.	تبادل الأدوار
تعمل على تحديد هوايات الطلاب وميولهم.	
تركز على تبادل الأفكار.	
تبحث عن حل لمشكلة.	
تستخدم الألعاب اللغوية.	
تعبير عن فكرة محدودة.	
تدعو إلى التعرف على الصور.	
تستخدم أسلوب المقابلات.	
تنمي مهارة ترتيب الصور.	
1- تنمي مهارة صياغة الأسئلة والأجوبة.	التساؤل المتبادل

2- تركّز على أسئلة التعليل.	
3- تساعد على حل الألغاز.	
4- تقدم أسئلة شخصية.	
5- تنمي مهارة التلخيص النهائي للدرس.	

وبهذا يكون البحث قد أجب عن السؤال الأول الذي نصه: "ما التدريبات الاتصالية اللازم توافرها في محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى للمستوى المتوسط؟"

نتائج البحث:

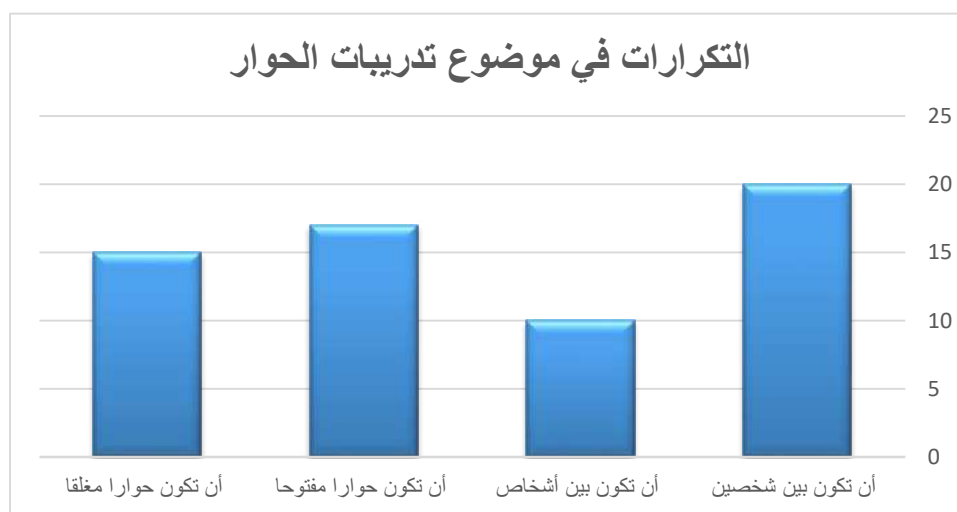
إجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر التدريبات الاتصالية في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني؟
للإجابة على السؤال الثاني: خلّلت استمارة تحليل المحتوى، وذلك بتحليل كل نوع من أنواع التدريبات الاتصالية المكونة للقائمة كما يوضح ذلك فيما يلي:

أولاً: نتائج تحليل موضوع تدريبات الحوار:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية حول مدى توافر تدريبات الحوار في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني، كما يوضح ذلك الجول التالي:

التكرارات والنسب المئوية لبيان مدى توافر تدريبات الحوار المتضمنة في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني:

م	تدريبات الحوار	عدد التكرارات	النسبة المئوية %	ترتيب
1	أن تكون بين شخصين	20	32.3	1
2	أن تكون بين أشخاص	10	16.1	4
3	أن تكون حواراً مفتوحاً	17	27.4	2
4	أن تكون حواراً مغلقاً	15	24.2	3
مجموع التكرارات		62	100	
المتوسط الحسابي للتكرارات		15.5		



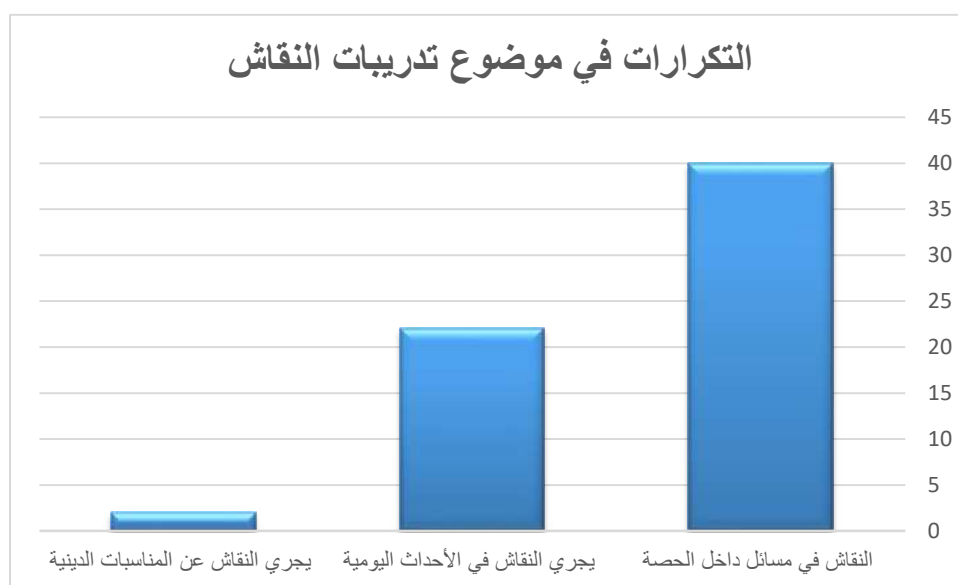
يتضح من الجدول والشكل السابقين أن تدريبات الحوار تكررت في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني (62) مرة بمتوسط حسابي بلغ: (15.5)، وتراوحت التكرارات بنسب متفاوتة حيث تكرر موضوع: (النقاش في مسائل داخل الحصة) في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 32.3% في حين أن الموضوع (يجري النقاش عن المناسبات الدينية) جاء في المرتبة الأخيرة، بنسبة 16.1%. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء من نتائج في دراسة العمري (1431) التي توصلت نتائجها إلى أن كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها يفتقر إلى معايير الاتصال اللغوي ومنها تدريبات الحوار.

ثانيًا: نتائج تحليل موضوع تدريبات النقاش

تم حساب التكرارات والنسب المئوية حول مدى توافر تدريبات النقاش في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

التكرارات والنسب المئوية لبيان مدى توافر تدريبات النقاش المتضمنة في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني:

م	تدريبات النقاش	عدد التكرارات	النسبة المئوية %	الترتيب
1	النقاش في مسائل داخل الحصة	40	62.5	1
2	يجري النقاش في الأحداث اليومية	22	34.3	2
3	يجري النقاش عن المناسبات الدينية	2	3.2	3
مجموع التكرارات		64	100	
المتوسط الحسابي للتكرارات		21.1		



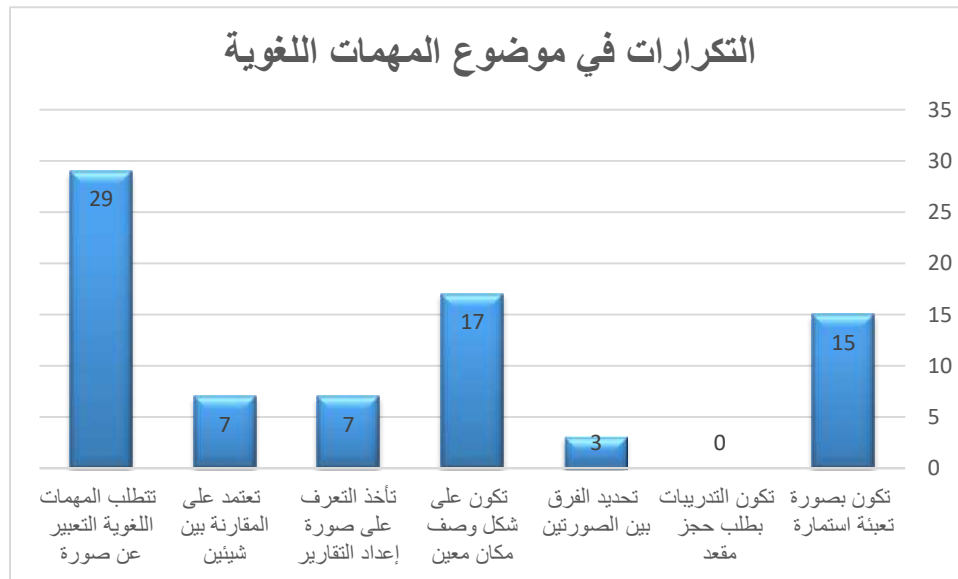
يتضح من الجدول والشكل السابقين أن تدريبات النقاش تكررت في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني (64) مرة بمتوسط حسابي بلغ: (21.1)، وتراوحت التكرارات بنسب متفاوتة حيث تكرر موضوع: (النقاش في مسائل داخل الحصة) في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 62.5% في حين أن الموضوع: (يجري النقاش عن المناسبات الدينية)، تكرر بنسبة 3.2% وقد جاء في المرتبة الأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحجيلي (1437) التي أوصت بأن تتضمن تدريبات النقاش، في مقرر التعبير المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لافتقاره لها.

ثالثاً: نتائج تحليل موضوع المهمات اللغوية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية حول مدى توافر تدريبات المهمات اللغوية في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني، كما يوضح ذلك الجول التالي:

التكرارات والنسب المئوية لبيان مدى توافر المهمات اللغوية المتضمنة في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني:

م	تدريبات المهمات اللغوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية %	الترتيب
1	تكون بصورة تعبئة استثمار	15	19.3	3
2	تكون التدريبات بطلب حجز مقعد	0	0	6
3	تحديد الفرق بين الصورتين	3	3.9	5
4	تكون على شكل وصف مكان معين	17	21.8	2
5	تأخذ التعرف على صورة إعداد التقارير	7	8.9	4م
6	تعتمد على المقارنة بين شيئين	7	8.9	4م
7	تتطلب المهمات اللغوية التعبير عن صورة	29	37.2	1
مجموع التكرارات		78	100	
المتوسط الحسابي للتكرارات		11.4		



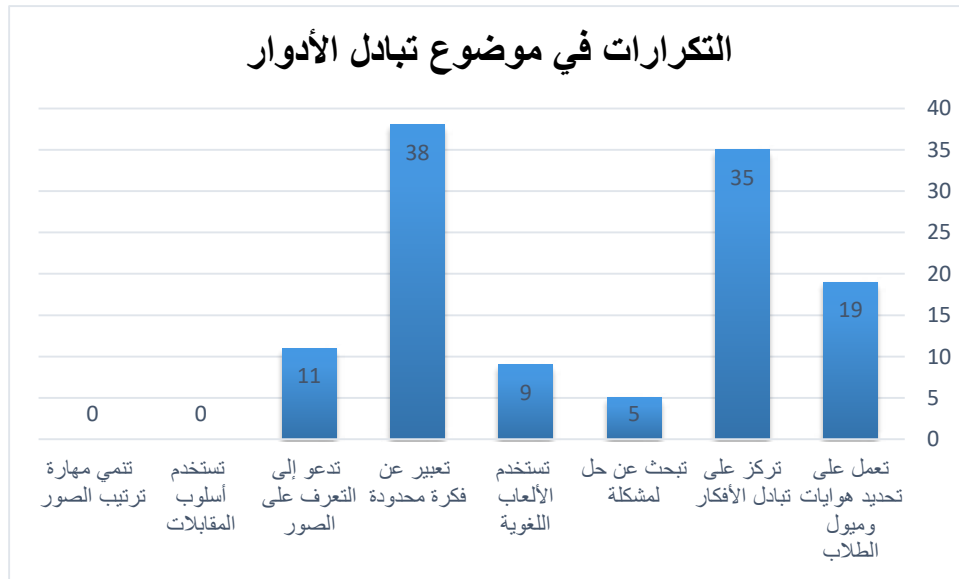
يتضح من الجدول والشكل السابقين أن تدريبات المهمات اللغوية تكررت في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني (78) مرة بمتوسط حسابي بلغ: (11.4)، وتراوحت التكرارات بنسب متفاوتة حيث جاء موضوع: (تتطلب المهمات اللغوية التعبير عن صورة) في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 37.2% في حين أن الموضوع: (تكون التدريبات بطلب حجز مقعد)، لم يرد في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني. وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة الشيخ (1433) التي توصلت نتائجها إلى أن الدارسين يعانون من افتقار وعوز إلى حاجات لغوية متعددة تمكنهم من التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة.

رابعًا: نتائج تحليل موضوع تبادل الأدوار:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية حول مدى توافر تدريبات تبادل الأدوار في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني، كما يوضح ذلك الجول التالي:

التكرارات والنسب المئوية لبيان مدى توافر تدريبات تبادل الأدوار المتضمنة في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني:

م	تدريبات تبادل الأدوار	عدد التكرارات	النسبة المئوية %	الترتيب
1	تعمل على تحديد هوايات وميول الطلاب	19	16.2	3
2	تركز على تبادل الأفكار	35	29.9	2
3	تبحث عن حل لمشكلة	5	4.2	6
4	تستخدم الألعاب اللغوية	9	7.7	5
5	تعبير عن فكرة محدودة	38	32.5	1
6	تدعو إلى التعرف على الصور	11	9.5	4
7	تستخدم أسلوب المقابلات	0	0	7م
8	تنمي مهارة ترتيب الصور	0	0	7م
مجموع التكرارات		117	100	
المتوسط الحسابي للتكرارات		14.6		



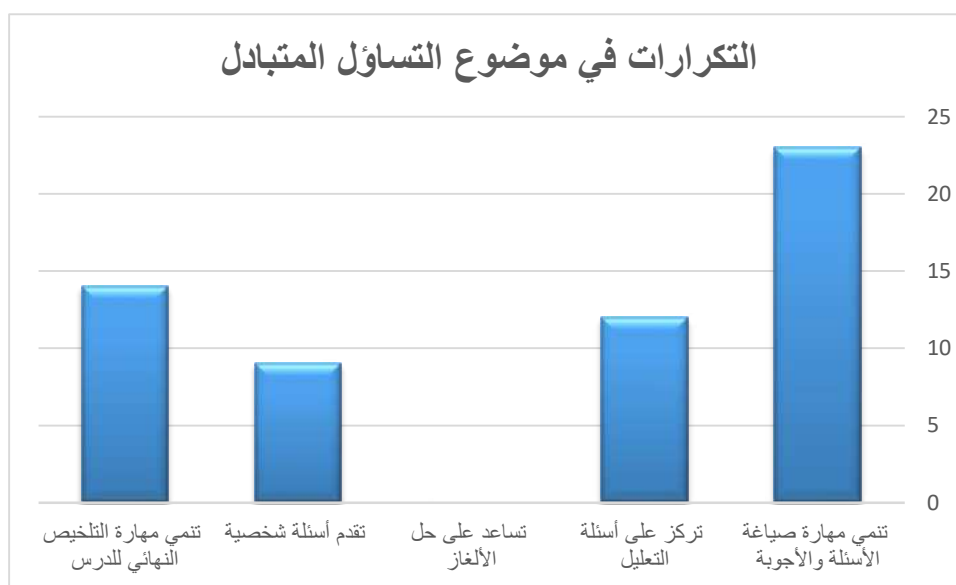
يتضح من الجدول والشكل السابقين أن تدريبات تبادل الأدوار تكررت في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني (117) مرة بمتوسط حسابي بلغ: (14.6)، وتراوحت التكرارات بنسب متفاوتة حيث جاء موضوع (تعبير عن فكرة محدودة) في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 32.5% في حين أن الموضوعين: (تستخدم أسلوب المقابلات، وتنمي مهارة ترتيب الصور)، لم يردا في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء من نتائج في دراسة العمري (1431) التي توصلت نتائجها إلى أن كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها يفتقر إلى معايير الاتصال اللغوي، كما أنه يفتقر إلى الأنشطة والخبرات والممارسات التي يحتاجها الطلاب.

خامساً: نتائج تحليل موضوع التساؤل المتبادل:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية حول مدى توافر تدريبات التساؤل المتبادل في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني، كما يوضح ذلك الجول التالي:

التكرارات والنسب المئوية لبيان مدى توافر تدريبات التساؤل المتبادل المتضمنة في تدريبات كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني:

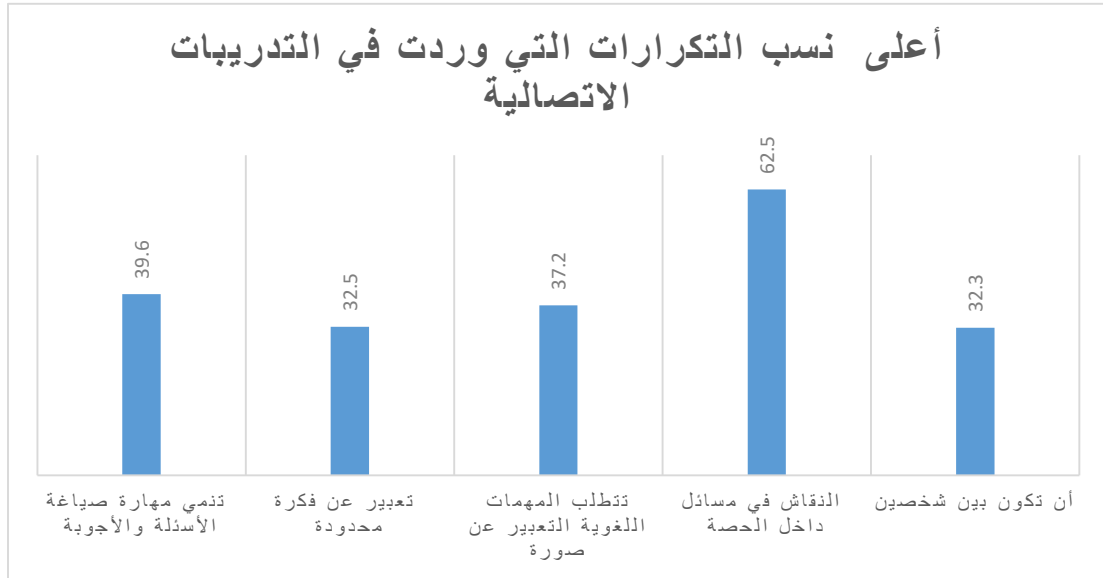
م	تدريبات التساؤل المتبادل	عدد التكرارات	النسبة المئوية %	الترتيب
1	تنمي مهارة صياغة الأسئلة والأجوبة	23	39.6	1
2	تركز على أسئلة التعليل	12	20.6	3
3	تساعد على حل الألغاز	0	0	5
4	تقدم أسئلة شخصية	9	15.5	4
5	تنمي مهارة التلخيص النهائي للدرس	14	24.3	2
مجموع التكرارات		58	100	
المتوسط الحسابي للتكرارات		11.6		



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن تدريبات التساؤل المتبادل تكررت في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني (58) مرة بمتوسط حسابي بلغ: (11.6)، وتراوحت التكرارات بنسب متفاوتة حيث جاء موضوع (تنمي مهارة صياغة الأسئلة والأجوبة) في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 39% في حين موضوع (تساعد على حل الألغاز)، لم يرد في كتاب العربية للعالم: الكتاب الثاني. وتتفق هذه النتائج مع ما جاء من نتائج في دراسة المرواني (1435) ودراسة الحجيلي (1437) اللتان أوصتا بالاهتمام بالحاجات التواصلية مع الآخرين، وتضمن تدريبات التساؤل المتبادل في محتوى كتب التعبير لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

واستناداً على ما سبق فإن التدريبات الاتصالية جاءت بنسب ضعيفة لم تحقق النسبة المطلوبة باستثناء تدريب ورد في قائمة تدريبات النقاش حيث بلغت نسبة تكراره 62.5%، وباستعراض التكرارات فإن النسب الأعلى التي وردت في التدريبات الاتصالية كانت كما يلي:

الترتيب	النسبة المئوية %	عدد التكرارات	التدريبات الاتصالية
5	32.3	20	تدريبات الحوار
1	62.5	40	تدريبات النقاش
2	37.2	29	المهام اللغوية
4	32.5	38	تبادل الأدوار
3	39.6	23	التساؤل المتبادل



إجابة السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتضمين أنماط التدريبات الاتصالية في محتوى كتاب العربية للعالم؟ بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، وبناء على الأسس النظرية لبناء محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أعدّ الباحثان تصورا مقترحا لتضمين التدريبات الاتصالية في الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم ويشمل على ما يلي:

أولاً: الاسس العامة للتصور:

بنى الباحثان التصور المقترح على أربعة أسس عامة، تمثلت في الآتي:

• الأساس العقدي:

وتمثل في المحافظة على العقيدة الإسلامية وغرسها في نفس المتعلم، ودعم معرفة الدين الإسلامي معرفة صحيحة، على ضوء الكتاب والسنة وتأكيد التمسك بالثوابت القطعية.

• الأساس الاجتماعي:

وتمثل في نشر ثقافة المجتمع وقيمه النافعة، وغرس قيم الإخاء والتعاون والتكامل بين المتعلمين، والتأكيد على أهمية العمل والإنتاج في تقدم المجتمعات وتطورها، واحترام خصوصيات المجتمعات الأخرى.

• الأساس النفسي:

وتمثل في مراعاة الجوانب النفسية للمتعلمين في كافة مكوناتهم والاهتمام بميولهم وخصائصهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

• الأساس اللغوي:

وتمثل في دعم مهارات تعليم اللغة العربية، وتنمية الثروة اللغوية لديهم، ومدّهم بألفاظ وأساليب وتراكيب ومعان وأفكار جديدة تعودهم على حسن الإلقاء، وإخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.

ثانياً: الهدف العام لهذا التصور:

تقديم تصور لتضمين التدريبات الاتصالية في الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم بها على ضوء المدخل الاتصالي.

ثالثاً: مصادر بناء التصور:

اعتمد الباحثان في بناء التصور المقترح على الآتي:

1. نتائج البحث الحالي الذي سبق عرضها والدراسات السابقة، ومن الكتب والمراجع المتخصصة ذات الصلة.
2. من خلال المقابلات غير الرسمية التي أجراها الباحثان مع أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومع عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
3. قائمة التدريبات الاتصالية اللازمة في محتوى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني التي توصل إليها الباحث.
4. الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم وتحليل محتواه مما يساعد في تعرّف الحاجات الحقيقية للمتعلمين في ضوء التدريبات الاتصالية المتوافرة فيه.

رابعاً: منطلقات التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على عدد من المنطلقات، وهي:

1. محتوى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يختلف عن محتوى تعليمها للناطقين بها.
2. أهمية التدريبات الشفهية، وتأتي على أشكال مختلفة (نشاط فردي، نشاط ثنائي، نشاط جماعي)، وكذلك أهمية التدريبات التحريرية.
3. تقديم الابنية الموجودة في الحوار والتدريب عليها، وتكون على أشكال مختلفة بعضها بصري والآخر شفهي وبعضها للعرض والتمثيل وبعضها لإعطاء القاعدة التي تحكم النمط.
4. تحويل النشاط الشفهي إلى نشاط تحريري.
5. تقديم عدد من الأنشطة الاتصالية الحرة التي تمتاز بالتنوع.

خامساً: نتائج التصور المقترح كالاتي:

أولاً: تضمين المقرر تدريبات اتصالية تتعلق بالحوار: وذلك عن طريق:

- تدريبات للحوار بين عدة أشخاص.
- تدريبات تشتمل على حوار مفتوح وهاذف ينمي من المهارات الاتصالية للطلاب.
- تدريبات تشتمل على حوار مغلق له أهداف مقصودة تم وضعها مسبقاً وذلك لتنمية من المهارات الاتصالية للطلاب.

ثانياً: تضمين المقرر تدريبات اتصالية تتعلق بالمهمات اللغوية: وذلك عن طريق:

- تدريبات تهدف إلى إثراء وتنمية مهارات الاتصال من خلال النقاش في مسائل داخل الدرس.
- تدريبات تهدف إلى إثراء وتنمية مهارات الاتصال من خلال النقاش في مسائل خارج الدرس.
- تدريبات واضحة الأهداف تشتمل على نقاش في الأحداث اليومية بإشراف المعلم داخل الدرس تؤدي إلى تنمية المهارات الاتصالية للطلاب.

• تدريبات واضحة الأهداف تشتمل على نقاش عن المناسبات الدينية، تشتمل على كافة جوانب المهارات الاتصالية.

ثالثاً: تضمين المقرر تدريبات اتصالية تتعلق بالنقاش: وذلك عن طريق:



- تدريبات تكون بصورة تعبئة استمارة بحيث تساعد الطلاب في التعبير عن أفكارهم من خلال تعبئة استمارات تعتمد أساليب متنوعة للمهارات الاتصالية.
- تدريبات تهدف إلى إثراء وتنمية مهارات الاتصال من خلال طلب حجز مقعد.
- تدريبات تحديد الفرق بين صورتين، وذلك بعرض نماذج متنوعة من الصور وعمل مقارنة بينها في جوانب متعددة.
- تدريبات تكون على شكل وصف مكان معين، وذلك من خلال عرض خرائط وأشكال وصور للأماكن المراد وصفها.
- تدريبات تهدف إلى التعرف على طريقة إعداد التقارير، وذلك من خلال طرح موضوع معين في التعبير، ثم الطلب من الطلاب إعداد تقرير مفصل يشتمل على الموضوع المطروح للمناقشة.
- تدريبات تعتمد على المقارنة بين شيئين، حيث يمكن عرض نماذج من أشياء متنوعة ومختلفة ثم الطلب من الطلاب عقد مقارنات بينها.
- تدريبات تتطلب التعبير عن صورة، وذلك بعرض صور هادفة للطلاب تتناول موضوعات تقع في اهتمامات الطلاب وتنمي من المهارات الاتصالية لديهم.
- رابعاً: تضمين المقرر تدريبات اتصالية تتعلق بتبادل الأدوار: وذلك عن طريق:
 - تدريبات تعمل على تحديد هوايات الطلاب وميولهم، وذلك باستخدام استمارات أو عن طريق الحوار الشفهي.
 - تدريبات تركز على تبادل الأفكار، بحيث تتاح للطلاب الفرصة للتعبير عن أفكاره في إطار منضبط وهادف.
 - تدريبات تبحث عن حل لمشكلة، وذلك بطرح مشكلة ثم الطلب من الطلاب إيجاد حل لها وطرح الحلول ومناقشتها في إطار الدرس.
- تدريبات تستخدم الألعاب اللغوية، وذلك بتصميم ألعاب تعليمية هادفة تنمي المهارات الاتصالية للطلاب.
- تدريبات تعبر عن فكرة محدودة، وذلك بطرح فكرة محدودة للطلاب داخل الدرس والطلب منهم مناقشة هذه الفكرة فردياً وجماعياً، وتلخيص نتائج المناقشة في نهاية الدرس.
- تدريبات تستخدم أسلوب المقابلات، سواء كانت هذه المقابلات مع المعلم أو مع طلاب آخرين يمثلون فيها أدواراً مختلفة.
- تدريبات تدعو إلى التعرف على الصور، وذلك بعرض صور هادفة للطلاب تتناول موضوعات تقع في اهتمامات الطلاب وتنمي من المهارات الاتصالية لديهم.
- تدريبات تنمي مهارة ترتيب الصور، وذلك بعرض مجموعة من الصور تتناول موضوعاً معيناً أو عدة مواضيع ثم الطلب من الطلاب إعادة ترتيبها بحيث تكون متسقة مع المواضيع المطروحة.
- خامساً: تضمين المقرر تدريبات اتصالية تتعلق بالتساؤل المتبادل: وذلك عن طريق:
 - تدريبات تنمي مهارة صياغة الأسئلة، وذلك بعرض موضوع هادف ثم الطلب من الطلاب قراءته وصياغة أسئلة متنوعة بطريقة صحيحة عن الموضوع.
 - تدريبات تركز على تركيز على أسئلة التعليل، وذلك بالتركيز على هذا النوع من الأسئلة في كافة أنماط التدريبات الاتصالية.
 - تدريبات مهارة التلخيص النهائي للدرس، وذلك بعرض الدرس وشرحه ثم مناقشة محتواه، ويطلب من الطلاب في نهايته عمل ملخص نهائي للدرس.



- تدريبات تساعد على حل الألغاز، وذلك بتصميم مسائل تحتوي على ألغاز يطلب من الطلاب حلها بحيث تكون هادفة وتنمي المهارات الاتصالية لديهم.
- تدريبات تقدم أسئلة شخصية، وذلك بطرح أسئلة شخصية محددة للطلاب داخل الدرس والطلب منهم طرح أسئلة شخصية مماثلة بحيث تكون منضبطة وفي إطار أهداف تنمية المهارات الاتصالية.

توصيات البحث:

- على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بالآتي:
1. تضمين التدريبات الاتصالية الآتية: التساؤل المتبادل، وتدريبات الحوار بين الأشخاص، وتدريبات النقاش، وتدريبات تبادل الأدوار، وتدريبات المهمات في الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم.
 2. زيادة تدريبات تبادل الأدوار في الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم.
 3. إثراء محتوى الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم، وتنويع تدرياته بحيث تشتمل على تدريبات النقاش في مسائل خارج الدرس.
 4. تضمين محتوى الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم تدريبات المهمات اللغوية التي تكون بصورة تعبئة استمارة، تكون بطلب حجز مقعد، تحدد الفرق بين الصورتين، تأخذ التعرف على صورة إعداد التقارير تعتمد على المقارنة بين شيئين، تتطلب التعبير عن صورة.
 5. تضمين محتوى الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم تدريبات تبادل الأدوار، التي تعمل على تحديد هويات الطلاب وميولهم وتركز على تبادل الأفكار، تستخدم الألعاب اللغوية، تعبر عن فكرة محدودة، تدعو إلى التعرف على الصور، تستخدم أسلوب المقابلات، تنمي مهارة ترتيب الصور.
 6. تضمين محتوى الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم تدريبات تركز على أسئلة التعليل، وتقديم الأسئلة الشخصية، وحل الألغاز.
 7. تضمين محتوى الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم تدريبات النقاش، وتدريبات تبادل الأدوار، وتدريبات المهمات اللغوية.

مقترحات البحث:

- على ضوء النتائج والمقترحات التي توصل إليها البحث، يقترح الباحثان الآتي:
1. إجراء دراسة تجريبية حول أثر الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلاب المستوى المتوسط من خلال الأنشطة والتدريبات المتضمنة فيه.
 2. إجراء دراسة تجريبية حول أثر الكتاب الثاني لسلسلة العربية للعالم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لطلاب المستوى المتوسط من خلال الأنشطة والتدريبات المتضمنة فيه.
 3. إجراء دراسة مماثلة حول توافر التدريبات الاتصالية في محتوى كتب سلسلة العربية للعالم الأخرى.

- آل تميم، عبدالله محمد (2019). **معايير في تصميم الأنشطة والتدريبات والتقويم في كتب اللغة العربية المدرسية**. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- جامل، عيد الرحمان (2000). **أساسيات المناهج العربية وأساليب تطويرها**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحجيلي، بندر (1437). أنماط التدريبات الاتصالية في كتاب التعبير المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- حخراب، سعاد؛ وعيساني، عبدالمجيد (2017). التمارين اللغوية في المدارس الجزائرية؛ دراسة تطبيقية للصف الخامس الابتدائي. *مجلة الناكرة، - الجزائر*، (9)، 234 - 256.
- حسين، مختار الطاهر (2001). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة**. مصر: الدار العالمية للنشر.
- حمادة، خليل (2012). **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية**. غزة: مكتبة سمري منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر (2005). **المنهج المدرسي المعاصر**. الرياض: مكتبة الرشد.
- آل شريدة، علي ماجد (2010). **العربية للعالم؛ الكتاب الثاني**. الرياض: جامعة الملك سعود.
- سوريادارما، يوكي (2016). التدريبات اللغوية المشوقات في تعليم اللغة العربية على ضوء مهارة الكتابة. *مجلة لسان الضاد - إندونيسيا*، 3، (2)، 53 - 68.
- الشيخ، علي هداية إبراهيم (1433). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصل لتتمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (24)، 13 - 95.
- صاري، محمد (1990). **التمارين اللغوية؛ دراسة نقدية**. الجزائر: جامعة عنابة.
- صبري، ماهر إسماعيل وآخرون (2008). **التقويم التربوي؛ أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.
- طعيمة، رشدي (2008). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية؛ مفهومه، أسسه، استخداماته**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد (2017). **المرجع في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المجلد الأول)**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، عماري؛ وإيمان، حسناوي (2019). أنماط التقويم ودوره في تفعيل العملية التربوية. *مجلة الإشكالات في اللغة والأدب*، 8، (5)، 374 - 389.
- عمر، أحمد مختار (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة (المجلد الأول)**. القاهرة: عالم الكتب.
- العمرى، ماجد صالح (1431). **تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مهارات الاتصال اللغوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة.
- العيشي، ليلي؛ وقاضي، لامية (2012). التمارين اللغوية في المناهج الدراسية مبادئ وآليات توظيفها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط نموذجاً. بحث ليسانس غير منشور، معهد الآداب واللغات - الجزائر.
- الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم (1432). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين به**. الرياض: العربية للجميع.
- الفيومي، خليل عبدالرحمن (2012). أثر نشاطات الاتصال اللغوي لتتمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين*، 13، (2)، 153 - 181.
- محمد، محمد حسين (2016). **معايير التطبيق اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة**. الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- المرواني، عبد الرحمن محمد (1435). **تقويم كتاب التعبير للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء حاجات الطلاب التواصلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- المسعودي، محمد (2015). **بروتوكولات تنوع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس ميثاق قيمي**. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- ابن منظور (1300). **لسان العرب (المجلد الأول)**. بيروت: دار صادر.

تلقي النقد السعودي للأدب التفاعلي ونقده قبل كورونا وبعدها

د. كريمة بنت دغيمان العنزي

باحثة في النقد الأدبي

Kareemah20101@gmail.com

مدخل:

اتجه البحث مؤخرًا إلى الأدب التفاعلي والأدب الرقمي في النقد العربي الحديث، ولم يكن المشهد السعودي بمعزل عن مواكبة هذا البحث. فظهرت دراسات علمية أفردت الحديث عن هذا الأدب، وتنوعت في بحوث علمية محكمة أو بحوث مؤتمرات أو كتب مفردة أو رسائل علمية أو مبادرات، حاولت الكشف عن أهمية ارتباط اللغة العربية بالتقنيات والرقمنة الحديثة.

وهذه الدراسة ستلقي الضوء على تلقي النقد السعودي للأدب التفاعلي ونقده، إذ إن دراسة العلاقة بين الأدب والتكنولوجيا اكتسحت مؤخرًا ساحة البحث في المملكة العربية السعودية، فانفتحت الدراسات على جوانب جديدة من مصادر متنوعة أثمرت عن تحقيق تفاعلية بين الأدب والإعلام الجديد أو بين النقد والإعلام الجديد.

ومن بدايات الدراسات النقدية في المشهد المحلي كانت دراسة الدكتور عبد الرحمن المحسني، الصادرة عام 2008م، بعنوان: (خطاب sms الإبداعي: دراسة في تشكيلات البنية)، ودراسة للدكتور عبدالله الفيقي، الصادرة عام 2008م، بعنوان: (نحو نقد إلكتروني تفاعلي)، وهما الدراستان اللتان من بعدهما انفتح سيل الدراسات النقدية الأخرى للأدب التفاعلي.

واستمرت الجهود في المشهد المحلي النقدي السعودي بعضها فردية وبعضها جماعية؛ لوضع هوية محددة لهذا النوع من الأدب، والسعي إلى حفظه وإتاحته فيما بعد للمتلقي. من تلك الجهود (مبادرة حفظ النص الرقمي)، وسعى في تأسيسها الدكتور عبد الرحمن المحسني، وحُوِّلت المبادرة إلى مشروع تبناه نادي جدة الأدبي، وضم عددًا من الأسماء الأكاديمية التي اشتهرت في جهودها في تلك المجال. وتنبني فكرة المشروع على حفظ النص الأدبي الرقمي من التلاشي؛ فالتجارب الأدبية للأدباء منشورة على مواقع التواصل الاجتماعي، وتلك المواقع هي "مواقع وقتية، ينتهي فيها النص الأدبي شعراً أو نثراً بعد توجهه على الموقع بمدة قصيرة" 157.

ومن الجهود –أيضاً- في المشهد المحلي إقامة المؤتمرات العلمية، التي تشرف عليها الجهات الحكومية. ومنها أذكر –على سبيل المثال لا الحصر- المؤتمر الرابع للأدباء السعوديين عام 2013م، فقد نوقشت فيه موضوعات تتصل بالأدب الرقمي، إذ كان عنوان المؤتمر (الأدب السعودي وتفاعلاته)، وضم المحور الأول: (الأدب السعودي والتقنية) موضوعات عدة، منها: الأدب التفاعلي: إشكالية والمفهوم وأفاق الإبداع، وتجليات الأدب التفاعلي، ودور وسائط التقنية في إنتاج النص وتلقيه.

ومؤتمر (اللغة العربية والنص الأدبي على الشبكة العالمية) عام 2017م، الذي انعقد في ظل جامعة الملك خالد بأبها، واحتوى على عدد من الموضوعات التي تتصل باللغة العربية ونشاطها على وسائط التقنية المعاصرة، وشارك فيه عدد من النقاد السعوديين، في دراسات نقدية اتصلت بالأدب وبحث علاقتها في التقنية الحديثة.

ومؤتمر (الإعلام الجديد واللغة العربية) عام 2019م، في ظل الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وضم عددًا من الدراسات النقدية التي قدمها مجموعة من النقاد السعوديين.

¹⁵⁷ من الملف التعريفي الكامل لمشروع حفظ النص الرقمي SLDT، حصلت عليه بالمراسلة مع الدكتور عبد الرحمن المحسني.



ومن الجهود في المشهد المحلي -أيضًا- اهتمام الأقسام العلمية في الجامعات السعودية بالسماح للطلاب والطالبات في مراحل الدراسات العليا بتسجيل رسائل تهتم في الأدب الرقمي ونقده، وأذكر من تلك الرسائل-على سبيل المثال-:

-الأدب الرقمي التفاعلي: رقميات منعم الأزرق أنموذجاً، لرجاء الله السلمي، ونوقشت عام 2018م.

- تلقي الأدب التفاعلي في النقد العربي المعاصر، لتغريد كريري، ونوقشت عام 2017م.

وبعد هذه الصورة البانورامية على المشهد النقدي المحلي والإلماحات السريعة لجهود النقاد السعوديين الكبيرة في الأدب التفاعلي الرقمي وتلقيهم له ونقدهم، أنتقل إلى موضوع هذه الورقة وهو تلقي النقد السعودي للأدب التفاعلي الرقمي قبل الجائحة (كورونا) وبعدها، من خلال تسليط الضوء على محاورها الثلاثة وهي:

-دراسة حدود المصطلح.

-منطلقات النقد.

-بين النظرية والتطبيق.

أولاً: دراسة حدود المصطلح:

مثلاً كان هناك اختلاف بين النقاد الغربيين والعرب في تلقيهم لمصطلحات هذا النوع من الأدب، ظهر اختلاف عند النقاد السعوديين -أيضًا-، فبعضهم اكتفى في دراسته بنقل التعريفات التي أتى بها نقاد عرب أو غرب، والبعض أتى بتعريفات نقدية جديدة؛ محاولاً نقد المصطلحات السابقة له.

ويرجع هذا الاختلاف إلى ضبابية حدود المصطلح، وشأنه في ذلك شأن أي مصطلح نقدي في أوائل زمن ظهوره، فالإشكالية تواجه المصطلحات النقدية الجديدة، والأمر ينسحب على الأدب التفاعلي أو الأدب الرقمي؛ لما في " المصطلح النقدي الجديد -[أي مصطلح]- من الالتباس والاعتياص والتنازع على الفهم"¹⁵⁸، و(إشكالية) هنا هي مجموعة الأسئلة التي تواجه علماء ما، ويحق له أن يطرحها تبعاً لوسائله وموضوع ودراسته ووجهات نظره¹⁵⁹.

من النقاد السعوديين عبدالرحمن المحسني، الذي وضع تعريفاً للأدب الرقمي، فيقول فيه: "مصطلح الأدب الرقمي في رأيي عام يدخل فيه كل نص أدبي تحول فيه الحرف إلى رقم بترميز (01)، فأصبح رقمياً، إذ كنا نعلم أن كل حرف أو صورة تتصل بجهاز الكمبيوتر تتحول إلى رقم وتدخل إلى بوابة الرقمية، وإذا كان الحرف متصلاً بجمالية أدبية فهو أدب رقمي بذلك..."¹⁶⁰.

ويشير إلى قضية بالغة الأهمية في أزمة المصطلح إلى أنه يمكننا الخروج "من أزمة محدودية النص أو مشكلة المصطلح بتوسيع دائرة الأدب الرقمي وقبول تقسيمه إلى مستويات، بحسب قدرة الأديب على توظيف التقنية والإفادة منها، ولنصل من خلال تلك المستويات إلى الأنواعية الشاملة، وكلها تدرج ضمن رقمه الأدب على التقنية، وأكد مرة أخرى على قضية الجمالية التي تجعل الأدب أدباً بما تتضمنه من انزياحات فنية"¹⁶¹. وهو في هذا العمل يحاول تجاوز الأزمة في المصطلح ومحدوديته إلى آفاق أرحب، في كون أن الأدب الرقمي ينقسم إلى مستويات، كلها تدخل في الأدب الرقمي.

ويؤكد الدكتور عبد الله الفيافي على أن (الأدب الإلكتروني التفاعلي) هو " ما يُعرَف بـ(النص المترابط Hypertext)، تحديداً، لا ما دُون من الأدب إلكترونياً، عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة. فهذا الأخير لا يعدو

¹⁵⁸ وغيلسي، يوسف: إشكالية المصطلح في الخطاب العربي الجديد: 52.

¹⁵⁹ ينظر: السابق: 49.

¹⁶⁰ مقال: الأدب الرقمي سمة ومستقبل العصر: -<https://middle-east-online.com/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A-%D8%B3%D9%85%D8%A9-%D9%88%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B5%D8%B1#off-canvas>

¹⁶¹ السابق.

نصاً أدبياً دُونَ بالتقنية الحديثة، أو نُقِلَ إلى هذه التقنية، ولا فرق بينه وبين النصّ التقليدي، مخطوطاً أو مطبوعاً، إلا في الوسيط بين الكاتب والمتلقي، من الورقة إلى الشاشة¹⁶². فالفيفي في هذه الرؤية النقدية يعول على مسألة ارتباط الأدب بالترق الإلكتروني (هايبيرتكتست)؛ لأن هذه التقنية تضمن (التفاعلية) عند الجمهور المتلقي، فالتفاعلية تتحقق في الأدب الرقمي من خلال "تفاعل كل من القراء/ المستخدمين والمبدع، فالمساحة التي تعطى للقراء تعادل أو تضاهي مساحة مبدع النص الأصلي، وهذا ما يسمح لهم بتعديل أو إضافة أشياء للنص الأصلي، كل حسب قدراته ومهاراته المعرفية والتكنولوجية"¹⁶³.

ف الفيفي يحدد النص الرقمي ويربطه بالتفاعلية، ويترك ما سواه من النصوص المنقولة عبر الوسيط الرقمي، فهي لا تدخل ضمن دائرة التفاعلية ولا دائرة الأدب الرقمي الذي يريد، كالواوين الشعرية أو الروايات التي لا تفرق عن الورقية سوى أنها نقلت عبر وسيط للمتلقي، فهي تخلص من الروابط المتشعبة التي تضمن فاعلية تفاعل المتلقي معها، أو من الأصوات أو غيره من التقنيات المستعملة في الأدب التفاعلي.

وهناك دراسات نقدية جاءت ضمن بحوث علمية أو بحوث مؤتمرات أو مقالات منشورة أو رسائل علمية من أكاديميين أو متخصصين في النقد، تلقت المصطلح وأشارت إلى إشكالية ضبابيته، ومنها أذكر -على سبيل المثال-: (أفاق الرواية التفاعلية)، و(مفهوم الأدب الرقمي وعصرنة التراث)، و(هندسة السرد الرقمي في إصدار الأفق في ليل العمى لمنعم الأزرق) و(الأدب الرقمي بعيداً عن استعراض العضلات)، و(الأدب التفاعلي والإعلام الجديد بين الاهتمام والإهمال)، و(تلقّي الأدب التفاعلي في الدراسات النقدية العربية)، وغيرها من الدراسات النقدية.

وكل تلك الدراسات القاسم بينها هو الالتفات إلى هذه الإشكالية في مقدماتها فقط، إذ تتبعها دراسات النقاد لنماذج من الأدب الرقمي التفاعلي، والبحث في أدبيته والجماليات التي تحتويها تلك النصوص الرقمية التفاعلية، ولم تقف الإشكالية عائقاً للنقاد في دراستهم لتلك النصوص.

إن تعرض النقاد لإشكالية المصطلح يكشف عن زاوية الرؤية عند كل ناقد، ليرى بها مفهوماً للأدب التفاعلي الرقمي يتواءم مع دراساته ورؤيته التي يراها مناسبة لها، فتحدد المصطلح بما يراه الناقد بتلك الطريقة يجعله وثيقاً بمنهجيته التي يتبعها في إعداده للدراسة، وائتلاف تلك الرؤى النقدية أو اختلافها بين النقاد يشي بعدم الاتفاق على استقرار المصطلح، في حين أن الاهتمام بالتحليل العلمي يدل النظرية النقدية-مستقبلاً- على نتائج موضوعية.

ثانياً: منطلقات النقاد:

يتبع النقاد السعوديون عدة منطلقات في تلقيهم للأدب التفاعلي الرقمي، ويمكن إيجازها بـ:

-أجناسية الأدب.

-خصائص الأدب الرقمي التفاعلي.

-أثر التقنية والإعلام الجديد على الأدب.

-أجناسية الأدب:

مع الانفتاح المعرفي على التقنية وتجلي ارتباطها بالأدب، ظهرت إشكالية تجنيس الأدب الرقمي عند النقاد السعوديين، وكانت هذه القضية مدار الدرس والتحليل، من الدراسات النقدية دراسة تربط التغيرات التي تطرأ على الحياة سواء على الصعيد الثقافي أم الاجتماعي أم غيره بظهور الجنس الأدبي¹⁶⁴؛ إذ فصل فيها الناقد الزهراني الحديث عن التغريد الأدبي بوصفه جنساً أدبياً جديداً؛ لارتباطه بالتقنية والتطور الحاصل في هذا الزمان.

¹⁶² الفيفي، عبدالله: الأدب الإلكتروني التفاعلي وسؤال المرحلة «1»، الجزيرة، 7 سبتمبر 2019م.

¹⁶³ العنوز، محمد: تفاعل الأدب والتكنولوجيا: نصوص الواقعية الرقمية لمحمد سناجلة نموذجاً: 23.

¹⁶⁴ ينظر: الزهراني، عادل: الأدب الرقمي بعيداً عن استعراض العضلات: مجلة فرقد، العدد 25، نادي الطائف الأدبي، 1440/7/9 هـ.



ومن هذا المنطلق الذي اتخذته الدراسة أوضحت أن العامل الذي يؤدي إلى ظهور أجناس أدبية جديدة ليس فنياً بحثاً، وإنما هو تقني يخص وعاء النشر¹⁶⁵. ويشير إلى مسألة مهمة تتصل بظهور الأجناس الجديدة وهي أنه ليس بالضرورة حين انبثاقها موت الجنس الآخر الذي انبثق منه.

وتشير دراسة أخرى قدمها الدكتور طنف العتيبي إلى أنه "ليس من الأكيد -على الدوام- أن يكون هذا الإعلام -رغم سطوته وحضوره- المفتاح الأساس لتحديد أجناسية هذه الفنون؛ ذلك أن النص المنقول عبر هذه الوسائل ليس نصاً تخيلياً رقمياً يقوم على رؤية المؤلف فحسب؛ وإنما لأنه نص يعيش حالة تكون وتشكيل يجعل المتلقي راغباً في متابعة تلك الوسائل، وفتح الروابط القابلة للتنشيط باستمرار التي من خلالها يعبر إلى الوقوف على خصائص هذا الجنس الأدبي أو ذاك"¹⁶⁶.

فظهر الأجناس الأدبية مرتبط بالتطور الحاصل في تقنيات هذا العصر، فالرواية الجديدة الرقمية -على سبيل المثال- استعملت لغة الآلة لنقل أفكار الكتاب، الأمر الذي دعا دراسة نقدية أخرى إلى القول: "بأن [الأدب الرقمي] جنس أدبي متطور بحاجة إلى طرق سالكة أخرى لم يسلكها من قبل"¹⁶⁷، ومن تلك الطرق: استناد الرواية الجديدة على روابط شبكية يمكن لها أن تتجدد باستمرار وتتخذ أشكالاً جديدة من التقنيات الرقمية، التي تعد من التطور الرقمي الحاصل في الشبكة¹⁶⁸.

ومن ارتباط الأجناس الأدبية بالتقنية التفتت إحدى الدراسات النقدية التي قدمها الدكتور عادل الزهراني إلى أن هناك سمات فنية في الأدب الرقمي هي من أجناس وأنواع سابقة، مثل: "المدونات التي تضم مقالات وقصصاً قصيرة وخواطر أدبية، كما أن الرواية التفاعلية (الإلكترونية) تحمل معظم عناصر الرواية"¹⁶⁹.

وإلى أن "مصطلح الرواية الرقمية لا يختلف عن مصطلح الرواية الورقية خاصة في دلالاتها العامة، غير أنها لا تتجلى إلا في الوسيط الشبكي الذي يعتمد التقنية الحديثة، ويستفيد من جميع الوسائط الشبكية المتعددة، بهدف الإغلاء من قيمتها الأدبية والجمالية"¹⁷⁰.

ومن الدراسات النقدية -أيضاً- دراسة قدمتها الدكتورة أشجان هندي وضحت فيها أن القصيدة الجديدة تحولت إلى "نص بصري يُنتج بواسطة التكنولوجيا الرقمية، ويتحقق عن طريق عرضه ومشاهدته عبر وسائطها كجهاز الكمبيوتر وسواه من وسائل التقنية الحديثة من مثل شاشات العرض الكبيرة وشاشة الهاتف الجوال، وغير ذلك"¹⁷¹.

وكأن تلك الدراسات النقدية تشير إلى أن الأدب الرقمي هو نوع أدبي تطور عن أنواع أدبية أخرى سابقة له، لكنه اتكأ على أدوات العصر الحديث وتأثر بها كالتقنيات الحديثة التي ارتبطت بالشبكات الإنترنت وغيره. وفي نظرية الأجناس الأدبية هناك محددات لتجنيس الأدب، تشمل: محددات بيولوجية، أو مضمونية، أو أسلوبية، أو التقبل، أو التدوين، أو التلطف أو غيرها¹⁷². ويهمنا منها محددات الأسلوب والتقبل؛ ذلك أن الحكم على الأدب الرقمي يستلزم وجودهما إضافة إلى تطورات العصر وثقافته،

والدراسات الأسلوبية التي قام بها بعض النقاد السعوديين في سبيل تبين الأساليب في الأدب الرقمي الحديث هي من محددات تجنيسه، ذلك أن الإفادة من المحدد الأسلوبي يسهم في "بناء شبكة الأجناس وإقامة الفروق بين أنماط الأشعار"¹⁷³.

¹⁶⁵ ينظر: السابق.

¹⁶⁶ العتيبي، طنف: الإعلام الجديد والفنون السردية: 305-306.

¹⁶⁷ العتيبي، طنف: الكتابة السردية وقضايا الأدب الرقمي: 17.

¹⁶⁸ ينظر: السابق: 10.

¹⁶⁹ ينظر: الزهراني، عادل: الأدب الرقمي بعيداً عن استعراض العضلات: مجلة فرقد، العدد 25، نادي الطائف الأدبي، 7/9/1440 هـ.

<https://fargad.sa/?p=13459>

¹⁷⁰ العتيبي، طنف: الكتابة السردية وقضايا الأدب الرقمي: 17.

¹⁷¹ هندي، أشجان: تجليات القصيدة الرقمية في المملكة العربية السعودية: 33، نادي الأحساء الأدبي، ط(1)، 1441 هـ.

¹⁷² ينظر: الجوة، أحمد: من الإنشائية إلى الدراسة الأجناسية: 74، وما بعدها، قرطاج للنشر والتوزيع، تونس، ط(1)، 2007 م.

¹⁷³ السابق: 82.

ومن تلك الدراسات دراسة نقدية لماهر الرحيلي بعنوان: (تشكلات الشعر العربي على تويتر)، ودراسة لمحمد حبيبي بعنوان: (توظيف الشعراء لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر تجاربهم الشعرية موقع (تويتر) أنموذجاً). فالدراسة الأولى اتخذت من المبحث الثاني في الدراسة وهو بعنوان: (الفنون الشعرية الناهضة في تويتر)، اتخذت منه مجاًلاً للكشف عن أن الشعر في حركته على تويتر هو من الأشكال والفنون التي كانت موجودة في العصر القديم أو الحديث، وجاء تويتر ونهض بها في فضائه؛ مثل: الثنائيات، وشعر الصورة، وشعر الومضة، والمساجلات الشعرية¹⁷⁴، وكشفت الدراسة على أن تويتر نهض بفنون كانت موجودة سواء في الشعر العربي القديم أو الحديث، وهذا يدل على أن التقنيات الحديثة ساعدت في تطور الشعر العربي الحديث، وأقامت بين الشعر فيها والشعر القديم نوعاً من الحوارية والتفاعلية، ودراسة الأساليب على تلك الفكرة توحى بأن الشعر في تويتر لم يخرج عن دائرة جنس الشعر، بل تطور نوعه، ونهض بأنواع أخرى كانت موجودة من قبل، ويظهر لي أن مظاهر التطور كان في الوسيط الناقل وهو تويتر، ولو نقل على الورق لم يفرق عن الأدب الورقي.

والدراسة الأخرى التي أشار فيها الناقد إلى أن تويتر وسع دوائر تلقي الشعراء، وكسر تلقيهم النخبوي، وما عززته مقاطع الفيديو بكافة أشكالها¹⁷⁵، وكانت دراسته لأساليب الكتابة وفق الأنساق الموضوعاتية، وإفادة الشعراء من تأقلمهم مع سمات الاختصار والاقتضاب وتقنين عدد الأحرف، من أجل التأكيد على مكتسبات الشعر المتنوعة من توظيف الشعراء لمواقع التواصل الاجتماعي، وهذا يشي بأن الشعر على تويتر هو حاصل التطور في الشعر العربي الحديث باستعانتة به.

وأما المحدد الآخر فهو التقبل، الذي يولد جملة من المواقف الأجنبية من قبل القارئ¹⁷⁶، فمنزلة القراءة تؤكد فاعلية إعادة بناء الشبكة الأجنبية للنصوص، وتقبل الأثر الأدبي وقراءته وتلقيه من قبل النقاد يعطي لهذه الآثار معنى في خارطة الأجناس الأدبية.

وتلقي النقاد السعوديين للأدب الرقمي أسهم في إبراز أشكال الأدب الجديدة على اختلاف درجات مستويات تلقيهم واستجابتهم له، ومن أبرز آثار التقبل هو مشروع حفظ النص الرقمي، الذي أسهم بالمشاركة فيه مجموعة من النقاد السعوديين، الذي سبقت الإشارة إليه، وكذلك مشاركة النقاد السعوديين بالبحوث العلمية وبتأليف الكتب وفتح المجال لطلاب الدراسات العليا في تسجيل رسائلهم، كل هذا مما يبرز وجوه التقبل لهذا الأدب الرقمي ويتيح الطرق لبحث هويته الأجنبية.

-خصائص الأدب الرقمي التفاعلي:

من الأسئلة النقدية التي تثار حول الأدب الرقمي التفاعلي، هل لهذا الأدب خصائص تميزه عن الأنواع الأدبية الأخرى؟ درس مجموعة من النقاد السعوديين في تلقيهم للأدب الرقمي التفاعلي الخصائص التي تميز هذا النوع من الأدب، ومن تلك الخصائص:

-التفاعلية:

تعد صفة التفاعلية من أبرز الصفات التي التفت إليها النقاد السعوديون، إذ كانت مدار حديثهم عن الأدب الرقمي، ومنهم الدكتور عبدالله الفيقي، الذي عول على صفة التفاعلية في دراسته للأدب التفاعلي، وأشار إلى أن الأدب التفاعلي يوظف خصائص البرمجيات الإلكترونية؛ لإنتاج أدب متفرع، يسمح بالربط بين النصوص والأعمال الفنية، "عبر

¹⁷⁴ الرحيلي، ماهر: تشكلات الشعر العربي في تويتر: 897، وما بعدها، كتاب المؤتمر الدولي (اللغة العربية والنص الأدبي على الشبكة العالمية)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، ط(1)، 2017م.

¹⁷⁵ ينظر: حبيبي، محمد: توظيف الشعراء لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر تجاربهم الشعرية موقع (تويتر) أنموذجاً: 593.

¹⁷⁶ ينظر: من الإنشائية إلى الدراسة الأجنبية: 91.

وصلات وأيقونات ترتبط بنصوص أو بصور ثابتة أو متحركة، أو بأصوات حية، أو موسيقا، أو بأشكال متحركة، أو بخرائط، أو برسوم توضيحية، في غابة متداخلة بين المتون والحواشي وما يرتبط بالموضوع أو يضيئه¹⁷⁷. ويرى أن صفة التفاعلية لا تغني عن صفة الإلكترونية؛ لأن كلمة التفاعلية -في نظره- "أنسب وأشمل وأعمق من غيرها في إشاريتها إلى علاقات النص الداخلية وعلاقاته الخارجية: بنائية، وفي فضاء التلقي"¹⁷⁸. وأطلق عليه الفيبي صفة التفاعلية؛ لأن عملية التلقي للقصيدة الإلكترونية التفاعلية لم تعد قراءة نص فقط، بل هي تفاعل مع ضروب فنية مختلفة، من: نص، وصورة، وموسيقا، فضلاً عن الأيقونات والروابط التصفحية، واللوحات الإلكترونية¹⁷⁹.

وأشارت الباحثة تغريد كريري إلى أن التفاعلية هي سمة جوهرية في النص المترابط، التي تميزه عن الأدب الورقي¹⁸⁰، ومثلها أشارت الدكتورة أشجان هندي إلى قضايا التلقي والتأويل وارتباطها بالقارئ المتلقي، إذ تشير إلى أن التفاعلية في تلقي النص الرقمي "مرتكزة بالأساس على مدى تحققها في عملية إنتاجه ومرتبطة بها؛ إذ لا يمكن أن يتحقق تفاعل المتلقي مع نص لا يقدم له ما يتيح ذلك، وفي هذا ما يؤكد أن التفاعلية لا تختص بعملية التلقي فقط، بل بالإنتاج والتلقي معاً"¹⁸¹.

ويؤكد الدكتور طنف العتيبي على مسألة أن الأدب الرقمي من خلال بنيته المتفرعة اكتسب ميزة كسر النمط الخطي، وخصوصاً في السرد، وهذا يحقق صفة التفاعلية له، عبر انفتاح الرواية على المسارات السردية التي لم تُلزم القارئ بنمط محدد¹⁸².

وتشير الباحثة عائشة القحطاني إلى أن النصوص في الأدب الرقمي تحمل ثنائية: التفاعل بين النص والمتلقي، والتفاعل بين أدوات الإعلام الجديدة والنص ذاته¹⁸³. وكأنها هنا تشير إلى مسألة أن التفاعلية لا تختص بالمتلقي وحده، بل هي تشمل أدوات الإعلام الجديد، وهي في هذه الرؤية النقدية توسع من دائرة مفهوم الأدب الرقمي، وتدخل فيه كل نص اعتمد على التقنيات الحديثة في نقله إلى المتلقي، وإن لم يكن هناك دور للقارئ فيه، سوى مطالعته، غير أن مفهوم التفاعلية وإمكانية إسباغها إلى الأدب الجديد لا بد أن يشمل القارئ في استعماله لتلك الأدوات التقنية الحديثة؛ ليكون له الدور الأكبر في إكمال بناء أدبية إنتاج الأديب، ولا يكون موقفه موقف المتفرج منه.

وتشير الدكتورة عائشة الحكمي إلى أن النص التفاعلي "استحدث جمالية شعرية معاصرة تتوازي مع شعرية الكلمة، وهي لم تصل إلى الخطاب النقدي الذي ما يزال يتربص ويبحث عن مدى تأثير الحالة الإلكترونية"¹⁸⁴؛ ذلك في معرض مناقشتها لوظيفة الأدب الإلكتروني في النقد، فالتوجه في ذلك النوع من الأدب يرسل النص إلى المتلقين "بطريقة جاذبة غير مألوفة، تستولي على حواس المتلقي نحو مجمل الخطاب التعبيري ومنذ انطلاق هذا التوجه قبل عقدين من الزمن أحدث ثورة نوعية في الإرسال والاستقبال"¹⁸⁵. فالوظيفة التفاعلية لا تقتصر على تفاعل المتلقي مع أدوات التقنية، بل أضافت إليها استحداث الجماليات الشعرية تتجاوز شعرية الكلمة، إذ تكون الجمالية مرتبطة بالتقنية ومقدرتها على إيصال الأدب إلى المتلقي.

¹⁷⁷ الأدب الرقمي: سؤال الراهن وتحديات المستقبل: مج نقاد: <http://alrai.com/article/10515559>

¹⁷⁸ ينظر: الأدب الرقمي: سؤال الراهن وتحديات المستقبل: مج نقاد: <http://alrai.com/article/10515559>

¹⁷⁹ ينظر: السابق.

¹⁸⁰ ينظر: كريري، تغريد: تلقي الأدب التفاعلي في النقد العربي المعاصر: 41، رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد، 1438 هـ.

¹⁸¹ تجليات القصيدة الرقمية في المملكة العربية السعودية: 58.

¹⁸² ينظر: الكتابة السردية وقضايا الأدب الرقمي: 22.

¹⁸³ القحطاني، عائشة: الأدب التفاعلي والإعلام الجديد بين الأهمية والإهمال: 360، بحوث مؤتمر الإعلام الجديد واللغة العربية، الجامعة الإسلامية، ط(1)، 1341 هـ.

¹⁸⁴ آفاق الرواية التفاعلية: 391.

¹⁸⁵ السابق: 390-391.

ومن ارتباط التقنية بالأدب ظهور صفة الترابط، التي من شأنها تقديم جنس أدبي جديد، وتلك الصفة هي من صفات الأدب الرقمي، والنص المترابط يشتمل " من مجموعة من البيانات غير المترابطة، التي يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط يقوم القارئ بتنشيطها، التي تسمح له بالانتقال السريع بينها"¹⁸⁶. وهذه الصفة تلقتها الدراسات النقدية في المشهد السعودي مرتبطة بصفة التفاعلية، ومنهم د. عبد الله الفيافي الذي أشار إلى أن الأدب الإلكتروني التفاعلي هو النص المترابط؛ غير أن النص المترابط في نظره تسمية غير دقيقة، لذلك لا يعول على إطلاق هذه الصفة في الأدب الإلكتروني التفاعلي؛ لأنه يرى أن "مفهوم النص المترابط أو المتشعب (Hypertext)، الذي استعمله للمرة الأولى الفيلسوف وعالم الحاسوب الأميركي ثيودور نيلسون (Theodor Holm Nelson)، 1965، قد تخطاه الزمن، فضلاً عن أن «الترابط» هو شرط مشترك بالضرورة - بمعنى أو بآخر - مع مختلف أضرب الكتابات والنصوص؛ فلا قيمة نوعية تحملها دلالة الكلمة هنا عن "النص الإلكتروني التفاعلي"."

ومنهم من يرى أن الترابط سمة لا تطلق على هذا النوع من الأدب؛ لأن التشعبية هي السمة الغالبة عليه، مثلما ترى أشجان هندي، ومالت في كتابها: (تجليات القصيدة الرقمية في المملكة العربية السعودية) إلى استعمال مصطلح (النص التشعبي) كمقابل للمصطلح الغربي (hypertext)، فهي ترى أن "التشعبية هي السمة الغالبة على مثل هذا النوع من النصوص وليس الترابط، مع التأكيد على أن قيام هذه النصوص على فكرة التشعب لا ينفي أنها تنشد في نهاية الأمر الترابط بين أجزائها. إلا أن هذا الترابط المنشود ظل هدفاً مرادفاً، خاصة فيما أنتج من هذه النصوص باللغة العربية".

-اللغوية:

إن أهم ما يميز الأدب الرقمي التفاعلي هو اللغة، فالمتن اللغوي هو ما يحفظ صفة (الأدبية)، ولهذه الخاصية التفت عدد من النقاد السعوديين في تلقيهم للأدب التفاعلي الرقمي، فالدكتورة أشجان هندي تشير إلى أن إطلاق (قصيدة) على العمل الأدبي في القصائد الرقمية المتعددة الوسائط يعتمد على التمن اللغوي؛ لأنه يحدد "هوية هذا النص من خلال الإحالة على قصيدة أو قصائد بمعاييرها الأجنبية المعروفة المستقرة في الأذهان"¹⁸⁷. ويؤكد الدكتور عبدالرحمن المحسني على مسألة الأدبية وما يجعل من الأدب أدباً، فكل نص أدبي رحل إلى التقنية-في نظره- هو أدب رقمي¹⁸⁸.

واللغوية لا تصنع موهبة كما يرى الدكتور طلال الثقفي؛ إذ إنها لابد أن توظف لخدمة النص الأدبي، ويرى أن اللغة هي "قوام القصيدة التفاعلية ونواتها التي تألف حولها بقية العناصر الرقمية"¹⁸⁹. في حين يرى الدكتور طنف العتيبي أن اللغة في الأدب الرقمي هي لغة إلكترونية بوصفها إنجازاً نصياً إلكترونياً، يتغير بتغير الوسائط الناقلة له، وبمنح المساحة المفتوحة للقراء؛ مما جعل ارتباط الأدب بالإعلام الجديد يشكل حالة تطورية له عبر ارتباطه بالتكنولوجيا¹⁹⁰.

وهذه الميزة اللغوية التي طرقها النقاد السعوديون في تلقيهم للأدب الرقمي هي ما يميز هذا النوع من الأدب؛ لأنه لا يكون أدباً إلا إذا حضرت صفة الأدبية، ولا يكون رقمياً إلا إذا كتب بواسطة التكنولوجيا، وهذا ما يشجع على انفتاح اللغة العربية على التطور ومواكبة العصر وارتباطها بالرقمنة، وأيضاً يشجع الأدباء والنقاد على استكشاف إمكانات معرفية جديدة لخدمة اللغة العربية.

¹⁸⁶ من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي: 101.

¹⁸⁷ تجليات القصيدة الرقمية في المملكة العربية السعودية: 174.

¹⁸⁸ ينظر: الأدب الرقمي سمة ومستقبل العصر.

¹⁸⁹ هندسة السرد الرقمي: 253.

¹⁹⁰ ينظر: العتيبي، طنف: الإعلام الجديد والفنون السردية: 295.

-أثر التقنية والإعلام الجديد على الأدب:

لا يخفى على الجميع أثر التقنية على اللغة العربية -عمومًا- وعلى الأدب -خصوصًا-، وكذلك الإعلام الجديد، فقد سهّل الوصول إلى الأدب الرقمي والبحث في حيثياته من قبل النقاد ومن قبل -أيضًا- القارئ العادي، وما يهم هنا هو النقد السعوديون الذي درسوا نماذج من الأدب التي كتبت ونشرت في وسائل التواصل المختلفة؛ كالواتس آب وتويتر والفيس بوك وغيرها.

وانطلق النقد السعوديون من كون أن التقنية والإعلام الجديد لهما الأثر على الأدب في دراساتهم النقدية، وأذكر من الدراسات- على سبيل المثال لا الحصر- في هذا المجال: (أثر التقنية في النص الشعري)، ونشرت عام 2010م، ودراسة بعنوان: (الصورة والحالة الشعرية على تقنية واتس آب)، ونشرت عام 2017م، ودراسة بعنوان: (تجليات القصيدة الرقمية في المملكة العربية السعودية) ونشرت عام 2020م.

والجامع بين تلك الدراسات وأخرى¹⁹¹ هو وعي النقاد السعوديين بأهمية التقنية وأثرها على الأدب وعلى دفع عجلة اللغة العربية، وإلى الالتفات إلى ما يُكتب في وسائل التواصل الاجتماعي أو في الشبكة المعلوماتية عمومًا، فأسئلة النقد تتجدد بتجدد الأدب وتأثره بالعصر والرقمنة.

وإن تسارع العصر في التطور الرقمي حتم على الأدب أن يتأثر؛ لذا نهضت حصيلة النقد بالمشهد السعودي إلى الالتفات إلى تلك الحركة النشطة التي أسهمت في انفتاح اللغة العربية على التقنيات المعاصرة، وإلى استجابة النقد بوعيمهم العلمي وتفتنهم إلى هذا الشكل الجديد.

وانطلقت دراسة (أثر التقنية في النص الشعري) من منطلق وعي النص المعاصر، "الذي لم يعد خاضعًا لتأثير الكلمة فقط، بل أصبح يقع تحت مؤثرات وسائط متعددة؛ كالصوت والصورة واللون"¹⁹².

وفطن المحسني إلى أن "مصادر صنعة الإبداع لم تعد مقتصرة على القراءة والتنقيح والمراجعة والقارئ الضمني أو القارئ المبدع، بل أصبحت في ظل التقنيات المختلفة تأخذ أبعادًا أخرى لا تقل أهمية عن تلك"¹⁹³. إذ يشير إلى أن تقنية اليوتيوب -مثلًا- تتيح للنصوص الشعرية نقلها من الورقية إلى هذه التقنية الحديثة؛ لتأثيرها الكبير على المتلقي بخلاف النص الورقي، وهذه الوسائط التي تظهر على اليوتيوب تعطي النص أفقًا أوسع، خاصة إذا اعتمد الشاعر فيها قدرات الصوت والصورة والحركة في دعم نصوصه الشعرية¹⁹⁴.

وفي دراسة (الصورة والحالة الشعرية على تقنية واتس آب) التفت المحسني إلى اتجاهات الشعرية -كما سماها-¹⁹⁵، فمنها: ما يكون بتجريب نشر النصوص الشعرية؛ لمعرفة مدى تقبل المبدعين، ومنها ما يكون لتوسيع دائرة نشر المنشور، ومنا ما يكون لإعادة نشر النصوص التراثية كتابيًا أو صوتيًا.

بين النظرية والتطبيق:

هناك من النقاد السعوديين ممن درسوا الأدب الرقمي هم بالأصل شعراء، وهذا الجزء سيكون إجابة عن سؤال: هل كان للنقد أثر على الشاعر واستثماره للتقنية في دعم حركته الشعرية؟

فمن أبرز النقاد الشعراء السعوديين الذين استثمروا التقنية والرقمنة في خدمة اللغة العربية -خصوصًا الأدب- هو محمد حبيبي، الذي أدرك بوعيه أهمية النشر الإلكتروني منذ وقت مبكر، وقصائده مُنحت الانتشار والتداول في وسائل التواصل الاجتماعي، فكانت أولى تجاربه عام 2006م، وتلفتها الدراسات النقدية بالتحليل والدرس، ذلك أنها تعد من أولى التجارب في المملكة العربية السعودية في الأدب الرقمي.

¹⁹¹ وهناك دراسات أخرى لنقاد سعوديين منشورة، منها:

¹⁹² المحسني، عبد الرحمن: (أثر التقنية في النص الشعري): 3.

¹⁹³ السابق: 11.

¹⁹⁴ ينظر: السابق: 31.

¹⁹⁵ ينظر: المحسني، عبد الرحمن: (الصورة والحالة الشعرية على تقنية واتس آب): 8.



وكان له أهداف من ذلك النشر الرقمي، ومنها:

-توسيع دوائر تلقي الشعر الحديث؛ عبر تغيير وتنوع نمط التلقي التقليدي للتجربة الشعرية من الكتاب والسماع المنبري المباشر إلى الوسائط المختلفة؛ التي تتدرج من الفرجة الجماعية القريبة لأجواء التلقي السينمائي بصاله عرض. أو عبر أجهزة الحاسوب المختلفة سواء عبر شبكة الانترنت أو عبر الاسطوانات الممغنطة؛ وأيضاً عبر شاشات الأجهزة الكفية الذكية .

-تنويع العناصر الجمالية التي يتم تذوق التجربة فيها؛ الموسيقى الصور الثابتة والمتحركة؛ واللوحات التشكيلية. -تنويع مصادر وآليات اشتغال التجربة الشعرية إذ يمكن الكتابة بالكاميرا؛ ومايك الصوت؛ وفرشاة الألوان؛ إلى جانب تنوع طرق وأساليب كتابة النصوص وتحريكها داخل كل لوحة حسب ما تمليه الطبيعة المضمونية لكل لوحة وتجربة¹⁹⁶. بل إن إحدى تجاربه هي تجربة عالمية شارك بها مع مجموعة من عارضي الشعر الإلكتروني وحقق أصداً لافتة في دعوته لضم أعماله إلى الإصدار الرابع من موسوعة الأدب الإلكتروني عام 2018م. وفي ذات العام شارك ببحث علمي عنوانه (أثر النشر في وسائل التواصل الاجتماعي). وكل ذلك يصور الوعي المبكر لديه لأهمية ربط اللغة العربية بالتقنية واستثمار إمكاناتها في الدعم الكافي الذي يحقق لها الفائدة والتجديد.

وعلى سبيل المثال له تجارب أخرى على تويتر، مثل قصيدته (الحب لا يحتاج معجزة) التي نشرها بداية في حسابه نصاً دون وسائط، وبعدها اقتُبست في حساب (أدب) للنشر مع وضع صورة رمزية تعبيرية عنها، فحظيت بالنشر والتداول والتفاعل في الحالة الثانية أكثر من الأولى.

وكذلك عبد الرحمن المحسني الشاعر الناقد، الذي كان للنظريات النقدية وبحثه فيها أثر على شعره، ولكن بشكل أقل، إذ تبنى مشروعاً كبيراً تكمن فكرته في حفظ النص الرقمي قبل الجائحة، وحتى بعدها أصدر كتاباً بعنوان (قصتي مع النشر الرقمي الأدبي: بانوراما سيرية تفاعلية من بدايات النحت الأولى إلى كورونا)¹⁹⁷، وثق فيه تجربته في هذا المجال، إذ خرج من دهشة استخدام الحاسوب إلى مواجهة فعل الرقمنة، وأكد على شمولية مصطلح (الرقمي) باعتباره مظلة مصطلحية واسعة يتفرع منها ما يتصل بالنشر الرقمي المعاصر أدبياً وعلمياً.

ومن نماذج التطبيق في شعره على تويتر مثلاً، فقد نشر عدداً من القصائد، لم تُذكر في دواوينه مسبقاً مثل: (أخاتل في الأفق بارق ومض) و(وصاح المخول بحرًا) و(أقدم للكلمة سواء)، ونشر أيضاً نصوصاً من دواوينه؛ كقصيدة (يساوقني الحلم بين عبير البراري) وأرفق معها صورة رمزية في التغريدة؛ لوعيه بأن الرقمنة للشعر تشعر المتلقي المعاصر بروح النص، حتى أنه طالب أن تبعث القصائد الجاهلية بروية جديدة وإعادة تقديمها بصورة عصرية تتناسب مع الأجيال التي نشأت وفي يدها الجهاز¹⁹⁸، وهي دعوة لتعليم اللغة العربية من خلال استثمار الرقمنة الحديثة وتقريبها للنشء؛ لأن العصر الراهن يعد عصرًا رقميًا سيطرت عليه المعلوماتية والرقمنة الحديثة، فهي تتجاوز التعليم السطحي إلى التعليم الذي يربط المتلقي بالأدب والتقنية في الوقت ذاته.

الخاتمة:

تبرز هذه الورقة جهود النقاد السعوديين في مجال الأدب والتقنية وتوضح استراتيجيات تلقيهم له، وهي دعوة وإن كانت ضمنية إلى الاهتمام بالأدب الرقمي وتعليمه ونقده، وإلى الكشف عن الجهود التي بذلها النقاد السعوديون في هذا المجال.

¹⁹⁶ <https://www.facebook.com/1124705815/posts/10217751059064599>

¹⁹⁷ صدر الكتاب عام 2020 م، وباع في صيغة إلكترونية.

¹⁹⁸ بوسنات رقمية: <http://dr-almohsini.com/book/%D8%A8%D9%88%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%AA-%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AB%D9%8A/>



فقبل الجائحة وبعدها انصبت جهودهم على إبراز مكانة الأدب الرقمي في اللغة العربية، وعلى الالتفات إليه وربطه بالتقنيات الحديثة؛ إذ إن أسئلة النقد تتجدد بتجدد الأدب وتطوره في هذا العصر. وهذا يبين أهلية التعليم وإفساحه المجال في البحث عن التطور في اللغة العربية؛ عبر الرسائل العلمية وبحوث المؤتمرات والمؤلفات الفردية من الأكاديميين السعوديين أو حتى غير الأكاديميين.

وكانت دراسة المصطلح عند النقاد السعوديين هي من أجل الالتفات إلى هذه الإشكالية، في مقدماتها فقط، إذ تتبعها دراسات النقاد لنماذج من الأدب الرقمي التفاعلي، والبحث في أدبياتها والجماليات التي تحتويها تلك النصوص الرقمية التفاعلية، ولم تقف الإشكالية عائقاً للنقاد في دراستهم لتلك النصوص.

وفي تعرضهم لهذه الإشكالية كشف عن زاوية الرؤية عند كل ناقد، ليرى بها مفهوماً للأدب التفاعلي الرقمي يتواءم مع دراساته ورؤيته التي يراها مناسبة لها، فتحديد المصطلح بما يراه الناقد بتلك الطريقة يجعله وثيقاً بمنهجيته التي يتبعها في إعداداته للدراسة، وانتلاف تلك الرؤى النقدية أو اختلافها بين النقاد يشي بعدم الاتفاق على استقرار المصطلح، في حين أن الاهتمام بالتحليل العلمي يدل النظرية النقدية-مستقبلاً- على نتائج موضوعية.

وفي الاستراتيجيات اتجه النقاد السعوديون إلى دراسة الأدب الرقمي من عدة منطلقات، وهي: أجناسية الأدب، وخصائص الأدب الرقمي التفاعلي، وأثر التقنية والإعلام الجديد على الأدب.

وفي المحور الأخير اتجهت هذه الورقة لتحديد وضع الأدب الرقمي عند النقاد الشعراء، ممن كتبوا دراسات نقدية في هذا المجال وهم في الأصل شعراء؛ إذ كانت النتيجة هي تأثر النقاد بالنظريات الحديثة وانعكاسها على شعرهم؛ لوعيتهم بأهمية التقنيات وأثرها الكبير على اللغة العربية.

وتوصي هذه الورقة بالاتجاه إلى أفراد دراسات لجهود النقاد السعوديين في الأدب الرقمي بدراسات علمية مستقلة كرسائل علمية، وبالاتجاه إلى بحث أثر الرقميات الحديثة على الأدب وعلى تعليمه للطلاب إذا ارتبطت به التقنيات الحديثة.

المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب والبحوث والمقالات:

- الثقي، طلال: هندسة السرد الرقمي، ضمن بحوث مؤتمر اللغة العربية والإعلام الجديد، 2019م.
- الجوة، أحمد: من الإنشائية إلى الدراسة الأجناسية: 74، وما بعدها، قرطاج للنشر والتوزيع، تونس، ط(1)، 2007م.
- حبيبي، محمد: توظيف الشعراء لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر تجاربهم الشعرية موقع (تويتر) أنموذجاً، ضمن بحوث مؤتمر اللغة العربية والإعلام الجديد، 2019م.
- الرحيلي، ماهر: تشكلات الشعر العربي في تويتر: 897، وما بعدها، كتاب المؤتمر الدولي (اللغة العربية والنص الأدبي على الشبكة العالمية)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، ط(1)، 2017م.
- العنوز، محمد: تفاعل الأدب والتكنولوجيا: نصوص الواقعية الرقمية لمحمد سناجلة نموذجاً، دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، ط(1)، 2016م.
- العتيبي، طنّف: الإعلام الجديد والفنون السردية، ضمن بحوث مؤتمر اللغة العربية والإعلام الجديد، 2019م.
- العتيبي، طنّف: الكتابة السردية وقضايا الأدب الرقمي، بحث مقبول للنشر، في مجلة الجامعة الإسلامية.
- الفيفي، عبدالله: الأدب الإلكتروني التفاعلي وسؤال المرحلة «1»، الجزيرة، 7 سبتمبر 2019م.
- القحطاني، عائشة: الأدب التفاعلي والإعلام الجديد بين الاهتمام والإهمال: 360، بحوث مؤتمر الإعلام الجديد واللغة العربية، الجامعة الإسلامية، ط(1)، 1341هـ.
- كريري، تغريد: تلقي الأدب التفاعلي في النقد العربي المعاصر: 41، رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد، 1438 هـ.
- المحسني، عبد الرحمن: (أثر التقنية في النص الشعري السعودي المعاصر)، المجلة العلمية لكلية الآداب، مصر، عدد35، يوليو 2010م.

- المحسني، عبدالرحمن: (الصورة والحالة الشعرية على تقنية واتس آب): مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، مصر، العدد 13، مج 1، يناير، 2017م.
- المحسني، عبدالرحمن: قصتي مع النشر الرقمي الأدبي: بانوراما سيرية تفاعلية من بدايات النحت الأولى إلى كورونا، 2020م.
- هندي، أشجان: تجليات القصيدة الرقمية في المملكة العربية السعودية: 33، نادي الأحساء الأدبي، ط(1)، 1441هـ.
- وغليسي، يوسف: إشكالية المصطلح في الخطاب العربي الجديد، الدار العربية للعلوم، ط(1)، 1429هـ/2008م.
- يقطين، سعيد: من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط(1)، 2004م.
- **ثانيًا: المواقع الإلكترونية:**
- المحسني: عبد الرحمن، بوستات رقمية: [http://dr-almohsini.com/book/%D8%A8%D9%88%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%AA-%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AB%D9%8A-](http://dr-almohsini.com/book/%D8%A8%D9%88%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%AA-%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AB%D9%8A/)
- الأدب الرقمي سمة ومستقبل العصر:
- <https://middle-east-online.com/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A-%D8%B3%D9%85%D8%A9-%D9%88%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B5%D8%B1#off-canvas>
- الزهراني، عادل: الأدب الرقمي بعيداً عن استعراض العضلات: مجلة فرق، العدد 25، نادي الطائف الأدبي، 1440/7/9 هـ.
- <https://fargad.sa/?p=13459>
- الأدب الرقمي: سؤال الراهن وتحديات المستقبل: مج نقاد: <http://alrai.com/article/10515559>



أثر تطبيق بعض طرق وأساليب تنمية مهارات القراءة والكتابة الحديثة في تحسين مهارات اللغة العربية عند طالبات المرحلة الابتدائية في مدارس مكة المكرمة

١/ أشواق بنت غالب إبراهيم الأهدل
مشرفة بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة
amanaash2018.h@gmail.com

المقدمة

سعت المملكة العربية السعودية إلى تطوير العملية التعليمية وأولت المتعلم قدراً وافياً من الاهتمام لتحسين وتجويد نواتج تعلمه وذلك بتطبيق العديد من المشاريع والبرامج والمبادرات التي تعزز دورها في توفير " حق التعليم للجميع" وجودته وتميز مخرجاته كأحد مرتكزات التنمية المستدامة.

جاءت هذه المشاركة لعرض طرق وأساليب تنمية القراءة والكتابة لدى الطلاب وإيجاد حلول تطويرية للتحديات التي تواجه تنمية مهارة الطلاقة في القراءة والكتابة وتقديم عمل ميداني يبشر بنتائج إيجابية تتوافق مع تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

إن محور تعليم مهارات العربية (قراءة، كتابة، استماع، محادثة، إلقاء، تعبير، خط) من المحاور الرئيسة في تدريس اللغة العربية كما أن مشكلات تدريس (القراءة) لا تكون بمعزل عن مشكلات تدريس اللغة العربية لكنها قد تختلف باختلاف المرحلة التي تدرس فيها. (عطية، 2007، ص269)

إن أول آية في القرآن الكريم أمرت بالقراءة قال تعالى (اقرأ باسم ربك الذي خلق) آية "1" سورة العلق رقم 96. وفيها دلالة واضحة وجلية بصيغة الأمر لنبي الأمة صلى الله عليه وسلم وهو نداء عام لقيام الساعة بأهمية القراءة وطلب العلم.

جاء الشعور بأهمية القيام بهذه الدراسة لما أعانيه مع بناتي اللاتي يدرسن في جميع المراحل وعلمي كإحدى منسوبات التعليم. لمست بشكل مباشر تزايد عدد الطالبات الضعيفات في مهارات اللغة العربية المتنوعة وأولها القراءة بشكل صحيح مما يؤثر سلباً على مستواهم العلمي والاجتماعي والوظيفي. لقد حاولت في هذه الدراسة أن أكشف الغطاء ليظهر الضوء الجلي عن عوامل كثيرة، قد تكون سبب في ضعف مهارة القراءة والكتابة عند طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية التي تعتبر المرحلة الأساسية للتعليم، وحجر الأساس الذي يقوم عليه بناء مهارات اللغة العربية بأجمعها، وقد تم اقتراح العديد من الأساليب التي تم تجربتها مع إحدى المعلمات في مدرسة من مدارس مكة المكرمة والتي طلبت عدم الإفصاح عن أسمها رغبة في الأجر الخالص لوجه الله تعالى أسأل الله لها الأجر والثوبة. أمل أن تنال هذه الدراسة على رضى واعجاب الجميع وأن تطبق في الميدان ليعم نفعها ويحصل أجزها فيتحقق المقصود.

تحديد المشكلة:

تزايد عدد الطلاب الضعيفين في مهارات اللغة العربية مما يؤثر سلباً على مستواهم العلمي والاجتماعي والوظيفي.

الهدف العام من الدراسة:

الكشف عن أسباب تدني مهارة اللغة العربية (القراءة والكتابة) في مدارس المرحلة الابتدائية والتعرف على بعض الطرق المعينة على تنمية تلك المهارات لدى الطلاب.

الأهداف التفصيلية:

- 1- دراسة أسباب ضعف القراءة عند طلاب المرحلة الابتدائية.
- 2- توضيح بعض الطرق العلاجية لتنمية مهارة القراءة والكتابة عند الطلاب.

أهمية الدراسة:

من المعروف أن لكل بناء قوي بنية تحتية متينة داعمة له. فأساس التعليم وبنيتة التحتية تكمن في جودة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. فهي تمثل أهم وسائل الاتصال بين الطالب وبيئته وتلعب دور كبير في بناء شخصية الطالب ورسم محاور تطوره في مجال التعلم التي يقوم عليها بناء المعرفة اللغوية والتكوين الوجداني ونمو الفكر (فضيل، 1994: 2)

كما يعتمد عليها كل نشاط يقوم به سواء أكان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة.

أسئلة الدراسة:

الأسئلة التي يجيب عنها البحث:

- س1: ما هي أسباب ضعف مهارة القراءة والكتابة عند طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية؟
- س2: ما هي الطرق والوسائل المعينة للمعلم/ة في تنمية مهارة القراءة والكتابة عند الطلاب والطالبات؟
- س3: ما أهمية الشراكة المجتمعية في تنمية مهارة القراءة عند الطلاب والطالبات؟

المصطلحات:

المهارات اللغوية: القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما، وهي: الفهم والتحدث والقراءة والكتابة.
بمهارة: ببراعة وبحق.

القراءة: صوت النطق بالكلام المكتوب.

الكتابة: صناعة الكاتب.

منهج البحث:

منهج وصفي

أدوات البحث:

الاستبانات، التجربة الميدانية.

كيفية تحليل النتائج:

وسائل تحليلية وصفية وإحصائية (برنامج SAS)

الإجراءات:

مجتمع البحث: يشتمل على 30 مشرف و55 مشرفة لغة عربية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة عام 1439 هـ وعدد 45 معلم و101 معلمة صفوف أولية وعدد 114 ولي أمر طالب في منطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بإرسال الاستبانة الكترونياً للجهات المعنية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

أداة البحث:

- 1- استبانة مكونة من 42 فقرة بواقع (7) فقرات تقيس مجال العوامل المتعلقة بالمنهاج " الكتاب المدرسي" و (4) متعلقة بالأهداف، (5) فقرات مجال العوامل المتعلقة بالنظام المدرسي، (11) مجال العوامل المتعلقة بالمعلم، (8) فقرات



مجال العوامل المتعلقة بالمتعلمين، (8) فقرات مجال العوامل المتعلقة بالمجتمع والأسرة، و قد تم وضع ثلاث بدائل متدرجة للإجابة وهي (موافق) واعطي لها (3) درجات و(محايد) واعطي لها (2) درجة و(لا أوافق) واعطي لها (1) درجة.

2- تطبيق التجربة على عدد 100 طالبة في الصف الثاني الابتدائي.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على لجنة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص والكفاءة وبلغ عددهم (5) أكاديميين بجامعة أم القرى وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات ولم تسقط والله الحمد أي فقرة.

عرض النتائج وتفسيرها:

الإجراء الأول: تمت دراسة الجداول الإحصائية وتحليلها ونتج عنها أن أسباب التدني هي:

- 1- الاعتماد على اللغة العامية في الحياة اليومية من قبل كلاً من المعلم والأسرة.
 - 2- قلة تدريب المعلم للطلاب في المرحلة الابتدائية تدريباً جيداً على تجريد الحروف، والتحليل والتركيب للجمل، ويزيد ذلك في التعليم عن بعد.
 - 3- قلة اهتمام المعلم والأسرة على تشخيص العيوب القرائية وعلاجها.
 - 4- تجاهل بعض المعلمين تصويب الأخطاء القرائية أثناء التدريس، وعدم رصدها.
 - 5- قلة تنوع المعلم للأنشطة والطرائق أثناء القراءة كاعتماده أسلوب نمطي متكرر مثل: اقرأ، فسر.
 - 6- قلة اهتمام المعلم والأسرة بتزويد الطالب بمادة قرائية إثرائية مما يزيد قاموسه اللغوي.
 - 7- الحالة الصحية مثل (ضعف السمع، تأخر النطق، ضعف البصر) تؤدي إلى ضعف مهارات الطالب اللغوية.
 - 8- القدرة العقلية "نسبة ذكاء الطالب العامة وقدرته على تذكر صور الكلمات.
 - 9- قلة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، ويضعف ذلك بشكل ملحوظ في التعليم عن بعد.
 - 10- اغفال الجوانب المهارية التطبيقية المكثفة في المقررات الدراسية.
 - 11- التركيز على طرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ والتلقين.
 - 12- تركيز بعض المعلمين/ات على الطريقة القياسية وحل التمارين البسيطة في القواعد والإملاء دون التركيز على التطبيق في الواقع.
 - 13- قلة البرامج العلاجية للطلاب ذو التحصيل الدراسي المنخفض في مادة لغتي.
 - 14- كثرة غياب الطالب لأسباب صحية أو أسرية.
- الإجراء الثاني: تم اعداد خطة تدريس لتنمية مهارات اللغة العربية لعدد 100 طالبة في الصف الثاني الابتدائي قد كانت النتائج مذهلة حيث تم إجراء اختبارات نوعية ومقارنات مرجعية بين النتائج.

الخطة العلاجية لضعف مهارات اللغة العربية لدى الطلاب

المرحلة الأولى: تم الاستفادة من نتائج الاستبانات وتم عقد حلقة نقاش مع المعلمة المتعاونة ومناقشة ما يلي:

- 3- أسباب ضعف مهارات اللغة العربية عند الطالبات.
 - 4- دور المعلمة في رفع مستوى الطالبات.
 - 5- الأخطاء الشائعة عند الطالبات في مادة لغتي.
 - 6- الأساليب العلاجية لضعف مهارة القراءة والإملاء عند الطالبات.
 - 7- أثر تطبيق مجتمعات التعليم المهنية على نتائج الطالبات.
- المرحلة الثانية: تأهيل المعلمة المتعاونة بالتنسيق مع مركز التدريب لحضورها برنامج تأهيل معلمة الصفوف الأولية. للوقوف بشكل سليم على طرق التدريس المناسبة لتدريس مهارات اللغة العربية للصفوف الأولية.



المرحلة الثالثة: تم التركيز على بعض الجوانب الفنية التي يجب مراعاتها قبل البدء في التنفيذ:

- وضع جدول لمادة الإملاء في الصف الثاني بالتنسيق مع المعلمة والمشرفة تتناسب مع توزيع المقرر والفترة الزمنية.
 - حصر الطالبات ذوات المستوى المتدني في مادة لغتي لعدد 100 طالبة.
 - تحديد نوع الضعف لدى كل طالبة (قراءة، إملاء، كتابة، تعبير....)
 - التواصل مع ولي الأمر لبناء جسر تعاون بين المدرسة والمنزل لتحقيق الهدف.
 - تحديد أنماط الطالبات وذلك لمراعاة ذلك أثناء التدريس.
 - الحرص على توصيل المهارة بطريقة محببة للطالبات مع تهيئة جو تعليمي مريح نفسياً.
- المرحلة الرابعة:** تحديد بعض الإجراءات حيال الطالبات ذوات التأخر الدراسي:

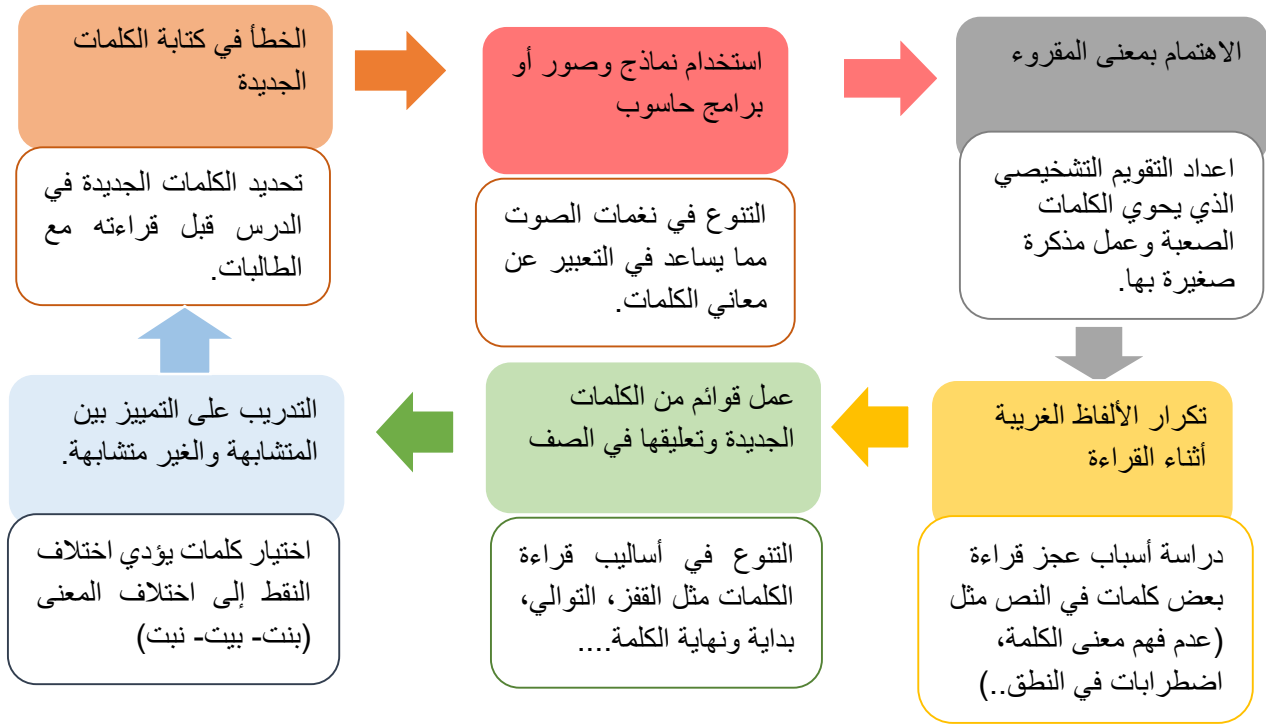
- التشجيع بجميع أنواعه مادياً ومعنوياً بتوزيع الهدايا وكتابة عبارات تشجيعية ووضع ملصقات ونجوم على الكتب والدفاتر ومربول الطالبة أو يدها. وضع تاج ملكة القراءة أو الإملاء على رؤوسهن. (والآن عن بعد أصبح عن طريق العبارات اللفظية وإرسال صور تعبيرية تحفيزية في الشات أو في وسائل التواصل الاجتماعي....)
- التأكيد على الطالبات بعدم الغياب إلا للضرورة كي لا تتراكم عليهم الواجبات، وضع حوافز للمواظبة.
- قراءة جميع الطالبات للدرس في كل حصة والتصويب والمحاسبة على القراءة باستمرار.
- إرسال إشعار لولي الأمر بإخفاق ابنته في المهارات وتوقيع ولي الأمر على ذلك
- استدعاء والدة الطالبة للمناقشة في مستوى الطالبة والاتفاق على أسلوب معين للرقى بمستوى الطالبة.
- تدوين المعلمة ملاحظاتها اليومية على مستوى الطالبة في دفتر الواجبات المنزلية أولاً بأول.
- توزيع صور من أوراق المهارات لكل طالبة وتثبيتها في بداية الكتاب للتعريف بالمهارات التي سوف يقيم الطالبة فيها شريطة أن تحتوي على بعض التوجيهات لأولياء الأمور لطريقة الاستذكار الصحيحة.
- إتاحة الفرصة لجميع الطالبات المتأخرات للمشاركة على السبورة باستمرار وزيادة جرعات المشاركة للقيام بمهام داخل غرفة الصف.
- التنسيق مع إدارة المدرسة لاستثمار حصص النشاط كحصص تقوية في القراءة .
- التنوع في المسابقات التنافسية داخل الصف مثل ملكة القراءة لكل أسبوع وسلم التفوق وغيرها من المسابقات التي تعني بالمهارات المخفوق فيها.
- التنسيق لمشاركة الطالبات المعنيات في الإذاعة المدرسية كل أسبوع تقريباً مع ضرورة التواصل المسبق مع والدة الطالبة لتدريب الطالبة على مقطع بسيط مناسب لمستواها.

المرحلة الخامسة: وضع جدول بطرق علاجية مقترحة لعلاج لبعض المهارات الكتابية

المهارة	أساليب علاجية	التدريب على قراءة كلمات ثلاثية ثم التدرج في كلمات بها مد	عرض البطاقات الخاطفة لهم.	النظر إلى الجملة اللاحقة وقراءتها صمتاً.
البطء في قراءة الكلمة أو الجملة.	مراجعة الحروف بحركاتها الثلاث وسكونها كتابة و قراءة ضمن مذكرة البرنامج العلاجي	الإكثار من التدريبات الصفية من خلال قراءة الحروف أو بالصورة أو ربطه بقصة أو شكل أو تلوين الحرف مثلاً.	إجراء مقارنة بين الحروف بعد تدريسها قراءة وكتابة.	عمل لوحات ووسائل وتعلق داخل الصف ليتم مراجعتها بين الحصص
عدم تمييز الحروف قراءة وكتابة	الإكثار من التدريبات الصفية من خلال قراءة الحروف	كتابة الحروف التي لا توصل في مكان بارز على السبورة أو وسيلة وجعلها متوفرة دوماً أمام الطالبات	عمل تدريبات فصلية في ورق نشاط مطبوع تفصل فيه الكلمات ويقوم الطالبات بوصلها	
عدم وصل الكلمة والحروف أثناء القراءة	تدريب الطالبات على الحروف وبيان هيئتها في أول الكلمة ووسطها وآخرها	إبراز النطق للكلمات التي تشتمل على اللام الشمسية وتوضيح الفرق بين صوت الكلمة حيث لا تظهر فيه اللام	بطاقات تفصل فيها الكلمة دون ال وثم ترد عليها ال ونطقها لوحدها ثم نطقها مع الكلمة ثم نطق الكلمة دون أن تظهر اللام .	تعويد الطالبات على الكتابة بال سواء كانت شمسية أم قمرية من خلال النطق مع التنبيه إلى أن الحرف الأول من الكلمة المعروفة بال الشمسية يكون مشدداً
عدم قدرة الطالبة على إثبات آل التعريف عندما تكون متصلة بحرف من حروف ال الشمسية	عمل بطاقات تشتمل على اللام وتكرار التدريب عليها.	بيان أن الساكن ينطق مع المتحرك إذا فهو في التحليل يكون معه في مربع واحد وكذلك المد والممدود تنطق معا فهي في مربع واحد .	قراءة التحليل بعد الانتهاء منه . استخدام السبورات الصغيرة القابلة للمسح.	أما التركيب للكلمات يكون بوضع أوراق تحتوي على كلمات منفصلة وتركيبها الطالبات. الكلمات المتناثرة توضع في شكل وردة مثلاً ثم يتم وضع مسابقة لتركيبها.
التحليل والتركيب	تدريب الطالبات داخل الصف على الطريقتين في التحليل الأفقية والعمودية.	التدريب على التفريق عن طريق النطق حيث تنطقها الطالبة بوقف (أي تسكين آخرها) فإذا نطقت مع الوقف هاء فهي تكتب تاء مربوطة وعليها نقطتان وإذا نطقت تاء فهي تكتب مفتوحة	عمل ورق نشاط فصلي مساعد مثل اختاري الكلمة الصحيحة . عمل بطاقات بها كلمات تشتمل تاء مربوطة ومفتوحة وتدريبهم على النطق بها وقفاً.	بيان وضع الهاء في آخر الكلمة فإذا لم يتغير الشكل والمعنى فهي تاء مربوطة وإذا تغير فهي تاء مفتوحة مع ذكر مثال / مدرسة مع الهاء – مدرسة بخلاف كلمة (بيت) وضع هاء في آخر الكلمة تتغير (بيه) إذاً فهي تاء مفتوحة.
عدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة	التدريب على تحريك وتسكين الكلمة قبل تعريفهم بالمقصود	التدريب على تسكين آخر الكلمة المنونة (تسكين ذهني) مع ضرورة أن يملئ المعلم الكلمة منونة كما هي. فإذا اختفت النون فمعنى ذلك أن الكلمة منونة وأن النون زائدة بسبب التنوين.	كتابة الكلمة بالتنوين والنون ومقارنتهما على السبورة.	
من الأخطاء الشائعة كتابة التنوين نوناً	التدريب على تسكين آخر الكلمة المنونة (تسكين ذهني) مع ضرورة أن يملئ المعلم الكلمة منونة كما هي. فإذا اختفت النون فمعنى ذلك أن الكلمة منونة وأن النون زائدة بسبب التنوين.	الإكثار من التدريبات الصفية من خلال ورق نشاط مع التصويب فوراً مع إشراك الطالبات في التصويب .	وضع الحوافز مثل الطالبة المبدعة في الخط يكرم ويمر بدفتره بين الصفوف لتراه بقية الطالبات.	مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات
الكتابة بخط سيئ..	التدريب الطالبة على المسكة الصحيحة للقلم والجلسة الصحيحة ووضع الورقة أو الدفتر أمامها بطريقة صحيحة.	التوجيه عند الكتابة بالسير على السطر والكتابة بشكل مستقيم أفقياً وعمودياً.		



خطة علاج أخطاء الطالبات في القراءة بشكل عام:



تنظيم الصف:

مجموعات التعلم المهني: تقسيم طالبات الفصل إلى مجموعات غير متجانسة خماسية وتعيين فيها دور محددة لكل طالبة في المجموعة وتطبيق مجموعات التعلم المهني بطريقة صحيحة بحيث يخصص لكل طالبة متفوقة عدد واحدة أو اثنتين من الطالبات المتأخرات تقوم بتدريبتها ومتابعتها في المدرسة داخل الصف أو خارجه مع تخصيص ملف لذلك. يتابع من قبل المعلمة أسبوعياً.

الشاركة المجتمعية: تم التنسيق مع عدد من الأمهات المتطوعات على مساعدة المعلمات داخل الصف في متابعة الطالبات أثناء القراءة وتدريبهن على الأملاء حصص النشاط وإعداد أوراق عمل توضيحية لبعض المهارات بتنسيق مع المعلمة وتوزيعها على الطالبات. التواصل مع أمهات الطالبات لتوضيح الطرق الصحيحة لتدريب الطالبة على الأملاء و القراءة السريعة.

ركن التعلم بالمرح

تخصيص ركن من الفصل يتم أعداده بمشاركة الطالبات وأولياء الأمور يحوي:

مكتبتي الحبيبة: تحوي كتب مفيدة وقصص تناسب مستوى الطالبات " من الطالبات أو شراكات مجتمعيه"، تقسم القصص فيه إلى عدة مستويات من مستوى 1 إلى 10 كل مستوى يستهدف مهارات لغوية معينة للتدرج في التدريب على القراءة السريعة.

يخصص ملف استعارة للقصص. تسجل الطالبة فيه اسم القصة المستعارة. تلزم كل طالبة باستعارة قصة أسبوعياً وتناقش المعلمة الطالبة في القصة بشكل سريع وأسلوب لطيف مع احترام رأي الطالبة ورغبتها في الحوار بسؤال الطالبة عن رأيها في القصة وشخصياتها المفضلة وماذا استفادة منها وهل تنصح صديقاتها بقراءتها.

المذيع المميز: يعلق في الصف مذيع يدوي يسمح للطالبات استخدام الميكرفون أثناء قراءة النص بصورة معبرة.

ركن التمثيل: يطلب من الطالبات تمثيل شخصيات النص بصورة مرحة.

ركن الابداع: اتاحة الفرصة فيه للطالبة لرسم وكتابة قصة قصيرة من خيالها وقراءتها أو كتابة عبارات أو رسائل أو نشيد.

متابعة ورصد النتائج:

تم اجراء اختبار تقييمي لمستوى (100) طالبة في الثاني الابتدائي بداية العام الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة واعداد بيان تصويري للمستوى العام وتصنيفهم إلى مجموعات متقاربة من حيث المستوى ونوع الذكاء. وكانت النتيجة كما يلي.

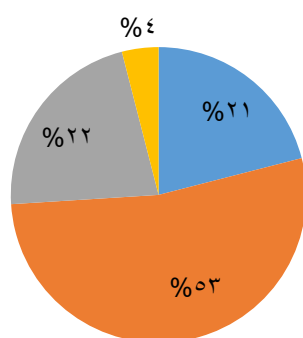


تحسن واضح في المستوى العام التحصيلي لمادة لغتي لعينة عددها (100) طالبة في الصف 1/2 ب حيث لوحظ تغير كبير في مستوى الأداء العام للطالبات للمعايير حيث كانت النتائج تشير الى تحسن ملحوظ في ارتفاع نسب الأداء بسبب المتابعة المستمرة و العمل الدائم في البرنامج مما ادى الى الحصول على نتيجة ممتازة في نهاية الفترة الثانية للفصل الدراسي الثاني لنحصل على نسبة المتفوق 12% و نسبة المتقدم 53% و المتمكن 13% و الغير مجتاز 4% و مع ذلك تم الاستمرار في المشروع بتقديم التغذية الراجعة المكثفة على نسبة الطالبات في المتمكن و الغير مجتاز لمهارات شهر ربيع الثاني لنحصل على النتائج الرائعة لتصبح نسبة المتفوق 28% و نسبة المتقدم 68% بينما نسبة المتمكن تقلص لتصل الى 4% و الغير مجتاز تلاشت لتكون 0%. وبالتالي نسبة النجاح للصف 1/2 اب اصبحت 100%.

طريقة التنفيذ	متفوق 100%	متقدم 90- أقل من 100%	متمكن 80 أقل من 90%	غير مجتاز أقل من 80%
قبل التجربة	12	53	31	4
بعد التجربة	28	68	4	0

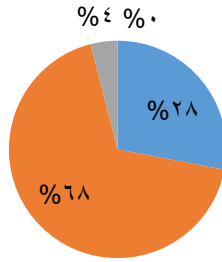
تحليل نتائج الطالبات للفترة الثانية الفصل الدراسي الأول العام ١٤٣٩ هـ

غير مجتاز أقل من ٨٠ % متمكن ٨٠ أقل من ٩٠ % متقدم ٩٠- أقل من ١٠٠ % متفوق ١٠٠ %



نتائج الطالبات بعد التجربة نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٩هـ

غير مجتاز أقل من ٨٠ % متمكن ٨٠ أقل من ٩٠ % متقدم ٩٠ - أقل من ١٠٠ % متفوق ١٠٠ %



نتائج الدراسة:

تم التوصل أن هناك عوامل كثيرة قد تكون أسباب في ضعف مهارة القراءة والكتابة عند طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية منها:

مشاكل صحية. اتباع الأساليب التقليدية في تعليم الطلاب في الصف. قلة قدرة بعض الطالبات على التمييز بين نطق الحروف وصوتها، قلة أو ندرت قراءات الطالبات للقصص والتعبير عنها بأسلوبهم مما يقوى الناحية اللغوية والتصويرية لديهم، عدم تخصيص خطط علاجية فردية مقننة وموجهة على حسب مهارات الطالبة. قلة الأساليب التعزيزية المتنوعة، عدم مراعاة نوع ذكاء الطالبات في التعليم، تعنيف الطالبة بولد لديها الخجل وضعف القراءة والنفور منها. أن الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة لها دور كبير في تحسين مستوى الطالبة ومهاراتها اللغوية وفق خطة مدروسة ومستهدفة ومتابعة تعاونية بين المعلمة والأسرة (والدة الطالبة) لتنفيذ هذه الخطة. الأساليب المقترحة التي قد تساعد في تنمية مهارات القراءة والكتابة منها:

- 1- تحديد مستوى الطالبة ونواحي ضعفها وتحليلها ووضع خطة مقننة وموجهة من قبل المعلمة لعلاج نواحي الضعف.
- 2- التوعية المجتمعية بأهمية القراءة ودورها في النهوض بمستوى الأبناء علمياً ومهنياً ونفسياً.
- 3- توفير مكتبة في كل فصل تحوي قصص متعددة المستويات وعقد شراكات مجتمعية مع الأسر أو مؤسسات مجتمعية لدعم المكتبة.
- 4- وضع المعلم خطة لكل طالب حسب مستواه في قراءة القصص من مكتبة الفصل كواجب اسبوعي يقدم الطالبة عليه ملخص بسيط عن القصة أمام زملاءه.
- 5- اشراك الأسرة في تعليم الطالبة بأسلوب مخطط مسبقاً ويتابع مستوى الإنجاز وفق أهداف محددة.
- 6- استخدام المعلم الوسائل التعليمية التي تربط الكلمة بالصورة والوسائل السمعية.
- 7- استخدام وسائل التعزيز اللفظية والحسية والمادية.
- 8- البعد التام عن وسائل العنف في التعليم.
- 9- تفعيل المجتمعات المهنية في المدارس بشكل صحيح.

- 1- عطية، د0 محسن علي 0 تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، ط1، عمان، الاردن 2007م
- 2- فضيل، عبد القادر، مشكلات تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الوطن العربي، جامعة الجزائر 1994.

3- <https://www.almaany.com/ar/dict/ar->

ar/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9 الساعة

11:11م، يوم الخميس 1440/7/14 هـ الموافق 21/ مارس/ 2019م.

الملاحق

استبانة قياس أسباب ضعف مهارة اللغة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الاهتمام باللغة العربية هدف ومطلب رئيس في الخروج بجبل على قدر عالي من الكفاءة اللغوية والحصيلة اللفظية والقدرة العالية على الكتابة والخطابة وتسعى هذه الدراسة إلى معرفة أسباب الضعف القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في اللغة العربية، واقتراح طرق وأساليب حديثة في تدريس منهج لغتي في المرحلة الابتدائية.

وحيث أن هذه الدراسة لن تحقق أهدافها دون مشاركتكم الفاعلة وتعاونكم المثمر والبناء فإن الباحثة تتطلع منكم إلى التفضل مشكورين بتعبئة الاستبانة بموضوعية وذلك بوضع إشارة (V) في المربع الذي يمثل وجهة نظركم. وختاماً أؤكد لكم أن مساهمتكم الفاعلة سيكون لها عميق الأثر -بإذن الله- في الحصول على نتائج دقيقة وستعامل بسرية وستستخدم لغرض البحث العلمي فقط. شاكرة حسن تعاونكم سلفاً.

المجالات	الفقرات	أوافق	محايد	لا أوافق
الاهداف	(1) اغلب القائمين بعملية التدريس لم يطلعوا على اهداف تدريس النص القرائي(القراءة)			
	(2) عدم ربط اهداف النص القرائي بفروع اللغة الاخرى			
	(3) لا يؤخذ رأي القائمين بعملية التدريس عند وضع الاهداف			
	(4) عدم تأكيد الاهداف على الجوانب الحسنة نحو القراءة الحرة.			
المتعلمين	(1) ضعف القدرات العقلية لدى بعض المتعلمين			
	(2) قلة الخبرات السابقة التي يمكن ان تتأسس عليها الخبرات الجديدة			
	(3) ضعف استعداد المتعلمين لدرس القراءة.			
	(4) ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لبعض الاسر			
	(5) ضعف اندفاع بعض المتعلمين لتعلم القراءة			
	(6) اغلب المتعلمين يدرس من اجل النجاح فقط			
	(7) كثرة غياب الطالب/ة لأسباب صحية أو أسرية.			
	(8) ضعف القدرات العقلية عند الطالب.			
	(1) ضعف الاعداد المهني للمدرس وعدم تمكنه من طرائق تدريس (القراءة)			
	(2) استغلال درس لغتي لتدريس فروع اخرى			

القائم بعملية التدريس			(3) ضعف اندفاع المدرس لتدريس مادة لغتي
			(4) عدم قدرة المدرس على استخدام وسائل تعليمية فعالة في تدريس مادة لغتي
			(5) عدم تنبيه المتعلمين على أخطائهم في القراءة
			(6) جفاف أسلوب التعامل مع المتعلمين
			(7) عدم قدرة بعض المدرسين على الربط بين درس لغتي والأنشطة اللغوية الملائمة التي تمارس القراءة من خلالها.
			(8) إغفال الجوانب المهارية التطبيقية المكثفة في المقررات الدراسية.
			(9) قلة البرامج العلاجية التي يضعها المعلم للطلاب ذو المستوى الدراسي المنخفض.
			(10) قلة الاهتمام بتزويد الطالب/ة بمادة قرائية إثرائية.
			(11) التركيز على طرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ والتلقين.
الكتاب المدرسي			(1) سوء اختيار موضوعات لغتي وعدم مناسبتها لحاجات الطلبة
			(2) عدم وضوح الأفكار في بعض الموضوعات القرائية
			(3) قلة التطبيقات المهارية المكثفة في المقررات الدراسية.
			(4) ينقص الكتاب المدرسي مبدأ التدرج في التعليم
			(5) عدم تنويع موضوعات كتاب لغتي
			(6) خلو بعض الموضوعات من الأنشطة التدريبية
			(7) افتقار كثير من مفردات الموضوعات الى الشرح والتوضيح
النظام المدرسي			(1) ضعف اهتمام مدرسي المواد الأخرى بمهارة القراءة والكتابة وعدم حث الطلبة عليها
			(2) نظم الاختبارات الموضوعية التي تجعل الطالب لا يجد نفسه حاجة الى اتقان القراءة لأنه يستطيع النجاح بمجرد وضع الاشارات
			(3) نظام العبور الذي يعني نقل الطالب/ة من صف آخر
			(4) قلة الدرجات المعطاة لمادة لغتي في الامتحانات الشهرية
			(5) قلة المكتبات المدرسية التي تدعم القراءة الحرة.
المجتمع والأسرة			(1) عدم اهتمام ابناء المجتمع بالقراءة وعدم الشعور بأهميتها
			(2) عدم تشجيع الابناء على الانخراط في الدراسة والمثابرة عليها
			(3) التخاطب باللهجة العامية بين افراد المجتمع مما يجعل اللغة الفصحى غريبة على المتعلم
			(4) كثرة الأخطاء التي تقع فيها وسائل الاعلام
			(5) قلة تعاون المجتمع مع المعلم/ة والمدرسة في تنمية مهارات اللغة العربية
			(6) قلة تعاون الأسرة مع المعلم/ة والمدرسة في تنمية مهارات اللغة العربية
			(7) قلة اهتمام الأسرة بتزويد الطالب/ة بمادة قرائية إثرائية
			(8) قلة متابعة الأسرة للطالب/ة في حل تطبيقات مادة لغتي والتدريب عليها

التصورات التعليمية في مجال تدريس مقررات اللغة العربية ومهاراتها في ضوء الإطار

التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية

• أ.د. وفاء بنت حافظ العويضي

أ. نجلاء بنت مرزوق المطيري

ماجستير في المناهج وتدرّيس اللغة العربية بجامعة جدة

أستاذ المناهج وتدرّيس اللغة العربية بجامعة جدة

Najlaa.almotiri2@gmail.com

walayaidi@uj.edu.sa

المستخلص

يسعى البحث الحالي إلى تحديد مفهوم التصورات التعليمية وكذلك تقديم أمثلة على تلك التصورات التعليمية وتطبيقاتها في مجال تدريس مقررات اللغة العربية ومهاراتها في فرع استقبال وإنتاج اللغة وفي فرع العلوم اللغوية (النحو والصرف والأدب والبلاغة والنقد) في ضوء الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ومن ثم وصف شروط تضمينها عمليات التدريس: تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً؛ ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الاستقرائي لجمع التعريفات والآراء النظرية التي تحدثت عن مفهوم التصورات التعليمية، والمنهج الوصفي المسحي للحصول على اتفاق حول مفهوم التصورات التعليمية وأمثلة على التصورات التعليمية في مجال تدريس مقررات اللغة العربية من عينة من المتخصصين في مجال المناهج والتدريس وتدرّيس اللغة العربية بلغت عشرة متخصصين وكذلك عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بلغ عددهن 25 معلماً ومعلمة، وقد استعانت الباحثتان بأداة المقابلة لجمع مفهوم التصورات التعليمية وتطبيقاتها في مجال تعليم مقررات اللغة العربية ومهاراتها ومن أبرز نتائج البحث تقديم وصف علمي دقيق لمفهوم التصورات التعليمية في مجال تدريس اللغة العربية وتقديم أمثلة عملية واقعية عليها وصفها نخبة من معلمي ومعلمات اللغة العربية؛ وكذلك وصف شروط تضمين تلك التصورات التعليمية في خطة الدرس وتنفيذها داخل الصف أو خارجه وشروط الاستفادة منها في تقويم تعلم التلميذ ومن أهم توصيات البحث هو العمل على استخراج تصورات معلمي ومعلمات اللغة العربية ونشرها في الأوساط التربوية في شكل مبادرات تعليمية أو دورات تثقيفية تستهدف تطوير تعليم اللغة العربية.

المقدمة

اللغة العربية من أقدم لغات العالم، ومن أكثرها انتشاراً وأقدرها على التعبير والبيان؛ وقد تميزت بفضل الإعراب والنحو والصرف دقة في التعبير عن المعاني وسعة وشمولاً في الدلالة حيث أكسبها الاشتقاق غزارة في المفردات وغناء في تنوع الأبنية وتعددتها، واستعداداً للنمو والتطور والاستجابة للمتطلبات المختلفة للناس، وفقاً للمعطيات المتعددة في عصرهم، وهذه الخصائص مكنتها من خدمة التراث وحفظه، وتشكيل هوية الفرد والمجتمع، وقد لازمت الإنسان العربي منذ ميلاده في شبه الجزيرة العربية ثم نمت وتطورت مهاراتها عبر العصور المهارات الشفهية والكتابية والسمعية والقرائية وبقية العلوم اللغوية مثل علم النحو والصرف والبلاغة والنقد والأدب والعروض والقافية وقد كان تطورها تطوراً طبيعياً انطلاقاً من مادتها الأساس في الأصوات وتباينها واختلاف دلالاتها؛ إلى البحث في مهاراتها وطرق تدريس تلك المهارات والمحافظة على هويتها مع الحرص على حبها والاعتزاز بها والعناية بتعلمها ونقلها عبر الذاكرة المجتمعية من جيل إلى جيل.

ويتولى المعلمون بالدرجة الأولى مسؤولية تعليمها النشء فيما يعرف بالمنهج الأكاديمي وهو المنهج المدرسي الموصوف لتعليم مقررات ومهارات اللغة العربية هو بمثابة بناء هندسي متكامل له أسسه وأركانه ومنطلقاته الفكرية يضعه المخططون ويتضمن وصفاً لطبيعة مجال تعلم اللغة العربية ومهاراتها ومسوغات وأهداف تعليمها واستراتيجيات



تدريسها والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في أثناء تعليمها وأساليب تقويم عمليات التعليم والتعلم الخاصة بها، كما يقع على عاتق معلم اللغة العربية تطبيق ما ورد في توصيف مقرراتها ومحتوى كتبها الدراسية .
يتجه معلمو اللغة العربية نتيجة التحولات اللغوية والتربوية في المفاهيم النظرية والممارسات البحثية والتطبيقات التربوية نحو التدريس في ضوء أحد التوجهات التالية:

- التوجه الأول- تبني النظريات التربوية التي تركز على الطالب من جهة وعلى المجتمع من جهة أخرى في مجال تعليم اللغة وتعلمها، مثل: البنائية والبنائية الاجتماعية وغيرها، وهذه النظريات تستند على مجموعة من المبادئ، هي:
 - أن الطالب والمجتمع هما المحوران الأساسيان في العملية التعليمية؛ ولذا ينبغي أن تُسهم معايير اللغة العربية في إشباع الحاجات اللغوية المختلفة للطلاب، وتنمية ميولهم واهتماماتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وربطهم بواقعهم ومجتمعهم ومشكلاته، واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها بممارسة عمليات التفكير الإبداعي والناقد.
 - أن الطالب نشيط وفاعل، في حين أن معلم اللغة العربية مُرشد ومُوجه للعملية التعليمية ومُدرّب للطلاب.
 - الربط بين التحصيل اللغوي من جهة والممارسات العملية للغة من جهة أخرى، وهذا الربط يتطلب تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والاستراتيجيات والأدوات المناسبة للتعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار.
 - تصميم الخبرات اللغوية وتقديمها للطلاب في مهمات تعليمية مركبة ومركزة، تمنحهم فرصاً حقيقية لممارسة التعلم الذاتي والتعاوني، وممارسة مهارات اللغة الأربعة؛ لحل المشكلات واتخاذ القرار، ويتطلب تنفيذ هذه المهمات القيام بمجموعة من الأنشطة والممارسات العملية في البحث والتفكير؛ باستخدام النظريات المتعددة لحل المشكلات بطرائق إبداعية، ومن ثم الاكتشاف والتواصل والتعاون مع الآخرين.
 - التقويم القبلي والتكويني والبعدي لتعلم الطلاب اللغوي باستخدام أساليب التقويم الأصيل وأدواته، وتوظيف نتائج التقويم؛ لتزويدهم بالتغذية الراجعة البنائية والمستمرة، التي من شأنها تعزيز تعلمهم، وتسهيل انتقال أثر ما تعلموه لمواقف تعليمية جديدة.
- والتوجه الثاني- دمج بين مجموعة من المداخل لتعليم اللغة العربية وتعلمها، مثل: مدخل العلوم اللغوية والتكاملي والمهاري وغيرها من المداخل؛ وذلك لفهم المفاهيم والمضامين اللغوية النظرية والربط بينها، وتوجيه التطبيقات التربوية وضبطها، والممارسات البحثية في تعليم اللغة وتعلمها. وتتعدد المداخل التي يُمكن تبنيها ومراعاتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها بحسب النظريات التربوية الموجهة لها، وأهم هذه المداخل:
 - مدخل العلوم اللغوية: يهتم بتنمية المعارف والمفاهيم اللغوية من خلال التركيز على تعليم علوم اللغة العربية؛ كعلم النحو والصرف والأدب والبلاغة والنقد الأدبي؛ حيث إن التركيز على علوم اللغة يؤدي إلى زيادة الحصيلة المعرفية واللغوية للطلاب؛ والتي ستؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في استقبالهم للغة استماعاً وقراءة، وإنتاجهم للغة تحدثاً وكتابة.
 - المدخل التكاملي: ويقوم على فكرة تكامل فروع اللغة (المهارات اللغوية وعلوم اللغة) فيما بينها؛ إذ إن التكامل بين المهارات اللغوية يُساعد على سرعة التعلم من جانب وعلى إدراك الطلاب للوظائف اللغوية من جانب آخر.
 - المدخل المهاري: يُعنى بتعليم مهارات اللغة الأربعة؛ الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ثم تحليل تلك المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية، وتوزيعها بحسب الخصائص العمرية للطلاب؛ لتمكينهم من التعبير والتواصل مع الآخرين، وممارسة أنواع التفكير المختلفة، وفي هذا المدخل ينبغي الموازنة بين مهارات اللغة الأربعة عند تعليمها.
 - المدخل الوظيفي: يعتمد على تدريب الطلاب على تطبيق المهارات اللغوية وعلوم اللغة في مختلف المواقف الحياتية والمهنية؛ من خلال توظيف تلك المهارات والعلوم اللغوية وأنظمتها وتراكيبها في نصوص وسياقات



متنوعة؛ بحيث تُهيئ الفرص أمامهم لتوظيفها في سياق تواصلٍ وتداولٍ من غير استدعاء لتلك القواعد، أو التوقف أمام المصطلحات والمفاهيم.

- المدخل الاتصالي: يتعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، وكائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده، ويعزز هذا المدخل مهارات الاتصال، وهو يرتبط بشكل وثيق بالمدخل الوظيفي؛ إلا أن المدخل الاتصالي لا يقصر تعليم مهارات اللغة العربية في موادها وحصصها؛ بل يتعداه إلى التركيز فيها عند تدريس المواد الأخرى؛ حتى يكون استخدامها لغة جميع التعاملات المدرسية الاجتماعية، وهذا يحقق السمات الاجتماعية للغة من توظيفها وممارستها في التعاملات اليومية، فتصبح لغة للحياة.

في ظل تلك التوجهات ظهر نخبة من المعلمين ممن أضفوا على إجراءات تعليم اللغة العربية تصورات تعليمية خاصة بهم لم ترد في الكتاب التعليمي ولم يشاهدوها في أداء معلمهم السابقين بل هي من وحي خيالاتهم الإبداعية وعندما يضمّنونها خططهم وأدائهم التنفيذي والتقويمي للدروس المنصوص عليها في الكتب التعليمية تحدث فرقا إيجابيا اكساب تلاميذهم المعلومات والمهارات المتعلقة بدروس اللغة العربية وتأثيرا إيجابيا شغفهم ودافعيتهم نحو تعلمها.

إن التصورات التعليمية تفرض سلسلة من عمليات التعليم والتعلم تبدأ من استحضار المعلم لإبداعه التدريسي وللصورة الذهنية لما ينبغي أن يقوم به المتعلم من أعمال سلوكية معرفية أو وجدانية أو مهارية وفقاً لنظريات محددة أو توجهات وفلسفات تربوية متنوعة تمكن معلم اللغة العربية من إضفاء خياله وإبداعه الخاص عند تدريس موضوعاتها وتدريب المتعلمين على مهاراتها (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) وعلومها اللغوية (النحو والصرف والأدب والبلاغة والنقد) وسيأتي توضيحه في الإطار النظري للبحث.

وبما أن العالم اليوم يشهد حركة سريعة من التطور والتقدم في شتى مجالات الحياة ومن ضمنه التقدم في مجال تعليم اللغة العربية الذي صاحبه انفجار معرفي هائل ومتسارع بشكل غير طبيعي نتيجة ميلاد أنشطة تعليمية مبتكرة تسهل تعلم اللغة العربية؛ فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تحديد مفهوم التصورات التعليمية ووصف كيفية تطبيقها في مراحل التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً؛ وتعتقد الباحثتان أن تحديد مفهوم التصورات التعليمية في مجال تعليم مقررات اللغة العربية ووصف طريقة المعلم في الوصول إلى تلك الإبداعات التعليمية اللغوية يمهّد الطريق للجميع المعلمين نحو ابتكار أنشطة وأساليب ووسائل متجددة في مجال تعليم مقررات اللغة العربية تتجاوز حدود دليل المعلم بما يتلاءم مع طبيعة العصر المتجددة.

تحديد مشكلة البحث:

توجد مجموعة من التصورات التعليمية التي ينفذها معلمو ومعلمات اللغة العربية تناسب وتيسر تعلم تلاميذهم للمحتوى الدراسي وترفع من مستوى دافعيتهم نحو اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها في ذاكرتهم وفهمها واستيعابها، ولكن لا توجد شروط محددة لتضمن تلك التصورات في عمليات تعليم وتعلم اللغة العربية؛ وسوف يقوم البحث الحالي بالتصدي لتلك المشكلة من خلال الإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين:

س1 - ما مفهوم التصورات التعليمية في تدريس مقررات اللغة العربية ومهاراتها؟

س2- ما شروط تضمين التصورات التعليمية عمليات تدريس مقررات اللغة العربية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية - إثراء مجال طرق تعليم اللغة العربية بمفهوم التصورات التعليمية كي يستفيد منها مصممو برامج إعداد المعلمين ويشجعونهم على مهارات التدريس الإبداعي وكذلك فإن توضيح مفهوم التصورات التعليمية وبيان شروط تضمينها عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس اللغة العربية سيمتد أثره إلى التلاميذ لما تضيفه تلك التصورات من حيوية وتشويق للمواقف التعليمية.



الأهمية التطبيقية- وصف شروط تضمين التصورات التعليمية في عمليات تدريس مقررات اللغة العربية والاستفادة من تجارب المعلمين المبدعين في ذلك المجال.

هدف البحث:

- ١- تحديد مفهوم التصورات التعليمية في أثناء تدريس مقررات اللغة العربية
- ٢- تحديد شروط تضمين التصورات التعليمية عمليات تدريس مقررات اللغة العربية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

حدود البحث

- الحدود الموضوعية: التصورات التعليمية، شروط تضمين التصورات التعليمية، عمليات تدريس اللغة العربية: التخطيط، التنفيذ، التقويم.
- الحدود الزمانية 1442هـ
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

منهج البحث وعينته وخطواته

سار البحث في منهجه وعينته وخطواته كما يلي:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الاستقرائي لمتابعة نشأة مفهوم التصورات والمنهج الوصفي باستخدام أداة المقابلة لجمع المعلومات حول مفهوم التصورات التعليمية وشروط تضمينها تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً دروس اللغة العربية.

عينة البحث:

- 1- عينة من الدراسات والبحوث لمتابعة نشأة وتطور مفهوم التصورات التعليمية.
- 2- عينة من المتخصصين في مجال المناهج والتدريس وتدرّس اللغة العربية بلغت عشرة متخصصين
- 3- عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بلغ عددهم (25) ممن استخدموا تصورات تعليمية خاصة بهم لتدريس موضوعات مقررات اللغة العربية ومهاراتها.

خطوات البحث

سار البحث وفق الخطوات التالية:

- 1- مراجعة المعاجم اللغوية وكتب التراث لتفسير معنى التصورات وتتبع ظهورها في الأدب التربوي.
- 2- مقابلة عينة من المتخصصين في المناهج والتدريس وتدرّس اللغة العربية لتحديد مفهوم التصورات التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية.
- 3- مقابلة عينة معلمي ومعلمات اللغة العربية لوصف الشروط التي يراعونها عند تضمين تصوراتهم التعليمية في إجراءات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسهم موضوعات اللغة العربية.
- 4- عرض نتائج المقابلة وتقديم توصيات ومقترحات حول التصورات التعليمية في مجال تدريس اللغة العربية ومجالات التدريس الأخرى.

مصطلحات البحث

التصورات التعليمية

التصور لغة: "تصوّر الشيء: توهم صورته وتخيّله؛ وتصور له الشيء: صارت له عنده صورة وشكل والتصور -في المنطق- إدراك المفرد أي معنى الماهية، من غير أن يحكم عليها بنفي أو إثبات" (ابن منظور، 1990 م).



التصور اصطلاحاً: استحضار صورة شيء محسوس في العقل دون التصرف فيه (مصطفى، إبراهيم ، 1989) إن التصور هو نشاط ذهني طبيعي للعقل يفترض وجود عالم حقيقي ليتحرك من خلاله العقل؛ وذلك لمعالجة وفهم موضوع ما دون أن يكون هذا الموضوع بالضرورة حقيقي، ولكن المعالجة تبدو حقيقية منتجة قابلة للانتقال بواقعية إلى الوجود الفعلي دون أن تصطدم باللاواقعية أو المحال اللاممكن، وهنا يمكننا أن نفهم التصورات الذهنية على أنها نشاط معرفي للعقل الذي يخترق بقدرة تكيفية وتكوينية عالم الوجود المادي إلى ما هو خارج نطاقه، ولكن يرتبط به برابط الإمكان (العلي ، 2020).

نتائج البحث:

تمكنت الباحثتان من تطبيق أداة البحث والالتقاء بالمتخصصين في المناهج والتدريس وتدريس اللغة العربية وعينة المعلمين والمعلمات والتواصل بهم باللقاء المباشر والاتصال الهاتفي ومن ثم تمت الإجابة عن أسئلة البحث وفيما يلي تفصيلها:

إجابة السؤال الأول- مفهوم التصورات التعليمية في تدريس مقررات اللغة العربية ومهاراتها:

التصورات التعليمية

تم تحديد مفهوم التصورات التعليمية حسب رأي المتخصصين في التعريف التالي:
هي مجموعة الخيالات الذهنية التي تتجلى في ذهن المعلم والإبداعات والابتكارات التربوية المسبوقة في مجالات حياتية أو غير المسبوقة ثم يقوم بتضمينها خطة الدرس وتنفيذها مع تلاميذه إما بالمشاركة أو بالتوجيه والمراقبة ثم تقويم أدائهم اللغوي بعدها وتقدير مقدار تقدمهم في المعارف والمهارات اللغوية التي يتطلبها المقرر الدراسي.
وهي نوعان:

- 1- تصورات حول مفهوم وطبيعة العلم أو المادة الدراسية؛ وإذا كان وعي المعلم بطبيعة المادة التي يتولى تدريسها ناقصاً أدى ذلك إلى نقص في الالتزام بالإجراءات الكاملة لتدريس المادة وإذا كان وعيه بطبيعة المادة شاملاً وواضحاً أدى ذلك إلى اتباعه إجراءات صحيحة كاملة وافية وكان أكثر مساعدة لتلاميذه على استيعاب المادة والتفوق فيها.
- 2- تصورات نحو إجراءات تدريس المعلومة أو المهارة أو القيم باستخدام وسائل مبتكرة إبداعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات التدريس الإبداعي.

وفيما يلي عرض نتيجة استقراء تطور مصطلح التصورات وتاريخ ظهورها:

تعددت استخدامات لفظة التصورات في ظل ما أفادته من تعدد في المعاني، واستعملت في سياقات متعددة، حيث استخدمها عدد كبير من المفكرين في شتى الميادين بمقاصد مختلفة وفيما يلي عملية استقراء لمفهوم التصورات ونشأته:

التصورات عند ابن سينا:

لقد أدهش ابن سينا العلماء في الشرق والغرب بعبقريته عندما كتب باباً في التصورات عن المنطق العرفاني في مجال الفلسفة والطب والحكمة فلقبه بعضهم بأرسطو الإسلام؛ لقد ميّز ابن سينا بين ثلاثة أنواع من التصورات فأوجزوها فيما يلي (غالب ، 1983 م):

- التصور يسمح للفرد بالوصول إلى ما هو منطقي وأقرب إلى الواقع.
- التصور ذهني، يتم في بدايته داخل العقل
- التصور أداة أو وسيلة تعليمية، مادام المتعلم يركز عليها لمعرفة الحقائق.

التصورات عند الفارابي:

وضح الفارابي أن أي تصور يتقدمه آخر، وأن القوة العاملة تجرد التصورات فتستخلص منها الأفكار، إن رأي الفارابي يعني أن إنتاج الأفكار لا يتم إلا بواسطة التصورات (غالب ، 1983م)

التصورات عند ابن خلدون

لقد استعمل ابن خلدون لفظة التصور بمعاني كثيرة ؛ منها قوله في شأن أسباب التصورات : "إن أسباب التصورات تصورات أخرى، وكل ما يقع في النفس من للتصورات فمجهول سببه، إذ لا يطلع أحد على مبادئ الأمور النفسانية"، وكذلك قوله في نطاق التصورات : " أما التصورات فنطاقها أوسع من النفس، لأنها للعقل الذي هو فوق طور النفس ولا تكاد النفس تدرك الكثير منها فضلا عن الإحاطة." ، كما أنه استخدم التصورات عند حديثه عن مراتب الفكر، فقال في توضيح المرتبة الثالثة للفكر : "هو الفكر الذي يفيد العلم بمطلوب، و هو العقل النظري، و هو تصورات و تصديقات تنتظم انتظاما خاصا فتفقد معلوما آخر من جنسها في التصور"(ابن خلدون، 1984م) وقد نظر ابن خلدون لمفهوم التصورات بطرق ومسالك ثلاثة :

الأول- أكد فيه أن التصورات عقلية.

الثاني - إن التصورات متلاحقة ومترابطة وهي عملية إنتاجية

الثالث- إن التصورات وسيلة نظرية للمعرفة شريطة أن تكون منظمة.

التصورات عند دوركايم Durkheim.

أسند دور كايم إلى مفهوم التصورات صفة الجماعية، حيث فانتقلت بذلك من الفرد نحو الجماعة ولقد أيدت هذا الرأي ودافعت عنه عالمة هارزليش كولدين Herzlih، معتبرة إياه دور كايم أول من استعمل لفظة التصورات الاجتماعية كما أكدت أن التصورات الاجتماعية هي إحدى الوسائل التي تبين أولوية الجماعة على الفرد، كما مهد دونز جودلي () لأفكاره حول التصورات الاجتماعية بالاعتراف بفضل دوركايم Durkheim في إبراز مفهوم التصورات ولعلي قوادية موقف ينسجم تماما مع الرأيين، حيث أكد بأن دوركايم في مقاربتة حول التصورات الجماعية هو أول من استعملها.

وفي ضوء ما تقدم من استخدامات للفظه تصور، وأيا ما كان صاحب الفضل في ظهورها فإن الباحثان تستخلصان

ما يلي:

- إن التصورات استخدمت منذ القدم، وازداد الاهتمام بها حديثاً فصيروها نظرية تهتم بالظواهر الاجتماعية، والتعليمية أو بعبارة أخرى القواعد التي تسيّر التفكير الاجتماعي.

- إن التصورات التعليمية ظهرت تطبيقاتها قبل أن تحوكم شروطها وتسن قوانين لتضمينها عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم في أثناء التدريس.

التصورات التعليمية في تدريس اللغة العربية

أشار المتخصصون في عينة البحث إلى ضرورة ارتباط التصورات التعليمية بمهارات الجانب الاستقبالية والانتاجي للغة العربية وعلومها. ولقد نص الإطار التخصص لمجال تعلم اللغة العربية على أن تُدرس الفروع الثلاثة السابقة لمجال اللغة العربية (استقبال اللغة وعلوم اللغة وإنتاج اللغة) في المستويات الدراسية كافة، مع مراعاة الحاجات اللغوية المختلفة للطلاب وميولهم، وقدراتهم في كل صف دراسي؛ بحيث يُدرس الفرع الثاني (علوم اللغة) علماً قائماً بذاته عن الفرعين الأول والثالث (استقبال اللغة وإنتاج اللغة)؛ وذلك مراعاةً لطبيعة اللغة العربية وخصائصها ولتمكين الطلاب من الإلمام بالمفاهيم والمهارات اللغوية المختلفة التي تتصل بالنحو والصرف والأدب والبلاغة والنقد الأدبي، وتوظيفها التوظيف الصحيح، واستخدامها في المواقف اللغوية المختلفة(هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1440هـ)

وفي ضوء ذلك الإطار استطاعت الباحثتان استنتاج مجالات التصورات التعليمية وتصنيفها في ضوء فروع تعلم اللغة العربية إلى قسمين رئيسين: تصورات تعليمية في فرع استقبال وإنتاج اللغة، وتصورات تعليمية في فرع علوم اللغة،



1. التصورات التعليمية في فرعي استقبال اللغة وإنتاج اللغة:

إن عملية الاتصال تتطلب استقبال وإنتاج لغوي يفرض على المعلم أن يصنع تصورات تعليمية لتنمية المهارات اللغوية الأساسية؛ الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بشكل فعال- في سياقات مختلفة متشابكة ومتفاعلة يمارس فيها التلميذ الاستقبال والإنتاج اللغوي بتلقائية ومرونة عالية.

أمثلة على تصورات تعليمية على استقبال وإنتاج اللغة:

التصورات التعليمية لتنمية مهارة الاستماع:

- 1- صياغة رسائل سمعية تتضمن أفكارا مثيرة لانتباه التلميذ لمضمون الرسائل السمعية مما يجب سماعه التلاميذ تمس ميلوهم واهتماماتهم والأحداث الجارية وإلقائها بأسلوب شائق وجذاب ومعبرا عن المعنى
- 2- طرح أسئلة حول الرسائل السمعية المصاغة من قبل المعلم تتضمن تكليفا بتذكر بعض الأسماء والأماكن التي وردت في الرسالة المسموعة أو ترجمة المسموع بأسلوب التلميذ أو شرح معاني بعض المفردات بوضعها في سياق جديد، أو تلخيص مجمل مضمون الرسالة السمعية.
- 3- تحديد جزئيات أو أحداث في الرسالة السمعية التي صاغها المعلم بأسلوبه وتكليف التلاميذ بتتبعها ووصف أسباب ورودها والإضافة التي تقدمها تلك الجزئيات والأحداث على فكرة الرسالة المسموعة وتميز الرأي والحقيقة فيما استمع إليه.
- 4- صياغة رسائل سمعية تتضمن إيجابيات وسلبيات أو نقاط قوة وضعف وتكليف التلميذ بتقويم ما استمع إليه تقويما ذاتيا أو موضوعيا.

التصورات التعليمية لتنمية مهارة القراءة:

- 1- التصورات التعليمية الخاصة بمهارة القراءة تتطلب ابداعا في إعادة استخدام محتوى الكتاب المدرسي وصياغته بأسلوب مسرحي لتنمية مهارة القراءة الصحيحة وجودة الأداء القرائي، واكتساب المفردات.
- 2- التصورات التعليمية لتنمية فهم المقروء تتضمن تكليف التلاميذ بإعادة تصوير المعنى الذي تضمنته جزئيات النص المقروء باستخدام الكاميرا أو الرسومات الكاريكاتورية بحيث تعبر عن فهم المقروء أو تحليله أو تقويمه.

التصورات التعليمية لتنمية مهارة التحدث

- 1- يضع المعلم تصورات تعليمية تتعلق بوضع قواعد وقوانين تجعل من التدريب على مهارة التحدث عملا شائقا يديره التلاميذ ويعمل على توزيع أدوار التحدث وتكوين فرق أسبوعية تدير التحدث تتكون من رئيس وأمين سر وموضوع للتحدث ومراقب حديث يعد التلکؤات واللازمات التي تؤثر على الرسالة المنطوقة بما يكفل مراعاة آداب الحديث والتواصل الشفهي.
- 2- تقديم تصورا تعليميا دقيقا يقيس مهارات التحدث وتوزيعه على التلاميذ واعتماد أسلوب التقييم الذاتي والتعلم المستمر بحيث يقيس كل تلميذ مستوى تقدمه دون شعور بالخجل من إخفاقاته أن حدثت ودون السخرية والاستهزاء من زملائه إن أخفقوا بحيث تكون الغاية واضحة لدى الجميع وهي التمكن التام من التعبير شفهيًا عن الأفكار والمشاعر والحاجات والخبرات بدون تعلثم أو تردد.

التصورات التعليمية لتنمية مهارة الكتابة

- 1- التصورات التعليمية الخاصة بمهارة الكتابة تتضمن ابتكار تكليفات تعرف التلاميذ على مهارات الكتابة الأساسية ورسم الحروف والكلمات والجمال بخطي الرقعة والنسخ وتلوينها وزخرفتها وطباعتها على الملابس وغير ذلك من التصورات التعليمية المرتبطة باستخدام القلم وأدوات الرسم والألوان .

2- التصورات التعليمية الخاصة بتنظيم عناصر الكتابة استخدام عملياتها في مرحلة التخطيط ومرحلة التأليف ثم مرحلة المراجعة والتنقيح إلى مرحلة النشر كل تلك المراحل تبدأ من بتكليف التلميذ بتصور نفسه كاتباً متخصصاً في مجال يحبه ومن ثم قيامه بأداءات ذهنية، تستدعي استمطار الأفكار وإجراء حوارات ومناقشات تستدعي لغة مناسبة ثم صياغتها في شكل مؤثر وصولاً إلى المنتج الكتابي .

3- التصورات التعليمية لتنمية مهارات علوم اللغة

إن التصورات التعليمية لتحقيق غايات تدريس علوم اللغة وإكساب التلاميذ المعارف اللغوية المختلفة كثيرة جداً تتم بمثل تصورًا عقلياً لمصطلح أدبي أو نحوي أو صرفي أو بلاغي أو نقدي ووضعه في عرض مسرحي أو مناقشته في ندوة علمية ينظمها تلاميذ الفصل تتبين من خلاله سمات ومميزات المصطلح وكذلك القواعد الضابطة سماته المشتركة التي تجمع بين كلمات أو جمل يرمز لها بمصطلح معين.

وتلك التصورات التعليمية تتناول العلوم الثلاثة التالية:

النحو والصرف: جميع دروسهما صالحة لأن يؤديها التلاميذ في مسرحيات صافية عما من تأليف المعلم أو تأليف وتصوير التلاميذ بحيث يسهل عليهم الاتصال العميق بالمفاهيم النحوية والصرفية كشخصيات حية يتعاملون معها ويوظفونها في تصويب أخطائهم اللغوية وإنتاج جمل تطبيقية على كل درس من الدروس.

الأدب: إنه مجال خصب لإبداع المعلم وتقديم تصورات تعليمية مبتكرة تناسب كل درس مثل تحويل القصائد إلى مقطوعات غنائية يترنم بها التلاميذ ليسهل عليهم حفظ النصوص أو تأليف مقاطع شعرية ينظمونها بمحاكات مطلع القصيدة ، أو عقد ندوات ومناظرات بين أدباء وشعراء كل عصر يتقمص التلاميذ شخصيات كل عصر بأسلوب تراجمي أو كوميدي حسب شخصية الأديب بحيث يقدم المعلم تصوراً تعليمياً للحوار والمناظرة ويكلف التلاميذ بتطبيقها أو أن يقوم التلاميذ أنفسهم بصياغة الحوار أو ارتجاله بعد شرح الدروس النظرية والشعرية المتنوعة وكذلك دراسة تاريخ الأدب وفنونه وأعلامه في العصور المختلفة.

البلاغة والنقد الأدبي: التصورات التعليمية في مجال البلاغة والنقد تتعدد حسب دروس كل علم من البلاغة الثلاثة (البيان والمعاني والبدیع)، حيث يستطيع المعلم أن يخطط لتنفيذ تصوره التعليمي بتحديد الهدف منه ثم تكليف التلاميذ بتقمص دور الشاعر لتوليد أبيات شعرية أو جملاً نثرية تتضمن اللون البلاغي بعد تحليل النصوص بلاغياً وبيان مواطن الجمال فيها، وتعرف المفاهيم النقدية وعناصر العمل الأدبي ومناهجه وقضاياها.

إجابة السؤال الثاني - شروط تضمين التصورات التعليمية عمليات تدريس مقررات اللغة العربية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

أكد 89% من عينة المعلمين والمعلمات أنهم لا يفضلون تضمين أي وصف عن تصوراتهم التعليمية خطط الدروس، ولعل ذلك من وجه نظر الباحثين أن تصوراتهم التعليمية تحقق أهدافاً متعددة فمثلاً عمل سيناريو وحوار من موضوع درس من دروس اللغة العربية وتمثيله باستخدام المسرح الصفي يخدم جميع مهارات اللغة بجانبها الاستقبالي والانتاجي إضافة إلى مهارات العلم اللغوي سواء كان : بلغة أم نقد أم أدب أم نحو وصرف.

كما أكد 100% من عينة المعلمين والمعلمات أنهم ينفذون تصوراتهم التعليمية في أجواء مفعمة بالحماسة ولا يجدون بأساً إن انحرف تطبيق التصورات التعليمية عن مسارها المخطط لها، وتفسر الباحثان هذه النتيجة بسبب أن المعلمين والمعلمات هم من قاموا بتصوير النموذج وشاركهم التلاميذ في تنفيذه فهو صناعتهم وليس صناعة مؤلفين ومخططي المقررات الدراسية ومن الطبيعي أن يتحمسون لها ويحمسون تلاميذهم نحو تنفيذها عكس الأنشطة المقررة في المقرر الدراسي التي تشوب أجواء الملل والسأم.



وبالنسبة لاستخدام التصورات التعليمية في عملية تقويم التعلم أكد 97% من عينة المعلمين والمعلمات أنهم لا يستخدمون التصورات التعليمية في عملية تقويم تقدم التلميذ في المهارة ويستخدمون أدوات التقويم المقررة عليهم من وزارة التعليم خشية أية مساءلة من الإدارة المدرسية ، و3% يلجؤون أحياناً لتقويم التلميذ في مهارات المقرر باستخدام الملاحظة المباشرة لسلوكه اللغوي أثناء تنفيذ التصور التعليمي داخل الصف.

وقد استنتجت الباحثتان الشروط التالية اللازمة لتضمين التصورات التعليمية عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم في أثناء تدريس اللغة العربية:

- 1- أن يكتب المعلم الهدف أو جملة الأهداف المتوخى تحقيقها من التصور التعليمي.
- 2- أن يكون للتصور التعليمي عنوان كي يضمن خطة البحث.
- 3- أن يوثق عملية تنفيذه بوسيلتين إما الوصف المكتوب أو التسجيل بمقطع فيديو وإنشاء رابط خاص به، كي يستفيد منها المعلمون الراغبون في تطوير أدائهم التدريسي.
- 4- أن يحدد المعلم المهارات اللغوية التي ينميها تصوره التعليمي والمصادر والمراجع العلمية التي استعان بها في التخطيط والتنفيذ.

أمثلة على أساليب وأدوات تطبيق التصورات التعليمية في مجال اللغة العربية:

التعليم الإلكتروني:

هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور الدرس بدءاً من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي، بناءً على هذا التعريف فإن التعلم الإلكتروني يتم في ثلاث بيئات مختلفة وهي التعلم الشبكي المباشر، التعلم الشبكي المتمازج والتعلم الشبكي المساند. وهكذا فإن نقل عملية التعليم من مجرد التلقين من قبل المعلم وعملية التخزين من قبل الطالب إلى العملية الحوارية التفاعلية بين الطرفين هي الهدف الذي نطمح الوصول إليه لتحسين مستوى التعليم. فالتعلم الإلكتروني يمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلاً من متلق والمعلم موجهاً بدلاً من خبير (الهادي ، 2005م).

بيئات التعلم الإلكتروني:

أولاً: التعلم الشبكي المباشر:

تلغي هذه البيئة مفهوم المدرسة كاملاً وتقدم المادة التعليمية بشكل مباشر بواسطة الشبكة، بحيث أن الطالب يعتمد بشكل كلي على الإنترنت والوسائل التكنولوجية للوصول للمعلومة وتلغي العلاقة المباشرة بين الأستاذ والطالب. لكن هذه البيئة يمكن أن تؤثر سلباً على التعلم، وذلك لأهمية المعلم والتفاعل المباشر بينه وبين الطالب.

ثانياً: التعلم الشبكي المتمازج:

يعتبر أكثر البيئات التعليمية الإلكترونية كفاءة إذ يمتزج فيه التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي بشكل متكامل ويطوره بحيث يتفاعل فيه المعلم والطالب بطريقة ممتعة لكون الطالب ليس مستمعاً فحسب بل هو جزء رئيسي في الدرس، وتطبيقاً على ذلك لنأخذ مثلاً قراءة الطالب للدرس قبل الحضور إلى الدرس على أقراص قام المعلم بتحضيرها تحتوي على المادة بأشكال متنوعة كاستخدام الصوت لبعض منها والصور لبعضها الآخر. وبهذا يكون الطالب قد أخذ تصوراً عن الدرس وعند قيام المعلم بالشرح يناقش الطالب بما لديه من أفكار، كون المادة لا تطرح للمرة الأولى على ذهن الطالب فقد أخذ مرحلة أولية في التصور والتفكير وأصبح قادراً على تطوير تفكيره والتعمق أكثر بالدرس. تعمل



تلك البيئة على خلق روح الإبداع وتحفز على التفكير وتحمل المسؤولية للمتعلمين، كما أن تنوع الوسائل التكنولوجية وكيفية استخدامها والاستفادة منها وكيفية طرحها من قبل المعلم تتيح للطالب حرية اختيار الطريقة التعليمية؛ إذ أن تلقي المعلومة لدى البعض عن طريق مشاهدة الصور ومشاهد الفيديو تساعد على الفهم بصورة أسرع مقارنة بالاستماع والقراءة.

ثالثاً: التعلم الشبكي المساند:

يتم فيه استخدام الشبكة من قبل الطلبة للحصول على مصادر المعلومات المختلف (قنديل ، 2006م).

تقنيات التعليم الإلكتروني:

يشهد هذا العصر تطورات مستمرة في الوسائل التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية التي تدرج تحت ثلاث تقنيات رئيسية وهي:

- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت: والتي تنقسم إلى نوعين، الأول تفاعلي مثل المؤتمرات السمعية والراديو قصير الموجات، أما الثانية فهي أدوات صوتية ساكنة مثل الأشرطة السمعية والفيديو.
- تكنولوجيا المرئيات (الفيديو): يتنوع استخدام الفيديو في التعليم ويعد من أهم الوسائل للتفاعل المباشر وغير المباشر، ويتضمن الأشكال الثابتة مثل الشرائح، والأشكال المتحركة كالأفلام وشرائط الفيديو، بالإضافة إلى الإشكال المنتجة في الوقت الحقيقي التي تجمع مع المؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو المستخدم في اتجاه واحد أو اتجاهين مع مصاحبة الصوت (قنديل، 2006).
- الحاسوب وشبكاته: وهو أهم العناصر الأساسية في عملية التعليم الإلكتروني، فهو يستخدم في عملية التعلم بثلاثة أشكال وهي:

- أ- التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط،
- ب- التعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة.

ت- التعلم بإدارة الحاسوب حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم.

إذا جئنا للعلاقة الحالية بين الطالب والأستاذ نرى أن الأستاذ هو المحور الرئيسي للعملية التعليمية، وهذا ما علينا تغييره تماماً وبناء صورة جديدة لهذه العلاقة؛ أولاً جعل الطالب محور العملية التعليمية والمعلم هو القائد والمشرف والموجه، وثانياً و هو الأهم أن يقود عملية التعليم ثلاثة أفراد لكل منه وظيفته الخاصة ولكن يعملون في إطار واحد مشترك وهم المعلم أولاً، والمشرف على العملية التعليمية ثانياً، وخبير الوسائط المتعددة ثالثاً.

بناء على ذلك فقد تغير دور المعلم ونلخصه بثلاثة أدوار (قنديل، 2006):

أولاً: الشارح باستخدام الوسائل التقنية بحيث يستخدم شبكة الإنترنت والتقنيات المختلفة لعرض المحاضرة. من ثم يعتمد الطلاب على هذه التكنولوجيا لحل الواجبات وعمل الأبحاث.

ثانياً: دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق تشجيع طرح الأسئلة والاتصال بغيرهم من الطلبة والمعلمين في مختلف الدول.

ثالثاً: دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آراءهم ووجهات نظرهم.

ومما سبق يجب التنبيه على ضرورة التوجه نحو التصورات التعليمية وتطبيقها بأسلوبها الحديث وخاصة في تدريس مقررات اللغة العربية وذلك نظراً لأهميتها فهي لغة القرآن، ولا بد من الاهتمام بتدريب المعلمين والحرص على تطوير المناهج للارتقاء بمستوى التعليم وفقاً لرؤية المملكة 2030 التي توجه بضرورة الاهتمام بالتعليم والارتقاء به لأنه هو الأساس لرقى الدولة ونمو وثقافة الثروة البشرية.



تعليق الباحثان على النتائج :

تعتقد الباحثتان أن العلاقة وثيقة بين مفهوم التصورات التعليمية والتدريس الإبداعي كون التصورات هي عصارة عمل العقل في تصور وتخيل ما يجب فعله لتمكين المتعلم من اكتساب المعلومة أو المهارة ثم العمل على تخطيطها وتنفيذها وتقويم أثرها في إحداث التعلم المطلوب فمهارات التدريس الإبداعي: Creativity Teaching Skills هي : مجموعة السلوكيات والأساليب التدريسية التي يقوم بها داخل حجرة الدراسة سواء كانت استجابات لفظية أو غير لفظية في أثناء تفاعله مع طلابه في الموقف التدريسي، وتعمل على استثارة الإبداع لدى الطلاب.

و يقع عبء تنمية عناصر الإبداع لدى المتعلمين، على التصورات التي يبتكرها المعلم كي يحدث التطوير الشامل حسب مقتضيات المنهج المدرسي وعناصره ، فلا يكون التدريس مجدياً إذا قام بتنفيذه معلم غير مؤهل للقيام بالدور المسند إليه، وتتجلى مواصفات المعلم الممارس والمشجع على الإبداع داخل الصف، بتقبل آراء وأفكار التلاميذ والإصغاء إليهم باهتمام، واستخدام أساليب حديثة في التدريس تساعد على التواصل والتفاعل وتعزز روح المبادرة والأصالة وتتجنب فرض الأفكار(طافش، 2004)

إن المواقف التي تقدم داخل إطارها التصورات التعليمية هي ميدان ظهور الإبداع الكامن لدى التلاميذ ويحدث من خلال السلوك التدريسي للمعلم الذي يستثيره عن طريق مواقف تعليمية مخططة ومدروسة.

ولقد أظهرت دراسة بوروكس (Brooks) "أن إيجاد طريقة تدريس إبداعية يمكن أن يفيد في تطور قدرات التلاميذ الإبداعية، ويؤكد أحمد صالح أن المعلم يقوم بدور مهم في إكساب سمات الإبداع لتلاميذه بطريقة تطبع سلوكهم بطابع إبداعي (صالح ، أحمد ، 1995م) كما يرى أيضاً ضرورة تطوير أداء المعلم، وتنمية مهاراته التدريسية بحيث تسمو إلى مستوى الإبداع.

كما توصلت دراسة جودمان (Goodman,1993) إلى أن استخدام الأساليب الإبداعية في التدريس تؤدي إلى ظهور النشاط الإبداعي لدى التلاميذ وتغير وجهة نظرهم نحو المادة، ويتفق ذلك مع ما ذكره سيد صبحي(1996م،ص 193) أنه يمكن للمعلم أن يؤدي دوراً مهماً في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري لدى التلاميذ، وذلك بتطوير طرائق تدريسه دون الاعتماد على طريقة واحدة واستخدامه لوسائل مثيرة في التدريس واحترامه لعقلية التلاميذ، والاهتمام بهم وتشجيعهم على عرض طرائقهم الخاصة في حل مشكلاتهم ومناقشتها واحترامها، والتنوع في المشكلات والتمارين. وهكذا فإن تنفيذ التصورات التعليمية وثيق الصلة بمهارات التدريس الإبداعي كونها تحتاج إلى مواقف عديدة ومتنوعة، وموهبة تدريسية إبداعية وإنتاج بيئة مناسبة واختراع نشاط فعال مؤثر على التلميذ.

وكما أن التفكير الإبداعي تفكير مفتوح لا تحده المعلومات التقليدية، كذلك هي التصورات التعليمية في أثناء التدريس فكل معلم يعبر عن نفسه من خلال وعيه الخاص لمفهوم المعرفة ودرجة إدراكه للمهارة ومن ثم تظهر تلك التصورات في إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وقابليته للتحقيق.

تلخيص الباحثان ما سبق بالقول:

ليس هناك تصور تعليمي بدون خيال أو إبداع وليس هناك إبداع بدون توظيف في عمليات التدريس الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتقويم وخلال تلك العمليات تحدث مجموعة متشابكة من أنشطة التعليم والتعلم مثل: الحوار والتفاعل والمناقشة وتجنب جميع أنشطة التقليدية مثل: الاقتصار على التلقين وحشو الذهن بالمعلومات وحتى التدريب على المهارات بشكل آلي روتيني ، إن التصورات التعليمية التي يراها المعلمين والمطورون تنبثق من قدراتهم الإبداعية الكامنة وتتجلى في مهاراتهم التطبيقية ذات المرونة العالية.

ويتضح مما سبق أن التدريس الحقيقي يرتبط بمعايير وتصورات تعليمية لنوعية التفكير بدلا من التدريس القائم على التكنيكيات أو الخطوات كأساس للإبداع، فالمعايير التي يقوم عليها التدريس الحقيقي يهتم بها التدريس الإبداعي، ويركز عليها بقدر مساهمتها في تحقيق الهدف الأسمى وهو تنمية الإبداع.

- تحقق التصورات التعليمية في أثناء تدريس اللغة العربية فوائد إيجابية على تحصيل التلاميذ ودافعتهم للتعلم، ولها دورا في تحقيق الأهداف المرجوة من المواد التي يدرسها وبخاصة اللغة العربية، وهناك العديد من المبررات لذلك الاحتمال:
- ارتباط التصورات التعليمية في مفهومها وتطبيقاتها بالتدريس الإبداعي الذي يثير في المتعلم الشعور بالارتياح في أثناء دراسة اللغة العربية ويذهب عنه الاحساس الداخلي بصعوبة تعلم اللغة العربية.
- التصورات التعليمية في أثناء تدريس اللغة العربية يجعلها بيئة خصبة لتربية الإبداع بسبب طبيعة اللغة التفاعلية التواصلية التي تؤدي وظيفة التفكير والتسجيل مما يدفع المتعلم لإيجاد طرقا مختلفة لاكتساب المعلومة والمهارة اللغوية والاحتفاظ بها وإعادة توليدها.

التوصيات :

تقدم الباحثان التوصيات التالية :

- 1- ضرورة تدريب المعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة على مهارات تنظيم تصوراتهم التعليمية في مراحل التدريس الثلاث (التخطيط والتنفيذ والتقييم) من خلال برامج تدريبية تنمي هذه المهارات.
- 2- إجراء دورات تثقيفية الغرض منها تعديل التصورات التعليمية الخاطئة عند المعلمين حول طبيعة مهارات اللغة وعلومها لما لتلك التصورات من أثر على أدائهم التعليمي داخل الصف وكذلك تعاملهم مع محتوى الدروس.
- 3- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية على اختلاف سنوات خبراتهم في التعليم لأساليب التقويم البديل بسبب ان التصورات التعليمية تزيد من ارتقاء بمستوى أداء المتعلمين وأساليب التقويم التقليدية غير كافية لقياس تطور لأجاء والحكم عليه.
- 4- تنشيط القدرة التواصلية لدى المتكلم، باستخدام التصورات التعليمية في أثناء تعليم اللغة العربية من خلال اصطناع البيئة اللغوية بإشراك المتعلمين في تخطيط التصورات التعليمية وتقويمها.
- 5- تشجيع المعلمين على بناء تصورات تعليمية تتوافق مع متطلبات سوق العمل وإكساب التلاميذ المرونة التي تمكنهم من مواكبة التغيرات المستقبلية.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسات تفعل التعليم الجيد في عصر المعرفة بتشجيع التلميذ على الإبداع والابتكار، واستخدام التكنولوجيا، والتعليم الذاتي المستمر؛ مما يستوجب تطوير المؤسسات التعليمية من خلال النهوض بقدراتها المؤسسية وفعاليتها التعليمية.
- 2- إجراء دراسات حول تقويم برامج إعداد المعلم وتضمينها مهارات تدريبية تشجع المعلم على بناء تصورات تعليمية تسهل تعلم المقررات الدراسية التي يضطلع بتعليمها في المستقبل.
- 3- إجراء دراسات حول علاقة التصورات التعليمية بمهارات التدريس الإبداعي وتنمية اتجاهات معلمي اللغة العربية نحوها والعمل على ربط التصورات التعليمية بخصائص ووظائف ومهارات اللغة العربية.
- 4- إجراء دراسات علمية لإحداث تغييرات جذرية على جميع المستويات في برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية بكليات التربية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء معايير الجودة "مواصفات خريج كليات التربية بصفة عامة وتخصص اللغة العربية بصفة خاصة.

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، 1990، لسان العرب، ج 15، ط1، القاهرة دار المعارف.
- إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، المنهج التواصل في تعليم اللغات العربية أنموذجاً، رسالة ماجستير 2017. باشا، محمد خليل، الكافي: معجم عربي حديث، 1992.
- سمر عبد المنعم كامل صايمة، المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير، 2010.
- علي عباس العلي، مفهوم التصور والتخيل دراسة في المصطلح
<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=384131>
- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، 1975.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون، 1984، المعجم الوسيط، ج1، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، إسطنبول ص 36.
- محمد عطية أحمد عفانة، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، 2011م.
- موسى، علي إسماعيل، 1997، تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع41.
- نشوان، يعقوب، 1992، المنهج التربوي من منظور إسلامي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- مصطفى غالب، خليل شرف الدين، (1983) في سبيل موسوعة فلسفية، بيروت الطبعة الخامسة، دار ومكتبة الهلال.
- ابن خلدون، (1377) المقدمة، مكتبة ودار المدينة النورة - الدار التونسية للنشر.
- محمود طافش، (2004) الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، دار الفرقان.
- أحمد عثمان صالح. (1995). العلاقة بين العمر والإبداع، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (13).
- سيد صبحي. (1996). دراسات وبحوث في الابتكارية، القاهرة، مطبعة التقدم.
- علي حسين الدملي وسعاد هبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، بغداد: دار الشروق، 2005 ص: 93.
- الهادي، محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2005، ط1، ص: 32، 96.
- قنديل، أحمد، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ط1، ص94.
- دونز جودلي ص 375.
- Abric. J-C .Pratique sociales et représentation, Paris. PUF. (1994). P 08
- اليونيسيف، 2004، دليل تدريب المعلمات والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية، وزارة التربية والتعليم العالي، ص 14.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2006، ص3.
- الناجي، 2010، ص2.
- شرح تفصيلي حول تجربة الدكتور عبد الله الدنان في شرح الإشكاليات التي تحياها مناهج اللغة العربية، وعرض ذلك في احتفالية الشارقة عاصمة الثقافة الإسلامية، 2014.
- Haladyna. T. M and Downing S . M ., (1989). A Taxanomy of Multiple choice item writing rules", Applied Measurement in Education , vol. 1 PP

تحديات التحول الرقمي لتعليم اللغة العربية

أ/ سامي عباد الطويرقي

معلم اللغة العربية-إدارة تعليم الطائف

ssaammii123@hotmail.com

مقدمة:

لقد فرضت الثورة الصناعية الرابعة تقنياتها على معالم العصر الحديث ومجالات الحياة، وأصبح التحول الرقمي مطلباً أساسياً لمواكبة مستجدات هذه الثورة، وفي مجال التعليم سعت المؤسسات التعليمية والأكاديمية إلى تحقيق التحول الرقمي في العملية التعليمية الذي يتمثل كونه عملية انتقالية لكافة عناصر العملية التعليمية من النمط التعليمي التقليدي إلى أنماط تعليمية رقمية من خلال التوظيف الشامل للتقنيات والنماذج الإلكترونية في وسط رقمي تفاعلي، لذا فإن تأهيل المعلمين وتدريبهم على آليات دمج وتوظيف التقنية في التعليم، وتنمية المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية المساندة في مراحل العملية التعليمية المختلفة، وإعداد وتصميم المناهج الرقمية المناسبة لخصائص المتعلمين الرقميين، تعد أهم تحديات التحول الرقمي.

ويعد تعليم اللغة العربية أحد مجالات التعليم حيوية كونه يرتبط بإكساب الطلبة المهارات اللغوية التي تعد قدرات أكاديمية يحتاجها الفرد للاندماج في المجتمع وتيسير شؤون حياته الشخصية والمهنية، وإن تمكنه من المهارات اللغوية يساهم في تمكنه من دراسة وتحصيل العلوم الأخرى.

وفي وصف واقع تعليم اللغة العربية يستعرض إبراهيم (2017) أبرز المشكلات والقضايا التي تتصل بتعليم اللغة العربية، منها: عدم عناية المعلم باستخدام اللغة العربية الصحيحة مع تلاميذه وطلابه، والافتقار إلى أدوات للقياس الموضوعي في تقويم التعلم اللغوي، وقلمة استخدام التقنيات الحديثة في تعليمها، والخلط الكبير في درس النحو بين ما هو وظيفي وما هو غير وظيفي ولا ضروري، وقدم الطرق المستخدمة في توصيفها، وعدم وضوح طرق تدريس المبتدئين، واضطراب المستوى اللغوي من كتاب منهجي لآخر، وكون دراسة الأدب والنصوص لا تصل المتعلم بنتائج حاضره و تراث ماضيه وصلاً يظهر أثره في حياته، ونقص عدد المعلمين المختصين وانخفاض مستواهم في أغلب مراحل التعليم العام، وبعد اللغة التي يتعلمها المتعلمين في المدارس عن فصحى العصر، واعتماد المناهج على التلقين. وقد دعت الاتجاهات الحديثة وأوصت نتائج الدراسات والمؤتمرات بضرورة بتوظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية حيث تؤكد نتائج دراسة (بوسيف ورواج، 2019) أن في توظيف التقنيات الحديثة وأساليب التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية سبيل لمعالجة مشكلات وقضايا تعليم اللغة العربية التقليدي وتطوير لأساليب تعليمها وضمان انتشارها ورفع المستوى اللغوي إلى مستويات متقدمة ومواكبة لمفهوم العصر الرقمي، كما أشارت إلى أثر التعليم الرقمي للغة العربية في زيادة فاعلية العملية التعليمية وجعلها أكثر تشويقاً وجذباً لنفوس المتعلمين.

وبناء على ما سبق من تقديم تسعى الورقة الحالية إلى استعراض أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في ضوء التحول الرقمي المتمثلة في الأبعاد الآتية:

- 1- معلم اللغة العربية بين التقليدية والرقمية.
- 2- مناهج اللغة العربية في ظل التحول الرقمي.
- 3- المتعلم بين الضعف اللغوي والتمكن الرقمي.



أولاً- معلم اللغة العربية بين التقليدية والرقمية

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية وهو مركز منظومتها، وهو الصلة المباشرة في تحقيقه للأهداف التربوية، ولديه القدرة على تنظيم الخبرات التربوية وإدارتها وتنفيذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها؛ مما يتيح له الفرصة للإسهام في بلوغ أهداف التربية المنشودة فنجاح المعلم في أداء أدواره ومهامه يتوقف إلى حد كبير على نوعية التكوين الذي تلقاه، فالمعلم الذي أحسن إعدادة بما يتفق مع تخصصه الأكاديمي، ودوره المهني يستطيع أن يوظف المفاهيم والمهارات والقدرات التي اكتسبها خلال سنوات الإعداد في قيادة العملية التعليمية بكفاءة وتحويل التفكير التربوي والنظري والمخصص (الحميدي وجوهر، 2012، ص203)

وتهدف برامج إعداد معلم اللغة العربية إلى إعداد وتدريب الطلبة المعلمين حول ما يقومون به داخل الصف من مهام وأنشطة، وتفاعلات، وأدوار لمواصفات، ومعايير محددة وفعالة تضمن تحقيق التدريس للأهداف المنشودة، وبمستوي عالٍ من الفعالية والإيجاز، وإتقان الأداء العملي والمهني من خلال تطوير أدائهم وتمكنهم من التخصص ومتابعة الجديد والحديث فيه؛ ليتمكنوا من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي، كما تهدف إلى تطوير أدائهم المهني التربوي من خلال تمكينهم من بناء الأهداف التعليمية المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها، وكيفية عرضهم للمادة العلمية بصورة جذابة ومشوقة للطلبة من خلال تطبيقهم لأساليب التدريس الحديثة التي توفر بيئة معززة للتعليم، وتفتح الحوار بينهم وبين المتعلم وتسهم في تنمية التفكير؛ مما يعزز دافعية المتعلم للمعرفة. (دحلان، 2013).

وفي ضوء التقدم المعرفي والتكنولوجي اختلفت أدوار معلم اللغة العربية فأصبح معلم اللغة العربية مطالباً بأداء أدوار أكثر تعقيداً وتنوعاً عن سابقتها فبعد أن كان دور المعلم ملقناً وناقلاً للمعرفة وممارساً للمهارة ومتفرداً بعملية التعليم لمتعلمين سلبيين أصبح مطالباً بإشراك المتعلمين في عملية تعلمهم من خلال مساعدتهم وتوجيههم إلى اكتشاف المعرفة وبناءها وممارستها وربطها وبعد ذلك تطبيقها في مواقفهم الحياتية اليومية، محفزاً لهم وداعماً وباحثاً وموفراً لمصادر المعلومات التي تثري تعلمهم وتكسيهم مهارات التعلم الذاتي وموظفاً لأبرز تقنيات تكنولوجيا التعليم في دعم تعلمهم وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

وعلى هذا تؤكد بوسيف وروابح (2019) أن معلم اللغة العربية لابد وأن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة، ومنها: دور الخبير، أو المستشار التعليمي، والموجه للطلاب، ودور المشرف والمرشد، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص التكنولوجي، والمتمرس بمادته التعليمية، ودور المساعد القادر على إحداث التغييرات والتطور الإيجابي، ودور المجدد الذي يساعد على الإبداع والابتكار، ودور المواكب للتطورات؛ لذا على معلم اللغة العربية أن يكون ملماً في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وأن يكون حكيماً في إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نطاق التعليم، حتى يتمكن من تقديم المعلومات الكافية لمتعلم هذه اللغة.

وحتى ينتقل معلم اللغة العربية من معلم تقليدي يمارس أدواراً محدودة إلى معلم رقمي مواكباً للتطورات الحديثة وممارساً للأدوار المتجددة عليه أن يتسلح بالكفايات المهنية وبخاصة الكفايات الرقمية، وتتولى مؤسسات إعداد المعلمين مهمة تمكين المعلمين من اكتساب الكفايات والمهارات المهنية قبل الخدمة من خلال استحداث أساليب تربوية جديدة لإعدادهم وتأهيلهم واستمرار تطوير كفاياته المهنية والتقنية أثناء الخدمة من خلال برامج التدريب واكتساب المهارات الرقمية التي تساعد على توظيف التقنيات والمستحدثات التكنولوجية في تعليم اللغة العربية.

ويمكن القول أن توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية واستخدام أنماط التعليم غير التقليدية (التعليم الإلكتروني، التعليم المدمج)، واكتساب المعلم للمهارات والكفايات التي تساعد في توظيفها، كان أمراً ضرورياً استجابة لمتطلبات العصر الرقمي والانفجار المعرفي، وبات أمراً حتمياً في ظل التحول الطارئ إلى التعليم عن بعد نتيجة أزمة (كورونا)، الأمر الذي مثل تحدياً حقيقياً أمام المعلمين وبخاصة المعلمين الذين ما زالوا يمارسون أدوارهم التقليدية.



وبالتالي فقد أصبح معلم اللغة العربية مطالباً باستخدام منصات التعليم عن بعد، وممارسة أساليب واستراتيجيات تدريسية تتناسب ونمط التعليم الإلكتروني بنوعيه المتزامن وغير المتزامن، وتوظيف التطبيقات الرقمية المختلفة لدعم استمرار العملية التعليمية، وتوفير البرامج الإثرائية والعلاجية لطلبتها، وأن نجاح ما سبق مرتبط بمدى إتقانه لدوره كمعلم رقمي ودرجة إتقانه للمهارات الرقمية والتقنية اللازمة لإدارة العملية التعليمية عن بعد.

وتتمثل المهارات الرقمية للمعلم في العصر الرقمي كما يشير علي (2019) في المهارات الرئيسية الآتية:

- إعداد وتصميم مواقع إلكترونية: وتتمثل في إلمام المعلم أساسيات البرمجة ولغاتها وإتقان التعامل مع برامج تصميم المواقع الإلكترونية التعليمية، ومعرفة كيفية إدارة المواقع الإلكترونية، وإرشاد المتعلم للتعامل معها، وكيفية التعامل مع الفضاء الإلكتروني، وخاصة فيما يتعلق بإعداد وتصميم مواقع إلكترونية تعليمية.

- إرشاد وتوجيه المتعلمين للتعلم الرقمي ذاتياً: من الضروري إتاحة الفرصة للمتعلمين بأن يتعلموا بشكل ذاتي وبدافع منهم فيما يختارونه من موضوعات تتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم وميولهم واستعداداتهم، وتزويدهم بأساليب واستراتيجيات التعلم الذاتي.

- توظيف التكنولوجيا في التعليم: تتطلب امتلاك المعلم لمهارات متقدمة للتعامل مع هذه التقنيات التي أفرزها العصر الرقمي وتوظيفها في تقديم المادة التعليمية للمتعلمين، أو في إثراء تعلم المتعلمين من خلال توظيف المصادر والمواقع التعليمية.

- استخدام المقررات الإلكترونية: وتتضمن مهارات إعدادها وتصميمها وتنفيذها واستخدام أساليب واستراتيجيات جديدة في التدريس، تتناسب مع متطلبات التعامل مع هذه المقررات.

إن تمكن معلمي اللغة العربية من المهارات الرقمية ضرورة حتمية لدعم التحول الرقمي لتعليم اللغة العربية، كونه المناط بتنفيذ العملية التعليمية، الأمر الذي يؤهله لممارسة أدواره المتجددة، وتوظيف التقنيات الحديثة وتطوير استراتيجيات تدريسه الملائمة لنمط التعليم الرقمي، واستخدام أساليب التقييم اللغوي المعتمدة على المستجدات التكنولوجية.

ثانياً- مناهج اللغة العربية في ظل التحول الرقمي:

أصبحت التربية الحديثة تنظر إلى اللغة كونها وسيلة لا غاية، وأنها أداة الفرد للنجاح في التكيف ضمن البيئة التي يعيش فيها، ونتيجة لهذه النظرة الحديثة نحو اللغة بدأت المناهج تسعى في أهدافها إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) محدّدة المهارات الفرعية لكلّ من تلك المهارات الأساسية الأربع في كلّ مستوى تعليمي، مع الحرص على تقديم المادة اللغوية من البيئة المحلية، والابتعاد عن كلّ ما هو غريب أو بعيد عن الاستخدام، وقد رأت التربية الحديثة أنّ مسؤولية تعليم اللغة لا تقع على عاتق معلّم اللغة وحده، بل على جميع العاملين في الحقل التربوي ؛ حرصاً منها على ألاّ يسمع المتعلّم إلّا ما هو سليم وصحيح، وبذلك أصبح تعليم اللغة منوطاً بكلّ معلّم مهما كانت مادّة تخصّصه.(مفلح، 2007)

وفي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة انتقلت مناهج تعليم اللغة العربية من التركيز على قواعد النحو والصرف والإملاء، وعلوم الأدب والبلاغة... إلى التركيز على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما تحول تنظيم المنهج من المواد الدراسية المتعددة التي يركز كل منها على علم معين من علوم اللغة إلى تنظيم المنهج في مادة دراسية واحدة يكون النص اللغوي فيها محورا لمعالجة علوم اللغة ومهاراتها المختلفة. (وزارة التربية والتعليم، 2007، ص18)

ونتيجة للتطور التقني ظهرت المقررات الإلكترونية التي تعرف بأنها: مجموعة من الخبرات التربوية والعلمية التي يتم توفيرها للمتعلّم عن طريق الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات، وتتميز بأنها تتيح



للمتعلم إمكانية عرض المحتوى التعليمي بأشكال مدعمة بوسائط تفاعلية مما يراعي أنماط وقدرات المتعلمين المختلفة، كما يتميز بسهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي ومشاركته،

وبالتالي فإن التحول الرقمي لمناهج اللغة العربية يقتضي إعادة النظر في المناهج الحالية لتعليم اللغة العربية، وإعدادها وتصميمها رقمياً في ضوء معايير واعتبارات، وفي هذا الجانب تشير بوسيف وروابح (2019) إلى أن تعليم اللغة العربية إلكترونياً يهدف إلى تطوير المهارات اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة بأسلوب تفاعلي تواصل، استناداً إلى رؤية منهجية علمية تروم الجمع بين مستجدات البحث اللغوي والتطور التقني من حيث عدد من الاعتبارات:

- توظيف مستجدات أنظمة التعليم الإلكتروني تبعاً لمعايير تضمن جودة العرض والتقديم ومرونة الاستخدام.
- تنظيم المحتوى التعليمي بما يستجيب لمستويات المتعلمين وتوقعاتهم استناداً إلى التوجهات العلمية الحديثة للدرس اللساني.

- مراعاة مبدأي التدرج في التعلم والبناء التراكمي في كل مهارة وكل مستوى باعتماد تتساق المحتوى التعليمي وجاذبيته، واستراتيجيات التفاعل المتداخلة.
- توفير أساليب تعليم واضحة ومقيدة تعكس الأداء التعليمي للمتعلمين وتبرز تدرجهم في مستوياتهم الدراسية وتقيس تطور أدائهم بدقة في كل مهارة.

ومن جانب آخر أشارت النازل (2020) إلى أن مناهج تعليم اللغة العربية الحالية لا تفي بمتطلبات التحول الرقمي لكونها تركز على الجانب المهاري والذي يمثل تحدياً لتعليم اللغة العربية عن بعد، وعليه فإننا يجب أن نخرج من حيز التدريب على المهارات إلى حيز التركيز على المعارف والمعلومات، ولا يمنع ذلك من وجود كتابين للطالب في كل مرحلة: كتاب لغتي، ويحتوي على: (قواعد النحو والإملاء والخط)، وكتاب للمهارات اللغوية: (الاستماع والتحدث والإنشاء)، لأن الإملاء والخط قواعد يجب إتقانها والتركيز عليها في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة خاصة، وتكون معالجتها من خلال النصوص العالية: (القرآن والحديث والشعر والنثر)، مع التذوق اللغوي لها، وفي التعليم عن بعد يجب أن نقلل من الأنشطة، ونوجه الطالب للبحث عن المعلومات، ونفرس فيه قيمة التعلم الذاتي، وعدم الاعتماد على التلقي من المعلم؛ لصعوبة التركيز الطويل عبر الحاسوب، كما يحدث في التعليم الحضوري المباشر.

المتعلم بين الضعف اللغوي والتمكن الرقمي:

على الرغم من ظهور الاتجاهات الحديثة والأخذ بها في تعليم اللغة العربية وتطوير المناهج وتوظيف التحولات اللسانية التربوية الحديثة، إلا أن المستوى اللغوي لدى طلبة التعليم كما يذكر النصار (2012) لازال متدنياً؛ وظهر ذلك جلياً من خلال نتائج بعض البحوث والدراسات العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات والمشروعات المتنامية، التي أكدت هذا الضعف في مدارس التعليم العام في الوطن العربي وبخاصة دول الخليج.

وقد أشار النصار (2012) إلى مظاهر ذلك الضعف في الأداء اللغوي، والذي يمكن إجمالها فيما يلي:

- الضعف في القراءة الجهرية، وفي النطق الصحيح للحروف والكلمات.
- الضعف في مهارات الإلقاء، وعدم انسجام طريقة الأداء الصوتي مع مفهوم الكلام.
- القصور في تمثيل المقروء وإدراك الأفكار الأساسية والفرعية، وعدم التمكن من تلخيص الأفكار التي يتضمنها النص المقروء.
- الجهل بقواعد الإملاء ومصطلحاتها.
- شيوع العامية في التعبير والحديث والحوار.



- الجهل بالقواعد الصرفية الواضحة التي يتلقاها المتعلم عادة في مرحلة التعليم الإعدادية أو الثانوية.
- الجهل بقواعد النحو العربي.
- كثرة الأخطاء اللغوية الشائعة المخالفة للمسموع من اللغة وأصولها الثابتة.
- الجهل بمعاني الأدوات اللغوية ووظائفها.
- إهمال علامات الترتيم، وعدم القدرة على توظيفها توظيفاً صحيحاً في الكتابة.
- ركافة الأسلوب، والتكلف في تركيب الجمل تركيباً صحيحاً وجمالاً.
- ضعف الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية على الرغم من أهمية حفظ الشواهد في إغناء التعبير واختصار المعاني.
- العزوف عن القراءة الحرة وعدم الإقبال عليها. وضعف في الاعتزاز باللغة العربية.
- وفي سياق متصل، يؤكد السيد (2013، ص219) أن مظاهر الشكوى من ضعف الأداء اللغوي تتمثل في:
- إعراض سواد الناس عن استعمال العربية السليمة في العملية التعليمية أو في خارجها.
- الجنوح إلى استخدام العامية والألفاظ الأجنبية في مختلف مجالات الحياة.
- تفاقم ظاهرة إطلاق التسميات الأجنبية والعامية على المحال التجارية، وفي العلامات التجارية، والمنتجات الوطنية، والشركات، والمصانع، والمعامل، والمطاعم، والفنادق، والمقاهي، وفي الإعلانات، والمطويات.
- انتشار العامية في الإعلام برامج، ومسرحيات، وحوارات.
- كثرة الأخطاء اللغوية المرتكبة في العملية التعليمية.
- القصور في عملية التعبير اللغوي لدى المتخرجين.
- القصور في تمثيل المقروء وإدراك ما وراء السطور.
- ويمكن القول إن مظاهر الضعف في الأداء اللغوي السابقة هي نتيجة مظاهر الضعف في العناصر الأخرى المعلم والمناهج؛ حيث إن المعلم والمنهج والمتعلم عناصر متداخلة، إذا ظهر ضعف لدى المعلم انعكس على طريقة تناوله المنهج أو ينعكس على المتعلم نتيجة العملية الاتصالية به، وهذا يتطلب وضع حلول عاجلة ومقترحة للمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية؛ وذلك من خلال تكاتف المؤسسات التربوية والمراكز اللغوية في تحقيق تعليم أفضل للغة العربية.
- وفي المقابل نجد أن المتعلم في ضوء التحول الرقمي يواجه عدد من الصعوبات التي تحد من إمكانية استفادته من عملية التعليم عن بعد تتمثل في الآتي:
- صعوبة انتباه وتركيز بعض المتعلمين أثناء شرح المدرس بسبب الضوضاء التي يحدثها أخواهم.
- ضعف حافز التعلم لدى كثير من المتعلمين، ويؤدي ذلك إلى تأخرهم في حضور دروسهم التعليمية وعدم تركيزهم وقت شرحها.
- تشتت انتباه الطلاب بالأجهزة التعليمية؛ نظراً لاحتوائها على ألعاب إلكترونية وفيديوهات ترفيهية.. الخ
- شعور كثير من التلاميذ بالملل، وخاصة في مرحلة رياض الأطفال والصفوف الدراسية الأولى بسبب عدم اشتغال المواد التعليمية على ألعاب ترفيهية. (الديساوي، 2020)
- ويرى الباحث -من خلال عمله معلماً للغة العربية- عدم تمكن عدد كبير من متعلمي المرحلة الثانوية من المهارات الرقمية المتمثلة في عدم القدرة على مشاركة الواجبات والمستندات وضعف التعامل مع أدوات المنصة

التعليمية (مدرستي) والجهل ببعض المهارات الفنية مثل حل مشكلة الصوت والصورة، الأمر الذي بدوره يضعف فرص استفادة المتعلمين من الحصص الدراسية وعدم تحقق الفائدة اللغوية. حيث يؤكد ولمواجهة هذه الصعوبات يشير الديساوي (2020) إلى أهمية تفعيل التواصل والتفاعل في البيئة التعليمية الرقمية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وذلك استناداً لما يؤكد Holmes (2013) أنه كلما ارتفع مستوى التواصل بين الدارسين في بيئة تعلم اللغات عن بعد، كلما ارتفعت كفاءتهم اللغوية.

ومن جانب تمكين المتعلم من المهارات الرقمية ينبغي تدريب المتعلمين على استخدام المنصات الرقمية وكيفية مشاركة وتخزين الملفات والمستندات، ومهارات البحث عن المعلومات والاستفادة من المصادر الرقمية، وتأتي بعد ذلك ضرورة إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي للاستفادة من توظيف المهارات الرقمية في استمرارية عملية تعلمهم ذاتياً واستثماره في رفع مستوى أدائهم اللغوي.

ومن خلال الاستعراض السابق نجد أن تعليم اللغة العربية بشكل عام وعن بعد بشكل خاص يواجه تحديات جوهرية متمثلة في ثلاث أبعاد رئيسية هي المعلم والمنهج والمتعلم، فنجاح أي عملية تعليمية يتوقف بشكل كبير على هذه الأبعاد، حيث ترتبط هذه الأبعاد فيما بينها بعلاقات تبادلية فإعداد معلم اللغة العربية وتأهيله ينعكس أثره على تنفيذه للمنهج وعلى المستوى اللغوي للمتعلم، كذلك المنهج إن الاهتمام بإعداده وتصميمهم وتدريب المعلمين عليه، ومراعاته لاحتياجات المتعلمين، كما أن تعزيز وسائل الاتصال والتواصل وتنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم يزيد من دافعية المتعلمين ويوفر بيئة تعليمية تفاعلية وحيوية تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن الضرورة دعوة الباحثين في الميدان التربوي لدراسة واقع تعليم اللغة العربية في فترات متقاربة، وتحديد مدى تطوره وتقدمه دراسة تحليلية تقييمية، وتحديد مواطن الضعف ونقاط القوة؛ بهدف معالجة مواطن الضعف، وتعزيز نقاط القوة، وردم الفجوة بين التعليم والممارسة وبين النظرية والتطبيق؛ لأن دراسة الواقع يعد شرطاً مهماً من شروط التغيير والتطوير.



المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد ضياء الدين. (2017). اللغة العربية والتحديات المعاصرة. مجلة الذاكرة: مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع9، 315-331.
- بوسيف، مريم، وروايح، خديجة. (2019). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العصر الرقمي. المجلة العربية مداد: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع5، 1-14.
- الحميدي، خالد وسلوى، جوهري. (2012). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 126، 192-239.
- دحلان، عمر علي. (2013). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية. مج. 17، ع. 2، يونيو 2013. 35-66.
- الديساوي، إبراهيم عبد الله. (2020) تحديات تعليم اللغة العربية عن بعد وكيفية مواجهتها. مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة، أكتوبر 2020، المركز التربوي للغة العربية بدول الخليج. مج 1. 301-306.
- السيد، محمود أحمد. (2013). النهوض باللغة العربية والتمكين لها. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- علي، زينب محمود أحمد. (2019). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج68، 3105-3114.
- مفلح، غازي. (2007). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. الرياض: مكتبة الرشد.
- النازل، خلود عبد الله. (2020) مناهج اللغة العربية والتعليم عن بُعد (رؤية جديدة). مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة، أكتوبر 2020، المركز التربوي للغة العربية بدول الخليج. مج 2. 375-383.
- النصار، صالح عبد العزيز. (2012). ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للغة العربية بالمجلس الدولي للغة العربية، بيروت، متاح على http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/bhth_ldf_fy_llg_lrby_lmwtmr_ldwly_llg_lrby.pdf
- وزارة التربية والتعليم. (2007). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. الرياض: الإدارة العامة للمناهج.

المراجع الأجنبية:

- Holmes. J. L. (2013) Closing the significant differences gap between distance and face to face instruction. In D.G. Perrin, B. Muirhead, & M. Betz (Eds.). Instructional Journal of Instructional Technology and Distance learning



اللسانيات التطبيقية للسان الظفاري وعلاقته باللغة العربية الفصحى

أ/ نور سعيد المعشني

جامعة السلطان قابوس /مسقط

saidn5606@gmail.com

تمهيد:

اللسان الظفاري، أو كما تعرف باللغة الشحرية أو الجبالية هي لغة أهل جنوب سلطنة عمان، وتحديدًا ظفار، وهي إحدى اللغات السامية، ويعتبرها المختصون والباحثين أنها مشتقة من اللغة الحميرية الأم. وهذا ما سأوضحه في بحثي هذا كوني أحد الأشخاص المتحدثين بهذا اللسان، وسأعرض لكم بعض من التوضيحات حول هذا اللسان، بالرغم من أنه لم يحظى بالاهتمام الكبير من قبل الباحثين في هذا المجال. وفي هذا البحث سأحاول التعريف بهذا اللسان، واختلاف الآراء حوله هل هي لغة أم لهجة، إضافة إلى مسمياتها وتاريخها، مع ذكر بعض المقارنات بينها وبين اللغة العربية الفصحى من حيث المستوى الصوتي والإيقاعي، المستوى التركيبي، المستوى البلاغي وقاعدة الأفعال وكيفية صياغها، والحقول الدلالية.

وما هذا إلا القليل من مكونات هذا اللسان الزاخر، راجية من المولى التوفيق والسداد.

علم اللسانيات هو العلم الذي يختص بدراسة اللغات الإنسانية، ويتضمن دراسة الخصائص والتراكيب والتشابه والتباين بينها، وقد ظهر علم اللسانيات الحديث في القرن التاسع عشر ميلاديّ لكن أساسه موجود منذ قدم الإنسان ويقوم اللغويون بتحليل اللغة البشرية من خلال ملاحظة التفاعل بين الصوت، والمعنى، والقواعد، هي مجموعة الأنظمة والشروط التي يجب التقيد بها عند استخدام لغة معينة للتواصل سواءً بالصوت أو بالكتابة، وتتعامل اللسانيات أيضًا مع العوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية والسياسية التي تؤثر على اللغة.

ويشمل علم اللسانيات العديد من المواضيع التي يدرسها ومن أهم هذه المواضيع :
اللغة المنطوقة، والمكتوبة.

- اللغات الحية (المستعملة أداة للتخاطب)، أو الميتة التي لم يعد استعمالها جاريًا، نحو اللاتينية.

- اللهجات بشكل عام، ولا تميزها عن الفصحى.

- اللغات البدائية واللغات المتحضرة دون تمييز.

في بحثي هذا سأنتقل إلى موضوع يدخل ضمن علم اللسانيات النظرية والتطبيقية، ألا وهو اللسان الظفاري المعاصر أو ما يطلق عليه الآن (اللغة الشحرية أو الجبالية، أو لسان ظفار الحميري). والمقارنة بينه وبين اللسان العربي الفصحى وأوجه الاتفاق والاختلاف بينهما. وفي هذه المقارنة سأدخل في بعض المحاور من أهمها بعض مستويات التحليل اللغوي كالمستوى الصوتي والإيقاعي، المستوى التركيبي، المستوى البلاغي، قاعدة الأفعال وكيفية صياغها، والحقول الدلالية.

التعريف باللسان الظفاري أو (اللغة الشحرية أو الجبالية):

أن هذه اللغة هي لغة شفوية تنقلها متحدثوها عبر القرون شفاهة جيلًا بعد جيل، فلم يحاول أحدهم قديمًا ابتكار حروفًا خاصة للتعبير عنها أو عن أصواتها أو إشارات ترمز إلى حركاتها سواءً بابتكار حروف خاصة بها أو بتطويع الحرف العربي لكتابة كلماتها أو مفرداتها بطريقة منهجية. بالرغم من تماثل نطق معظم حروفها مع حروف اللغة العربية كما سنرى لاحقًا بإذن الله تعالى. فلم ترد إشارة تاريخية تشير إلى شخصًا ما حاول رسم حروف هذه اللسان، عبر تاريخها الطويل كما فعلت بعض الشعوب طوعت الحرف العربي ليلأثم لسانها ويتوافق مع مخارج حروفها مثل لغات الشعوب الإسلامية الحية مثل اللغة الفارسية والكردية واللغة التركية، حيث أضافوا للحرف العربي رموزًا وإشارات تتلائم مع



حروف وحركات لغاتهم مع تحويل بسيط للتمييز. ولكن في الدراسات الحالية وجدنا الباحث أحمد المعشني حاول جاهدا في معجمه حيث استخدم الحرف العربي المعروف مع وضع إشارات خاصة للسان ظفار التي يختلف نطقها عن طق الحرف العربي، ووضع لها حروف مكتوبة حسب اجتهاده الشخصي فقسم حروفها إلى مجموعتين المجموعة الأولى: مجموعة حروف يتطابق نطقها تماما مع نطقها في العربية الفصيحة ومجموعها 25 حرفا، وهي الحروف (أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي) فستخدم الحروف العربية كما هي دون تحويل

المجموعة الثانية: وهي 8 حروف وقد تعامل معها بطريقتين، الطريقة الأولى وهي 3 حروف استخدم معها الحروف العربية المعتادة وهي (ص ض ق) لإدراكه بأن هذه الحروف تقابل حروف اللسان الظفاري مع الاختلاف في النطق. الطريقة الثانية: استخدم 5 حروف وغير طريقة تنقيطها لتدل على الحروف المقصودة فظهرت هذه الخمسة حروف كالتالي (بج، پش، شپ، ل).

إن اللغة الرسمية الآن في ظفار هي اللغة العربية الفصحى فهي اللغة الرسمية للبلاد تستخدم للعبادة، والكتابة والتعليم، وبها تتم جميع المعاملات الرسمية في المحافظة، إضافة الى ذلك يجيدها ويتحدث بها أغلب السكان عدا بعض من كبار السن الذين فاتهم قطار التعليم، إضافة الى اللغة العربية الفصيحة توجد اللغة العربية العامية، المهرية. أما اللسان الظفاري هي لغة سكان سلسلة جبال ظفار باستثناء بعض مجموعات البدو المتناثرة، ولهذا اللسان أيضا لهجات مختلفة، فلهجة أهل شرق ظفار تختلف عن غربها وكذلك عن وسطها.

اختلاف الآراء حول هذا اللسان هل هي لغة أم لهجة:

إن واقع هذا اللسان يؤكد أنها لغة متكاملة الأركان وليست لهجة كما يزعم البعض فهي تشكل منظومة لغوية مستقلة بذاتها وليست لهجة للغة أخرى، فهي وإن اشتركت مع العربية في الحروف فإن أغلب الكلمات وبنيتها والمعاني ومخارج الحروف والأصوات وتراكيب الجمل تختلف عن اللغة العربية، بالرغم من بعض المقاربات في أشياء أخرى. ومما ذكر في هذا الشأن ما ذكره ابن سلام في كتابه طبقات الشعراء "إن لحمير وأقاصي اليمن لسانا غير لساننا وعربية غير عربيتنا" فمن خلال هذه المقولة نستشف أن ابن سلام يدرك في عصره أن هناك لغات ولهجات عربية تختلف اختلافا تاما عن الفصحى.

وهناك من الباحثين من يرى بأن هذا اللسان يمثل أقدم مرحلة أو طور من الأطوار التاريخية للسان العربي القديم مثل ابن دريد في الاشتقاق. وهذا البحث ليس بصدد حصر المسميات التي قيلت قديما وحديثا في هذا اللسان وإنما للتأكيد على عراقته وارتباطه العميق بالمنطقة

ولكن منهم من لا يرى انها لغة وانما لهجة من اللهجات تدرج تحت وصف العربية.

مسميات هذه اللغة وتاريخها

ما الاسم الصحيح لهذا اللسان؟؟ وما سبب اختلاف وتعدد مسمياتها؟

عرف هذا اللسان بعدة تسميات عند الباحثين المعاصرين، فلو رجعنا إلى الدارسات التي أجريت حولها لوجدنا هؤلاء الباحثين أطلقوا عليها الكثير من الأسماء منها: الشحرية، الجبالية، لسان ظفار الحميري، احكلية، الحكلية، لغة عاد لا توجد تسمية موحدة من قبل الباحثين والسبب في ذلك يعود إلى اجتهادات كل باحث، فكل باحث أو كاتب تناول تاريخ المنطقة أو تطرق إلى لهجاتها أو لغتها أورد لها اسما، وذلك لانعدام المصادر المكتوبة عنها أو ما يشير بشكل صريح إلى مسمائها التاريخي، لذا كل واحد منهم اجتهد وحاول سد هذه الثغرة. ومن المسميات المعاصرة لسان ظفار الحميري المعاصر كما وضحه الدكتور محمد المعشني في كتابه فهذا اللسان لسان عربي جنوبي منبثق من اللغة العربية الجنوبية القديمة، وشكل معاصر من أشكالها، بقي إلى اليوم في محافظة ظفار، الإقليم الجنوبي من محافظة ظفار، وأرجع تسميتها بهذه التسمية (لسان ظفار الحميري المعاصر) لدقتها واستيعابها له أكثر من أي مسمى آخر، فكلمة لسان في التراث

اللغوي القديم تعني اللغة في فهمنا المعاصر ،ولا اعتقادنا اليوم بأن هذا اللسان يشكل لغة مستقلة قائمة بذاتها فقد أثر تسمية باللسان ،لأنها الكلمة الأدق والأنسب للتعبير عن هذه الحقيقة اللغوية ،ولا ننكر أن يكون هذا اللسان لهجة من لهجات اللسان العربي القديم قبل أن يستقل بنفسه ويصبح لغة قائمة بذاتها ،ولكن لكثرة وجود أوجه اتفاق كثيرة وتشابه واضح ربما يجعل بعضا من الناس يظن بان هذا اللسان ما هو الا لهجة من اللهجات وليست لغة مستقلة بذاتها.

واما إيراد كلمة ظفار في التسمية للإشارة إلى ارتباط هذا اللسان بشكله الحالي في ظفار ، وأما عن نعتة له بالحميري كما يقول لهدفين : الأول الخروج من ضيق المسميات المحلية

والهدف الثاني هو التأكيد على عراقة اللسان وارتباطه العميق بالمنطقة وتراثها وتاريخها
وأما حرصه على نعتة باللسان الحميري المعاصر حرصا وتميزا له من اللسان الحميري الأول الذي كان منتشرا في المنطقة على نحو واسع في العصور القديمة.

أما مصطلح اللغة الشحرية كما أطلقه البعض عليها فكلمة الشحر وموقعها جاء في لسان العرب لابن منظور سحر فاه شحرا أي فتحه ،والشحر ساحل اليمن ،قال الأزهري :في أقصاها ،وقال ابن سيدة بينها وبين عمان ،ويقال شحر عمان وشحر عمان وهو ساحل البحر بين عمان وعدن" ، وما أورده لسان اليمن الهمداني وهو يصف الوضع اللغوي في بعض نواحي جنوبي جزيرة العرب عندما قال : " أهل الشحر والأسعاء ليسوا بفصحاء ، مهرة غتم يشاكلون العجم " فظن بعض الباحثين أن الهمداني يقصد بهذا الكلام اللغة الشحرية ،كونه ذكر أهل الشحر ،وهي المنطقة الممتدة من عدن إلى عمان كما تذكر المصادر الجغرافية ،ولاشك أن الهمداني كان يقيس هذه اللغات واللهجات بمقاييس اللغة العربية الفصحى وقواعدها حين نعتها بهذه النعوت ،وجاء في كتاب المقدسي (أحسن التقاسيم) أن لسان بلد السواحل والأحفاف وحش . والمتبادر إلى الذهن انه يقصد ببلاد السواحل والأحفاف هنا بلاد الشحر ، فلا يعقل انه يستثني لغة الشحر من هذا الوصف ، ولا يختلف الإدريسي عن ابن المجاور في وصف لغة الشحر مقارنة بما سبق الا بوصفه لها بأنها لغة قديمة خاصة لأهل الشحر لا يعرفها غيرهم.

ومعظم الذي أورده المصادر العربية عن لغة الشحر ينحصر في وصفها بالغرابة والصعوبة وغير ذلك من الألقاب التي أطلقت عليها من غير دراسة او معرفة كافية.

ما جاء عن هذا اللسان بأقلام غير عربية:

وجدت العديد من الدراسات للباحثين الغربيين الذين تناولوا الاهتمام بهذا اللسان والبحث عنه منهم القنصل الفرنسي فرنسيل في عام 1838 عرف بوجود هذا اللسان وسماها "احكلي " نسبة لبعض القبائل الموجودة في ظفار ، وكتب مجموعه من الرسائل تضمنت بعض المعلومات عنها .

وفي عام 1898 أرسلت بعثة من فيينا بعثة نمساوية إلى جنوب الجزيرة العربية وجزيرة سقطرى ،رجعت هذه البعثة ببعض النصوص عن كل من الشحرية والمهرية والسقطرية

وقدم أيضا الباحث جونستون اهتمامه بدراسة اللغات العربية الجنوبية المعاصرة حيث كتب عنها العديد من المقالات والأبحاث ،ومن أهم مقالاته تلك التي كانت عن أداة التعريف ،ثم مقالا عن صيغ التصغير ،ثم مقالا عن التضعيف ، واستمر هكذا إلى أن أصدر معجما

يعد أفضل ما قدم عن هذا اللسان المعاصر جمع فيه الكثير من . (jibbaly lexicon)سماه
الكلمات وحرص على تسجيلها من أفواه المتحدثين الأصليين بها ، وأمضى فترات زمنية كافية في المنطقة قبل إصدار هذا المعجم.

وفي عام 1968 نشر باحث ياباني نكانو دراسة مقارنة لمفردات اللغة العربية الجنوبية المعاصرة اقتصر على المقارنات اللفظية

وفي عام 1988 كتب هادورد مع الدكتور سالم تبوك مقالا عن حروف العلة في هذا اللسان

وفي عام 1998 قدمت هوف ستيد من هولندا رسالة دكتوراه بإنجلترا عن نظام الجملة في لسان ظفار الحميري المعاصر .

مستقبل اللسان الظفاري:

مما لا شك فيه أن العديد من اللغات البشرية قد انقرضت ، فالكثير من اللغات العربية القديمة او ما يعرف باللغات السامية والعديد من اللغات الهند وربية قد غيبتها الزمان ، حيث ترجع أسباب هذا الانقراض الى عدة أشياء منها القانون الطبيعي الذي يحتم موت وفناء كل شيء ، فاللغات تضعف وتموت كالبشر كما أن الحروب والصراعات والعوامل الطبيعية لها دور كبير في انقراضها ، وفي وقتنا الحالي هناك أسباب معاصرة زادت من التسارع المخيف في وتيرة انقراض اللغات ، منها سرعه وسهولة التواصل في عالم اليوم والميل إلى استعمال اللغات العالمية الأكثر فاعلية وانتشارا ، والغزو الثقافي ، وموت اللغات وانقراضها لا يعني زوال مفردات وتراكيب وأنماط نحويه فحسب بل موت تراث ثقافي كامل ، واللسان الظفاري حاله حال اللغات يعاني من تراجع مكانتها عند المتحدثين بها فهي تعاني ما تعانيه من التعدد اللغوي ففي ظلها توجد اليوم العديد من اللغات منها المحلية ومنها الوافدة ومن اللغات المحلية العربية الفصحى بلهجاتها والمهرية وهي لغات تعايشت معها وأثرت فيها . والعلاقة اليوم، اختلفت تماما بين اللسان الظفاري وبين هذه اللغات المحلية خاصة مع العربية الفصحى فابن الأمس لم يكن مضطرا إلى استخدام العربية فبإمكانه النزول الى المدن وقضاء جميع حوائجه دون أن ينطق بكلمة عربية واحدة فكانت حاجاته وأسلوب معيشتة سهلا لا يشكل خطرا على لسانه .

أما اليوم فعليه التعامل مع العربية وغيرها من اللغات في قضاء جميع حوائجه، والطفل عندما يبلغ سن الدراسة عليه أن يقلع عن لغته الام ليبدأ بتعلم اللغة العربية في المدرسة إضافة الى اللغة الإنجليزية، بسبب ذلك دخل الكثير من الكلمات الدخيلة على لساننا. فل ظل هذا الانفتاح الواسع على العالم الخارجي نلاحظ أن المتحدث بهذا اللسان بدأ يتسلل إلى حديثه الكثير من الكلمات الدخيلة على لساننا، فمن المستحيل أن تجد شخصا يتحدث بلغة فصيحة خالية من هذه الكلمات الدخيلة. وهذا التراجع سيزيد لا محاله ، صحيح أن هذه اللغة لن تختفي من حياتنا في المستقبل القريب ولكنها لا شك ستزداد ضعفا وتفككا ، وربما لن يأت على أحفادنا وقت طويل حتى لا يعودون يستخدمون من هذه اللغة إلا كلمات معدودة ، إلا إذا أدركهم الوعي بأهمية لغتهم وميزتها ، وحاول الأباء من الآن غرس حب هذه اللغة في نفوس الأبناء ليظلوا محافظين عليها ، مفتخرين بإرثهم اللغوي العريق الذي امتد عبر عصور قديمة من هنا يأتي دورنا نحن كدارسين وباحثين في اللغة أن نوعي المجتمع بأهمية مثل هذه اللغات وضرورة المحافظة عليها والوقوف أمام كل خطر يهددها ويواجهها والعمل معا يدا بيد للحفاظ عليها وصونها.

التحليل اللغوي للسان الظفاري:

1. المستوى الصوتي والإيقاعي:

عدد حروف اللسان الحميري (اللغة الشحرية الجبالية) تتكون من 33 حرفا منها 25 حرفا تتطابق تطابقا تاما مع الحروف العربية وتستخدم كما هي دون تحوير أو تغيير في نطقها. إضافة إلى هذه الحروف هناك 8 حروف إضافية ، تختلف مع الحروف العربية في طريقة نطقها وغير وهي (چ ، پ ، ش ، ص ، ض ، ق ، پ ، ل) فقد أضاف لها الباحث أحمد المعشني طريقة لتتقيطها لتدل على الحرف المقصود . ونطق 25 حرفا مشابهه جدا لنطقها في اللغة العربية .

2. المستوى الإيقاعي:

تأثر الشعر أيضا تأثرا كبيرا بالإيقاع الشعري فالنظم بالقافية. وخير دليل على ذلك أن جميع القصائد الشعرية جميعها دون استثناء ملتزمة بالقافية الموحدة فعلى سبيل المثال هذا النموذج من القصيدة التي يقول فيها الشاعر :

- هر عك أقلب لظهر بوترج بقفى
كل انفعلك بدينى اتصور لش يخفى
زحمك تس خلى حتقد بسه تبقي
بن خدومك حنوف منتل كونك الكسى

• هنا أبيات القصيدة نلاحظها ألزمت بقافيه واحدة مثلها مثل الشعر العمودي في اللغة العربية وفيها نصايح الشاعر للعمل الصالح الي ينفع صاحبه في الآخرة، على غرار المثل اعمل لأخرتك كأنك تموت غدا.

3- المستوى التركيبى :

يوجد شبه كبير جدا في تركيب الجملة في هذا اللسان شأنها شأن الجملة في اللغة العربية الفصيحة. فتوجد الجملة الفعلية بأركانها من الفعل والفاعل والمفعول به وكذلك الحال في الجملة الاسمية فتبدأ بالاسم ثم يليها الخبر ، والجملة الفعلية يمكن تحويلها إلى الجملة الاسمية والعكس ، فنقول :

* محود زحم من أدرسه /محمد جاء من المدرسة. "جملة اسميه". أما عندما نريد تحويلها إلى جملة فعلية فنقول: زحم محود من أدرسه / جاء محمد من المدرسة (جملة فعلية).

شوقي اميه امبيرا /شرب الولد الماء (جملة فعلية)

امبيرا شوقي اميه /الولد شرب الماء (جملة اسمية).

وكذلك توجد الأساليب الإنشائية كالجملة الطلبية والتي يطلب فيها تنفيذ أمر ما ،كقولنا:

لا تقل غير الحق /أتهرج أر ين

وقد يأتي الأمر بعد في صيغ منها :*

النهي : لاتخلف موعدا / اتخلف لو

الاستفهام : ما اسمك؟ /انه شوك

النداء : هيا /نكع

التمني: ليتك تسمع الكلام /مسكين تشوع أقرؤ

وتوجد أيضا الجمل أو الأسلوب غير الطلبي مثل:

التعجب :ما أجملك /توب أر هت رحيم

المدح : حبذا /حيذك شوف

الرجاء : عسى /حيشب

المستوى البلاغي :

المستوى البلاغي حاضر وبقوة في الشعر والخطاب كما هو الحال في اللغة العربية الفصيحة ، فنجد الجماليات والصور الشعرية من تشبيه واستعاره وجناس وسجع حاضره وبقوة في الشعر بمختلف فنونه .
مثال :

ترف اعوسر اضفول أذبيس لداربلعجوب
أغمذك ضير اجيلا بئينك حار أكوب
من تل اعوسر ابتلد بلى غوطي صحوب
ادهق ثريق عادل بشيش خطر يطروب
ينوه بعجبون يغد بلى شيزرت لغروب
كسب ارحت أدني نشى اهمك بعيزوب

وهنا يخاطب الشاعر ظفار على أنها محبوبته التي فاق حبها جميع مستويات العشق، حيث أمسى متيماً هائماً بها، فعند ذكرها يطيب خاطره وتتجلى أحزانه فذكرها يسليها، وحبها ينعش الفؤاد وإن كان مهموماً، يكسبك ذكرها الراحة ونسيان التعب والعذاب.

القواعد النحوية :

الفعل هو الكلمة الدالة على حدث ما مرتبطة بزمن من الأزمنة ويوجد في هذا اللسان الأفعال بجميع أنواعها الفعل الماضي المضارع ،والأمر كلن حسب سياقه ووروده في الجملة وتعتمد هذا الأفعال على الاشتقاق ،ولكن هذه الأفعال تختلف مع الأفعال في اللغة العربية من حيث الإعراب حيث أنها تخلو تمام من خاصية الإعراب ، وسأدرج الآن بعض من الأمثلة على الأفعال وكيفية صياغة الفعل من مصدره وتحويله إلى الماضي والمضارع والأمر .

الفعل الماضي

سوط/ضرب	زحم/عاد	شرك/فعل	خدم/عمل	ثور/كسر	شيف/نام
أغد/ذهب	إصل/وصل	فطن/تذكر	عش/قام	سكوف/جلس	حول/أخذ

الفعل المضارع

للمذكر	دسوط/يضرب	دزحم/عاد	دشرك/يفعل	دخدم/يعمل	دثور/يكسر
للمؤنث	تسوط	تزحم	تشرك	تخدم	تثور
للمذكر	دبغد/يذهب	ديصل/يصل	ديعشش/يقوم	ديسكف/يجلس	ديحيل/يأخذ
للمؤنث	تبغد	تصل	تعشش	تسكف	تحيل

الفعل الأمر

سبط/اضرب	زحم/عد	شرك/افعل	خدم/اعمل	ثبر/اكسر	شاف/نم
غد/اذهب	صل/اوصل	عشش/قم	فطن/تذكر	سكف/اجلس	حمل/خذ

من خلال هذا السياق نلاحظ أن سياقه الفعل المضارع بالنسبة للمذكر تختفي ياء المضارعة وتحل محلها (الدال) للتعبير عن الفعل المضارع للمذكر بينما تاء المضارعة للمؤنث تبقى كما هي . هذه القاعدة ثابتة بالنسبة للفعل المضارع ، على عكس فعل الماضي وفعل الأمر الذي تختلف صياغته باختلاف الحركات الصغيرة واختلاف أماكن وجود حروف العلة .

الحقول الدلالية للسان الظفاري :

الحقول الدلالية هي إحدى نظريات تحليل المعنى ، وأكثرها شيوعاً بين دارسي المعاني ويعرف الحقل الدلالي أو المعجمي على مجموعه من الكلمات التي ترتبط دلالتها ببعض ، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها ، وقد اجتهد العلماء في وضع تصنيفات تضم معظم هذه المفاهيم ولعل أشمل التصنيفات التي قدمت وأكثرها منطقية التصنيف الذي اقترحه معجم Greek New Testament

ويقوم على الأقسام الأربعة الرئيسة وهي الموجودات ، الأحداث ، المجردات ، العلاقات وتحت كل قسم نجد أقسام أصغر ، ثم يقسم كل قسم إلى أقسام فرعية أخرى وهكذا وبهذه الطريقة يمكن التعرف على دلالة اللفظ من خلال علاقاته بالحقل الدلالي الذي يضمه من جهة وبالكلمات التي يجمعها وإياه حقل دلالي واحد ، وهذا ما سأبينه في هذا المحور . أولاً :

1. حقل الموجودات المادية المحسوسة

أوت /بيت	أوب /باب	خوفت /دريشه	حجرت /غرفة	مجايل /مطيخ
شوتم /سما	جيدرت /أرض		شوم /شمس	رمنم /بحر
هروم /شجره	بيردم /إنسان	ميه /ماء	Iهبي/هواء	قيت /غذاء
أورم /طريق	جيل /جبل	أقعت /رياح	آريت /قمر	خفر /حفره
كعب /إناء	فدون /صخرة	رملت /رمال	عفرين /غيوم	موسى /مطر

2. حقل الأفعال أو الأحداث :

يوجد في هذا الحقل جميع الأحداث والأفعال التي تحدثها المخلوقات الحية في أوضاعها المختلفة وكذلك الأفعال التي تحدثها الجمادات :

عمل /خُدم	أعطى /أزوم	عرف /غروب	كبر /عُقر	لعب /نحج
سمع /شيع	قطع /عذوف	تكلم /هروج	سكت /أقوف	صرخ /صِرْخ
بكى /بكى	فرح /افترض	حزن /احزين	غضب /غوتاظ	ضحك /ضحك
ركض /شعى	أسرع /انتجج	أقبل /اقبل	خرج /شخِط	رجع /ادور

3. حقل المجردات :

من أكبر الحقول هو حقل المجردات إذ يعد حقلاً معقداً ومتدخلاً ويحتاج تصنيفه إلى جهد أكبر من الحقول الأخرى ،ويدرجون تحته جميع الصفات والأحوال ، والألوان إضافة إلى العدد والحرارة والمسافة والسرعة إلى غير ذلك .
* حقل الصفات والأحوال :

ذكي /ذهين	شجاع/شُجع	كريم /هيت	محترم /حشيم
غبي /قفحون	جبان /ضحلون	بخيل/خسيس	نذل / نذل
طويل /ريهم	غليظ /كشش	جميل /رحيم	كبير /أب
قصير /قصير	نحيل /ضبعون	قبيح /فجعت	صغير /نيصن
جديد/أودين	نشيط /منقليل	كثير /مكن	سعيد /مفترض
قديم /قديم	كسلان /عوجز	قليل / خيت	حزين /مغتاش
مسرّع /مشعجل	قوي /حرد	عالي /حظه	خائف /فجون
بطيء/مليل	مؤذي /مذيه	منخفض/أقهل	مبتسم /مشرح

حقل الألوان:

أسود /حار	أخضر /شضرر
أبيض/لون	أصفر /كركم
أحمر /غفر	بني /صهيب

حقول العلاقات أو الروابط :

وهي المفردات التي تستعمل في الربط بين مفردات الحقول السابقة وتشمل الحروف والضمائر المتصلة والمنفصلة وأسماء الإشارة وأسماء الإشارة:

ضمائر المخاطب والمتكلم :

أنا / هـ	نحن / أنحن
أنت / هت	هو / شه
أنتِ / هِت	هي / سه
أنتما / تيه	هما / شيه
أنتم / توهم	هم / شهم
أنتن / تهن	هن / تهن

حروف الجر وظرف الزمان والمكان:

هذا / ذن	ذلك / ذُن
هذه / ذين	تلك / ذُنْه
هذان / شيه	#
هؤلاء / إذن	أولئك : إذك
من / من	على / ظِر
إلى / تِل	عن / عن
في / عَق	—

تناولت في هذا البحث المبسط دراسة مختصره عن جزء بسيط من اللسان الظفاري مع مقارنته بالعربية الفصيحة من خلاله استنتجت أن هناك بعض التطابق بينه وبين اللغة العربية الفصيحة في بعض من مستويات التحليل اللغوي كوجود الأفعال بأنواعها ، وتراكيب الجمل فقد أخذ هذا اللسان من الفصحي معظم تراكيبه اللغوية على اختلاف نطق بينهما ، أرجو أن أكون قد وفقت في اختياري لهذا الموضوع وأن أكون أسهمت ولو بجزء بسيط من الاهتمام بهذا اللسان ، الذي لم يلق إلى الآن ذلك الاهتمام الذي يوفيه حقه ، وفقنا الله وإياكم لما فيه الخير والصلاح .

المراجع والمصادر :

1. المعشني ، أحمد بن محاد ، معجم لسان ظفار بيروت /لبنان ، شركة المجموعة الطباعية ، 2014 م .
2. المعشني ، محمد سالم ، لسان ظفار الحميري المعاصر ، مركز الدراسات العمانية ، جامعة السلطان قابوس 2004 م .
3. www.alukah.net/literature_language/0/130416
4. ندى سعود عبد العزيز ، مستويات التحليل اللغوي ، جامعة الملك سعود .
5. arabacademy.gov.sy/uploads/magazine/mag87/mag87-1-6.5



من أساليب الرد في النحو العربي

/أ/ فهد بن خميس بن علي العبري

طالب دكتوراه بجامعة السلطان قابوس

Alilm1@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

حفل النحو العربي في أصوله ومسائله بتعدد الآراء ووجهات النظر، منذ الخليل بن أحمد الفراهيدي حتى يومنا هذا، وهذا ما شكّل ظاهرة إيجابية أتاحت لمتعلم العربية السعة في الأقوال، والاتساع في الفكر اللغوي؛ إذ الجمود على رأي واحد بدعوى أنه الحق المطلق الذي لا مزية فيه كثيرا ما يولد التعصب له؛ من ثمّ عدم الرغبة في النظر إلى غيره، والبحث عن الصواب فيما يعنّ من حركة لغوية، وآراء أخرى، ثم يؤدي هذا-بطبيعة الحال-إلى البعد عن الصواب، الذي هو عادةً قرين عدم البحث والمعرفة، والإفادة مما عند الآخر، اللذين يُعدّان قوام الإنتاج المعرفي، والثراء الفكري اللغوي. وقد تجلّى هذا التعدد بما يمكن أن نسمّيه بـ(أسلوب الرد في النحو العربي)، وهو موضوع جدير بالبحث والدراسة.

أهمية الدراسة وأهدافها:

اخترت هذا الموضوع؛ لحاجة دارس ردود العلماء إلى مدخل يلج من خلاله لمعرفة الأساليب التي كانت منتهجة حال الخلاف؛ ثم لا يجد بعدها عسرا في فهم سر الخلاف بين العلماء في غالب المسائل التي يسلكونها؛ ولذلك تجد أغلب المؤلفين يُصدّرون كتاباتهم وتآليفهم بتمهيد أو مدخل ي سعت الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها:

- معرفة وسائل النحويين في اعتراضاتهم على غيرهم، وطريقتهم في الرد على بعضهم.
- بيان قيمة الكتب النحوية المعنية بالردود، وأنها ليس ترفا، بل ساعية جهدها لإعمال عقلها، وبيان رأي مؤلفها مشفوعا بالأدلة.
- بيان التنوع الفكري اللغوي، وقابلية الاختلاف لديهم.

أسئلة الدراسة:

- هل كانت لردود العلماء صور أم صورة يتيمة؟
- هل اتسمت ردودهم بأخلاق أهل العلم؟
- أكانت للردود قيمة علمية، أم هي مجرد ترف علمي لمجرد الانتصار للذات؟

الدراسات السابقة:

- لم أعتز على دراسة خصصت لهذا الغرض تحديدا، لكن وجدت منها ما كان منها متعلقا بأساليب الرد التي عرضت لها في موضوع البحث، أو كان أحد تطبيقات تلك الأساليب، أو عرضت في كتبها لها دون تمحّص لذلك أو تخصيص. ومنها:
- 1- النحو والصرف في محاورات العلماء ومناظراتهم حتى نهاية القرن الخامس الهجري، عرض ونقد(رسالة دكتوراه)، محمد أحمد الزاكي، 1985م.
 - 2- مجالس العلماء، عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي(ت337هـ)، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ب، 1983م.
 - 3- ورسالة الآداب في علم آداب البحث والمناظرة، محمد محيي الدين عبد الحميد، دون ذكر لبقية التوثيق.
 - 4- المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية، رحيم جبر أحمد الحسناوي، دار أسامة، عمان، ط:1، 1999م.



5- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله

الأنصاري، أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، المكتبة العصرية، بيروت، ط:1، 2003م.

6- (موقف أبي علي الفارسي من الزواج في كتابه الإغفال)، دراسة تحليلية، سيف بن سالم بن فضيل المسكري، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط:1، 2016م، وغيرها من الكتب التي عرضت للرد؛ كـ(الانتصار لسيبويه على المبرد)، لابن ولّاد التميمي(ت332هـ)، و(الحل في إصلاح الخل من كتاب الجمل)، لابن السيّد البطليوسي(ت521هـ)، و(رسالة الإفصاح ببعض ما جاء من الخطأ في كتاب الإيضاح)، لابن الطراوة(ت528هـ)، والمسائل العشر المتبعة إلى الحشر، للحسن بن صافي(ت568هـ)، مع ردّ ابن برّي(499هـ) عليها، والردّ على النحاة : لابن مضاء القرطبي(ت592هـ)..

النتائج:

- كان لردود العلماء صور، منها الحوار المباشر، والمناظرات، وتأليف الكتب.
- برز في ردودهم الخلق القويم، وظهرت ترجيحاتهم اللغوية.
- لم تكن ردود العلماء-فيما يظهر- لأجل الانتصار للنفس، بل للإثراء اللغوي.

التوصيات والمقترحات:

تكثيف العناية بكتب الاعتراضات، والمناظرات، والردود؛ فإنها تضم بين جنباتها جوابا لسؤال كيف يفكر العلماء، وما ترجيحاتهم في مسألة كذا، وأي مذهب يتبنون، وبأي أخلاق يلتزمون حين يردون.

من أساليب الرد في النحو العربي

تعددت أساليب الرد في النحو العربي وتنوعت، منها:

أولاً: الحوار المباشر:

من الأساليب التي انتهجها كثير من النحويين أسلوب الحوار المباشر، الذي يكون وجهاً لوجه، وهو ما اشتهر بـ(طريقة المحاور) التي تعد مقابلة لطريقة أخرى سُميت طريقة (المناظرة)، وقبل أن أتكلّم عن صفات المحاور، أعرفها مختصرة:

المُحاورَةُ: "مُراجعة الكلام. حاورْتُ فلاناً في المنطق، وأحرْتُ إليه جواباً، وما أحرّ بكلمة، والاسم: الحَوِير، تقول: سمعت حَوِيرَهما وحوارَهما"¹⁹⁹، أما معناها اصطلاحاً فلم أجد تعريفاً لها، لكنني أوضحه بذكر ما تمتاز به عن المناظرة:

(1) الهدوء والعفوية، مع عدم الرغبة في المفاخرة والتحدي.

(2) تكون غالباً بين:

- التلاميذ وأستاذهم.
- نحويين يجمعه اتجاه واحد.
- سائل يريد الفهم والمعرفة.²⁰⁰

وسأذكر نموذجين للمحاور:

(1) سمع ابن أبي إسحاق(117هـ) الفرزدق(ت110هـ) ينشد:

وعض زمان يا ابن مروان لم يدع من المال إلا مسحاً أو مجلف²⁰¹

¹⁹⁹ كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت170هـ)، تج: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، دط، دت، 287/3.

²⁰⁰ ينظر: النحو والصرف في محاورات العلماء ومناظراتهم حتى نهاية القرن الخامس الهجري، عرض ونقد(رسالة دكتوراه)، محمد أحمد الزاكي، 1985م، مج 3/1.

²⁰¹ ورد الشطر الثاني في الديوان بلفظ (المجرف) بدل (المجلف)، ينظر: ديوان الفرزدق، شرحه وضبطه وقدم له: علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1987م، ص386، وفيه: المسحت: المال المتلف، الذي دخله الغش والحرام، المُجْرَف: الذي بقي منه بقية.



فقال له ابن أبي إسحاق: "على أي شيء ترفع" أو مجلف؟ فقال: "على ما يسوءك وينوءك"؛ قال أبو عمرو: "فقلت للفرزدق": "أصبت! وهو جائز على المعنى"²⁰².

فلنلاحظ هنا أن ابن أبي إسحاق خالف الفرزدق، فكان وسيلته إلى الرد المحاوراة التي عدّها العلماء أسلوباً من أساليب الرد في النحو العربي، والخلاف بينهم أن الفرزدق قال (مجلفاً) بالرفع، وابن أبي إسحاق يريد بها -فيما يظهر- بالنصب؛ عطفاً على (مسحتاً)، فما كان منه إلا أن سألته، ثم حكم على صنيعه أيضاً بالصواب، ولسنا هنا بصدد ترجيح أحد الوجهين، وإنما غاية الاستشهاد به بيان طريقة من طرق الرد، والخلاف فيه مشهور بين النصب بالعطف، والرفع على أنه خبر لمبتدأ محذوف، أو فاعل لفعل محذوف (بقي)، وفيه توجيهات أخرى.²⁰³

(2) انحدر الكسائي (ت189هـ) البصرة فسأل عن عيسى بن عمر الثقفي (ت149هـ)، ف قيل: "هو عليل"، فاستأذن فدخل، فألقى تحته وسادة وقال: "أنت الكسائي؟" فقال له: "نعم". فقال له: "كيف تقرأ هذا الحرف: **أَصْخَصْمَضَجَّ** يوسف: ١٢، ماذا؟" قال: **أَصْخَصْمَضَجَّ** يوسف: ١٢، فقال له عيسى بن عمر: "لَمْ تَم تقرأها (يرتعي ويلعب)، فتثبت الياء أو تشير إليها؟ فقال له الكسائي: "إنما هي من (رتعت) لا من (رعت). فقال له عيسى بن عمر: "صدقت يا أبا الحسن".²⁰⁴ وهذا أسلوب آخر من أساليب الرد التابع لما ذكرناه في عنصر الحوار، تجلّى في استفسار عيسى بن عمر، وإجابة الكسائي، واقتناع الأول بالجواب، على أنه لا يفوتني أن أذكر أن كلتا القراءتين متواترتان مقروء بهما.²⁰⁵

ثانياً: المناظرة:

وهي أسلوب معروف عند العرب سواء في مجال النحو أو الشعر وما شابهه، وقد وردت في معجمات اللغة: يقال: "ناظَرْتُ فلاناً حَتَّى أَفَحَمْتُهُ، أي: قطعته"²⁰⁶، و"ناظرت فلاناً أي: صرت له نظيراً في المخاطبة"²⁰⁷. وتعرف اصطلاحاً أنها: النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشئيين إظهاراً للصواب.²⁰⁸ وقيل: علم يعرف به كيفية آداب إثبات المطلوب ونفيه، أو نفي دليله مع الخصم، وقيل: توجه الخصمين في النسبة بين الشئيين إظهاراً للصواب²⁰⁹، وقيل: الكلام بين شئيين مختلفين؛ يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله، وإبطال قول الآخر، مع رغبة كل منهما في ظهور الحق.²¹⁰

²⁰² ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، عبد الرحمن بن محمد، أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، تج: إبراهيم السامرائي، المنار، الأردن، ط:3، 1985هـ، ص27-28، وطبقات فحول الشعراء، محمد بن سالم بن عبيد الله الجمعي، أبو عبد الله (ت232هـ)، تج: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، د.ط، د.ت، 21/1، ومعجم الأدباء، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت626هـ)، تج: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط:1، 1993م، 4/1558.

²⁰³ ينظر: الانتخاب لكشف الأبيات المشككة الإعراب، علي بن عذلان الموصلي (ت666هـ)، تج: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:2، 1985هـ، ص59، و(العطف المقطوع)، إبراهيم الشمسان، مقال منشور بصحيفة الجزيرة، السعودية، السبت، 2016/3/3.

²⁰⁴ مجالس العلماء، عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت337هـ)، تج: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ط، 1983م، ص201.

²⁰⁵ ينظر: المكر في ما تواتر من القراءات السبع وتحرر، عمر بن قاسم الأنصاري أبو حفص المصري (ت938هـ)، تج: أحمد محمود عبد السميع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 2001م، ص180، وغيت النفع في القراءات السبع، علي بن محمد، أبو الحسن الصفارسي (ت1118هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، تج: أحمد محمود عبد السميع، ط:1، 2004م، ص319.

²⁰⁶ الزاهر في معاني كلمات الناس، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر الأنباري (ت328هـ)، تج: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:1، 1992م، 1/298، وينظر: الإبانة في اللغة العربية، أبو المنذر سلمة بن مسلم بن إبراهيم العوتي (ت511هـ)، تج: عبد الكريم خليفة، ونصرت عبد الرحمن، وصالح جرار، ومحمد حسن عواد، وجاسر أبو صفية، وزارة التراث القومي والثقافة، عُمان، ط:1، 1999م، 3/639.

²⁰⁷ الفائق في غريب الحديث والأثر، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري جار الله (ت538هـ)، تج: علي محمد الجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، لبنان، د.ط، د.ت، 3/446. ²⁰⁸ كتاب التعريفات، علي بن محمد الشريف الجرجاني (ت816هـ)، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1983م، ص232، وهو أقدم من وجدته قال هذا الكلام نصاً، ثم وجدت من ينقله عنه نصاً دون نسبة!!، نحو: معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تج: محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط:1، 2004م، ص76، والتوقيف على مهمات التعاريف، عبد الرؤوف زين العابدين المناوي الفاهري (ت1031هـ)، عالم الكتب، القاهرة، ط:1، 1990م، ص316، والكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الكفوي، أبو البقاء (ت1094هـ)، تج: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ط، د.ت، ص849، و التعريفات الفقهية، محمد عميم الإحسان المجددي البركتي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 2004م، ص218.

²⁰⁹ موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي التهانوي (ت1158هـ)، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، تج: عبد الله الخالدي، لبنان ناشرون، بيروت، ط:1، 1996م، 1652/2.

²¹⁰ ينظر: آداب البحث والمناظرة، ص1، ورسالة الآداب في علم آداب البحث والمناظرة، محمد محي الدين عبد الحميد، دون ذكر لبقيّة التوثيق، ص1، والمناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية، رحيم جبر أحمد الحسناوي، دار أسامة، عُمان، ط:1، 1999م، ص53.



- (1) يسبق اللقاء بين المتناظرين إعداد، وترتيب، وتهيئة للمفاتشة.
- (2) قد تكون بأمر ذي سلطان؛ ليختار أحدهم؛ لتربية أبنائه.
- (3) قد تكون انتقاماً لهزيمة سابقة له، أو من يعرفه.
- (4) قد يقتضي حكماً؛ للفصل بين المتناظرين²¹¹.
- (5) تكافؤ الطرفين علمياً غالباً، أو تقاربهما.
- (6) تعقد لموضوع معين عادة، لا موضوعات عدة.
- (7) تنتهي عادة بنتيجة، وتسليم أحد الطرفين²¹².

وسأذكر نموذجين للمناظرة، والنماذج كثيرة، وإنما القصد التمثيل، وحسبي من القلادة ما أحاط بالعنق.

- (1) قال أبو عمر الجرمي (ت225هـ) يوماً في مجلسه: "من سألني عن بيتٍ لا أعرفه من جميع ما قالته العرب فله علي سبق". قال: "فسأله بعض من حضر - قال أبو العباس: السائل المازني (ت249هـ)، ولكنه كنى عن نفسه - فقال له: كيف تروي هذا البيت:

قد كنَّ يخبان الوجوه تسترا فالآن حين بدأن للنظار

فقال له: كيف تروي: (بدأن)، أو (بدين)؟" فقال: "بدأن". فقال: "خطأ، إنما هو (بدون)". فقال له: "أخطأت". ففكر ثم قال: "إنا لله، هذا عاقبة البغي".

قال المبرد: مثل هذا لا يخفى على الجرمي، إنما غولط²¹³.

ونلاحظ هنا انطباق ما سبق أن تحدثنا عنه من ملاح المناظرة من تحديد الموضوع؛ فهو محصور ب مسألة (بدون)، وتكافؤ الطرفين أو تقاربهما (الجرمي والمازني)، وانتهاءها لطرف معين؛ إذ انقاد الجرمي لرأي المازني.

- (2) المسألة الزنبورية بين سيبويه (ت180هـ)، والكسائي (ت189هـ):

وقصتها أن الكسائي (ت189هـ) حضر في مجلس يحيى بن خالد البرمكي (ت190هـ)، فأقبل على سيبويه فقال: "تسألني أو أسألك؟" فقال: "بل تسألني أنت"، فأقبل عليه الكسائي فقال: "كيف تقول: كنت أظن أن العقرب أشد لسعة من الزنبور فإذا هو هي، أو فإذا هو إياها؟" فقال سيبويه: "فإذا هو هي، ولا يجوز النصب"، فقال له الكسائي: "لحنت"، ثم سأله عن مسألة من هذا النحو نحو "خرجت فإذا عبد الله القائم، والقائم" فقال سيبويه في ذلك بالرفع دون النصب، فقال الكسائي: "ليس هذا من كلام العرب، والعرب ترفع ذلك كله وتنصبه"، فدفع ذلك سيبويه، ولم يجز فيه النصب، فقال له يحيى بن خالد: "قد اختلفتما وأنتما رئيسا بديكما فمن ذا يحكم بينكما؟" فقال له الكسائي: هذه العرب ببابك.. وسمع أهل الكوفة والبصرة منهم؛ فيحضرون ويسألون"، فقال له يحيى وجعفر - أخوه - (ت187هـ): "قد أنصفت"، وأمرًا بإحضارهم، فدخلوا فوافقوا الكسائي، فأقبل يحيى على سيبويه فقال: قد تسمع، وأقبل الكسائي على يحيى: وقال أصلح الله الوزير! إنه وقد عليك من بلده مؤملاً، فإن رأيت أن لا ترده خائباً، فأمر له بعشرة آلاف درهم، فخرج وتوجه نحو فارس، وأقام هناك، ولم يعد إلى البصرة²¹⁴.

فهذا نموذج آخر، ووجه الخلاف بينهما واضح كما هو مذكور في الحادثة، ونلاحظ فيها ظهور بعض ملاح المناظرة التي أشرنا إليها سابقاً، منها أنها يسبقها إعداد، وتهيئة للمفاتشة، وأنها قد تكون بأمر ذي سلطان، وأنها قد تقتضي حكماً؛ للفصل

²¹¹ ينظر: النحو والصرف في محاورات العلماء ومناظرهم حتى نهاية القرن الخامس الهجري، مج1، 2.

²¹² ينظر: المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية، ص54.

²¹³ ينظر: مجالس العلماء، ص234، والأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تح: عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م، 82/5.

²¹⁴ الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، المكتبة العصرية، بيروت، ط:1، 2003م، 576/2، ومنهم من ضعف الحادثة أو كذبها، ولمزيد تفاصيل فيها ينظر بحث (المسألة الزنبورية - دراسة مقارنة)، أحمد صالح حميد، مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج9، العدد16، العراق.

بين المتناظرين، وأن الطرفين فيها يكونان-غالبا- متكافئين علميا، أو متقاربين، كذلك موضوعها يكون معينا عادة، لا موضوعات عدة، ولحظنا أنها أسلوب من أساليب الرد.

ثالثا: تأليف الكتب:

كان تأليف الكتب أسلوبا من أساليب الرد في النحو العربي، وفيه مجال لأن يبذل الإنسان جهده في استحضار الأدلة؛ فإن المناظرة تكون أعسر؛ إذ ليس كل عالم متمكنا في المناظرة؛ فإن الأعين تكون إليه مشرئبة، والأنظار متجهة، وربما يرتبك، وقد يستفزه الخصم فيخطئ أو ينسى، وقد يكون مناظره أقل علما منه، لكنه ألحن بحجته؛ وتأليف الكتب في الرد منهج قديم، وقد يؤلفه الراد في حياة المردود عليه، أو بعد وفاته.

ومن أشهر الكتب المؤلفة في الرد²¹⁵:

(1) (الانتصار لسيبويه على المبرد)، لابن ولّاد التميمي(ت332هـ)، وسيأتي.

(2) (الحل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل)، لابن السيّد البطليوسي(ت521هـ):

وضع ابن السيّد كتابه هذا ناقدا به كتاب (الجمل) لعبد الرحمن بن اسحق الزجاجي(ت337هـ)، الذي يعد من أهم كتب الزجاجي، وقد وضعه في مسائل النحو، ومعه مسائل في اللغة والصوت والصرف. وتكمن أهمية كتاب الحل في أمرين:

(أ) أن أصحاب التراجم يعدّون كتاب (الحل) من الشروح التي تعرضت لكتاب (الجمل) بالرد عليه أو الانتصار له.

(ب) أن واضع كتاب (الحل) من علماء الأندلس المبرزين وكان عليه المعول في حقبة من حقبة الأندلس العلمية، وقد عُرف بنزعة النقدية في مؤلفاته الأخرى التي منها:

(الاقتضاب في شرح أدب الكتاب)، و(شرح سقط الزند)..²¹⁶

(ت) (رسالة الإفصاح ببعض ما جاء من الخطأ في كتاب الإيضاح)، لابن الطراوة(ت528هـ).

رد فيه ابن الطراوة على أبي علي الفارسي(ت377هـ). وتقع رسالة الإفصاح في قسمين: يضم القسم الأول منها المسائل النحوية التي تتبع فيها ابن الطراوة كتاب (الإيضاح) لأبي علي الفارسي، ثم ضمّ إليها في القسم الثاني من الكتاب المسائل الصرفية التي أخذها على أبي علي الفارسي في كتابه (التكملة).²¹⁷

(ث) المسائل العشر المتبعة إلى الحشر، للحسن بن صافي(ت568هـ)، مع ردّ ابن برّي(499هـ) عليها.

لم تكن المسائل كلها نحوية، بل فيها الصرفية واللغوية، رد فيها ابن بري على الحسن ابن صافي الملقب ملك النحاة، أما منهجه في هذه المسائل عموما فلم يخضع لخطوات محدده، وإنما كان يعرض لتفاصيل المسألة رادا عليها كيفما اتفق له ذلك، غير أنه اعتاد أن يقدّم كلام الحسن بن صافي في المسألة التي تحدى بها العلماء أو نقد بها غيره بنصه، وربّما نقل بعضه بمعناه، ثم يقفها برّدّه.²¹⁸

(ج) الردّ على النحاة : لابن مضاء القرطبي(ت592هـ):

ضمّ كتاب (الرد على النحاة) خمسة فصول وردت غفلا بلا عنوان أو ترقيم، وهي باختصار:

أ- الفصل الأول: تضمّن دعوة ابن مضاء إلى إلغاء نظرية العامل؛ وفيه حديث عن اعتراض ابن مضاء على تقدير العوامل المحذوفة، واعتراضه على تقدير متعلقات المجرورات، وتقدير الضمائر المستترة في المشتقات والأفعال .

²¹⁵ ومنها كتاب (موقف أبي علي الفارسي من الزجاج في كتابه الإغفال)، دراسة تحليلية، سيف بن سالم بن فضيل المسكري، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط:1، 2016م.

²¹⁶ ينظر: النقد النحوي في فكر النحاة إلى القرن السادس الهجري(رسالة ماجستير)، سيف الدين شاكر نوري البرزنجي، جامعة ديالى، العراق، 2006م، ص122-134، والحل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل، عبدالله بن محمد بن السيد البطليوسي(ت521هـ)، تج: سعيد عبد الكريم سعودي، دون تفاصيل الطبعة، ص23.

²¹⁷ ينظر: النقد النحوي في فكر النحاة إلى القرن السادس الهجري(رسالة ماجستير)، ص142-144، والإفصاح ببعض ما جاء من الخطأ في الإيضاح، ابن الطراوة النحوي(ت528هـ)، عالم الكتب، بيروت، ط:2، 1996م، ص20، 103.

²¹⁸ ينظر: النقد النحوي في فكر النحاة إلى القرن السادس الهجري(رسالة ماجستير)، ص162، وملك النحاة: حياته وشعره، ومسائله العشر، مع رد العالم اللغوي ابن بري، تج: حنا جميل حداد، الأردن، دت، 1982م، ص25.



ب- الفصل الثاني: تضمّن دعوته إلى إلغاء باب التنازع، عرض فيه نماذج لتنازع الأفعال على معمولاتها.
ج- الفصل الثالث: تضمّن دعوته إلى إلغاء باب الاشتغال؛ عرض فيه مسألتين للأخفش وثالثة لسيبويه كمثالٍ ردّ بهما على أحكام النحاة في هذا الباب .

د- الفصل الرابع: وهو بمنزلة تكميل لما جاء في الفصل الثالث ؛ تحدّث فيه عن أحكام فاء السببية، وواو المعية

هـ- الفصل الخامس: تضمّن دعوته إلى إلغاء العلل الثواني والثالث²¹⁹.

تلك أمثلة على كتب انطوت على ردود النحويين على بعضهم موثقة في كتب، لا في مناظرات ومحاورات مباشرة كسابقاتها، وقد أغنت هذه الردود المكتبة اللغوية؛ فكم قولاً حفظت، وخطأ ردت.

ومن مظاهر الخلاف وتطبيقاته ما عُرف بمسائل الخلاف، وقبل أن نلج في ذكر ما يتعلق بها، نذكر بعض أسباب

الخلاف النحوي موجزة دون شرح:

(1) اختلاف المنهج في الأخذ عن العرب؛ كاختلافهم في السماع والقياس مثلاً.

(2) اتساع اللغة.

(3) صحة الشواهد وعدمها.

(4) المفاخرة وإظهار التفوق والانتصار على المخالف.

(5) تدخل الحكام.

(6) الدفاع عن المال والجاه.

(7) القرب من البادية والبعد عنها.

(8) العصبية.²²⁰

وثمة كتب كثيرة معاصرة تحدثت عن الخلاف النحوي، منها:

(1) الخلاف النحوي بين البصريين والكوفيين، وكتاب الإنصاف، لمحمد خير حلواني، 1970م.

(2) كتاب الإنصاف والخلاف بين المدارس النحوية، لعفاف محمد حسنين، 1971م.

(3) الخلاف النحوي في ضوء محاولات التيسير الحديثة، لحسن منديل العكيلي، 2007م.

(4) مسائل الخلاف النحوي في ضوء الاعتراض على الدليل النقلي، لمحمد بن عبد الرحمن بن عبد الله السبيهي،

2015م.²²¹

وثمة كتب تحدثت عن الخلاف في المذهب النحوي الواحد، سأذكرها حين الحديث عن هذا الموضوع.

أما عن أشهر كتب الخلاف النحوي القديمة، فمن أشهرها ثلاثة كتب:

أ) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لأبي البركات الأنباري (ت577هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد.

ب) التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، لأبي البقاء العكبري (ت616هـ)، تحقيق: عبد الرحمن السليمان العثيمين.

²¹⁹ ينظر: الرد على النحاة، عبد الرحمن بن محمد، ابن مضاء القرطبي (ت592هـ)، دراسة وتحقيق: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، ط: 1، 1997م، ص171، و69، و85، و95، و127، و135، والنقد النحوي في فكر النحاة إلى القرن السادس الهجري (رسالة ماجستير)، ص160.

²²⁰ الخلاف النحوي، عبد الله بن عبد الرحمن المهوس، مجلة الدرعية، السعودية، العدد الثامن والثلاثون، يوليو، 2007م، ص436-441، وينظر: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، دار المعارف، مصر، ط: 2، دت، ص22.

²²¹ ينظر: التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، أبو البقاء العكبري (ت616هـ)، تحقيق ودراسة: عبد الرحمن السليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 1986م، ص79-80، والمسائل الخلافية ودورها في إثراء الفكر النحوي، نجاة عبد الرحمن اليازجي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإسلامية، الإسماعيلية، مصر، العدد الأول، 2010م، ص349، وفي مواجهة النص، سعيد جاسم الزبيدي، دار كنوز المعرفة، عُمان، ط: 1، 2011م، ص65، و موقف أبي علي الفارسي من الزجاج في كتابه الإغفال، دراسة تحليلية (رسالة ماجستير)، في تقديم الدكتور سعيد الزبيدي لها، ص19-20.

ت) ائتلاف النصر في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، لعبد اللطيف بن أبي بكر الشرجي الزبيدي (ت802هـ)، تحقيق: طارق الجنابي.

وسأتحدث عن كتاب الإنصاف؛ لأنه أوسعها وأشهرها، جاعلا الحديث في نقاط محددة:

1- سبب تأليف الكتاب: سؤال جماعة من الفقهاء المتأدبين، والأدباء المتفقهين المؤلف أن يضع لهم كتابا يشتمل على مشاهير المسائل الخلافية بين نحويي البصرة والكوفة، فأجاب طلبهم بتأليف هذا الكتاب.

2- عدد مسائله: مئة وواحد وعشرون مسألة.

3- معالم منهجه في الكتاب:

- يعرض موضوع الخلاف، ثم رأي كل فريق، ثم أدلة الكوفيين، ثم البصريين، ثم يرجح مبينا الأسباب والأدلة.

- لا يلتزم بعرض أدلتهم على وفق سوقهم لها، فأحيانا يعرضها حسب تصوره الشخصي وفهمه.

- الاستطراد.

- أسلوبه يتميز بالوضوح والبيان.

- كانت ترجيحاته بصرية، ما عدا سبع مسائل وافق فيها الكوفيين.

- قد يعرض رأي المدرستين ثم يصطفي لنفسه رأيا مستقلا.²²²

وقد تعرض له الدارسون بالبحث والدراسة، ومن هذه الدراسات:

- الخلاف النحوي بين البصريين والكوفيين، وكتاب الإنصاف، رسالة ماجستير مطبوعة، محمد خير حلواني، 1970م.

- كتاب الإنصاف والخلاف بين المدارس النحوية، رسالة دكتوراه، عفاف محمد حسائين، 1971م.

- ابن الأنباري وكتابه الإنصاف في مسائل الخلاف، رسالة دكتوراه مطبوعة، محيي الدين توفيق إبراهيم، 1979م.

- أبو البركات الأنباري ودراساته النحوية، فاضل السامرائي، 2007م.²²³

وقد أخذ عليه مأخذ- كما هو الحال مع أي كتاب- منها ذكره ثلاث عشرة مسألة لم تكن خلافية بين الفريقين²²⁴، ووجود

اثنتي عشرة مسألة خلافية بين البصريين والكوفيين لم يذكرها²²⁵، ولن أذكر المأخذ تفصيلا؛ إذ ليست هي محل البحث.

ومما يدلنا أن كتب الخلاف النحوي كانت ضمن أساليب الرد في النحو العربي تطرُق العلماء فيها إلى مسائل وافقوا فيها

البصريين وردوا على غيرهم، وآخرون فعلوا عكس ذلك، وها هو أبو البركات الأنباري (ت577هـ) وافق البصريين

في (114) مسألة، ووافق الكوفيين في سبع مسائل.²²⁶

الخلاف في المذهب النحوي الواحد:

ومن ضمن الخلاف الذي كان مظهرا من مظاهر الخلاف النحوي، الخلاف في المذهب النحوي الواحد، وهو أسلوب من

أساليب الرد، قد يكون بين البصريين أنفسهم، أو الكوفيين أنفسهم، ذكرنا بعض أمثله عند حديثنا عن المناظرات.

ومن هذا النوع الخلاف بين ابن ولاد والمبرد في كتاب (الانتصار لسيبويه على المبرد)؛ محل الدراسة، وسيكون حديثي

عنه في نقاط: وقد جعلته المبحث الثاني من التمهيد.

²²² ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، أبو البركات الأنباري، تج: جودة مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: 1، 2007م، الخلاف بين النحويين، دراسة، تحليل، تقويم، رزق الطويل، المكتبة الفيصلية، مكة، ط: 1، 1985م، ص 216-220.

²²³ ينظر: في مواجهة النص، ص 66.

²²⁴ ينظر: الخلاف النحوي بين البصريين والكوفيين، وكتاب الإنصاف، محمد خير الحلواني، دت، 1975م، 256-274، وفي مواجهة النص، ص 67.

²²⁵ أبو البركات ودراساته النحوية، فاضل السامرائي، دار عمار، الأردن، ط: 1، 2007م، 58-61.

²²⁶ ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، ص 116.

(1) اسمه ونسبته إلى ابن ولاد: اسمه (الانتصار لسيبويه على المبرد)²²⁷، وقيل: (الانتصار لسيبويه فيما ذكره المبرد)²²⁸، وقيل: (انتصار سيبويه على المبرد)²²⁹، وقيل: (نقض ابن ولاد على رد المبرد على سيبويه في الكتاب)²³⁰، وقيل: (نقض ابن ولاد على المبرد في رده على سيبويه)²³¹، وأشهرها عن المترجمين له الأول (الانتصار لسيبويه على المبرد). أما نسبته إليه فلم أجد من نازع في ذلك نفيا أو تشكيكا.

(2) أهميته: تبرز أهمية الكتاب في أنه:

- الكتاب الوحيد الذي اشتمل على كتاب مسائل الغلط المفقود، الذي رد فيه المبرد على سيبويه.
- أهم كتاب تصدى لنقد المبرد لسيبويه.
- أبرز شخصية ابن ولاد، وبلاغة حججه، وعمق تفكيره، وقدرته على التحليل والمناقشة والاستنباط.²³²

(3) القول بتراجع المبرد عن نقد سيبويه:

- وقع كلام كثير في هذه الموضوع، بين مثبت وناف، أوجزه في نقاط:
- لقد أدرك المبرد أن الرجوع إلى الحق فضيلة وأي فضيلة، فهذا هو يقول: "الناس يلحقهم السهو والغلط، فإذا غلطوا ورجعوا، فكأن لم يغلطوا، وإذا أقاموا على الغلط بعد أن تبين لهم الصواب، كانوا جهالا كذابين".²³³
- مما استند إليه من قال برجوع المبرد عن أقواله قول ابن جني (ت392هـ):
"ومن الشائع في الرجوع عنه من المذاهب ما كان أبو العباس تتبع به كلام سيبويه وسماه مسائل الغلط. فحدثني أبو علي عن أبي بكر أن أبا العباس كان يعتذر منه ويقول: هذا شيء كنا رأيناه في أيام الحداثة".²³⁴
- لم يتراجع المبرد عن مسأله كلها؛ فقد ثبت في المقتضب²³⁵ على رأيه معارضا سيبويه في أربع وثلاثين مسألة (34)، وعندما ألف الكامل²³⁶ ذكر منها خمس مسائل (5)، وهذا يدل على أنه ثبت على رأيه في تسع وثلاثين مسألة (39).²³⁷
- وهذا - كما هو واضح - ينفي ما يتبادر إلى الذهن من كلام ابن جني؛ إذ ظاهر كلامه أن المبرد رجع عن جميع نقده، وليس الأمر كذلك.

(3) مسائل الانتصار:

أ- عددها: مئة وثلاث وثلاثون مسألة (133)²³⁸، وقيل: مئة وأربع وثلاثون مسألة (134)²³⁹، ونلاحظ أن محقق الانتصار قد ذكر في مقدمة تحقيقه للانتصار أنها مئة وثلاث وثلاثون مسألة (133) (كتب مقدمته سنة 1993م، وطبع

²²⁷ ينظر: تاريخ الإسلام، الذهبي، 658/7، والبلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت817هـ)، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، ط:1، 2000م، 81/1.

²²⁸ ينظر: معجم الأدباء، 460/1.

²²⁹ ينظر: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تج: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان، د.ط، د.ت، 386/1.
²³⁰ ذكر محقق الانتصار زهير عبد المحسن سلطان أنه هكذا ورد في النسخة الأم للكتاب، ينظر: الانتصار لسيبويه على المبرد، أحمد بن محمد بن ولاد التميمي (ت332هـ)، تج: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:1، 1996م، ص15، ولم أجد من اكتفى باسم (الانتصار) إلا ابن خير الأشبيلي (ت575هـ)، وذكر فيه (الاختصار) لابن ولاد، ولعله تصحيف، ينظر: فهرسه ابن خير الأشبيلي، أبو بكر محمد بن خير الأشبيلي (ت775هـ)، تج: محمد فؤاد منصور، دار الكتب العلمية، ط:1، 1998م، ص277، و الانتصار ص16.

²³¹ ذكر محقق الانتصار زهير عبد المحسن سلطان أنه هكذا ورد في النسخة (ب) للكتاب، ينظر: الانتصار لسيبويه على المبرد ص15.

²³² ينظر: ابن ولاد وجهوده في اللغة العربية، ص123.

²³³ الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي (ت240هـ)، تج: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط:6، 1996م، ص40.

²³⁴ الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت392هـ)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د.ط، د.ت، 207/1.

²³⁵ رجح محمد عبد الخالق عزيمة تأليف المبرد المقتضب بعد كتابه المفقود (مسائل الغلط). ينظر: أبو العباس المبرد وأثره في علوم العربية، محمد عبد الخالق عزيمة، مكتبة الرشد، الرياض، ط:1، 1984م، ص93.

²³⁶ رجح محمد عبد الخالق عزيمة أن تأليف الكامل كان بعد المقتضب، ينظر: مقدمة تحقيقه، المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر، د.ط، 1978م، 70/1.

²³⁷ ينظر كلام محمد عبد الخالق عزيمة في مقدمة تحقيقه المقتضب، 99/1، وابن ولاد وجهوده في اللغة العربية ص155، والمؤاخذات النحوية حتى نهاية المئة الرابعة الهجرية، زهير عبد المحسن سلطان، جامعة قارون، بنغازي، ط:1، 1994م، ص168، وأبو العباس بن ولاد وجهوده في الصرف والنحو، ص16.

²³⁸ ينظر: المؤاخذات النحوية حتى نهاية المئة الرابعة الهجرية، ص168، والجهود اللغوية لابن ولاد ص127.

²³⁹ ينظر: كلام محقق المقتضب في المقدمة، ص96، وكلام محقق الانتصار في المقدمة، ص17، والبحث اللغوي عند العرب ص125.



1996م²⁴⁰، ثم بعدها بصفحات في المبحث الثاني ذكر أنها مئة وأربع وثلاثون مسألة(134)²⁴¹، وذكر في المؤاخذات النحوية(طبع1994م) أنها مئة وثلاث وثلاثون مسألة(133)²⁴².
والذي يبدو أنه يراها مئة وثلاثا وثلاثين مسألة(133)؛ لأن ترقيم المسائل في الكتاب والفهرس كان كذلك²⁴³، وكذلك كتاب الانتصار مكتوبةً مقدمته سنة 1993م، وكتاب المؤاخذات 1994م، كما أسلفت، وإذا تعارض قولان يؤخذ بالمتأخر منهما.

وقد يشكل في الأمر أن قوله اختلف في الكتاب المتقدم(الانتصار) بين(134)، و(133)، فما الوجه في عده إياها(134)؟
جواب ذلك في نقطتين:
الأولى: أنه سها.

الثانية: أنه قال إنها(134) بناء على الأصل؛ إذ الأصل أن المسائل(134) لكنه لم يضع تحت إحدى المسائل رقما خاصا بها؛ لأن ابن ولاد لم يبدأها بلفظة(مسألة) كما في سائر المسائل.²⁴⁴
ولم أجد من عدّها (134) مسألة-مع محقق الانتصار في أحد قوليّه- إلا أحمد مختار عمر²⁴⁵، ولعله نقلها منه؛ إذ صدر بعده.

(ب) نوعها: لغوية، ونحوية، وصرفية.

(ت) السر في رد ابن ولاد على المبرد في المسائل التي ثبت تراجع المبرد عنها:
- عدم اطلاع ابن ولاد على المقتضب.²⁴⁶

- عدم تعليل المبرد سبب تراجع عن المسألة أحيانا، إذ قال ابن ولاد -بعد ذكره لمسألة تراجع عنها المبرد-: "إلا أنه لم تثبت الحجة التي أوجبت رجوعه"²⁴⁷؛ من ثم ناقشها ابن ولاد.

- أن هدف الكتاب المباحثة، والمفاتشة، ودفع الشبه بغض النظر عن تراجع المردود عليه عن قوله من عدمه، وهذا ما أكده ابن ولاد بعد أن ناقش مسألة ذكر فيها أن تراجع المبرد عنها، حيث قال: "لأن قصدنا هاهنا دفع هذه الشبهة التي أتى بها محمد".²⁴⁸

(ث) تفصيلها وتصنيفها: وهو إحصاء عددي وصفي، ومن شاء تفصيله فليرجع لكلام زهير عبد المحسن سلطان في مقدمة تحقيق الانتصار، وكتابه المؤاخذات النحوية السابق ذكرهما.

- مكررة: أربع مسائل.²⁴⁹

- مسائل لم يرد فيها المبرد على سيبويه، وإنما رد على نحويين آخرين، وهما مسألتان رد فيهما المبرد(ت285ه) على الأخفش(ت215ه).²⁵⁰

- مسائل ليست للمبرد وحده:

²⁴⁰ ينظر: الانتصار، ص6-7.

²⁴¹ ينظر: الانتصار، ص17.

²⁴² ينظر: المؤاخذات النحوية ص85.

²⁴³ ينظر: الانتصار ص271، و298.

²⁴⁴ ينظر: الانتصار ص56.

²⁴⁵ البحث اللغوي عند العرب ص125.

²⁴⁶ ينظر: مقدمة محقق المقتضب 102/1.

²⁴⁷ ينظر: الانتصار المسألة(68)، ص166.

²⁴⁸ ينظر: الانتصار المسألة(39)، ص113، وينظر: الجهود اللغوية لابن ولاد، ص153.

²⁴⁹ ينظر: الانتصار ص4، ص9، ص98، ص158.

²⁵⁰ ينظر: الانتصار ص10، ص31.

وقد ذكر هذا الأمر علماء، منهم ابن جني(ت392هـ) حين قال: "وأما ما تعقب به أبو العباس محمد بن يزيد كتاب سيبويه في المواضع التي سماها مسائل الغلط، فقلما يلزم صاحب الكتاب منه إلا الشيء النزر. وهو أيضًا -مع قلته- من كلام غير أبي العباس".²⁵¹

وقد بلغت هذه المسائل التي ليست للمبرد تسعا وثلاثين مسألة(39):

(19) للمازني(ت249هـ)، و(8) للأخفش(ت215هـ)، و(5) للجرمي(ت225)، و(3) للمازني والأخفش، و(2)

للأصمعي(121هـ)، و(1) للأخفش والجرمي، و(1) للمازني والجرمي.²⁵²

(ج) مسائل خلافة بين البصريين والكوفيين: (4) مسائل.²⁵³

(ح) المسائل التي رجع عنها المبرد، ويمكن تصنيفها على وفق الآتي:

- مسائل نص ابن ولاد أو غيره على رجوع المبرد عنها: ثلاث مسائل.²⁵⁴

- مسائل رد فيها المبرد على سيبويه، وقال في مصنفاته بما لا يخالف سيبويه، وهذا يعني رجوعا منه عن رأيه في مسائل

الغلط، وعددها (6)مسائل عند محقق (المقتضب)²⁵⁵، و(4) عند محقق (الانتصار)؛ صاحب(المؤاخذات النحوية).²⁵⁶

- مسائل رد فيها المبرد رأي سيبويه، ورجع عليه رأي غيره من النحويين، إلا أنه اكتفى في مصنفاته الأخرى بعرض

آراء الفريقين، ولم يرجح أحدهما على الآخر: ثلاث مسائل.²⁵⁷

وقد ذكر زهير عبد المحسن سلطان في كتابه(المؤاخذات النحوية) خلاصة مفيدة، أن المبرد رجع عن خمس وعشرين

من مسائل الغلط، يضاف إليها أربع مسائل مكررة، ومسألتان نقد فيهما المبرد غير سيبويه، وأربع من مسائل الخلاف

بين الكوفيين والبصريين، حيث ذهب فيهما المبرد مذهب الكوفيين، فيبقى ثمان وتسعون مسألة(98) لم يرجع المبرد

عنها، وهذا يؤكد عدم رجوع المبرد عن كل المسائل²⁵⁸، كما هو الظاهر من كلام ابن جني الذي ذكرناه سابقا.

²⁵¹ ينظر: الخصائص 290/3.

²⁵² ينظر: المؤاخذات النحوية ص 87.

²⁵³ ينظر: الانتصار ص 3، ص 32، ص 63، ص 94.

²⁵⁴ ينظر: المؤاخذات النحوية ص 88-89.

²⁵⁵ ينظر: مقدمة محقق المقتضب ص 98.

²⁵⁶ ينظر: المؤاخذات النحوية، ص 89-91.

²⁵⁷ ينظر: المؤاخذات النحوية، ص 92-94.

²⁵⁸ ينظر: المؤاخذات النحوية ص 111.

واو الثمانية عند الإمام القرطبي

د. محمد يونس هاني

الأستاذ المساعد بكلية الدراسات الإسلامية- أكرا غانا

inusa1981@yahoo.com

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيّدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد؛

من المعلوم أنّ دراسة لغات العرب أمر له أهميته؛ وذلك أنّ القرآن الكريم يعدّ المصدر الأوّل في الاستشهاد عند اللّغويين لتفصيل قاعدة، أو تأصيل مسألة، والقرآن الكريم نزل بتلك اللّغة الموحّدة المختارة وهي لغة قريش، واختار الله سبحانه من لغات العرب أجمل ما فيها؛ ولذا لم تكن القراءات القرآنيّة على درجة واحدة، فمنها المتواتر، ومنها الشاذ، وكلا هذين القسمين يعدّ مصدرًا من مصادر الاستشهاد عند اللّغويين-أيضاً. وهذا يدلّ على مدى أهميّة تلك الموضوعات التي تتصل بالقرآن الكريم وقراءاته.

ونظراً لحاجة المكتبة العربيّة إلى بحوث في تلك الدّراسة، بخاصّة على المستوى اللّغوي للقبائل العربيّة؛ لما لها من اتّصال وثيق بعلوم القرآن وقراءته، تتجلى فائدتها في توجيه قراءة، أو حملها على لغة من اللّغات العربيّة، كما قال رسول الله-صلى الله عليه وسلّم:- (إنّ هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف، فاقرأوا ما تيسر منه).

ويتحقّق مع هذا النوع من الدّراسات إلقاء الضّوء على ما يصادفنا من تعدّد الوجوه في قضية من قضايا اللّغة، وتفسير بعض الظّواهر اللّغوية؛ ولما رأيت الإمام القرطبي- رحمه الله في جامعته لأحكام القرآن الذي يعدّ مصدرًا من أهمّ مصادر الدّراسات اللّغويّة القرآنيّة- يهتمّ بتناول هذه الظّواهر اللّغويّة ودراستها، خاصّة تلك المسائل التي تتعلّق بلغات العرب في مستوى من مستوياتها الأربعة، أثرت أن يكون موضوع البحث: (واو الثمانية عند الإمام القرطبي- دراسة لغويّة). وقد انتظمت هذه الدّراسة في ثلاثة مباحث تسبقها المقدّمة وتقفوها الخاتمة والنتائج، والمصادر.

وأشير إلى أنّ طبيعة هذا البحث تقتضي أن يدخل الباحث في دراسة مسائله مباشرة، دون تمهيد بإطار نظريّ يتناول حياة الإمام القرطبي- رحمه الله- وكتابه (الجامع لأحكام القرآن)؛ لكون ذلك مبنوياً في بطون التّراجم، والدّراسات الحديثة التي تناولت الإمام القرطبي- رحمه الله- يسهل الرّجوع إليها، ومن هذه المؤلّفات: (الإمام القرطبيّ شيخ أئمة التّفسير، لمشهور حسن سلمان). و(القرطبيّ حياته وأثاره العلميّة ومنهجه في التّفسير، للدكتور مفتاح السنوسي بلعم). و(القرطبيّ المفسّر، ليوسف عبد الرّحمن الفرت). و(القرطبيّ ومنهجه في التّفسير، للدكتور القسبي محمود زلط).

وأشير-أيضاً- إلى أنّي سأعتمد المنهج الوصفيّ التحليليّ في كتابة هذا البحث- إن شاء الله تعالى- وفق الخطوات

التّالية:

- 1- جمع المادّة العلميّة من (الجامع لأحكام القرآن)، وتصنيفها في مواضعها، مع الاستعانة بكتب التّفسير؛ لتوضيح هذه الظّاهرة اللّغويّة.
- 2- ذكر الآيات التي وردت فيها (واو الثمانية)، والاقتصار عليها، ودراستها دراسة لغويّة.
- 3- مناقشة هذه الظّاهرة مناقشة علميّة، وذلك بالرجوع إلى المصادر اللّغويّة المعتمدة.
- 4- ذكر ما ورد في هذه الظّاهرة من آراء لأئمة اللّغة والتّفسير، مع توثيق كلّ ذلك من مصادره، أو مظانّه.
- 5- عزو الآيات القرآنيّة إلى سورها، مع بيان رقمها، وكتابتها بالرّسم العثمانيّ.
- 6- عزو الأحاديث النبويّة إلى مصادرها المعتمدة.



7- نسبة الأبيات الشعرية إلى أصحابها، وتوثيقها من مصادرها، أو مظانها.

8- الالتزام بعلامات الترقيم، وضبط ما يحتاج إلى ضبط.

هذا؛ وأسأل- الله جلّ وعلا- بأسمائه الحسنى، وصفاته العلا أن يكون هذا البحث خالصاً لوجهه الكريم، نافعاً لعباده.

توطئة

لقد نالت لغات العرب- بمستوياتها الأربعة (الصّوتي، الصّرفي، النّحوي، الدّلالي)- من قبل علماء اللّغة والتّفسير عناية كبيرة؛ فأشاروا إليها في مؤلّفاتهم معرّوة إلى أصحابها أو غير معرّوة. وقد أثبت النّقل عنهم وجود اختلاف في استعمال بعض حروف العربيّة وأدواتها؛ فمنها أدوات وحروف مشتركة في المعنى والعمل، ومنها مفردة في الاستعمال.

ومن الحروف التي تناولوها بالدراسة وبيان أنواعها ومعانيها وأعمالها وإعرابها: (الواو)، فقد ذكر ابن هشام في كتابه "مغني اللبيب" أنّ مجموع أقسامها خمسة عشر، ثم ذكر منها: (واو الثمانية) () التي تدخل على الثمانية، أي: إنّ العرب إذا عدّوا قالوا ستّة سبعة وثمانية؛ إيداناً بأنّ السبعة عدد تامّ وأنّ ما بعدها عدد مستأنف. وهذا القول يذهب إليه جمع من اللغويين والمفسرين، وينكره كثير منهم.

والإمام القرطبيّ- رحمه الله- في جامعہ نجدہ يذكر لنا اختلافہم في وجودہا في كلام العرب، ويورد لهذا الاختلاف آيات قرآنيّة يستدلّ بها القائلون على وجودہا في كلامہم، وأنّھا لغة فصيحہ تعزى إلى قریش، من هذه الآيات:

المبحث الأول: قال تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾

موضع الخلاف في الآية، هو قوله تعالى: **أُمِّي** **مِي** **نَجَّ**، فقد اختلفوا في إعراب (الواو) فيها على ثلاثة أقوال ذكرها القرطبي- رحمه الله- عند تفسيره للآية، قال: "اختلف العلماء في الواو في قوله: **أُمِّي** **مِي** **نَجَّ** ، فقيل: دخلت في صفة النَّاهِينَ كما دخلت في قوله تعالى: **يُجِ يَحْ يَخْ يَمْ يِي** **ذُرِّيَّةٌ** ()، فذكر بعضها بالواو والبعض بغيرها. وهذا سائغ معتاد في الكلام، ولا يُطْلَب لمثله حكمة ولا عِلَّة.

وقيل: دخلت لمصاحبة النَّاهي عن المنكر الأمر بالمعروف، فلا يكاد يذكر واحد منها مفرداً. وكذلك قوله: **جُدِّ** (جُدَّ). ودخلت في قوله: **نَحْ نَحْ** () لقربه من المعطوف.

وقد قيل: إنها زائدة، وهذا ضعيف لا معنى له. وقيل: هي واو الثمانية؛ لأنَّ السبعة عند العرب عدد كامل صحيح. وكذلك قالوا في قوله: **جـ جـ**. وقوله في أبواب الجنة: **سـ سـ** (.) وقوله: **تـ تـ** تم تن (.) وقد ذكرها ابن خالويه في مناظرته لأبي عليّ الفارسيّ في معنى قوله: **أسـ سـ**، وأنكرها أبو عليّ.

قال ابن عطية () : وحدثني أبي- رضي الله عنه- عن الأستاذ النحويّ أبي عبد الله الكفيف المالقي- وكان ممّن استوطن غرناطة، وأقرأ فيها في مدّة ابن حبّوس- أنّه قال: هي لغة فصيحة لبعض العرب؛ من شأنهم أن يقولوا إذا عدّوا: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستّة، سبعة، وثمانية، تسعة، عشرة، وهكذا هي لغتهم. ومتى جاء في كلامهم أمر ثمانية أدخلوا الواو. قلت: هي لغة قريش () . انتهى كلامه.

في النصّ السّابق نجد القرطبيّ- رحمه الله- يذكر هذه الأقوال الثّلاث؛ وهي مذاهب للعلماء، فقد ذهب إلى القول الأوّل- أي: إنّها (واو) الثّمانية- جمع من العلماء، منهم: الثعلبيّ في تفسيره الكشف والبيان (). ووافقه أبو البقاء العكبريّ في كتابه التّبيان في إعراب القرآن (). واختاره ابن عاشور في تفسيره التّحرير والتّنوير، وقال بوجود هذه الطّاهرة في كلامهم- وهو الرّاجح- قال: (وأقول: كثر الخوض في هذا المعنى للواو إثباتاً ونفيّاً، وتوجيهاً ونقضاً. والوجه عندي أنّه استعمال ثابت، فأما في المعداد الثّامن فقد اطّرد في الآيات القرآنيّة المستدلّ بها. ولا يريبك أنّ بعض المقترن بالواو فيها ليس بثامن في العدة؛ لأنّ العبرة بكونه ثامناً في الذّكر لا في الرّتبة) ().

قلت: قد ذكر الماوردي والغزنوي: وقال ابن جريج، ومحمد بن إسحاق: كانوا ثمانية، وجعلوا قوله تعالى: **تَمَّ**، أي: صاحب كلبهم. وهذا مما يقوي طريق النحويين في الواو، وأنها كما قالوا. وقال القشيري: لم يذكر الواو في قوله: رابعهم سادسهم، ولو كان بالعكس لكان جائزاً. فطلب الحكمة والعلة في مثل هذه الواو تكلف بعيد، وهو كقوله في موضع آخر: **أَيُّ ذُرَىٍّ؟** (.) وفي موضع آخر: **مَمِّ مِي نَج نَح نَخ** نِي (.) انتهى كلامه (.)

نجد القرطبي- رحمه الله- في هذا النص يذكر بعض أقوال العلماء في إعراب (الواو)، وبعضها يغفل عنها، وهي كلها مذاهب للغويين والمفسرين. فقد ذهب إلى القول الأول- أي: إنها واو الثمانية- ابن الأنباري في كتابه البيان في غريب القرآن (.)

وضعه السيوطي في كتابه الإتقان، قال: (والصواب عدم ثبوتها، وأنها في الجميع للعطف) (.) وذهب إلى القول الثاني- أي: إنها داخلة على جملة هي صفة لنكرة- الزمخشري، قال في كشافه: (فإن قلت: فما هذه الواو الداخلة على الجملة الثالثة، ولم تدخل عليها دون الأولين؟ قلت: هي الواو التي تدخل على الجملة الواقعة صفة للنكرة، كما تدخل على الواقعة حالاً عن المعرفة في نحو قولك: جاءني رجلٌ ومعه آخر. ومررتُ بزيدٍ وفي يده سيفٌ. ومنه قوله تعالى: **أَيُّ ذُرَىٍّ؟** . وفائدتها: تأكيد لصوق الصفة بالموصوف، والدلالة على أن اتصافه بها أمر ثابت مستقر) (.) ووافقه العكبري في هذا في التبيان (.)

وضعه بعض العلماء منهم ابن هشام في المغني (.)، وأبو حيّان في البحر المحيط، قال: (وكون الواو تدخل على الجملة الواقعة صفة دالة على لصوق الصفة بالموصوف، وعلى ثبوت اتصاله بها؛ شيء لا يعرفه النحويون، بل قرروا أنه لا تعطف الصفة التي ليست بجملة على صفة أخرى إلا إذا اختلفت المعاني، حتى يكون العطف دالاً على المغايرة. وأما إذا لم يختلف فلا يجوز العطف، هذا في الأسماء المفردة. وأما الجمل التي تقع صفة فهي أبعد من أن يجوز ذلك فيها. وأما قوله تعالى: **أَيُّ ذُرَىٍّ؟**، فالجملة حالية. ويكفي ردّاً لقول الزمخشري: أنا لا نعلم أحداً من علماء النحو ذهب إلى ذلك) (.)

القول الثالث: إنها واو الحال. ذكر هذا القول ابن هشام ورده، قال في المغني: (وقيل هي واو الحال؛ وعلى هذا فيقتر المبتدأ اسم إشارة، أي: هؤلاء سبعة؛ ليكون في الكلام ما يعمل في الحال. ويرد ذلك أن حذف عامل الحال إذا كان معنوياً ممتنع) (.)

وأما قول الرابع- أي: إنها مزيدة للتأكيد- فقد ذكره الزجاج في معاني القرآن وإعرابه، ونقل عنه النحاس في إعراب القرآن. قال الزجاج: (دخول الواو ههنا وإخراجها من الأول واحد. وقد يجوز أن يكون "الواو" يدخل ليدل على انقطاع القصة وأن الشيء قد تم) (.)

وقال النحاس: وفي المجيء بالواو **أَتَمَّ** خاصة دون ما تقدم قولان، أحدهما: أن دخولها وخروجها واحد. والآخر: أن دخولها يدل على تمام القصة وانقطاع الكلام. ذكر هذا القول إبراهيم بن السري؛ فيكون المعنى عليه: أن الله- جلّ وعزّ- خبر بما يقولون، ثم أتى بحقيقة الأمر، فقال: **أَتَمَّ** (.)

قال ابن عادل في اللباب معلقاً على القول بزيادتها: (أنه تعالى خصّ هذا الموضع بهذا الحرف الزائد، وهو: الواو؛ فوجب أن يحصل به فائدة زائدة؛ صوناً للفظ عن التعطيل) (.)

القول الخامس: إنها استئنافية. ذكر هذا القول جمع من العلماء، منهم: الزجاج، والنحاس. وقد مرّ نصّ كلامهما قبل قليل. قال أبو البقاء العكبري في التبيان، (وقيل: دخلت لتدلّ على أن ما بعدها مستأنف حقّ، وليس من جنس المقول برجم الظنون)

وقال مكّي في مشكل إعراب القرآن: (إنّما جيء بالواو هنا لتدلّ على تمام القصّة وانقطاع الحكاية عنهم، ولو جيء بها مع رابع، وسادس لجاز. ولو حذفت من الثامن لجاز؛ لأنّ الضمير العائد يكفي من الواو، تقول: رأيتُ عمراً وأبوه جالسٌ، وإن شئت حذفت الواو للهاء العائدة على "عمرو". ولو قلتُ: رأيتُ عمراً وبكر جالسٌ، لم يجر حذف الواو؛ إذ لا عائد يعود على "عمرو". ويقال لهذه الواو: واو الحال، ويقال: واو الابتداء). ()

وقال ابن القيم في البدائع: (أن يكون دخول الواو ههنا إيذاناً بتمام كلامهم عند قولهم: سبعة، ثم ابتداء قوله: أنتم تنّ؛ وذلك يتضمّن تقرير قولهم: سبعة، كما إذا قال لك: زيدٌ فقيهُ، فقلتُ: ونحوي). ()

واختار السهيليّ هذا القول، قال في كتابه الروض الأنف: (والذي يليق بهذا الموضع أن تعلم: أنّ هذه الواو تدلّ على تصديق القائلين؛ لأنّها عاطفة على كلام مضمّر تقديره: نَعَمْ وثامنهم كلبهم؛ وذلك أنّ قائلًا لو قال: إنّ زيداً شاعرٌ. فقلتُ له: وفاقية، كنت قد صدّقته، كأنك قلت: نَعَمْ هو كذلك وفاقية أيضاً. وفي الحديث سئل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - (أَتَنَوَّضًا بِمَا أَفْضَلَتِ الْحُمُرُ؟ فقال: وبما أَفْضَلَتِ السِّبَاعُ). () يريد: نَعَمْ وبما أَفْضَلَتِ السِّبَاعُ). ()

وقال بالقول السادس- أي: إنّها عاطفة- ابن جنيّ في سرّ صناعة الإعراب، وابن هشام في المغني). ()

قال ابن جنيّ: (... أنّ الجملة التي في آخر الكلام فيها واو العطف، وهو قوله عزّ وجلّ: أتر تزتم تنّ، فكما ظهرت الواو في آخر الكلام، فكذلك- والله أعلم- هي مرادة في أوله لتتجنّس الجمل في أحوالها والمراد بها، فكأنّه- والله أعلم-: سيقولون ثلاثة رابعهم كلبهم، ويقولون خمسة وسادسهم كلبهم رجماً بالغيب، ويقولون سبعة وثامنهم كلبهم، إلّا أنّ الواو حذفت من الجملتين المتقدمتين؛ لأنّ الذي فيهما من الضمير يعقدّهما بما قبلهما، لا عقد الوصف، ولا عقد الحال لما ذكرناه؛ ولكن عقد الإتياع، لاسيّما وقد ظهرت الواو في الجملة الثالثة، فدلّ ذلك على أنّها مرادة في الجملتين المتقدمتين). ()

المبحث الثالث: قال تعالى: أتر تزتم تنّ ثم جد جم حجهم خج خم سج سد سخ سم صد صخ صم ضج ضد ضمّ

موضع الخلاف في الآية، هو قوله تعالى: أَسَدٌ. فقد اختلف اللغويّون والمفسّرون في إعراب (الواو) في الآية على أربعة أقوال ذكرها القرطبيّ- رحمه الله- في تفسيره، قال: "خج خم سج سد سخ، قيل: الواو هنا للعطف عطف على جملة، والجواب محذوف. قال المبرّد: أي سعدوا وفتحت. وحذف الجواب بليغ في كلام العرب. وأنشد: فلو أنّها نفسُ تموتُ جميعَةً ... وَلَكِنَّهَا نَفْسٌ تَسَاقُطُ أَنْفُسًا ()

فحذف جواب "لو"، والتقدير: لكان أروح. وقال الزجاج: () :خج خم سجّ دخلوها. وهو: قريب من الأوّل.

وقيل: الواو زائدة، قال الكوفيّون. وهو خطأ عند البصريّين. وقد قيل: إنّ زيادة الواو دليل على أنّ الأبواب فتحت لهم قبل أن يأتوا لكرامتهم على الله تعالى، والتقدير: حتّى إذا جاءوها وأبوابها مفتّحة، بدليل قوله: أكي لم لي لي ما () . وحذف الواو في قصّة أهل النّار؛ لأنّهم وقفوا على النّار وفتحت بعد وقوفهم إذلاًلاً وترويعاً لهم. ذكره المهدويّ، وحكى معناه النّحاس قبله.

قال النّحاس: فأما الحكمة في إثبات الواو في الثّاني وحذفها من الأوّل، فقد تكلم فيه بعض أهل العلم بقول لا أعلم أنّه سبقه إليه أحد، وهو أنّه لما قال الله- عزّ وجلّ- في أهل النّار: تُشَيّ في في قى، دلّ بهذا على أنّها كانت مغلقة. ولما قال في أهل الجنّة: خج خم سج سد سخ، دلّ بهذا على أنّها كانت مفتّحة قبل أن يجيئوها، والله أعلم. ()

وقيل: إنّها واو الثّمانية. وذلك من عادة قريش أنّهم يعدّون من الواحد، فيقولون: خمسة، ستّة، سبعة، وثمانية؛ فإذا بلغوا السّبعة قالوا: وثمانية. قاله أبو بكر بن عيّاش () . قال الله تعالى: عجم عجم فج فجد () . وقال: خ لم، ثم قال في الثّامن: أُمى مي نج. وقال: أتر تزتم تنّ. وقال: أجد جم. وقد مضى القول في هذا في: "براءة" مستوفى، وفي: "الكهف" أيضاً.

قلت: وقد استدلل بهذا من قال إنّ أبواب الجنة ثمانية، وذكروا حديث عمر بن الخطاب، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: (مَا مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ يَتَوَضَّأُ فَيُنْبِغُ - أَوْ فَيَسْبُغُ - الْوُضُوءَ ثُمَّ يَقُولُ: أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُ اللَّهِ وَرَسُولُهُ إِلَّا فُتِحَتْ لَهُ أَبْوَابُ الْجَنَّةِ الثَّمَانِيَةِ يَدْخُلُ مِنْ أَيِّهَا شَاءَ)، خرّجه مسلم وغيره (). انتهى كلامه ().

في هذا النص نجد القرطبي - رحمه الله - يعزو بعض هذه الأقوال إلى قائلها، ويغفل عن بعضها، وهي كلّها مذهب للعلماء، فقد ذهب إلى القول الأوّل - أي: إنّها واو الثمانية - أبو بكر بن عيّاش. نقل الثعلبيّ قوله في كتابه الكشف والبيان، قال: (زيدت الواو هاهنا؛ لأنّ أبواب الجنة ثمانية، وأبواب الجحيم سبعة؛ فزيدت الواو هاهنا فرقاً بينهما). حكى شيخنا عبد الله بن حامد عن أبي بكر بن عيّاش أنّها تسمّى واو ثمانية (). واختار هذا القول الإسكافي في كتابه درّة التنزيل ().

وهذا القول ضعيف عند بعض العلماء، منهم: ابن القيم، وابن هشام، وابن كثير. قال ابن القيم في البدائع: (قوله تعالى: ثُمَّ تَمْشِي فِيهِمْ ثُمَّ جِذْمُ جَحْمٍ جَحْمٌ خَجْمٌ سَجْدٌ سَخٌّ، فأتى بالواو لما كانت أبواب الجنة ثمانية، وقال في النار: تُشَى ثِيٌّ فَيُفِي قِيٌّ، لما كانت سبعة؛ وهذا في غاية البعد، ولا دلالة في اللفظ على الثمانية حتّى تدخل الواو لأجلها) ().

ويقول ابن هشام في المغني: (قيل: أُفِيٌّ في آية النار؛ لأنّ أبوابها سبعة. أُسَدٌّ في آية الجنة؛ إذ أبوابها ثمانية. وأقول: لو كان لواو الثمانية حقيقة لم تكن الآية منها؛ إذ ليس فيها ذكر عدد البتّة، وإنّما فيها ذكر الأبواب، وهي جمع لا يدلّ على عدد خاصّ، ثمّ الواو ليست داخلة عليه بل هي جملة هو فيها) ().

وقال ابن كثير في تفسيره: (ومن زعم أنّ الواو في قوله: أُسَدٌ سَخٌّ واو الثمانية، واستدلّ به على أنّ أبواب الجنة ثمانية، فقد أبعد النّجعة وأغرق في النّزع) ().

وذهب إلى القول الثّاني - أي: إنّها واو الحال - الثعلبيّ، قال في الكشف والبيان: أُسَدٌ الواو فيه: واو الحال. ومجازه: وقد فتحت أبوابها، فأدخل الواو هاهنا لبيان أنّها كانت مفتّحة قبل مجيئهم، وحذفها من الآية الأولى لبيان أنّها كانت مغلقة قبل مجيئهم (). واختار هذا القول الألويسي في كتابه روح المعاني ().

وأما القول الثّالث - أي: إنّها عاطفة - فهو مذهب البصريّين. ذكر هذا القول النّحاس في إعراب القرآن ()، والبغويّ في معالم التنزيل (). وحكى الزجاج عن المبرّد هذا التّقدير، قال: (سمعت محمّد بن يزيد يذكر أنّ الجواب محذوف، وأنّ المعنى: حتّى إذا جاءوها إلى آخر الآية سعدوا) (). وقد فصلّ الأنباريّ القول في هذه المسألة في كتابه الإنصاف، واختار مذهب البصريّين، أي: إنّ الواو في الآية عاطفة ().

وقال بالقول الرّابع - أي: إنّها مزيدة للتّوكيد - الكوفيّون. قال البغويّ: أُسَدٌ سَخٌّ، قال الكوفيّون: هذه الواو زائدة، حتّى تكون جواباً لقوله: تُشَى ثِيٌّ فَيُفِي قِيٌّ، كما في سَوَقِ الْكَفَّارِ. وهذا كما قال الله تعالى: تُزْتَمِ تَنْ تِي تِي تَرَّ ()، أي: ضيّاء، والواو زائدة ().

وردّ الأنباريّ هذا القول، قال في الإنصاف: (أما احتجاجهم بقوله تعالى: خَجْمٌ سَجْدٌ سَخٌّ، فنقول: هذه الآية لا حجة لكم فيها؛ لأنّ الواو في قوله: أُسَدٌ سَخٌّ، عاطفة وليست زائدة. وأما جواب (إذا) فمحذوف، والتّقدير فيه: حتّى إذا جاءوها وفتحت أبوابها فأزوا ونعموا) ().

وقال المبرّد في المقتضب: (وهو أبعد الأقاويل، أعني: زيادة الواو. ومن قول هؤلاء إنّ هذه الآية على ذلك: أُخْ لِي مَجْمَحٌ مَخْمَمٌ ()، قالوا: المعنى ناديناك يا إبراهيم. قالوا ومثّل ذلك في قوله: أُخْجَمٌ سَجْدٌ سَخٌّ صَخٌّ، المعنى عندهم: حتّى إذا جاءوها فتحت أبوابها، كما كان في الآية التي قبلها) ().

قال الدّكتور عبد العزيز بن صالح العبيد: والذي يظهر أنّ القول الثّالث والرّابع قويّان؛ وذلك أنّ أهل الجنة إذا أتوها فإنّهم يجدون أبوابها مغلقة. وأوّل من يستفتحها النّبيّ المصطفى - صلى الله عليه وسلم - كما جاء في صحيح مسلم أنّ النّبيّ - صلى الله عليه وسلم - قال: (أَنَا أَكْثَرُ الْأَنْبِيَاءِ تَبَعاً يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَأَنَا أَوَّلُ مَنْ يَفْرُغُ بَابَ الْجَنَّةِ) (). وفي صحيح مسلم أنّ

النبي- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قال: (أَتِيَ بَابَ الْجَنَّةِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَاسْتَفْتَحُ، فَيَقُولُ الْخَازِنُ: مَنْ أَنْتَ؟ فَأَقُولُ: مُحَمَّدٌ، فَيَقُولُ: بِكَ أُمِرْتُ لَا أَفْتَحُ لِأَحَدٍ قَبْلَكَ). (١).

وأما قوله تعالى: **كُلِّيْ لَمْ لَمْ لِيْ مَا ()**، فالمعنى: أنه إذا دخل المسلمون الجنة التي أعدّها الله لهم لم تغلق عليهم أبوابها، بل تبقى أبوابها مفتحة، فيذهبون كيف شاؤوا، ويزورون من شاؤوا، وتدخل عليهم الملائكة كلّ وقت بما يسرّهم. وفي الآية إشارة إلى أنها آمنة، لا يحتاجون إلى غلق أبوابها. وهذا بخلاف النار التي تغلق على أهلها، كما قال الله تعالى: **تِيْ ثَرْتَرْتُمْ ثَنْ شَىْ شَىْ ()**، فنسأل الله الجنة ونعوذ به من النار ().

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد، وعبر فأجاد، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد: فإننا نجد بعد عرض النصوص السابقة أنَّ المفسرين واللغويين قد اختلفوا في وجود (واو) الثمانية في لغة العرب على قولين:

القول الأول: إن (واو) الثمانية موجودة في كلام العرب، وهي لغة فصيحة، وهذا القول قال به كثير من العلماء، منهم: أبو بكر بن عيَّاش، فقد روى الثعلبي عن شيخه عبد الله بن حامد عن أبي بكر بن عيَّاش: أنها تسمَّى (واو) الثمانية، قال: وذلك أنَّ من عادة قريش أنهم يعدُّون العدد من الواحد إلى الثمانية، فإذا بلغوا الثمانية زادوا فيها واواً، فيقولون: خمسة، ستة، سبعة، وثمانية ().

وقال به: ابن خالويه. فقد ذكر الزركشيّ قصّة مناظرته لأبي عليّ الفارسيّ في معنى (الواو) في قوله تعالى: **سُح**
سَخَّ، قال: (وفي هذا ما حُكي أنّه اجتمع أبو عليّ الفارسيّ مع أبي عبد الله الحسين بن خالويه في مجلس سيف الدولة،
فسئل ابن خالويه عن قوله تعالى: **أُخْرِجْهُمْ سِحْ سَخَّ**، في النار بغير واو، وفي الجنة بالواو؟.

فقال ابن خالويه: هذه الواو تسمى واو الثمانية؛ لأنّ العرب لا تعطف الثمانية إلّا بالواو، قال: فنظر سيف الدولة إلى أبي عليّ، وقال أحقّ هذا؟ فقال أبو عليّ: لا أقول كما قال، إنّما تركت الواو في النار؛ لأنّها مغلقة وكان مجيئهم شرطاً في فتحها، فقوله: أُغِيّ، فيه معنى الشرط. وأمّا قوله: أُسَحَّ في الجنّة، فهذه واو الحال، كأنّه قال جاءوها وهي مفتحة الأبواب أو هذه حالها().

وقال بوجودها أيضاً: ابن الأنباري في كتابه البيان في غريب القرآن، قال: (فإنما جاء بالواو، ولم يجيء به على الصفة كالعدد قبله؛ لأنَّ السبعة أصل المبالغة في العدد، كما كانت السبعين كذلك في قوله تعالى: **أَمْخَ مِم مِي نَجْ نَحْ نَحْ نَحْ نَحْ نَحْ**).).

وإليه ذهب الخطيب الإسكافي في كتابه درّة التّنزيل، قال: (إنّ العرب تقول: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، سبعة، وثمانية، فإذا بلغت الثمانية لم تُجرها مجرى الأخوات التي لا يعطف بعضها على بعض) ().

وقال به -أيضاً: أبو عبد الله المالقي، قال ابن عطية في المحرر الوجيز: (حدثني أبي- رضي الله عنه- عن الأستاذ النحوي أبي عبد الله الكفيف المالقي أنه قال: هي لغة فصيحة لبعض العرب، من شأنهم أن يقولوا إذا عدّوا: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، سبعة، وثمانية، تسعة، عشرة؛ وهكذا هي لغتهم. ومتى جاء في كلامهم أمر ثمانية أدخلوا الواو(). قال القرطبي- رحمه الله-: قلتُ: هي لغة قريش().

وقال به: العكبري في التبيان، قال: **مى مى نجّ**. **إِثْمَا** دخلت الواو في الصّفة الثّامنة **إِثْدَانًا** بأنّ السّبعة عندهم عدد تامّ، ولذلك قالوا: سبع في ثمانية، أي: سبع أذرع في ثمانية أشبار، وإِثْمَا دلّت الواو على ذلك؛ لأنّ الواو تؤذن بأنّ ما بعدها غير ما قبلها().

المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة - منصة الـ (زووم) خلال الفترة ١٤ - ١٨ رجب ١٤٤٢ هـ الموافق ٢٦ فبراير - ٢ مارس ٢٠٢١ م

لآياته الكريمات جمّ الفوائد، كثير العوائد في مجالات عدّة؛ ولعلّ من أهمّها ما أتيت عليه في هذا البحث (واو الثمانية عند الإمام القرطبي).

2- إنّ دراسة مسائل اللّغة العربيّة في المصادر القديمة- مثل كتب التّفاسير- قد تضيف مادّة جديدة للدراسات اللّغويّة التي لن يعثر عليها الباحث إلّا في بطون هذه الكتب. وأنّ تجميع هذه الشّدرات من المسائل يزيد صورة بعض اللّغات وضوحاً، ويجلّيها للباحثين.

3- إنّ القول بوجود (واو الثمانية) في لغة العرب هو القول الرّاجح عندي؛ وأنّه استعمال ثابت في كلام العرب؛ لا طّراده في المعداد الثّامن في الآيات القرآنيّة التي استدلّ بها المثبتون، وأمّا كون المقترن به ليس بثامن في العدّة فالعبرة فيه كونه ثامناً في الذّكر وليس في الرّتبة. وهذا القول هو الأقرب إلى الواقع لكون (واو الثمانية) ظاهرة شائعة في لغة من لغات العرب القديمة، تعزى إلى قریش.

4- إنّ الاستدلال بهذه الآيات القرآنيّة لاثبات هذه الظّاهرة اللّغويّة هو القول السّديد والمستقيم؛ وذلك أنّنا نعلم أنّ اللّغة العربيّة لغة واسعة ومتشعّبة الأطراف ومتكاملة فيها من الدّرر والثّقائس يستحيل الإحاطة بها، فمتى ما وجدنا سبيلاً لاثبات ظاهرة لغويّة تضيف جمال هذه اللّغة لم يسعنا إلّا ذلك. وأمّا القول بضعف هذه الظّاهرة أو عدم ثبوتها فلن يقف حاجزاً في سبيل امتدادها، وبفائها حيّة منتشرة على ألسنة المتكلّمين.

5- من خلال الدّراسة لاحظت أنّ الإمام القرطبي- رحمه الله- في الكثير الغالب محايد لا يرجّح قولاً على قول، بل يكتفي بالنّقل وإيراد أقوال العلماء، إلّا أنّ ما رجّحناه لا يخالف ما كان يذهب إليه- رحمه الله- وإن لم يصرّح به. فقد وجدنا يعلّق على بعض نقولاتها بقوله: "...ومتى جاء في كلامهم أمر ثمانية أدخلوا الواو. قلت: هي لغة قریش" (). وأخيراً؛ أقول بلا تردّد إنّ هذا العالم الحجّة كان ذا أمانة علميّة في نقولاته، ومصدقيّة في سرد معلوماته. أسأل الله- عزّ وجلّ- أن يرحمه وينفعنا بعلومه، اللهمّ آمين. وصلى الله على سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

- 1 - أساس البلاغة، لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشريّ جار الله (ت 538هـ)، التّحقيق: محمّد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة- بيروت - لبنان، الطّبعة الأولى، 1419هـ - 1998م.
- 2 - الإتيان في علوم القرآن، لعبد الرّحمن بن أبي بكر، جلال الدّين السيوطي (ت 911هـ)، المحقّق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، الطّبعة: 1394هـ - 1974م.
- 3 - الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويّين: البصريّين والكوفيّين، لأبي البركات عبد الرّحمن بن محمّد بن عبيد الله الأنصاريّ كمال الدّين الأنباري (ت 577هـ)، النّاشر: المكتبة العصريّة، الطّبعة الأولى: 1424هـ - 2003م.
- 4 - إعراب القرآن، لأبي جعفر النّحاس أحمد بن محمّد بن إسماعيل بن يونس المراديّ النّحوي (ت 338هـ). التّحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمّد عليّ بيضون، دار الكتب العلميّة- بيروت- الطّبعة الأولى: 1421هـ.
- 5 - البحر المحيطة في التّفسير، لأبي حيّان محمّد بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن حيّان أثير الدّين الأندلسي (ت 745هـ). تحقيق: صدقي محمّد جميل. دار الفكر- بيروت- طبعة عام: 1420هـ.
- 6 - بدائع الفوائد، لشمس الدّين محمّد بن أبي بكر بن أيّوب بن سعد بن قيّم الجوزيّة (ت 751هـ)، النّاشر: دار الكتاب العربيّ- بيروت- لبنان.
- 7 - البرهان في علوم القرآن، لأبي عبد الله بدر الدّين محمّد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت 794هـ)، المحقّق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، الطّبعة الأولى: 1376هـ - 1957م.
- 8 - البيان في غريب إعراب القرآن، لأبي البركات ابن الأنباري، تحقيق: الدّكتور طه عبد الحميد طه، دار الكتاب العربيّ: 1969م. والهيئة المصريّة العامّة للكتاب: 1980م - 1400هـ.
- 9 - البيان والتّبيين، لأبي عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكنانيّ بالولاء اللّيثيّ الشّهير بالجاحظ (ت 255هـ)، دار ومكتبة الهلال- بيروت- 1423هـ.



- 10 - الثَّيْبَانِ فِي إِعْرَابِ الْقُرْآنِ، لأبي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (ت 616هـ). تحقيق: عليّ محمّد البجاوي. الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- 11 - التَّحْرِيرُ وَالتَّنْوِيرُ (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد)، لمحمّد الطّاهر بن محمّد بن محمّد الطّاهر بن عاشور التونسي (ت 1393هـ)، الناشر: الدّار التونسية للنشر - تونس: 1984هـ.
- 12 - تفسير أبي السّعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم)، لأبي السّعود العماديّ محمّد بن محمّد بن مصطفى (ت 982هـ)، الناشر: دار إحياء التّراث العربيّ - بيروت.
- 13 - تفسير القرآن العظيم، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشيّ البصريّ ثمّ الدمشقيّ (ت 774هـ)، التّحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتّوزيع، الطّبعة الثّانية: 1420هـ - 1999م.
- 14 - جامع البيان في تأويل القرآن، لمحمّد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (ت 310هـ). تحقيق: أحمد محمّد شاكر. مؤسّسة الرّسالة، الطّبعة الأولى: 1420هـ - 2000م.
- 15 - الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله شمس الدّين محمّد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاريّ الخزرجيّ القرطبيّ (ت 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش. الناشر: دار الكتب المصريّة - القاهرة. الطّبعة الثّانية، 1384هـ - 1964م.
- 16 - جمهرة أشعار العرب، لأبي زيد محمّد بن أبي الخطّاب القرشيّ (ت 170هـ)، التّحقيق: عليّ محمّد البجاوي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتّوزيع.
- 17 - جمهرة اللّغة، لأبي بكر محمّد بن الحسن بن دريد الأزديّ (ت 321هـ). تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين - بيروت. الطّبعة الأولى: 1987م.
- 18 - حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح، لشمس الدّين محمّد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد بن قيم الجوزيّة (ت 751هـ)، الناشر: مطبعة المدني، القاهرة.
- 19 - الدرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، لأبي العبّاس شهاب الدّين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسّمين الحلبيّ (ت 756هـ). تحقيق: الدكتور أحمد محمّد الخراط. دار القلم، دمشق.
- 20 - درّة التّنزيل وغيرة التّأويل، لأبي عبد الله محمّد بن عبد الله الأصبهانيّ المعروف بالخطيب الإسكافيّ (ت 420هـ)، تحقيق: الدكتور محمّد مصطفى أيدين، جامعة أمّ القرى، معهد البحوث العلميّة مكّة المكرّمة، الطّبعة الأولى: 1422هـ - 2001م.
- 21 - درّة الغوّاص في أوهام الخواصّ، لأبي محمّد القاسم بن عليّ بن محمّد بن عثمان الحريريّ البصريّ (ت 516هـ)، المحقّق: عرفات مطرجي، مؤسّسة الكتب الثّقافيّة - بيروت. الطّبعة الأولى: 1418م - 1998م.
- 22 - ديوان امرئ القيس، لامرئ القيس بن حجر بن الحارث بن عمرو بن حجر الكندي (ولد سنة 130 ق.هـ / 496م) - (توفي: سنة 80 ق.هـ - 544م).
- 23 - ديوان زهير بن أبي سلمى، لزهير بن أبي سلمى ربيعة بن رياح بن قرّة بن الحارث بن إلياس بن نصر بن نزار، المزنيّ، من مضر، المتوفّى: سنة (13 ق.هـ - 609م).
- 24 - روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني، لشهاب الدّين محمود بن عبد الله الحسينيّ الألوسي (ت 1270هـ). تحقيق: عليّ عبد الباري عطية. دار الكتب العلميّة - بيروت. الطّبعة الأولى: 1415هـ.
- 25 - الرّوض الأنف في شرح السّيرة النبويّة لابن هشام، لأبي القاسم عبد الرّحمن بن عبد الله بن أحمد السهيليّ (ت 581هـ)، المحقّق: عمر عبد السلام السلاميّ، دار إحياء التّراث العربيّ - بيروت. الطّبعة الأولى: 1421هـ - 2000م.
- 26 - الزّاهر في معاني كلمات النّاس، لمحمّد بن القاسم بن محمّد بن بشّار، أبو بكر الأنباريّ (ت 328هـ). تحقيق: الدكتور حاتم صالح الضّامن. مؤسّسة الرّسالة - بيروت. الطّبعة الأولى: 1412هـ - 1992م.
- 27 - سرّ صناعة الإعراب، لأبي الفتح عثمان بن جنيّ الموصليّ (ت 392هـ)، الناشر: دار الكتب العلميّة بيروت - لبنان، الطّبعة الأولى: 1421هـ - 2000م.
- 28 - سنن الدارقطنيّ، لأبي الحسن عليّ بن عمر بن أحمد بن مهديّ بن مسعود بن النّعمان بن دينار البغداديّ الدارقطنيّ (ت 385هـ)، التّحقيق: شعيب الأرناؤوط، وحسن عبد المنعم شلبيّ، عبد اللّطيف حرز الله، أحمد برهوم، مؤسّسة الرّسالة - بيروت - لبنان، الطّبعة الأولى: 1424هـ - 2004م.
- 29 - السنن الكبرى، لأبي بكر أحمد بن الحسين بن عليّ بن موسى الخُسروجردي الخراسانيّ البيهقيّ (ت 458هـ)، المحقّق: محمّد عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة - بيروت - لبنان، الطّبعة: الثّالثة: 1424هـ - 2003م.

- 30 - شرح المعلقات التسع، منسوب لأبي عمرو الشيباني (ت 206 هـ)، تحقيق وشرح: عبد المجيد همو، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات - بيروت - لبنان، الطبعة الأولى: 1422 هـ - 2001 م.
- 31 - شرح المفصل للزمخشري، لأبي البقاء موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش بن أبي السرايا محمد بن علي الأسدي الموصلي المعروف بابن يعيش (ت 643 هـ). التحقيق: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى: 1422 هـ - 2001 م.
- 32 - غرائب التفسير وعجائب التأويل، لأبي القاسم برهان الدين محمود بن حمزة بن نصر الكرمانلي ويعرف بتاج القراء (ت نحو 505 هـ)، دار النشر: دار القبلة للثقافة الإسلامية - جدة، ومؤسسة علوم القرآن - بيروت.
- 33 - القاموس المحيط، لمجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت 817 هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، 1426 هـ - 2005 م.
- 34 - كتاب العين، لأبي عبد الرحمن، الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، (ت 170 هـ). تحقيق: الدكتور مهدي المخزومي، والدكتور إبراهيم السامرائي. دار مكتبة الهلال.
- 35 - الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله (ت 538 هـ). دار الكتاب العربي - بيروت - الطبعة الثالثة: 1407 هـ.
- 36 - كشف المعاني في المتشابه من المثاني، لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الحموي الشافعي (ت 733 هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الجواد خلف، دار الوفاء - المنصورة - الطبعة الأولى: 1410 هـ - 1990 م.
- 37 - الكشف والبيان عن تفسير القرآن، لأبي إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، (ت 427 هـ). تحقيق: الإمام أبو محمد بن عاشور. دار إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان، الطبعة الأولى: 1422 هـ - 2002 م.
- 38 - اللباب في علوم الكتاب، لأبي حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت 775 هـ). تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض. دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة الأولى: 1419 هـ - 1998 م.
- 39 - لسان العرب، لأبي الفضل، محمد بن مكرم بن علي، جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت: 711 هـ). دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
- 40 - المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لأبي محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت 542 هـ). تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى: 1422 هـ.
- 41 - المحكم والمحيط الأعظم، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت 458 هـ). تحقيق: عبد الحميد هنداوي. دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى: 1421 هـ - 2000 م.
- 42 - المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، لمسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت 261 هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 43 - مشكل إعراب القرآن، لأبي محمد مكي بن أبي طالب حموش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (ت 437 هـ)، المحقق: الدكتور حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الثانية: 1405 هـ.
- 44 - معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي)، لأبي محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (ت 510 هـ)، المحقق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الأولى: 1420 هـ.
- 45 - معاني القرآن وإعرابه، لأبي إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل الزجاج (ت 311 هـ)، عالم الكتب - بيروت - الطبعة الأولى: 1408 هـ - 1988 م.
- 46 - مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لأبي محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف بن هشام (ت 761 هـ)، المحقق: الدكتور مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق - الطبعة السادسة: 1985 م.
- 47 - مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت 606 هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت - الطبعة الثالثة: 1420 هـ.
- 48 - المقضب، لأبي العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي المعروف بالمبرد (ت 285 هـ)، المحقق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب - بيروت.
- 49 - همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، المحقق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية - مصر.
- 50 - واو الثمانية بين اللغة والتفسير، للدكتور عبد العزيز بن صالح العبيد، عضو هيئة التدريس بقسم التفسير - كلية القرآن الكريم - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.



مقاربة "التأثيل" المفهومي عند المفكر المجدد طه عبد الرحمن "

/ عبد الله بن سرجان د. مزوار الإدريسي

ترجمان محلف وطالب في سلك الدكتوراه

abdellah.bensarjane@gmail.com

"... إن المجتمع المسلم ما لم يهتد إلى إبداع مفاهيمه، أو إعادة إبداع مفاهيم غيره حتى كأنها من إبداعه ابتداء، فلا مطمع في أن يخرج من هذا التيه الفكري الذي أصاب العقول"²⁵⁹.

ملخص البحث:

يشكل التأثيل أهم مباحث الدراسات اللغوية التي من شأنها إعادة النظر في المفاهيم والقضايا والمعايير التي تحدد حياة اللغة والفكر ومواكبتها للعصر في إطار من الفعالية والتفاعل مع المحيط الفكري والحضاري ومستجداتهما. ويكتسي التأثيل أهمية معرفية بالغة وفاعلية إجرائية في سبيل الخروج من التيه اللغوي والمفهومي الذي خطط له الاستعمار ونفذه المستشرقون، وكرسه بعض المترجمين والمفكرين المنبهرين بالغرب؛ وما استتبع ذلك كله من مآزق فكرية ما تزال الأمة تعاني من تبعاتها.

إن مقاربة سؤال "التأثيل" عند طه عبد الرحمن ومحاولة رسم معالم نظريته الفريدة في الاصطلاح اللغوي، أمر لا شك في كونه عسيراً ومرهقاً بالنظر إلى علو كعب صاحبه ونبوغه في مجاله أولاً؛ ثم لكون مشروعه الفكري والفلسفي مشروعاً مزدوجاً من حيث المنهج، باعتباره يتأسس على النقد التقويمي وإعادة التأسيس؛ إضافة إلى كونه يشغل على جبهتين أساسيتين، سؤال الفلسفة وسؤال الحداثة؛ والخيط الناظم لهذا كله هو المجال التداولي العربي الإسلامي وقواعده الثلاثة: العقيدة واللغة والمعرفة.

من هذا المنطلق، اتخذنا لهذه الدراسة عنوان "مقاربة "التأثيل" المفهومي عند المفكر المجدد طه عبد الرحمن"، ولهذه الغاية ارتأينا أن نقسم هذا البحث إلى ثلاثة محاور رئيسة؛ فجاء بناؤه كما يلي:

المحور الأول: طه عبد الرحمن ومشروعه الفكري: ونروم من خلاله مقاربة المشروع الفكري لطه عبد الرحمن، من خلال التعريف بهذا العلم الفكري الكبير ثم استعراض الخطوط الرئيسية التي ينبني عليها مشروعه الفكري؛ ثم رصد مفهوم "المجال التداولي" وذكر مكوناته الثلاثة: العقيدة واللغة والمعرفة؛ وقواعدها الأساسية التي تشكل الأرضية التي يمتاح منها هذا المشروع الفكري مبادئه؛ وفي سبيل النهوض بها يقدم إبداعاته وإنتاجه الفكري.

المحور الثاني: مفهوم التأثيل عند طه عبد الرحمن: وسنفرد هذا القسم من البحث لفصل المقال في مفهوم التأثيل من خلال تعريفه لغة واصطلاحاً؛ ثم بيان أركانه وأنواعه كما صاغها طه عبد الرحمن وهي: العبارة والإشارة، التأثيل المضموني والبنوي وتقسيماتها الثلاثية؛ وبيان وجه الفريدة في هذا الطرح الطهائي الجديد.

المحور الثالث: الاجتهاد اللغوي والمصطلحي عند طه عبد الرحمن؛ وسنخصصه لرصد أمثلة حية وملموسة من الإبداع اللغوي والتأثيلي الذي تفرد به المشروع الطهائي وصار اسمه مقروناً به.

وسوف نعتمد في هذا البحث على أبرز مؤلفات طه التي تناول فيها هذه المسائل، وهي بالأساس: "فقه الفلسفة" بجزأيه؛ و"اللسان والميزان أو التكوثر العقلي"؛ و"العمل الديني وتجديد العقل"؛ ثم "الحق العربي في الاختلاف الفلسفي".

ومقصودنا من هذه الدراسة هو بيان كيف أن هذا المشروع الرائد الذي بلغ من الرصانة الفكرية والجدة المعرفية والفريدة الاستعمالية درجة عالية تخوله لأن يصير نموذجاً يحتذى في سبيل النهوض الفكري والحضاري، الذي ينبني على

²⁵⁹ عبد الرحمن طه: روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية. ص 11.



الاختلاف والإبداع وينبذ التبعية والتقليد؛ مع التقيد دوماً بمقتضيات المجال التداولي العربي الإسلامي العقدي واللغوية والمعرفية.

كلمات مفتاحية:

التأثيل، التأصيل، المجال التداولي، المفهوم، الفكر، اللغة، الترجمة، الفلسفة، الحق، الاختلاف، الحداثة، الأمة.
المحور الأول: طه عبد الرحمن ومشروعه الفكري.

في التعريف بالفيلسوف طه عبد الرحمن:

هو فيلسوف مغربي معاصر، متخصص في المنطق وفلسفة اللغة ومبحث الأخلاق؛ ويعد من بين أبرز الوجوه الفلسفية والفكرية المجددة في العالم الإسلامي منذ الربع الأخير من القرن الماضي. وُلد طه عبد الرحمن في مدينة الجديدة عام 1944، وتلقى المبادئ اللغوية والشرعية الأولية على يد والده الذي كان يشتغل معلم صبيان بالكتاب، ما أكسبه تكويناً تقليدياً²⁶⁰ حبه في العلوم الشرعية واللغة العربية وخوله إماماً بمدخلها التي ستتطور على امتداد عمره الفكري. أنهى التعليم الابتدائي بمدينته ثم انتقل بعدها إلى الدار البيضاء قصد متابعة دراسته الإعدادية، ثم منها إلى الرباط حيث حصل من جامعة محمد الخامس على الإجازة في الفلسفة، لينتقل بعد ذلك إلى فرنسا بغية متابعة دراسته في جامعة السوربون، التي حصل منها على إجازة ثانية في الفلسفة ودكتوراه السلك الثالث عام 1972 برسالة في موضوع اللغة والفلسفة: رسالة في البنيات اللغوية لمبحث الوجود، ثم دكتوراه الدولة عام 1985 عن أطروحته رسالة في الاستدلال الجبجي والطبيعي ونماذجه.

درّس المنطق وفلسفة اللغة في جامعة محمد الخامس بالرباط منذ 1970 إلى حين تقاعده عام 2005. يشغل منصب رئيس منتدى الحكمة للمفكرين والباحثين بالمغرب، كما أنه عضو بارز في "الجمعية العالمية للدراسات الجبجية" وممثلاً في المغرب، وهو كذلك عضو في "المركز الأوروبي للجبج". حصل على جائزة المغرب للكتاب مرتين، ثم على جائزة الإيسيسكو في الفكر الإسلامي والفلسفة عام 2006.

معالم المشروع الفكري الطهائي:

يمكن إجمال دعاوى المشروع الطهائي في كونه مشروعاً فكرياً فلسفياً يروم التأكيد على الاختلاف وإقدار الذات على الإبداع والتحرر من كل أشكال التقليد والاتباع. ويتخذ الرجل من فلسفة الأخلاق ومن سؤال الحداثة مجالين خصيين وإجرائيين لطرح أفكاره ونظرياته، والدخول في حوار نقدي بناء مع غيره من المشاريع الفكرية الوطنية والقومية والعالمية. وتكتسب دعاوى الاختلاف والإبداع عند طه عبد الرحمن مشروعيتها وراهنيتها من الزمنية العالمية المعاصرة التي تطبعها المواجهة الثقافية في زمن الحداثة والعولمة، وما كرسته المدرسة الاستشراقية وأتباعها من استقواء الأنا الغربي واستعلائه وتثبيت مركزيته، بالقدر الذي همش به الآخر المختلف وحط من قدره. من هذا المنطلق تصدى الفيلسوف طه عبد الرحمن لمقولات الفكر العربي الإسلامي المأصولة والمنقولة، محاولاً إعادة تأسيسها بما يجعلها تضاهي المقولات الغربية وتؤكد باللمس مبدأ الحق في الاختلاف وواجب الإبداع. يقول الدكتور يوسف بن عدي في مقدمة كتابه مشروع الإبداع الفلسفي العربي؛ قراءة في أعمال د. طه عبد الرحمن:

"إن الإبداع والاجتهاد في فكر طه عبد الرحمن هو تقويم مسالك التقليد الفلسفي وأصوله وفروعه في الثقافة الإسلامية العربية (...). كل ذلك بغية إحداث الانقلاب الفلسفي في الكثير من التصورات والمفاهيم والمقولات التي استبدت بالفكر

²⁶⁰ إبراهيم مشروخ: طه عبد الرحمن، قراءة في مشروعه الفكري، ص 28.



العربي والإسلامي المعاصر (...) التي أسهمت في بناء المشهد الثقافي العربي المنخرط بالفعل في دائرة التقليد والتبعية.²⁶¹

وبهذه الرؤية النقدية والتقويمية والتأسيسية معاً، يغدو هذا المشروع الطهائي، مشروعاً رائداً في الفكر الفلسفي العربي الإسلامي المعاصر، ساهمت إنتاجاته الفكرية الملهمة في رسم معالم الطريق صوب الحرية الفكرية وبناء تواصل فعال وحوار متفاعل، بما يحفظ مقومات الذات ويفتح على مكتسبات الغير ومنجزاته. من هنا صار هذا الاسم مصدراً مهماً للباحثين والنقاد في مجال الدراسات الفلسفية والفكرية واللغوية والدينية. ولعلنا لا نجانب الصواب إن قلنا إن طه عبد الرحمن، بما راكمه من مؤلفات وندوات وحوارات ودروس ومحاضرات، ساهم مساهمة فعالة وخلاقة في التأسيس لوعي عربي إسلامي، حر ومختلف، مرتبط على المقومات الثلاثة للمجال التداولي وهي: العقيدة واللغة والمعرفة؛ بما يجعلنا حاضرين في الحضارة لا على هامشها.

ولا يكتفي طه عبد الرحمن بالدعوة إلى التجديد ونبذ التقليد، بل يتخذ فكره ومشروعه الفلسفي أرضية لاستنبات هذا الإبداع والبرهنة على إمكانية حدوثه فعلاً لا نظراً فحسب. وإن الناظر في هذا المشروع الفلسفي يرى أنه التزام أخلاقي تجاه قضايا الحداثة والتجديد في الأمة الإسلامية العربية، بما يكفل لها الإبداع في شتى مجالات الفكر والمعرفة.

مفهوم المجال التداولي:

يقول طه عبد الرحمن في معرض تحديده اللغوي لمفهوم المجال التداولي:

يدل الفعل تداول على معنى النقل والدوران: تداول الناس شيئاً ما بينهم، أي تناقلوه وتداولوه فيما بينهم؛ فمن بين معاني النقل والدوران التواصل والتفاعل بين الناطقين بلغة ما؛ فمقضى التداول إذن "أن يكون القول موصولاً بالفعل"²⁶² وأما المجال فيشترك مع التداول الأخير في معنى النقلة والحركة، فإن الفعل جال، يجول يدل لغة على معنى دار فيكون المجال هو الدوران؛ والغاية من إضافته إلى التداول هي تجديد مكان وزمان هذه النقلة أو الحركة نطقاً كانت أم حساً. ويحدد طه المعنى الاصطلاحي للمجال التداول على أنه: "وصف لكل ما كان مظهراً من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عمة الناس وخاصتهم، كما أن المجال في سياق هذه الممارسة هو وصف لكل ما كان نطاقاً مكانياً وزمناً لحصول التواصل والتفاعل، فالمقصود بـ "مجال التداول" في التجربة التراثية هو إذن محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث"²⁶³.

وينبني المجال التداولي حسب طه على ثلاثة أركان هي:

أولاً اللغة: وتعتبر أقوى الأدوات بغية إيصال المقاصد إلى المخاطب والتأثير فيه بحسب هذه المقاصد، فكما كانت هذه الوسيلة أقرب إلى فهم المخاطب كلما كان التأثير أشد.

ثانياً العقيدة: وهي الأساس الذي قامت عليه الممارسة التراثية، إذ مكنت العقيدة مجموع التراث العربي الإسلامي من السعة والثراء ما بوأ أهله موقع الصدارة بين الأمم، وضمن استمرار جذوة هذه الحضارة.

ثالثاً المعرفة: وهي جملة المضامين والمعاني والمبادئ التي يتواصل بها المتخاطبون بلغتهم ووفق عقيدتهم. والمبدأ العام الذي يؤسس لهذه الأصول هو "مبدأ التفضيل"؛ ومؤداه أن "ليس في جميع الأمم، أمة أوتيت من صحة العقيدة وبلاغة اللسان وسلامة العقل مثلما أوتيت أمة العرب، تفضيلاً من الله"

²⁶¹ يوسف بن عدي، مشروع الإبداع الفلسفي العربي: قراءة في أعمال د. طه عبد الرحمن؛ ص 15

²⁶² عبد الرحمن طه: تجديد المنهج في تقويم التراث، ص 144

²⁶³ المرجع نفسه.



ولكل أصل من هذه الأصول قواعد تداولية تحكمه: " فالقواعد العقدية تقرر الكيفيات التي تكون بها العقيدة الإسلامية أصح من غيرها، كما تحدد القواعد اللغوية الكيفيات التي تون بها اللغة العربية ابلغ من سواها، وتحدد القواعد المعرفية الكيفيات التي يكون بها العقل الإسلامي العربي أسلم من سواه"²⁶⁴. وهي كما يلي:

يرتكز الأصل العقدي على قاعدتين، هما:

قاعدة الاختيار: التسليم بأن العقيدة التي لا تنبني أصول الشرع الإسلامي، قولا وعملا كائنة ما كانت، لا تعد عند الله سبحانه وتعالى.

قاعدة الائتمار: التسليم بأن الله عز وجل واحد مستحق للتقديس والتنزيه والعبادة دون سواه، واتباع هدي خاتم النبيين والمرسلين محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

قاعدة الاعتبار: التسليم بأن كل ما سوى الله سبحانه لا يكون إلا بمشيئته ولا يحفظ إلا بمنته؛ معتبرا مقاصده في أحكامه، ومعتبرا بحكمته في مخلوقاته²⁶⁵.

وأما الأصل اللغوي فينبني على:

قاعدة الإعجاز: التسليم بأن اللسان العربي استعمل في القرآن الكريم بوجوه من التأليف وطرق في الخطاب يعجز الناطقون عن الاتيان بمثلها عجزا دائما.

قاعدة الإنجاز: أن لا تنشئ من الكلام إلا ما كان موافقا لأساليب العرب في التعبير وجاريا على عاداتهم في التبليغ.

قاعدة الإيجاز: أن تسلك مسلك الاختصار في العبارة عن مقاصدك، مؤديا هذه المقاصد على الوجه الذي يسهل به وصلها بالمعارف المشتركة، ويحمل على استثمارها أقصى ما يكون الاستثمار²⁶⁶.

بمعنا يقوم الأصل المعرفي على:

قاعدة الاتساع: التسليم بأن المعرفة الإسلامية حازت اتساع العقل بطلبها النفع في العلم والصالح في العمل، ولا نفع في العلم ما لم يقترن بالعمل، ولا صلاح في العمل ما لم يقترن بطلب الآجل.

قاعدة الانتفاع: أن تكون في توسلك بالعقل النظري، طلبا للعلم بالأسباب الظاهرة للكون منتفعا بتسديد العقل العملي.

قاعدة الاتباع: أن تكون في توسلك بالعقل الوضعي، طلبا للعلم بالغايات الخفية للكون متبعا لإشارات الشرع²⁶⁷.

ويوضح طه أن هذا القواعد تنقسم إلى أصناف ثلاثة: الصنف التفضيلي والصنف التأصيلي والصنف التكميلي، كل صنف يختص بوظيفة من الوظائف الثلاث، وهي: وظيفة الإنهاض ووظيفة الإنتاج ووظيفة التوجيه؛ وقد تصيب هذه الوظائف آفات ناجمة عن اختلال القواعد التداولية أو الإخلال بها، حسب درجة الإخلال وانفراد القواعد أو اجتماعها في ذلك، "وتتولد منها آفات متنوعة، أشدها ضررا على مجال التداول تعطل الوظائف الثلاث لأصل العقدي، وهو "الجود"، وتعطل الوظائف الثلاث للأصل اللغوي، وهو "الخمود"، وتعطل الوظائف الثلاث للأصل المعرفي، وهو "الجمود"²⁶⁸.

المحور الثاني: مفهوم التأثيل عند طه عبد الرحمن:

عمد طه عبد الرحمن في إطار اشتغاله بمراجعة نقدية وتقويمية للفلسفة، وذلك باتخاذها موضوعا للدراسة والتحليل، إلى استحداث علم غير مسبوق هو "فقه الفلسفة"²⁶⁹ من خلال مؤلفه "فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة"؛ وهو ما جعله

²⁶⁴ المرجع نفسه: ص 254.

²⁶⁵ المرجع نفسه، ص 255.

²⁶⁶ المرجع نفسه.

²⁶⁷ المرجع نفسه.

²⁶⁸ المرجع نفسه: ص 271.

²⁶⁹ هو العلم الذي يزودنا بالمعرفة بدقيق آليات الممارسة الفلسفية والإحاطة بجليل تقنيات الإنتاج والإبداع فيها، بما يمكن من الارتقاء من رتبة استعمال الفلسفة إلى رتبة صنع الفلسفة. يُنظر مقدمة كتاب فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة



يخوض فيما لم يسبقه إليه أحد²⁷⁰ وهو "مراجعة الفلسفة" أو "النظر في الفلسفة"؛ وفي هذا الصدد، جعل نظريته في الترجمة الفلسفية أول ركن في هذا المشروع الرائد. فتناول طه بالدرس والتحليل العلاقة القديمة المتجددة بين الترجمة والفلسفة؛ يقول: "لما استقر رأينا على أن مسألة الإبداع الفلسفي في سياق التمسك بالترجمة لا سبيل إلى حلها إلا ما لم تحصل مراجعة مفهوم "الفلسفة"، وأنه لا مطمع في هذه المراجعة ما لم يتم النهوض بـ "فقه الفلسفة" والابتداء فيه بالوقوف على حقيقة الصلة الواجب قيامها بين الفلسفة والترجمة"²⁷¹.

ونتيجة لذلك، ابتكر ضروباً غير مسبقة في الترجمة الفلسفية تضمن للمتلقي العربي المسلم انفتاحه على الغير والاستفادة من إنتاجاته، مع حفظ الاختلاف والاستقلال والخصوصية، فضلاً عن استنهاض همة المتلقي نحو التفلسف، وإعمال تفكيره في المنقول بدل الركون إليه والتسليم بمقتضياته كما جرت العادة؛ وفك الارتباط الفكري للأمة بالشرط الوجودي للآخر، الذي ظلت سجيناً أفكاره ورؤاه ومبادئه؛ فينشأ بين ظهرائنا "تفلسف فيه من الأصالة بقدر ما فيه من الحداثة وفيه من الخصوصية بقدر ما فيه من الكونية"²⁷²؛ ويتولد عنه فضاء فكري فلسفي عربي إسلامي، سمته الحداثة والإبداع والاستقلال، وله من المقومات والمناهج والمعارف ما يضاهي به المجال الفلسفي الغربي؛ باعتبار أن جوهر التفلسف من خلال الترجمة "ليس حفظ ما قاله الغير على مقتضاه، بل تحصيل القدرة على التفلسف فيه على مقتضى المتلقي، ادعاء واعتراضاً"²⁷³.

في تعريف التأثيل:

ورد لسان العرب لابن منظور ما يلي: أَثَّلَ: أثلة كُلَّ شيء أصله؛ وتَأَثَّلَ: تَأَصَّلَ؛ وكُلُّ شيء قَدِيمٌ مُؤَصَّلٌ: أَثِيلٌ؛ ومُؤَثَّلٌ ومُتَأَثَّلٌ... والتأثيل: التَّأصيلُ.

ويعد التأثيل من المفاهيم الاستكشافية التي تتداخل في تعريفها واشتغالها علوم عديدة، كاللسانيات وعلوم اللغة والفلسفة والدراسات الثقافية والترجمات. إن التأثيل بهذا المعنى هو بحث في أصول الكلمات والمفاهيم وطرائق انتقالها وترجمتها بين اللغات. ولقد حظي التأثيل اللغوي للمفاهيم الفلسفية باهتمام فلاسفة الإسلام كل حسب اهتماماته اللغوية وإنتاجاته الفكرية، ذلك أن الأصل في نشأة تلك المفاهيم وظهورها ليس "مقتضيات المجال التداولي العربي ذاتها، وإنما كان مقتضيات دخول هذا المجال الخاص في الاتصال بغيره من مجالات الأم الأخرى؛ فلم ينشأ هذا المفهوم إلا من خلال عمليات الترجمة للنصوص الفلسفية اليونانية، هذه الترجمة التي دامت أكثر من قرنين، ولم يتطور ويستقر غلا من خلال عمليات الاشتغال بالنظر في هذه لنصوص لأطول من ذلك كيما يتم فك ألغازها والنفوذ إلى أسرارها"²⁷⁴.

ويميز طه في هذا الصدد بين أربعة الأطوار التي تقلب فيها المفهوم الفلسفي العربي، وهي أربعة:

أ - طور النشوء، ويمثله كتاب "رسالة في الحدود" لجابر بن حيان، و"رسالة في الحدود والرسوم" للكندي.

ب. طور التجديد، ويمثله كتاب "الحروف" للفارابي، و"مفتاح العلوم" للخوارزمي الكاتب، و"رسالة في الحدود" لابن سينا، و"المقابسات" للتوحيد.

²⁷⁰ يقول طه عبد الرحمن في مقدمة كتابه العمدة "فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة" مؤكداً سبقه إلى خوض غمار المراجعة للفلسفة: "... فقد ألبنا على أنفسنا أن نقوم بهذه المهمة على ما تنطوي عليه من المشاق وما يحققها من المخاطر؛ فإذا كان استخراج حكم غير مسبوق داخل علم مقرر يتطلب من الاجتهاد بلوغ الغاية فيه، فما الظن باستخراج علم غير مسبوق! فالاجتهاد اللازم له لا يكاد يقاس بغيره، إن إحكاماً لمختلف مقتضيات التنظير المنهجية والمنطقية، أو إمعاناً في الوعي بخصوصيات الموضوع الذي يميزه، فضلاً عن اتساع في النظر وتوسع في المعرفة وسعة في الصدر؛ فإن من يدعي الإتيان بحقيقة من عنده داخل علم مقرر لا يسلم من شديد الاعتراض، إن لم يواجه بالقدح والمناهضة من لدن من غابت عنه آداب المناظرة، فما بالك بمن يدعي وضع أصول علم ابتداء! ... " ص 53.

²⁷¹ المرجع نفسه

²⁷² الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 165

²⁷³ المرجع نفسه.

²⁷⁴ عبد الرحمن طه؛ فقه الفلسفة: المفهوم والتأثيل؛ ص 225



ج - طور الاستقرار، وتمثله كتب الغزالي المنطقية: "معياري العلم" و "محك النظر" و "القسطاس المستقيم"، وأيضا تفاسير وشروح وتلاخيص ابن رشد وكتاب "المبني" للأمدى.

د - طور الاستقصاء، ويمثله كتاب "التعريفات" للشرىف الجرجاني، و "الكليات" لأبى البقاء، و "كشاف اصطلاحات الفنون" للتهانوى.

التأثىل الحاضر الغائب عند العرب:

غير أن طه يؤكد على غياب منهج تأثىلى عن التجربة الفلسفية العربية مما جعل الانتاج الفكرى العربى الإسلامى ىنغمس فى تقليد المنقول الفلسفى الإغريقى قديما والغربى حديثا؛ وما فتئ الفيلسوف يذم التبعية وينبذ التقليد فى مختلف

مؤلفاته، فنجدته يتساءل :

" " قد نحصى من أسباب هذا التقليد الشىء الكثير، فنقول، مثلا، منها ميل النفوس إلى التجديد ونفورها من القديم، ومنها أيضا التتقيص من الذات والتعظيم للغير، ومنها كذلك طلب الاستفادة وإرادة التغيير، ومنها أخيرا تسلط الثقافة الأجنبية وقمع الثقافة القومية؛ قد تكون هذه الأسباب وغيرها من وراء ترسيخ التقليد للمنقول الفلسفى، ولكنها تبقى مجرد آثار لسبب موضوعى تعلقت به الفلسفة المغربية تعلقا ملحا ومستمرًا، ألا وهو الترجمة!²⁷⁵

كما يؤكد طه أن محاولات تحديث الفكر الإسلامى العربى فى عصر النهضة لم تخرج عن نطاق الأخذ بأفكار الآخرين وعن حد التشبه بعقولهم، ويخلص إلى نتيجة أن "الاقتباس من خارج الفكر الإسلامى لا يُجدي فى تحديث هذا الفكر؛ ولما كانت الترجمة هي النموذج الأمثل للاقتباس الخارجى، كان أولى بأن لا تجدى فى هذا التحديث"²⁷⁶؛ ولا يعزو الفيلسوف هذه المفارقة إلى إفراط فى الترجمة أو تفريط فيها كما ذهب إلى ذلك البعض؛ بل إلى كون الطريقة التي اتبعت ومازالت تُتبع فى الترجمة غير مؤهلة لأن تورث متعاطيها القدرة على الإبداع والعطاء.²⁷⁷

إن الطريقة التي مورست بها الترجمة قديما وحديثا جعلت النقول المنجزة تكرر تفوق الأصول الفلسفية للنصوص المنقولة واستعلاءها وإلزاميتها وإطلاقيتها، كما أنها رسّخت فى أذهان المتلقين أنه لا تفلسف إلا على المقتضى الغربى، مبنى ومعنى، منهاجا ومضمونا. ويحصى الفيلسوف أسباب التقليد والاتباع التي تولدت عن الاشتغال الترجمى، فى كونه "نهجا اتباعيا" "يتقيد، إما بحرفية اللفظ أو بحرفية المضمون أو بحرفية الاستعمال، فيكون المآل الجمود على المنقول الفلسفى"²⁷⁸؛ ومرد ذلك حسب طه، تأثر الفلاسفة والمترجمين العرب على حد سواء بمقررات الترجمة الدينية التي انبنت عليها أسس الترجمة ممارسة وتنظيرا، من أمانة وحرفية وتقديس للأصل. ثم انتهاج مبدأ التعلم أو "التلمذة على الغير" الذي جعل أفكار الآخر واستشكالاته حقا لا يأتى به الباطل؛ فظلوا على حال الاستيراد من الغير والاقتباس منه دون ضوابط منهجية محكمة، ما جعل كل "محاولة تحديث الفكر الإسلامى العربى لا تخرج عن نطاق الأخذ بأفكار الآخرين وعن حد التشبه بعقولهم؛ ومعلوم أن الأخذ الذي ليس معه عطاء لا يكون إلا تقليدا، وأن التشبه الذي ليس معه استقلال لا يكون إلا اعتقالا؛ وحينئذ، لا يكون تحديث الفكر الإسلامى العربى تحديثا حقيقيا، وإنما تحديثا وهميا وحسب"²⁷⁹.

ويضرب الفيلسوف فى الصميم الزعم القائل بشمولية الفلسفة الغربية، بحيث تتصف مقرراتها وأفكارها بالإطلاقية والإلزامية للمجتمعات الإنسانية كافة؛ وهو الزعم الذي كلف الإنسانية غالبا بأن جلب عليها أشكال التطرف الفكرى والتعصب الثقافى والصدام الحضارى، ضاربة بمبادئ الاختلاف عرض الحائط؛ ما تسبب فى مأزق حضارى سماه

²⁷⁵ المرجع السابق؛ ص 142

²⁷⁶ عبد الرحمن طه؛ روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية؛ ص 158

²⁷⁷ المرجع نفسه.

²⁷⁸ الحق العربى فى الاستقلال الفلسفى، ص 167

²⁷⁹ المرجع السابق، ص 158



الفيلسوف "مفاسد ثقافية"²⁸⁰. مثبتاً أن لكل قوم الحق في التفلسف وفق مقتضيات مجالهم التداولي، من خصائص لغوية وخصوصيات عقيدية واختصاصات معرفية²⁸¹.

ومن أجل درء هذه الآفة المستحكمة في القلوب والعقول "ينبغي تحديد وجوه التواصل وأشكال الاتصال بين العطاءات الفلسفية لمختلف الثقافات متى أريد لكل عطاء فلسفي نهوض سليم بنفسه وإنهاض نافع بغيره"²⁸²؛ وذلك من خلال استثمار النصوص المنقولة تحاوراً وتحويلاً ونقداً وانتقاداً، بما يجعل المترجم المتفلسف يكتسب "القدرة على التصرف في القول الأصلي بما يولد منه قولاً غيره، قولاً يتضمن من أسباب التفلسف ما يضاهي ما يتضمنه الأصل منها من دون أن يحتذي حذوه"²⁸³؛ وبموجب هذا التصرف تنبثق إمكانات للتفلسف غير معهودة لأن المطلب الأساس هو إنشاء "فلسفة حية لا موت معها، تكون معانيها مبنوثة في قلوبنا، لا في قلوب سوانا، وفلسفة مستقيمة لا اعوجاج فيها، تكون أصولها مركوزة في تاريخنا، لا في تاريخ غيرنا"²⁸⁴؛ فيحدث نوع من "التحديث الجذلي" والتفاعل بين المعاني الفلسفية المأصولة والمعاني الفلسفية المنقولة يجعل الثانية تنشئ في الأولى ما لم يكن فيها، فتخرج إلى تفلسف موصول غير مفصول ومثمر غير مجذب²⁸⁵.

ولقد كان لغياب التأثيل عن إنتاج فلاسفة الإسلام أثر بالغ في تعميق الهوة بين العقل والنقل ومصادمة المنقول الفلسفي للمأصول الفقي؛ حيث وظف المتفلسفة في نقولهم ألفاظاً غريبة لا عهد للمجال التداولي العربي الإسلامي بها؛ معتقدين خطأ أن تلك الألفاظ في لغتها اليونانية أو الأوروبية هي جوهر التفلسف ونسبوا إلى الفلسفة، فسقطوا في أخطاء وآفات شنيعة؛ يذكر منها طه أفتين هما:

آفة التطويل: أن تأتي الترجمة زائدة عن الحد في عباراتها بما يعسر إدراك المضامين التي تنطوي عليها النصوص، ذلك أن المترجمين سعوا في نقولهم إلى المطابقة بين الأصول والترجمات من حيث البنى النحوية والصرفية، ناهيك عن المعاني والمضامين؛ مما سبب في أن تكون تلك النقول والترجمات طويلة وسقيمة وملينة بالحشو واللغو أحيانا "بسبب ما يتطرق إلى عبارتها من سقم في التركيب وحشو في المضمون، فيحتاج القارئ، لاستيعاب النص المنقول، إلى أن يبذل أضنى الجهود ويصرف أطول الأوقات في تقليبه على مختلف الوجوه ووضع أبعد التقديرات واللجوء إلى أغرب التخرجات لكي يقتنع منه أدنى الفوائد التي لا تتناسب بينها وبين أقصى الجهود المبذولة من أجلها، ولا بينها وبين أطول الأوقات المقضية في سبيلها"²⁸⁶؛ إن هذا الضرب الترجمي أبعد ما يكون عن أن يكسب المتلقي القدرة على التفلسف، بل على العكس من ذلك يفضي به إلى الجمود على المضامين المنقولة، معتبراً إياها علماً يجب حفظه وحقائق لا يأتيها الباطل وحقا لا يقبل الشك والأخذ والرد²⁸⁷؛ وهذا هو واقع حال الترجمة الفلسفية عند العرب والمسلمين منذ عصور خلت؛ ولم تجن منها الأمة إلا "إتعايب الأذهان وتضييع الزمان وكثرة الهذيان" بعبير شيخ الإسلام ابن تيمية²⁸⁸.

آفة التهويل: أن تأتي الترجمة على غير المعهود من الضوابط التداولية للغة الناقل "إن غرابة في الأسماء أو إغراباً في الاصطلاحات، أو إثارة للغريب من الألفاظ" بما يجعل مقاصد تلك النصوص مستغلقة على الأفهام، ومرد ذلك أن المترجمين الأوائل للنصوص الفلسفية كانوا أمام علوم معرفية لا عهد لهم بها؛ "فاحتاجوا في تبليغها إلى إنشاء لغتها

²⁸⁰ للاستزادة في هذا الباب نوجه عناية القارئ إلى مؤلف الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، حيث أفرد الفيلسوف مقدمة فصل "تدمير القيم الإسلامية" للحديث عن الفاسد الثقافي الأربع وهي الاستتباع الثقافي والتخريب الثقافي و التمنييط الثقافي والتلبيس الثقافي؛ ص 82-85

²⁸¹ عبد الرحمن طه؛ تجديد النهج في تقويم التراث ص 234-272

²⁸² المرجع نفسه، ص 295

²⁸³ المرجع نفسه، ص 120

²⁸⁴ عبد الرحمن طه؛ فقه الفلسفة: المفهوم والتأثيل، ص 18

²⁸⁵ الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 163-164

²⁸⁶ عبد الرحمن طه؛ فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة؛ ص 328

²⁸⁷ المرجع نفسه، ص 305

²⁸⁸ المرجع نفسه، ص 328

التقنية التي يفقدها اللسان الناقل؛ وغير خفي أن وضع لغة اصطلاحية ميسرة ابتداء قد لا يكون في مكنة العالم المختص، فضلا عن أن يكون في مكنة الناقل غير المختص، وقد لا يستقيم هذا النقل لأول وهلة ولو كان المترجمون بعضهم لبعض ظهيراً²⁸⁹.

وأما مترجمو الفلسفة في طور الاستئناف قد كان أكثرهم من أهل الأدب ممن لا دراية له بالفلسفة والمنطق؛ مما انعكس سلبا على نقولهم؛ فكانت النتيجة تعطيل قدرة المتلقي على التفلسف، من حيث الاكتساب والإنتاج؛ فضلا عن التبحر المعرفة²⁹⁰.

التأثيل الطهائي:

يميز طه في نظريته التأويلية للمفاهيم الفلسفية بين العبارة والإشارة؛ ذلك أن كل قول بيان وكل بيان فيه من الإشارة والعبارة ما به يستقيم معناه؛ وتحيل العبارة عند طه إلى جملة المدلولات الاصطلاحية التي تحدد مفهوما ما؛ في حين أن الإشارة تحيل إلى جملة المدلولات غير الاصطلاحية؛ يقول طه:

" معلوم أخيرا أن للكلام قسمين بيانيين كبيرين هما : "العبارة" و "الإشارة"، فالعبارة هي كلام دال على الحقيقة صريح لفظه محكم تركيبه، بينما الإشارة ، على عكسها، كلام دال على المجاز أو مضمحل لفظه أو مشتبه معناه؛ وهذا يعني أن العبارة، هي أساسا، كلام يلتزم بضوابط "العقل المجرد"، في حين أن الإشارة هي، أساسا، كلام يفتتح على رحاب الخيال المجسد"²⁹¹.

إن حياة الفلسفة العربية الإسلامية، حسب طه عبد الرحمن، رهينة بالمزاوجة بين الخصوصية الإشعارية والعمومية العبارية بحث يتم تزويدها بأسباب المجال التداولي العربي الإسلامي وتنقيدها: و" لا حياة للفلسفة العربية ما لم تجتمع في أقوالها أبعاد الزمان العربي كلها، ماضيه وحاضره ومستقبله ... إن الماضي العربي لا ينفذ إلى القول الفلسفي إلا بواسطة الإشارة التأويلية، إذ تؤخذ عناصرها من موروث الأمة، وأن الحاضر العربي لا ينفذ إليه بواسطة الإشارة التمثيلية إذ تؤخذ عناصرها من مفعول الأمة، وأن المستقبل العربي لا ينفذ إليه إلا بواسطة الإشارة التخيلية، إذ تؤخذ عناصرها من مشروع الأمة"²⁹².

إن هذه المزاوجة الطهائية المتمثلة في ربط المفاهيم بمبادئ المجال التداولي للتلفي قيمة بحصول " الانفهام " ؛ إذ أن الأصل في المفهوم الفلسفي أن يكون منفهما من صورته اللفظية ومرتبطا اشد ما يكون الارتباط بأسباب المجال التداولي. من هذا المنطلق جعل طه التحدي الكبير امام الفيلسوف العربي هو: "أن يميز لغته مما ليس منها، أو يتعارض ولغته، أي مما يحولها من لغة إلى لغو؛ ولغونا يظهر في التشويه الذي لحق أصول لغتنا وبنائها وكبت فلسفتها عن طريق المطابقة بينها وبين لغات أخرى تختلف عنها تشكيلا وتبيننا؛ وعلى الفيلسوف العربي أن يتعاطى تخليصا من هذا اللغو، الذي حال دون تحررنا العقلي، ودون إبداعنا الفكري؛ وبهذا تكون رسالة الفيلسوف العربي رسالة لغوية في منطلقها"²⁹³. ومؤدى التأثيل عند طه هو "تزويد الجانب الاصطلاحي بالمضمرات التي تربطه بالمجال التداولي لوضعه أو مستثمره"²⁹⁴؛ ويميز طه في العناصر التأويلية بين قسمين: عناصر تأويلية مضمونية وعناصر تأويلية بنوية.

أولا: التأثيل المضموني وهو جملة المضمرات الدلالية التي تتأصل بها الإمكانات الاستشكالية للمفهوم الفلسفي. وينقسم التأثيل المضموني إلى ثلاثة أنواع هي:

²⁸⁹ المرجع نفسه، ص 358

²⁹⁰ المرجع نفسه، ص 351

²⁹¹ الحق العربي في الاختلاف الفلسفي؛ ص 88.

²⁹² المرجع نفسه 108.

²⁹³ طه عبد الرحمن؛ سؤال المنهج - في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد : ص 112.

²⁹⁴ المفهوم والتأثيل، ص 131



التأثيل اللغوي، أو "علم التأثيل اللغوي" أو "التأثيرات اللغوية"، العلم الذي ينظر في أصول المعاني وأزمانها وأطوارها وتاريخها. ومؤدى التأثيل اللغوي هو انفتاح الفيلسوف الاستشكالات المنبثقة من المعنى اللغوي للمفهوم موضوع التأثيل²⁹⁵.

التأثيل الاستعمالي وهو اعتماد الفيلسوف على الاستعمالات السابقة للمفهوم موضوع التأثيل، وهوما يمكن تسميته باستحضار القرائن السياقية والمقامية والخطابة للمصطلح²⁹⁶. ويفيد هذا الضرب من التأثيل في توسيع أفق المفهوم الاستشكالي؛ إذ تحمل هذه الاستعمالات السياقية والمقامية الفيلسوف على توسيع أفق المفهوم وتعدد طرائق ومقامات استعماله.

التأثيل النقلي: وهو أن يضع الفيلسوف مفاهيمه وتوليدها واستثمارها بناء على الدلالات والاستعمالات الحسية، ناقلا لها من دائرة المحسوس إلى دائرة المعقول²⁹⁷. ويفيد هذا الضرب التأثيلي في خلع صفات التجريد والتعالي عن المصطلحات ووربطها بالمدرجات والمحسوسات كيما يسهل على المتلقي تداولها والاستفادة منها.

إن من شأن التأثيل المضموني أن يثري الجانب الاستشكالي للمفهوم ويمده أسباب التحرر من الجمود والتقليد؛ ذلك أنه: "من الراجح، بموجب الاختلاف الدلالي المقرر بين الألسن، أن يتسع ويمتد في لغته الأصلية بغير الوجه التي يتسع ويمتد بها في اللغة المنقول منها، وهل هذا التوسع إلا موجب لتحرر المفهوم من اتباعيته الاستشكالية وتبعيته الفلسفية لهذه اللغة؟ وفي هذا التحرر تمام نمائه الاستشكالي"²⁹⁸.

ثانياً: التأثيل النبوي: وهو جملة المضمرات العلاقية التي تتأصل بها الإمكانيات الاستدلالية للمفهوم؛ بمعنى أن يعمل الفيلسوف على "توسيع الأفق الاستدلالي للمفهوم بناء على إدماجه في علاقات تمتد جذورها في التداول الذي يختص بالفيلسوف"²⁹⁹. وينقسم التأثيل النبوي إلى أقسام ثلاثة هي: "الاشتقاق" و"التقابل" و"الاحتقال"؛ ومؤدى كل واحد منها كما يلي:

التأثيل الاشتقاقي هي جملة الإشارات المضمرة المستمدة من الصيغ الصرفية التي يتم اعتمادها في إنشاء الألفاظ؛ يعرف طه الاشتقاق بأنه "الاستناد في بيان المدلول الاصطلاحي للمفهوم الفلسفي إلى المضمرات اللازمة عن صيغتها الصرفية، بما يجعله مستوفيا لشروط التداول اللغوي للمشتغلين به وينمي قوته الاستدلالية على مقتضى التشقيق"³⁰⁰. وتتميز تقنية الاشتقاق عند العرب باعتمادها على آلية الوزن وتنويعاته الشكلية والتركيبية المتعددة؛ بما يبسر المفاهيم ويظهره فضلا عن ترسيخها. إن هذا الضرب التأثيلي ينمي القدرة الاستدلالية للمفهوم بما لا يتعارض والمقتضيات اللغوية للمجال التداولي.

التأثيل التقابلي ومؤداه هو "الاستناد في بيان المدلول الاصطلاحي للمفهوم الفلسفي إلى المضمرات غير المباشرة اللازمة عن توسط نظائره، أضدادا كانت أو أمثالا، توسط يقوم بشرائط التداول اللغوي والمعرفي للمشتغلين به، وينمي قوته الاستدلالية التشقيقية"³⁰¹. ويحقق التأثيل التقابلي للفيلسوف أغراضا استدلالية كثيرة، كرفع التعارض وتحقيق الاتساق ودفع الاعتراض بما يساهم في إنماء القوة الاستدلالية للمفاهيم وتقرد الفيلسوف بجهاز مفهومي خاص به دون سواه.

²⁹⁵ المرجع نفسه: ص 136

²⁹⁶ المرجع نفسه: ص 138

²⁹⁷ المرجع نفسه: ص 141

²⁹⁸ المرجع نفسه: ص 144.

²⁹⁹ المرجع نفس الصحة.

³⁰⁰ المرجع نفسه، ص 145.

³⁰¹ المرجع نفسه، ص 150.

التأثيل الاحتقالي: ومفاده "تزويد المفهوم الفلسفي بحقل مفهومي يضرب نطاقا على مفاهيم مخصوصة ينتج بعضها من بعض بعلاقات استدلالية مضمرة تنمو على مقتضى شرط التداول المعرفي للمشتغلين بهذا المفهوم"³⁰². وينطوي هذا الاحتقال على مبدأ المفاهيمية المتحصلة من خلال الاستفهام وطرح التساؤلات من أجل تحصيل المعرفة بما يساهم في تنمية نطاقه مع موافقه لمقتضيات المجال التداولي.

أمثلة تطبيقية للنظرية التأليلية الطهائية:

وبعدما فرغنا من تقديم النموذج التنظيري، سنبسّط الكلام مختصرا حول النموذج التطبيقي الذي اختاره طه لاختبار دعاواه التأليلية وإثبات أن اللسان العربي أوسع من أن يضيق عن أداء أشد المفاهيم الفلسفية الحديثة تأثيلا؛ يقول: "فإننا لم نكتف باختيار شواهد نموذجية للممارسة التأليلية، بل إننا عملنا على تتبع دقائق هذه الممارسة فيها، حتى يتحقق القارئ من أمر هذا التأثيل ويتيقن من صحة ما نقول أو على الأقل من صحة اعتقادنا لما نقول؛ وفوق هذا وذاك، اجتهدنا في أن نقابل تأثيل غيرنا بتأثيل مخالف تزودنا به أسباب مبنوثة في لساننا العربي وفي تداولنا الإسلامي"³⁰³.

الفيلسوف الوجودي الألماني "مارتن هيدغر" والفيلسوف الاختلافي الفرنسي "جيل دولوز"، وبرر طه اختياره هذين العلمين بالاعتماد معايير ثلاثة هي:

أولاً: الجمع بين التأثيل اللغوي والتأثيل التقابلي.

ثانياً: تحقق التمرس في ممارسة التأثيل المفهومي للفلسفة.

ثالثاً: الارتقاء من رتبة الإتيان بمفاهيم فلسفية مؤتلة إلى رتبة استشكال المفاهيم الفلسفية واتخاذها هي نفسها موضوعا لتأمل.

وقد قدم طه قد أمثلة تطبيقية للتأثيل اللغوي والتقابلي التي اعتمدها "هيدغر" كالتقابلات الوفاقية، والتقابلات الطباقية؛ مؤكدا أن الممارسة التأليلية عنده تنقسم على ثلاثة أنواع هي: المعارضة والقلب والمفارقة. ولعل أبرز مفهومين يبنّي عيهما الجهاز المفومي "الهيديغري" المفهوم اليوناني Logos "اللوغوس"، والمفهوم الألماني Ereignis الإيراغنس؛ وهما ما شكل عقبة كنداء أمام مترجمي إنتاجات هيدغر إلى العربية: "ف"اللوغوس"، تأثيلا، وضع وجمع، فيصير الوضع إلقاء الموجود بين الأيدي وإحضاره للمدارك، ويصير الجمع حضور الموجود بكلّيته واستجماع الفكر عليه؛ و"الإيراغنس"، تأثيلا، تعين وعيان وتعيين، فيصير التعين هو تحقق لا سابق له يأتي للشيء بالموجود، ويصير العيان هو خروج الشيء من الظلمة إلى النور كما يصير كما يصير التعيين هو تحصيل الشيء لصفاته التي تختص بها ذاته، وتكون "العينية" من وراء ذلك كله، فهي التي تجعل كل شيء -موجودا كان أو وجودا أو زمانا- متعينا ومعينا ومعينا"³⁰⁴.

وأما عن النموذج التأليلي لجيل دولوز فإن الناظر فيه يقف على أن هذا الفيلسوف قد زأج بين المدلول الاصطلاحي والمدلول اللغوي للمفاهيم، أو بنى فيها مضمون الأول على مضمون الثاني، أو استمد بعض السمات الإجرائية من السمات الأصلية للمصطلح الأصلي. ولقد ساق طع عددا كبيرا من الأمثلة والمفاهيم التقابلية التي تعد أساس النظر الفلسفي عند دولوز؛ وحصر أنواع التقابلات المفهومية في فلسفة دولوز في ثلاثة أنواع هي: تقابل المعنى مع تشابه الصيغة، وتقابل المعنى مع وحدة الجذر، وتقابل المعنى مع اختلاف الصيغة. وبين أن المنهج التأثيل عنده قد بلغ من الرسوخ والدقة ما جعل الترجمة العربية المتداولة لنصوص هذا العلم الفلسفي لا تتبين هذا المعطى الأساس: "فجاءت مقابلاتها العربية على قدر كبير من من الاجتثاث في سياق عبارة بلغت في القلق قدرا لا يضاهيه"³⁰⁵.

³⁰² المرجع نفسه، ص 156.

³⁰³ المرجع نفسه، ص 133.

³⁰⁴ المرجع نفسه، ص 373.

³⁰⁵ المرجع نفسه، ص 427.

ولعل أبرز المفاهيم التي استشهد بها هنا: "Plan d'immanence"؛ يقول طه في هذا الباب:

"وكان مفهوم "دولوز" : "Plan d'immanence"؛ مثالنا التطبيقي الذي انتقلنا فيه من المقابل التحصيلي: "مسطح المحايثة" إلى المقابل التوصيلي "بساط الملازمة"، ومنه إلى المقابل التأصيلي "مقام المواجهة" متوصلين في ذلك إلى نتيجتين أساسيتين: إحداهما خاصة، وهي أن المقابل التأصيلي يتمتع بالجدة، حيث إن مفهوم "المواجهة" هو من اجتهدنا ووضعنا، وليس مجرد استرداد لمفهوم قديم كما قد يتوهم من قصر عن فهم مرادنا من النقل التأصيلي، كما أنه يتمتع بقوة الإنتاج، حيث انفتحت لنا بفضل آفاق في المسألة الفلسفية لا يفتح لها المصطلح المنقول، زيادة عما تضمنه هذا الأخير من إمكانات استشكالية. والنتيجة الثانية عامة، وهي أن نطاق التفلسف في المفاهيم الفلسفية المأخوذة عن الغير (...) يتسع بالقدر الذي يجعل المتلقي يتخذ في تأمل هذه المفاهيم المنقولة مسلكا فلسفيا مستقلا عن الأصل الذي نقلت من، إن تحويلا لها أو زيادة فيها؛ وهذا الاستقلال هو الأصل في كل مفهوم حي، وإلا فلا مفهوم، شئنا أم أبينا"³⁰⁶.

المحور الثالث: الاجتهاد اللغوي والمصطلحي عند طه عبد الرحمن

الاجتهاد اللغوي في الصناعة المصطلحية وآلياتها:

يُشهد للمفكر طه بعلو كعبه وذيوع صيته في مجال المصطلحية إن إبداعا في الإنشاء والتولد أو ابتكارا في النقل والترجمة؛ وقد جاء عمله هذا نتاجا لدراساته النظرية حول المجال التداولي وفقه الفلسفة والتأثيل والتأصيل؛ لقد ابتدع طه طرقا في الصناعة المصطلحية غير معهودة مستلهمة من الموروث الإسلامي مع استثمار الامكانات التبليغية والجمالية البديعية والبيانية التي تتيحها اللغة العربية؛ لكي يأتينا بجهاز مفاهيمي قائم بذاته معتز بأصوله يناطح كبار الفلاسفة في نظرياتهم بل يدحضها دحضا. ويمكننا إجمال الآليات التي اعتمدها طه فيما يلي:

التصنيف: وهي إنشاء مجموعة مفاهيم تربطها علاقات تركيبية ودلالية وصوتية وصرفية، مما يمنحها تناعما شكلا وتألفا دلاليا ونبرا فصيحاً؛ من قبيل الثنائيات والثلاثيات، والاشتقاق والمقابلة وغيرها؛ مما يساهم في استنهاض ملكة القارئ ويبسر له القبض على ناصية الخطاب وفهم فحواه. ومن أمثلة ذلك: الانتمائية والذهرانية؛ الفكرانية والعقلانية؛ القصديّة والتجريدية؛ الاتباع والإبداع؛ الجمود والخمود والجود؛ التحصيل والتوصيل والتأصيل؛ الاختيار والانتصار والاعتبار؛ الإعجاز والإيجاز والإنجاز؛ المجرّد والسدّد والمؤيد...

الطباق: وهو الجمع بين الضدين في تناعم، ومن أمثلته:

النمقول والمأصول؛ الأثيل والدخيل؛ جلال المعنى وجمال المبنى؛ المصدر والمقصد؛ ..

المقابلة: الترتيب المنطقي لعناصر الخطاب، ومن أمثلة ذلك:

التجريد النظري والتسديد العملي؛ المذموم المردود والممدوح المقبول؛ المفصول والموصول؛

التشقيق والاشتقاق: لقد ابتكر طه صيغا صرفية جديدة كما بعث صيغا تراثية طالها الركود والنسيان، ومن أمثلة ذلك:

وزن الفعلانية بكسر (الفاء وفتحها): الفكرانية والنظرانية والذهرانية؛

وزن المفاعلة: القابلة والملابسة والملامسة والمباطنة.

وزن الافتعال: الانتصار والاعتبار والاتساع ولانتفاع ولالتباع والانتساق...

وزن الاستفعال: الاستكمال والاستيقان والاستضمار...

آلية التفريق: استثمار المصطلحات ذات الجذر اللغوي الواحي وإعطائها مدلولات مخصوصة؛ ومثال ذلك:

القيام والقومة والإقامة؛ الحوار والمحاورة والتحاوّر؛ الحجة والحجاج والتجاج؛ النظم والنظام والانتظام والتنظيم؛ الفهم والانفهام والاستفهام والإفهام والمفهوم؛

³⁰⁶ المرجع نفسه، ص 428.

كما تناول طه العديد من المسائل والمعايير والتقنيات التي تعتبر من بدهيات الترجمة، فقلبها عقبا على رأس، داحضا بعضها ومعمقا التفكير في بعضها الآخر. ولعل أهم موضوعين هنا: فكرة التحويل، ثم مسألة الأمانة والخيانة.

فكرة التحويل:

فصل طه المقال في صفة التحويل القائمة بالترجمة في مؤلفه "فقه الفلسفة؛ الفلسفة والترجمة"؛ فشرع في رصد الأصول التاريخية للتحويل والترجمة في التداول الفلسفي العربي الإسلامي، وذلك بذكر ما أورده كل من الجاحظ في كتاب الحيوان إذ يجعل من النقل والتحويل مرادفين للترجمة³⁰⁷؛ ثم المناظرة الواردة في كتاب "الإمتاع والمؤانسة" لأبي حيان التوحيدي (ت. 414هـ - 1023م)، والتي جمعت بين أبي سعيد السيرافي (ت. 368هـ - 978م)، ومثي بن يونس (ت. 328هـ - 939م)، حول الترجمة باعتبارها تحويلا يزيد عن النقل، تبعا لاختلاف اللغات.

وفصل طه في صفة التحويل التي تقوم عليها الترجمة الفلسفية، وفق الغاية التي وضعها لها أصلا، ألا وهي "الإقذار على التفلسف من خلال الترجمة". ويمكن أن نجمل ذلك في النقاط التالية:

الترجمة ذات طبيعة تحويلية بالضرورة بحكم الاختلافات الجوهرية بين اللغات والخصائص البنيوية لكل واحدة من حيث الكم والكيف والاستعمال

التحويل صفة واجبة للترجمة بحكم أنها تأويل متميز تزود فيه القراءة بالكتابة.

التحويل في الترجمة نقل من لسان إلى لسان نقلا يتغير به حال المنقول عما كان عليه في الأصل.

الغاية من تحويل المنقول هو ملاءمته مع مقتضيات المجال التداولي المنقول إليه.

الغرض من التحويل في النقل الفلسفي هو تحصيل ملكة التفلسف من النقل وبه وفيه.

ومؤدى التحويل عند طه أنه: نقل يُغيّر المنقول تغييرا ينقله من صفاته الخاصة، بعضها أو جميعها، إلى صفات مكتسبة، مثلها أو ضدها، مستندا في ذلك إلى موجبات التداول، ومستهدفا سد حاجة التفلسف للمتلقى³⁰⁸.

عن الأمانة والخيانة في الترجمة:

تناول طه فكرة الأمانة والخيانة معيارا لتقييم الترجمة، إذ يعده هذه المسألة "وهما لا نفع معه، بل أسطورة لا حق فيها"³⁰⁹، فقلبها عقبا على رأس؛ لأن التحويل المذكور - سابقا - يقابل معاني الحفظ والأمانة، ويبنى طه اعتراضاته على النقاط التالية:

لا وجود لضابط يحدد شكل الأمانة ولأي شيء يكون المترجم مطالبا بالوفاء له

تعدد صور ورود مفهوم الأمانة في أدبيات الترجمة بين التطابق والتكافؤ والتشابه.

ورود تناقض منطقي بين صفة الأمانة والترجمة، فالأولى حفظ وتثبيت بينما الثانية نقل وتحويل.

التمييز بين الأمانة الأخلاقية والأمانة التبليغية: إذ الأولى تقتضي وجود شيء مؤتمن عليه يجب رده إلى صاحبه؛ وهو ما ينتفي جملة وتفصيلا في فعل الترجمة.

اعتبار الترجمة وساطة بين لسانين، والأجدر في وصف الوساطة هو الحسن أو السوء؛ والنجاح أو الفشل؛ وليس الأمانة والخيانة.

³⁰⁷ يقول أبو عثمان بن بحر الجاحظ في كتاب الحيوان: "...وقد نُقِلَتْ كتبُ الهند، وتُرجمَتْ حكم اليونانية، وحُولت أدابُ الفرس، فبعضها ازدادَ حسناً، وبعضها ما انتقص شيئاً، ولو حُولت حكمة العرب، لبطل ذلك المعجز الذي هو الوزن".

³⁰⁸ فقه الفلسفة؛ الفلسفة والترجمة: ص 366

³⁰⁹ المرجع نفسه، ص 370



إن مفهومي الأمانة والخيانة جعلاً الترجمة تدخل في "مأزق تقييمي"، وللخروج منه دعا طه إلى الالتزام بالمبادئ المنطقية واللغوية والعقلية لتقييم الترجمة بعيداً عن أحكام القيمة التي توردها المهالك والمزالق. ويؤكد على ضرورة استمداد معايير التقييم من اللغة والبيان، ولا يخفى على ذي بصيرة العلاقة الوطيدة بين اللغة والبيان وبين الترجمة، فتسري على هذه الأخيرة الأحكام ذاتها التي تسري على اللغة والبيان. من أجل ذلك ابتكر طه معيارين إجرائيين فريدين هما التبيين والاستغلاق، إذ يقول:

"وقد نجد في "التبيين" مفهوماً وصفيّاً إجرائياً دقيقاً يصلح لتحديد طبيعة الترجمة إيجاباً عوض "الأمانة" التي هي معنى قيمى غير إجرائى ولا دقيق، كما نجد في نقيضه عدم "التبيين" أو قل "الاستغلاق" مفهوماً مضبوطاً يصلح لتحديد هذه الطبيعة سلباً بدل "الخيانة" التي هي معنى غير وصفي ولا محدد"³¹⁰.

وحد التبيين كمعيار تقوييمى للترجمة أنه: إفهام المنقول على شرط اللغة المنقول إليها؛ وفي حال اختلال شرط الإفهام هذا تصير العملية برمتها إلى الاستغلاق وعدم حصول الفهم. ويستدل طه على ذلك بأن تعريف الترجمة ذاتها في لسان العرب، إذ أن الفعل "ترجم" يشير إلى معاني التبيين والتوضيح.

خطابية الترجمة الفلسفية

لقد بينا سابقاً أنه كان للتأثيرات الدينية بالغ الأثر في رسم معالم الاشتغال الترجمي ممارسة وتنظيراً، دون التمييز بين القول الديني وغيره، فاعتبرت ضوابط الترجمة الدينية سارية على باقي أنواع الترجمة، خاصة ترجمة القول الفلسفي؛ وهو الأمر الذي كرس أسطورتين أطلق عليهما طه/أسطورة حفظ اللفظ كله وتتمثل في وجوب حفظ جميع ألفاظ الأصل بإيجاد مقابلات لها في النقل وإعطاء الأولوية لصورها الصرفية والتركيبية الأصلية، ما نتج عنه نوع من التطويل والتقديس لشكل النص الأصل. ثم أسطورة حفظ المضمون كله وهي وجوب حفظ كل معاني الأصل وأدائها من خلال إيجاد مقابلات لها في النقل وإعطاء الأولوية لصورها الدلالية والتداولية الأصلية، ما نتج عنه نوع من التهويل والتقديس لمضمون النص الأصل³¹¹.

ويؤكد فيلسوفنا أنه لا سبيل للخروج من هذا المأزق الفكري والتهى اللغوي الذي نتخبط فيه إلا بسلوك مسلك الإبداع والتأثيل في ترجمة النصوص الفلسفية الأجنبية، باعتبار أن الفلسفة خطاب عقلي محض موجه إلى متلق محدد ولا مكان فيه للأساطير. ويتمثل هذا الإبداع التأثيلي الترجمي في ما سماه الفيلسوف الابتكار الفلسفي وهو إبداع انطلاقاً من النص الأجنبي وذلك بأن يتصرف المترجم المتفلسف في ما بين يديه من الأقوال الفلسفية الأصلية بحيث ينتج منها أقوالاً أخرى تنتفي فيها أسباب الأسطورة لفظية كانت أو مضمونية³¹². وذلك لا اعتبارات ثلاث هي: "أن القول الفلسفي ليس مقدساً في نسه، فتتصرف بحسب المتلقي منا، ولا معجزاً في نشأته، فنقتدر على وضع مثله بحسب لغتنا، ولا مستقلاً في مضمونه، فنتعاطى لكتابته بحسب بلاغتنا"³¹³.

وبالتالي يكتسب المترجم المتفلسف طاقات وإمكانات غير مسبوقة، تمكنه من النبوغ في عمله والتفرد في اشتغاله والإبداع فيه، "لأن المطلوب في التفلسف الحي ليس حفظ المفهوم الفلسفي على ما هو عليه في أصله -أي الجمود عليه- وإنما تفعيله بأقصى ما يمكن من أسباب التداول العربي"³¹⁴، مثبتاً حقه في الاستقلال والاختلاف، فيعتمد إلى استثمار النصوص المنقولة تحاوراً وتحويلاً ونقداً وانتقاداً، ما يكسبه "القدرة على التصرف في القول الأصلي بما يولد منه قولاً

³¹⁰ المرجع نفسه، ص 372

³¹¹ الحق العربي في الاختلاف الفلسفي ص 118

³¹² المرجع نفسه، ص 120

³¹³ المرجع نفسه، ص 134

³¹⁴ المرجع نفسه، ص 96

غيره، قولاً يتضمن من أسباب التفلسف ما يضاهي ما يتضمنه الأصل منها من دون أن يحتذي حذوه³¹⁵، وبموجب هذا التصرف تنبثق إمكانات للتفلسف من خلال الترجمة لم تكن معهودة في الأصل، فيحدث نوع من "التحديث الجدلي" والتفاعل بين المعاني الفلسفية المأصولة والمعاني الفلسفية المنقولة يجعل الثانية تنشئ في الأولى ما لم يكن فيها، فتخرج إلى تفلسف موصول غير مفصول ومثمر غير مجذب³¹⁶.

وتبعاً لذلك فإن الأخذ بهذا النهج التأثيلي قمين بأن يضمن للذات انفتاحها على الغير والاستفادة من إنتاجاته، بما يحفظ لها اختلافها وخصوصيتها، فينتج عن ذلك فضاء فلسفي عالمي يتميز بالاجتماع "على رؤية فلسفية مفتوحة تتفاعل فيها خصوصيات الأقوام كلها، ولا تتفرد بها خصوصية قوم واحد بعينه"³¹⁷. وتصير الترجمة الفلسفية بهذا المعنى تجلياً واضحاً للحق في الاختلاف، وعاملاً مكرساً للتواصل الذي بات أؤكد الواجبات بين الأمم والثقافات؛ في ظل الاحترام التام لمبادئ المجال التداولي العربي الإسلامي وهي العقيدة واللغة والمعرفة.

الخاتمة:

إن حاجتنا في عالمنا العربي والإسلامي المعاصر إلى الإصلاح والتقويم وإعادة البناء الفكري والتأسيس الثقافي باتت من أؤكد الضروريات، في عالم طابعه العولمة والحدثة واختلاط العام بالخاص والكوني بالقومي لدرجة انتفاء الحدود وضياعاها بينهما؛ ولا سبيل إلى هذا الضرب من "النقد الذاتي" إلا إذا اضطلعت نخبنا المثقفة وأعلام فكرنا بدورهم الأخلاقي والأكاديمي في هذا المطلب الملح، بعيداً عن آفة التبعية والتقليد لكل الصيحات الفكرية الواردة علينا من هنا وهناك، وباستلهاهم أنموذج إصلاحية نابع من الذات ومن هويتها ومن أصالتها ومنفتح على الآخر في آن معاً.

ولعل المشروع الفكري والفلسفي لطفه عبد الرحمن، كما بيناه على مدار هذه الدراسة، والذي يتخذ من الإقرار على التفلسف والإبداع فيه مدار اشتغاله؛ جاء جواباً جامعاً مانعاً على هذا المطلب، ويمكننا اعتبار أن أطروحات الرجل ودعاويه بلغت حد الرشد والتكامل في هذا الباب. ذلك أنه لم يكتف بتحديد مكن الداء بل اجتهد في وصف الدواء أيضاً؛ لأن أصل داء الجمود الفكري والتبعية والاستلاب هو الترجمة وبالأحرى التي مورست بها. والسبيل الأوضح للخروج من هذا الوضع الفكري المتردي هو بالترجمة ومن خلالها، من أجل ذلك ابتكر طه نظرية في التأثيل الفلسفي فريدة. ولا يسعنا بعد أن قاربنا أبرز معالم تلك النظرية إلا أن نقول إن هذا النموذج الطهائي الأصيل والمجدد قد جاء جواباً شافياً وكافياً على السؤال المورق حول ما يجب نقله وما يجب التصرف فيه أو تركه.

إلا أننا نتساءل أمام هذا الأنموذج التنظيري الفريد حول إمكانية تطبيقه على الكثرة المتكاثرة من النصوص والمقولات الفلسفية الواردة علينا؟ أم أنه لا يعدو اجتهاداً فكرياً فردياً محدود الأفق؟

وتبعاً لذلك، وعلى جادة الطرح وإجرائيته وفاعليته جاز لنا أن نتساءل عن إمكاناته وحدوده؟.

³¹⁵ المرجع نفسه، ص 120

³¹⁶ المرجع نفسه، ص 163-164

³¹⁷ المرجع نفسه، ص 165



- عبد الرحمن طه؛ فقه الفلسفة، القول الفلسفي: المفهوم والتأثيل؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي؛ 2005 الطبعة الثانية.
- عبد الرحمن طه؛ فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي؛ 1995 الطبعة الأولى.
- عبد الرحمن طه؛ الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي 2006 الطبعة الثانية.
- عبد الرحمن طه؛ تجديد المنهج في تقويم التراث؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي؛ الطبعة الثانية
- طه عبد الرحمن؛ سؤال المنهج - في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد؛ بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع؛ 2015 الطبعة الأولى.
- عبد الرحمن طه؛ روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، الدار البيضاء: المركز العربي للنشر 2006 الطبعة الأولى
- عبد الرحمن طه؛ حوارات من أجل المستقبل؛ بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر؛ 2011 الطبعة الأولى
- ابراهيم مشروخ؛ طه عبد الرحمن، قراءة في مشروعه الفكري؛ بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي؛ 2009 الطبعة الأولى
- يوسف بن عدي؛ مشروع الإبداع الفلسفي العربي؛ قراءة في أعمال د. طه عبد الرحمن؛ الشبكة العربية للأبحاث والنشر؛ 2011 الطبعة الأولى

ازدواجية اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية

١/ رمزية بنت عربي المغربي

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

ramz.almghrbi2009@gmail.com

ملخص:

يتمحور البحث حول ازدواجية اللغة في مؤسساتنا التعليمية والخلط الواضح بين العامية وقواعد اللغة العربية الفصحى والتي أصبحت رهينة الكتاب المدرسي ، حيث نسلط الضوء على عدّة محاور تبين من خلالها أن العامية أضعفت اللغة العربية على لسان أبناءها بصفة عامة فالعرب اليوم لا يفهمون بعضهم البعض بسبب ما يعرف بـ(اللكنة أو اللهجة) وهكذا الحال لدينا فطلاب المدارس يكتبون ويحفظون ويرددون النص فقط في حجرة الصف بلغة عربية سليمة إلى حد ما ناقصة النحو والإعراب تشوبها عامية واضحة وهنا تكمن الازدواجية والتي نتناولها بالتعريف ثم أسبابها بصفة عامة وفي المؤسسات التعليمية بصفة خاصة ما يجعل العامية تصول وتجول داخل حجرة الدرس وخارجه وبذلك تصبح التحديات أمامها كثيرة وذلك ما تم إيضاحه في المحور الثاني ، فليس معلم اللغة العربية فقط هو الحارس الأمين عليها تحت سقف المؤسسة التعليمية بل كلنا في ذلك سواء فترتيب اللغة العربية عالميا يزاحم لغات العالم الحيّة بعدد المسلمين والمتكلمين بها من جهة و توقعات ازدياد العدد مستقبلا حسب إحصائية الأمم المتحدة من جهة أخرى ، وهذا يجعل مسؤوليتنا أكبر في المحافظة عليها ، ومع عصر الثورة المعلوماتية عبر الشبكة العنكبوتية نجد المعول الهادم بيد العامية فتتصدر المواقع والتطبيقات الالكترونية كلمات واختصارات غريبة تساهم في تأصيل الازدواجية والناشئة من طلبة المدارس هم غالبية مرتادي تلك المواقع فيعمدون إلى النسخ واللصق دون وعي لخطورة ما يحيط بلغتهم التي هي هويتهم ومصدر عزهم وقوتهم. ومن هنا نجد حلولاً ومقترحات للحدّ من ذلك التيار.

مقدمة:

تعتبر اللغة هي وسيلة التواصل والتعایش بين أفراد المجتمع الواحد عن طريق إشارات ورموز معينة للدلالة على شيء مفهوم. وتعتبر اللغة العربية من أقوى اللغات السامية التي ثبتت عبر العصور ، وقد زادها تشريفا نزول القرآن على النبي صلّ الله عليه وسلم حيث كُتب لها الخلود بخاتمة الرسالات وصدق القائل في محكم كتابه (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) سورة يوسف فاللغة العربية لغة اختص بها القرآن عن سائر الكتب السماوية والعرب أنفسهم كانت لهم لهجات مختلفة ونزل القرآن على سبعة أحرف تبعاً لتلك اللهجات لكن اختار الله لقرآنه أفصحها لساناً وأنصعها بياناً لتكون لسان التبليغ وحجة الرسول الأمين. وهي كأي لغة قابلة للتطور أو التوارى خلف لهجات مختلفة بين أبناء الأمة الواحدة ، فالعرب أنفسهم الآن لا يتحدثون اللغة الفصحى كما نزل بها القرآن بل تقرّعت منها ما يعرف بـ(اللكنة) أو اللهجة فابن اليمن لا يفهم ابن المغرب ولا ابن الشام وهذا الأمر طبيعي في أي لغة من اللغات فتظهر معها اللهجات وتضيع بينهما المصطلحات الأصلية للغة الأم ، ولكن لغتنا ليست كأي لغة فهي قوية باقية عبر قرون فإذا تركناها تتأرجح بين اللهجات خسرنا الكثير فهي رمز الهوية الدينية بالنسبة للمسلمين فهم يقرأون بها القرآن ويقيمون شعائرهم الدينية ، وهي لغة النهضة العلمية بها ترجم المسلمون الأوائل كتب الفلسفة والمنطق وكثير من علوم الأمم السابقة من غير العرب كالرومان والإغريق فأصبحت اللغة العربية لغة الحضارة والعلم ونهضت في عصورها الذهبية ما جعل من بلاد المسلمين منارة يأتون إليها الأوربيون لطلب العلم -في الوقت الذي كانت فيه أوروبا غارقة في ظلمة الجهل- ونقلوه إلى بلادهم لتقوم بعد ذلك نهضتهم، فهي لغة عظيمة ذات سيادة دينية وعلمية وتاريخية فإذا تركنا التعثر باللهجات يستقوي علينا خسرانها وهي اللغة الأقوى كما يشير الكثير من باحثين اللغة وهي الأبقى إلى قيام الساعة بإذن الله. ومسألة الازدواجية وإن اختلفت



أسبابها ومعطياتها فهي باقية وقد سبقنا إليها الكثير من الباحثين والدارسين بالمناقشة والتحليل و طرح الآراء والحلول وكلها تدور في فلك تعدد الثقافة لأي مجتمع تولد معها الازدواجية باختلاف مستوياتها حيث تصبح اللهجة تسير جنباً إلى جنب مع الفصحى وتطرح تلك الدراسات الحلول للعلاج وترجع معها اللغة الوسطى التي يمكنها أن تهذب العامية فالمسألة تتغلل ببطء في حياة اللغة والناس والتصدي لها يكون كذلك ،وقد شهدت فترات تاريخية من حياة الدول الإسلامية دخول ألفاظ من ثقافة البلدان المفتوحة من غير العرب وطالت الشعر والشعراء وقتها. (المنيزل، 2020)

وهنا من خلال السطور البحثية خصصت عدة محاور نقف من خلالها لنرى واقع تعليم اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية في وقتنا الحاضر من خلال :

❖ تعريف الازدواجية وأسبابها.

❖ التحديات التي تواجه الازدواجية في مؤسساتنا التعليمية.

❖ حلول ومقترحات للحد من سيطرة العامية.

مشكلة البحث :

❖ تحدي العامية للغة العربية الفصحى في معازل التربية والتعليم .

أهمية البحث :

مع اشتداد تيار العامية تضيق الفصحى و تصبح رهينة الكتاب المدرسي .، و في معازل التربية والتعليم بالذات تزداد هيمنة العامية مع عصر الثورة المعلوماتية حتى أصبحت الفجوة واسعة بينهما ولا زالت تتسع وها نحن نقف على مسبباتها ونفكر حلولاً لإنقاذ لغتنا العربية الفصحى حتى نرتق تلك الفجوة داخل قلاع التعليم بالتهذيب والإصلاح قدر المستطاع.

الهدف منه :

- تعدد أسباب الازدواجية ومصادرها في مدارسنا.
- مقترحات للحد من هيمنة العامية داخل المؤسسة التعليمية.
- أسئلة البحث :
- ماهي مسببات سيطرة العامية على الفصحى في مدارسنا ؟
- من المسؤول عن تلك الازدواجية في مؤسساتنا التعليمية؟
- ما التحديات التي توجهها اللغة العربية الفصحى داخل حصون التعليم؟
- ما الحلول المقترحة للحد من العامية المسكوت عنها؟

أدوات البحث : استبانة

أولاً :تعريف الازدواجية و أسبابها:

الازدواجية لغة :

ازدواجية اسم مؤنث منسوب إلى ازدواج من المادة (زَوَجَ) مصدر زَاجَ (زَوَّجَ) فعل – زَوَّجَ فلاناً يُزَوِّجُ تزويجاً فهو مُزَوَّجٌ ، زَوَّجَ فلاناً امرأة أي أنكحه إياها ، زَوَّجَ الأشياء أي قرن بعضها ببعض .. و تَزَاوَجَ فعل يتزَاجُ تَزَوُّجاً فهو مزَاج و تَزَاوَجَتِ العائلتان يعني تَزَوَّجَ أفرادها بعضهم بعضاً.

- تَزَاوَجَ العدد ..ازْدَوَّجَ أي صار اثنين

- تَزَاوَجَتِ الألوان توافقت و تلاءمت و انسجمت

- ازدوج يزدوج ازدواجا فهو مُزدوج

- ازدوج الشيء صار اثنين ..ازْدَوَّجَ الكلام أشبه بعضه ببعض



- ازدوجت الشخصية صارت لها مظهران ووجهان
ازدوج اللسان استعمل اللغة الفصحى و اللغة الدارجة.

www.almany.com

وتُعرّف ازدواجية على أنها حالة لسانية مستقرة يتواجد فيها مستويين للكلام من نفس اللغة - أحادية اللغة - (العامة و الفصحى) أو لغتين مختلفتين ويعرف بـ -ثنائية اللغة - كحالة مجتمعاتنا اليوم في ظل الثورة المعلوماتية بين (الإنجليزية والعربية) وهذان المستويان يستخدمان بطريقة متكاملة وأحدهما يكون له موقع اجتماعي مرموق نسبيا عن الآخر عند المجموعة من الناس فالفصحى عندنا لغة الكتابة والأروقة الأدبية عامة فهي الأعلى نسبيا ولكن تطاردها العامة و تزاخمها الإنجليزية في وقتنا الحاضر (عمار، ٢٠١٨)
وعرّف د. حساني الازدواجية اللغوية (Diglossie):

على أنها استخدام نظامين لغويين في التواصل بين أفراد المجتمع الواحد أحدهما مثالي مكتوب ممعير له ضوابط قواعدية تحكمه وله شرعية بصفته نظاما لغويا مؤسسيا في منظومة المجتمع والآخر نظام لهجي غير ممعير.
وازدواجية اللغة تتواجد في أي بلد و مع أي لغة ثنائية كانت أم أحادية .
وقد عرفها ابن خلدون بأنها البعد عن اللسان الأصلي بمخالطة العجم.
إذن هي موجودة منذ ذلك الزمن أي هي حالة مستقرة في كل مجتمع و مع كل لغة .

اللغة في عصرنا الحاضر يتجاذبها ثلاثة أطراف .. أولها : لغة التواصل بين البشر الموروثة بالفطرة اللغة العربية الفصحى ذات القوالب الصرفية و التراكيب النحوية والإعجاز البلاغي لغة التراث الأدبي ،وثانيها : لغة المثقفين و الصحافة والإعلام والتي تستخدم في المكاتبات الرسمية حاليا والخطابة الدينية في المساجد والمحافل والمناهج الدراسية... وثالثها : العامة الشعبية أو ما يعرف بالكنة والمختص بها كل بلد عربي عن الآخر والتي تتنوع أحيانا بين أبناء القطر الواحد حيث يتحدثون لهجتين مختلفتين ولا يفهم أحدهم الآخر وهذه يختلف على فهمها العرب أنفسهم فابن الشام لا يفهم ابن المغرب وابن اليمن والعكس صحيح وهذا ما يقلق، ويدعونا للبحث عن بدائل تثبت قواعد اللغة العربية الفصحى كلغة متداولة مفهومة عند جميع أبناءها باختلاف موقعهم المكاني (حسن، ٢٠١٤).

أضحت العامة تهدد لغتنا العربية الفصحى وتزاخمها وتتماشى معها جنبا إلى جنب في مختلف القطاعات وخاصة قطاع التربية والتعليم ،

ويمكن أن نجل الأسباب فيما يلي:-

1- نشأة الطفل في بيئة أسرية من أبوين أحدهما غير عربي لا يتكلم العربية فتأتي هنا الفجوة بين لغة الأبوين ويتعود لسانه العامة السهلة بين هذه وتلك فهي لغة التعبير الوحيدة المفهومة والمتداولة في المنزل.
2- تعليم الطفل لغة أخرى (انجليزية أو فرنسية) في سن السنتين إلى الثلاثة لذلك ينصح العلماء بعدم تعليم لغة ثانية للطفل في مرحلة رياض الأطفال قبل أن يتقن لغته الأم، فذلك يولد لديه ازدواجية صعوبة النطق أو تأخره مما يؤثر على الطفل بمشاكل جسدية نفسية وسلوكية ،

وقد ذكر (د/ حارثي) أن العلماء يرجعون 70% من لغة الطفل يكتسبها في السنوات السبع الأولى من عمره ثم يبدأ في إمكانية اكتساب لغات أخرى بعد سن الحادية عشرة من عمره.

3- الخلط بين العامة واللغة العربية الفصحى: ففي بداية ظهور العامة؛ كان استخدامها مقتصرًا على المعاملات اليومية بين الأشخاص وبعضهم البعض وفي نطاق محدود، ولكنها قد أصبحت اليوم تبارز اللغة العربية الفصحى حتى إنها قد وصلت إلى المؤسسات التعليمية، وهذا بالطبع قد أثر بشكل سلبي تمامًا على سلامة اللغة .

4- الاهتمام بتعلم اللغة الأجنبية : مع الانفتاح المادي والاجتماعي في مجتمعاتنا العربية تولدت فكرة الاهتمام بتعليم اللغة الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية كواجهة اجتماعية ملائمة للتحول المادي وما تبعه من الاستعانة بالمربيّات من غير

الناطقين باللغة العربية مهملين تماما تعليم الطفل اللغة العربية وهذا بالطبع أدى إلى ظهور أجيال لا تتقن العربية ولا تعرف عنها سوى الأسلوب العامي فقط أو كلمات مختلطة بين العامية والفرنسية أو الإنجليزية وبذلك تراجع استخدام اللغة العربية الفصحى بشكل كبير و أدى إلى الميل للأسهل وهي العامية المفهومة عند أبناء المجتمع فيما بينهم.

5- التراث الأدبي الشعبي: العامية أثرت أيضا على التراث والأدب وأفرز لنا ما يسمى بالأدب الشعبي المعتمد على الشعر الغنائي العامي والطرائف والمصطلحات المختلفة، والبعيدة تماما عن أصولها العربية بل ربما تكونت بعض كلمات الشارع العربي من جزأين أجنبي وعامي وهكذا.

ومن الجدير أن نأتي على عوامل تطورها واتساعها داخل مؤسساتنا التعليمية والذي يعزز ضعف الحصيلة اللغوية لدى طلابنا هو ما يلي :

- تعاني اللغة العربية من ضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة بحيث تصبح مسيطرة للمناهج الحديثة في التعليم ومتوافقة مع معطيات هذا العصر.
- الاعتماد على الجانب النظري في تدريس مقررات اللغة العربية لكافة المراحل في مؤسساتنا التعليمية.
- افتقار مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم الأولية إلى المنهجية في انتقائها وعرضها وإخراجها وربطها بواقع التلميذ وظروف حياته وتطورات عصره.
- معظم الكليات والمعاهد لا تعتني عناية كافية بتدريس اللغة العربية بل لا توليها اهتماما ملحوظا فهي تضعها على صورة فقرات هامشية تكميلية أو ثانوية لا تبعث على الاهتمام بها من قبل الطالب ولا تحت المعلم على الإخلاص في تدريسها.
- لا تحظى الفعاليات الخطابية والنشاط المسرحي بالاهتمام والتشجيع الكافي في المؤسسات التعليمية بشكل عام.
- قلة ممارسة استخدام المعاجم اللغوية في مدارسنا من قبل الناشئة ومدرسيهم على الرغم من كثرتها وتوافرها وسبقها الرقمي في وقتنا الحاضر مما يجعل الوصول لها في هذه المرحلة من تعليمنا سهل جدا عبر الشبكة العنكبوتية.
- عزوف الناشئة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية عن القراءة الحرة والتي لها الأثر الأكبر في تكوين الحصيلة اللغوية الفكرية و اللفظية وتطوير القدرات التعبيرية معها.
- إقبال الطلبة على تعلم اللغات الأجنبية باعتبارها مطلب سوق العمل في عصرنا الحاضر.
- غلبة الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية ولاسيما في مجال العلوم أدى إلى ركود أو تقليص حركة التأليف والتصنيف باللغة الأم، والاكتفاء بالمصطلحات الأجنبية التي يعتمد في التدريس عليها.
- نتيجة فرض اللغة الأجنبية كلغة عمل واقتصاد دولي في كثير من مجالات التعليم العلمي من جانب وتعميم استخدامها بين موظفي الشركات والمؤسسات الصناعية والتجارية الأجنبية المتعاقدة من جانب آخر تسربت بعض الألفاظ من اللغات المختلفة إلى لغة الجمهور العربي تبعا لانتشار السلع والبضائع وتبادل المنافع التجارية.
- أجهزة وسائل الإعلام العربية والتي يفترض أن تساهم في تعزيز الهوية العربية لا تقوم بدورها في وقتنا الراهن على الوجه الأكمل. فكثير ما يكون إنتاجها يعتمد على استخدام اللهجات العامية أو يلجؤون إلى استخدام اللغة الوسطى التي غالبا ما يشوبها الارتجال والتحريف والصيغ الدخيلة والعبارات المترجمة بصورة ناقصة أو غير سليمة ومع شدة ارتباط الناشئة بتلك الوسائل وانجذابهم لها تأتي حصيلتهم اللغوية ناقصة وضئيلة، بل لجأت بعض وسائل الإعلام في الدول العربية إلى ترجمة بعض اللكنات العربية إلى الفصحى ليفهم الجميع الفكرة التي يريدون وهنا يرجعون بنا للأصل لغتنا العربية على المستوى العام والخاص لأبنائنا.
- هذه بعض الأسباب التي تؤدي إلى ضعف حصيلة الفرد تحت مظلة المدرسة والمجتمع ومما لاشك فيه كل ما سبق ينعكس سلبا على مدى ما يكتسبه الناشئة من رصيد لغوي لفظي حيث يفقد معه إلى عنصر التشويق وإثارة حب الإطلاع

وإذكاء روح المنافسة والتحدي . فضالة محصول الناشئة من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها يفقدون القدرة التعبيرية الصحيحة وبالتالي يكون التخطي بين اللغة المحكية واللغة الأصلية.(المعتوق،1996)

فالمسببات كثيرة يلعب المجتمع والأفراد داخل المؤسسات التعليمية فيها دوراً حيوياً وهنا يأتي دور التوعية والتعزيز للغة الأم فسقوط أي أمة يكون بسقوط لغتها وبما أننا خير أمة أخرجت للناس يجب أن نحقق مبدأ الخيرية بالإبقاء على هذه اللغة حيّة قوية فالعرب هم أصحاب الرسالة ومستقبلها ومن الطبيعي أن يبلغوا الرسالة بنفس اللسان العربي الفصيح وليس بالعامية ، فقد اختارهم الله وأعد لهم إعداداً فطرياً سليماً يملكون قوة بديهة وفطنة تجعل رموز هذه اللغة تصل واضحة بيّنة لا لبس فيها ، ولا يكون ذلك إلا بالمحافظة على اللسان العربي من الانزلاق وراء العامية .(عمار، ٢٠١٨)

ثانياً / التحديات التي تواجه ازدواجية اللغة في مؤسساتنا التعليمية .

هناك تحديات تواجه الفصحى في مؤسساتنا التعليمية فإذا ما تجاهلناها لا نستطيع تخطي الازدواجية تلك وهي :

❖ إعداد المعلمين

❖ تدريب المعلمين والقادة التربويين و دعمهم.

❖ المناهج و طرق التدريس

ومع هذه التحديات يتبادر السؤال :

وهل معلم اللغة العربية الحارس المسؤول فقط عن الازدواجية المسكوت عنها؟

بالطبع لا .. فكل معلم مسؤول و كل فرد في المؤسسة التعليمية محاسب ويجب أن يُعَدَّ ذلك المعلم أي كان تخصصه إعداد لغويًا سليماً فليس معلم القراءة والكتابة هو من يكون حامياً البارِع في النحو والإعراب والضبط والإلقاء بل كل معلم هو ابن للغة العربية ودرعها الحصين تحت سقف المؤسسة التعليمية أو هكذا ينبغي أن يكون.

❖ إعداد المعلمين

المعلم ركيزة العملية التعليمية في ذلك ! نعم هو من سيجمل الراية ويدحر سيل العامية ويخفف وطأته و ينجو بالنشء ويحافظ على لغتنا كما أراد لها الله { لِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ } [الشعراء: 195]

فالمشكلة العظمى تكمن أن كل معلم يلقي باللوم على معلم اللغة العربية ويبرر لنفسه الخطأ في النحو والصرف والضعف القرآني بحجة أنه غير متخصص لم يدرس قواعد اللغة كما ينبغي فالجامعة أو الكلية التي تتلمذ فيها تعدّ مسؤولاً مباشراً ويشير إليها باللائمة تبريراً للخطأ، إضافة إلى أن بعض الكليات بل معظمها تعطي المساحة الأصغر في مقررات المتطلب الجامعي للغة العربية (مستوى تعليمي واحد فقط لا غير) وهنا يظهر ضعف المخرجات التعليمية منها فتأتي الأخطاء فادحة على لسان معلمها بل يتحول الدرس ساحة خلط بين العامية والعربية الفصحى المقروءة من الكتاب المدرسي والتي عادة ما تكون بأخطاء إعرابية وقرائية قد يصححها المعلم اليقظ وقد يهملها آخرون وهذا السائد ، بل أصبح مألوفاً أن يقرأ المعلم المسألة أو القانون أو النص بلغة عربية بسيطة ويشرحها بالعامية المعروفة والمتداولة في المجتمع ويعلل ذلك بتقريبها لأفهام التلاميذ وهنا يعود الناشئة تلقائياً أن العامية هي التي تخدم المعنى المفهوم بينهم معلمين وطلبة ويزيد الأمر سوءاً عندما يكتب الطالب في الاختبار بتلك العامية إجابته ويقوم عليها كإجابة صحيحة المحتوى العلمي تستحق درجة النجاح وهي في الحقيقة ضعيفة المستوى الإعرابي والمضمون النحوي بإهمال متعمد لسلامة اللغة العربية الفصحى تؤيده سلطة تعليمية غلبا.

وتنظر الدول المتقدمة إلى المعلم في جميع المواد الدراسية باعتباره معلم قراءة أولاً ثم كونه معلماً في تخصصه فعندما يدرك المعلم والجميع أهمية القراءة والكتابة التي تنبع من مبدأ ديننا الحنيف و نزول أول آية (قُرْأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (1) العلق (على المصطفى الكريم ندرك أن موضوع القراءة أمر في غاية الأهمية ينبغي أن يتقنه كل معلم وقائد ومشرف وكل من تولى أمر تعليم الصبية في أي مرحلة من مراحل التعليم.

ومع ضعف المعلم يصدق شوقي في قوله :



وَإِذَا الْمُعَلِّمُ سَاءَ لَحَظَ بَصِيرَةً جَاءَتْ عَلَى يَدِهِ الْبَصَائِرُ حَوْلًا.

ناهيك عن تسرب معلمي التخصصات الأخرى لتدريس الصفوف الأولية و مرحلة رياض الأطفال فيزداد الأمر سوء معلم بلا تخصص بلا تدريب بلا إدراك للخصائص النمائية للمرحلة فقط كل ما يحمله لتلاميذه معلومات الكتاب المدرسي فقط وربما اجتهد للبحث والتنقيب فأصاب وربما لا !! كذلك يمكن أن يكون المبرر تغطية العجز في الجدول المدرسي لتلك المرحلة بمعلمي من شتى التخصصات يشبه ما سبق تماما.

حقاً مع ضعف لغة المعلم لا يمكن إنقاذ اللسان ولا العربية الفصحى وتكون البديلة هي العامية لا محالة. فاللسان يتعود الخطأ والنطق به بل ويعتمد كتابته بالصورة الخاطئة وهنا الخطر يكمن في أن الأخطاء اللغوية تسري في لغة أبناء المدارس وكتاباتهم دون أن ينتبهوا لخطأ النطق والكتابة ويشجعهم المعلم حين يكتب تلك العبارات مع هدبة مغلقة أو مع إعلان ثقافي ومع ملصقات ومطبوعات تباع في المكتبات ويقبل عليها الجميع ويألفون تلك الأخطاء وتضيع معها جهود معلم اللغة العربية ومناهج العربية في المؤسسة التعليمية والتي يفترض أن تكون هي الحصن الحصين للغة العربية ونسي الجميع شوقي حين يقول :

أَمُعَلِّمِي الْوَادِي وَسَاسَةً نُشْنِهِ وَالطَّابِعِينَ شَبَابُهُ الْمَأْمُولَا
وَالْحَامِلِينَ إِذَا دُعُوا لِيُعَلِّمُوا عِبَاءَ الْأَمَانَةِ فَادِحاً مَسْؤُولَا

نعم إن مسؤولية إعداد المعلمين مسؤولية عظمى ينبغي أن تراجع جامعاتنا مخرجاتها على ضوء الاحصائيات الهائلة التي تشير للضعف القرائي والإملائي بين معلمي ومعلمات المدارس وكافة موظفي الدولة حيث ينبغي تعديل خطط تأهيل الطلبة في التعليم العالي ليكونوا معلمين أكفاء ينهضون بلغة الجيل الجديد ويأخذون بأيديهم لاجتياز الاختبارات والمسابقات حسب المعايير الدولية متسلحين باللغة الأم أولاً، ثم تأتي البقية.

❖ تدريب المعلمين والقادة التربويين و دعمهم

رحلة المعلم تبدأ من قاعة الدرس يتابعها قائداً حاذقاً ومشرفاً ماهراً .. ولكن ماذا لو كان القائد والمشرف هما ذلك المعلم الذي لم يؤهل في قواعد اللغة العربية؟؟

بالتأكيد سنجني نفس الثمار تلاميذ يتخبطون بين العامية وعباراتها والفصحى ومصطلحاتها المحبوسة داخل غلاف المنهج المدرسي!! فالقادة التربويين لابد من تدريبهم وتأهيلهم أيضاً على الإلمام بقواعد اللغة العربية وتنصيب اختبار اجتياز لهم قبل إعطائهم قلم تقويم الأداء الوظيفي بل علّة بطاقة الأداء أن مخصص الدرجة لإتقان اللغة العربية الفصحى للمعلم والإداري والقائد متعادلة ولا يحق لصاحب الصلاحية المحاسبة على العامية في تقييم المعلم إلا من خلال درجات لا تساوي 7% من مجموع 100 درجة؟؟؟ إذن مهارة المعلم وجودة العطاء تشمل كل شيء عدا اللغة العربية الفصحى وهذه ثمرة الازدواجية المسكوت عنها معلم نشيد بمهارته وعطاءه وربما حصل على 100% في درجة الأداء الوظيفي وهو يشرح الدرس ويتكلم ويشجع ويتابع وي طرح أسئلة صافية بالعامية ويصيح أسئلة اختبار بأخطاء نحوية!!

فالقائد يحتاج تدريب مكثف والمشرف كذلك يدعمهما منهاجاً قوياً يعتمد عليه تقويم أداء المعلم بشكل موضوعي لا دخل له في الميول والأهواء والتقديرية الشخصية وهنا يجب أن نضع للموضوعية نصيب الأسد في التقويم والتوصيف بصورة واضحة وموحدة بين جميع إدارات المؤسسات التعليمية في بلادنا فمقياس الجودة في التعليم تحدد مواصفاته بصورة دقيقة ومقياس موحد وهكذا بطاقة الأداء ينبغي أن تكون، بمعنى أن الخلل تشترك فيه معايير التقويم للمعلم والقادة التربويين أيضاً. فمنذ زمن طويل وبطاقة الأداء الوظيفي بنفس المقاييس التي أصبحت غير مناسبة لزمن الرقمنة والأتمتة في التعليم فالعلم يتطور ونظرياته تتجدد وعناصر تلك البطاقة مكانك سر. بل يجب أن تؤيد هذا الإصلاح هيئة تعليمية مسؤولة عن الجودة والتميز في التعليم..

وعند إجراء دراسة بسيطة (لثلاث مدارس) على عينة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية الابتدائية بمختلف التخصصات اتضح أن 82.6% منهم يشرحون بالعامية و البقية يراوحن بين هذا وتلك. و55.6% يقومون بتبسيط



المعلومة للطلاب بالعامية ، و 53.7% يشرحون المصطلحات العلمية خاصة بالعامية وأرجعوا السبب في ذلك إلى أنها لغة التعامل الدارجة من حولهم بنسبة 57.4% و أشاد 85% منهم إلى ضعف الاهتمام في التعليم الجامعي بمادة اللغة العربية، ومع ذلك هم يؤيدون تخصيص نسبة 60% لدرجة اللغة العربية في تقويم الأداء الوظيفي بنسبة 55.6% ويعللون ذلك بأهميتها فهي اللغة الأم التي يجب المحافظة عليها وهي لغة القرآن التي ينبغي أن ننحو بها عن التشويه، مما يدل أن المعلمين يدركون الخلل في اللغة العربية الفصحى لديهم كأداة شرح و عطاء و يحتاجون تعديلا منها أكثر مصداقية لتقويمهم على أدائهم.

إذن تدريب المعلمين وتأهيلهم تحتاج جهود فردية ومجتمعية تساندها مؤسسات الدولة المعنية وصناع القرار في تعليمنا بإعادة النظر في تأهيل الطالب الجامعي من الناحية اللغوية بما يكفي ولنا في تجربة الجامعات الأردنية خير دليل في تدريس مواد الطب والهندسة والكليات العلمية والأدبية واللغوية باللغة العربية إلى جانب الإنجليزية بل تشترط للقبول في جامعاتها الحصول على شهادة لغة عربية ولغة انجليزية، مما يرغب الطلاب في الالتحاق بها لتعلم اللغة العربية والاستفادة من قوة الشهادات المعترف بها دوليا في كافة أنحاء العالم.

❖ المناهج و طرق التدريس :

لا زالت مناهجنا تنتهج التقليدية إلى حد ما ونأمل الأفضل - بإذن الله - ما دمنا في طور الثورة المعلوماتية وانتهاج التقنية أسلوب تفكير وأداة عصر، طرائق تدريس كذلك تحذو حذو المناهج ولا يزال المعلمون يخلطون بين طرق التدريس والاستراتيجيات الموائمة لخطوات الدرس مع ضعف التدريب وافتقاد المرجعية العلمية في ذلك من قادة ومشرفي وخبراء بالمواد فأصبح المعلم مشوش والمنهج أمامه يسير به منعطف آخر والاجتهادات قائمة وكتاب المعلم بلا مرشد ولا دليل الإجرائي يهدي طريق المعلم المشتت بين هذه وتلك؟؟

لذلك تعتبر طرائق التدريس هي الركيزة الأساسية في تعليم اللغة العربية حيث اتفق معظم الباحثين إلى أن مشكلة تعليمها تكمن في قواعد نحوها وانقسموا بذلك إلى عدة فرق ..فريق هدم الإعراب و دعا إلى العامية وهؤلاء قصدهم تقويض أساس اللغة العربية وتشويش هويتنا الدينية وفريق حريص على اللغة غيور على عربتنا دعا إلى تيسير نحوها وتبسيط مفاهيمه ومصطلحاته، و آخرون وجدوا أن حل ذلك في تعليمها باعتماد طرائق إجرائية تقل فيها الشروحات النظرية وتعطى الأولوية للتدريبات والتمارين الإنتاجية و تقتضي جملة الإجراءات ما يلي:

- ❖ تحليل الواقع التعليمي وتحديد الحاجات الضرورية للمتعلمين.
- ❖ التمييز بين الأهداف العامة والخاصة للغة العربية في الوسط المتعدد اللغات.
- ❖ تحويل الأهداف إلى أعمال تطبيقية إجرائية انتقالية بالتدرج عن طريق التقويم المرحلي.
- ❖ تجديد العادات اللغوية والمهارات والمعلومات .
- ❖ التركيز في العملية التعليمية على الاهتمامات العلمية والمعرفية المتداولة لدى الطالب الذي نشأ في وسط تعليمي متعدد اللغات والثقافات.

ثالثا / حلول ومقترحات للتخفيف من سيطرة العامية.

- كيف نعالج ازدواجية طلابنا (مقترحات و حلول).
- إن تاريخ الجيل القادم سيكتبه أبناؤنا الذين يجلسون الآن على مقاعد الصفوف المبكرة اليوم فكيف سيكونون هؤلاء الصبية؟؟ هل هم مشاغل إصلاح وحماة لغة القرآن أم غير ذلك؟؟

وبما أن الازدواجية حالة لسانية مستقرة في كل مجتمع فنحن لا نملك القضاء عليها ولكن نستطيع تهذيبها وتحسين مصطلحاتها حتى نفترب شيئا فشيء من العربية السهلة البسيطة والمفهومة للجميع ، وتبدأ قاعدة الإصلاح من مراحل الطفولة المبكرة وما قبلها أي مرحلة ما قبل التمدرس فهي مرحلة ذهبية ومجال خصب لعملية التعلم حيث تتحدد فيها مساراته التعليمية و تتوقف عليها مختلف مظاهر ومراحل الاكتساب التالية فهي تؤثر تأثيرا بالغا على التحصيل اللغوي



في المراحل الأولى من التعليم حيث يكتسب الطفل أهم المهارات والملكات العقلية لذا لا بد من معرفة نفسية الطفل وكيفية اكتسابه اللغة ثم طبيعة اللغة التي يستخدمها في محيطه البيئي قبل دخوله المدرسة والربط بين لغة المحيط ولغة المدرسة وهذا أمر في غاية الأهمية لأنه ستختلف معه أشياء عدة عند الطفل فهو يكتسب من محيطه العامية ويأتي للمدرسة يجد الفصحى الصحيحة وعلى الرغم من من نشأته في هذا المحيط المعقد لغويا لكن بإمكانه أن يمتاز بإبداع فضولي فهو من خلال فرضيات عقلية بسيطة في مخيلته يسأل، ويصف، ويتخيل، ويقارن، ولكن يصدم حينما يجلس على مقعد الدراسة ويجد كل تلك المتناقضات اللغوية في انتظاره فيجد نفسه مشتتا بين ما تعود من محيطه العامية وما يقابله في المدرسة من فصحى صحيحة فيكون سببا في الحد من رصيده اللغوي حيث يعتقد أن الخطأ يكمن فيما تلقاه من كم هائل ما قبل المدرسة أم فيما يكون الآن أمامه في الكتاب المدرسي فيموت الإبداع لديه حتى حينما يسأل يردد لغويات محفوظة منسقة بترتيب الكتاب المدرسي دون إبداع أو اختراع .. ويمكن أن نجل بعض المقترحات العلاجية في :

❖ المعلم : هنا يأتي دور المستقبل لهذا الطفل وهو المعلم ذو تأهيل علمي على مستوى عالي جدا في مرحلة الطفولة المبكرة المسلح بقواعد اللغة الفصحى المتمرس بها والمُدرب بذكاء لغوي ملحوظ حتى يستطيع احتواء الوعاء اللغوي لهذا الطفل المشتت بين ما كان وما سيكون بتبسيط مادة الكتاب المدرسي بلغة بسيطة يهذب من خلالها لغة الحوار ويصحح المصطلحات الغريبة والنشاز أحيانا في العامية من حوله. ويبسط عثرات العامية بقالب فصحى بسيطة تناسب طفل تلك المرحلة وتكسبه الإبداع اللغوي وتبعده شيئا فشيئا حتى عن التعددية اللغوية إن وجدت.

ومع المعلم يأتي تقييم برامج اللغة العربية في الهيئة التعليمية وذلك مشوار وليست محطة وصول فالتركيز على تعلم الطلاب يحتاج النظر في المهارات اللغوية المقدمة لهم عبر المنهج المدرسي في العصر الحديث المتوافق مع تحديات العصر الراهن والثورة المعلوماتية ثم التدريب الذكي للمعلمين والقادة التربويين والتنسيق الاستراتيجي مع الكليات والجامعات التي تعد لنا المعلمين كذلك توعية أولياء الأمور بحقيقة ما يشوب هويتنا العربية، فالجهود فردية ومجتمعية ومؤسسية تساندها الدول والحكومات (تامير، ٢٠٢٠).

❖ الاهتمام بتعديل معايير تقييم اختبارات الطلاب بحيث تميل للموضوعية في تقدير الدرجات ووضع معايير اللغة العربية الفصحى من أولويات ذلك الحكم وتوصيف الدرجة كما وكيفا في كافة المواد النظرية والعملية والعملية دون استثناء اعتبارا من الصف الأول الابتدائي وحتى نيل أعلى درجة للتخرج من جامعاتنا.

بل يجب أن تستخدم نتائج التقويم في تنوير القادة التربويين ورأسمي السياسة التعليمية وأولياء الأمور لتكون القرارات مبنية على قاعدة بيانات قوية ومتوجهة لتحقيق مصلحة الطلاب والمجتمع ونتائج التقويم هذه ستكون لها أثر على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وأساليب التدريس أيضا.

❖ الأنشطة الصفية واللاصفية : للأنشطة الصفية واللاصفية دورا تربويا وإثرائيا النظرية والعملية والحركية في الحد من سطوة العامية إذا تم استثمارها بصورة صحيحة وخطط مدروسة مبنية على نتائج وإحصائيات وليست عشوائية تقليدية يتمركز القرار فيها عادة بيد القائد أو من يقوم بالإشراف التربوي من غير التخصص وذلك السبب -من وجهة نظري- الكامن وراء فساد خطط الأنشطة اللاصفية في مدارسنا. ولا يخفى علينا دور المسرح والإذاعة المدرسية ضمن تلك المناشط في مدارسنا فالتلاميذ يشجعون على الأداء المسرحي وذلك مغنا ثقافيا لو تم استثماره لصالح اللغة العربية الفصحى لكن للأسف نجد النص العامية يحلو ويسهل ترديده ونكسب تصفيق الحضور وينتهي العرض ولم ندحر العامية بل تم تداولها والكتابة بها كبديل عن اللغة العربية!!! وهنا يأتي دور توظيف تلك الأنشطة بذكاء يناسب تلك المراحل ودراسة علمية تطبيقية يديرها متخصصون في مرحلة الطفولة وخصائصها بحيث تأتي النتائج بصورة تخدم ميول وهوايات وقدرات تلك المرحلة العمرية من خلال أوطرة كل ما سبق باللغة العربية الفصحى .

على مستوى المدرسة أو على مستوى المجتمع يعتبر الإعلام وسيلة مهمة للحد من العامية ونحن نسمع و نشاهد دبلجة أفلام الأطفال باللغة العربية الفصحى وذلك مجهود رائع يساعدنا في التغلب على العامية فبعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة نجدهم يعتمدوا اللغة العربية الفصحى لغة حوار بصورة ناجحة وهذا دليل جدوى ذلك بقوة فإذا واطببت المدارس على انتهاز ذلك مع أطفال المرحلة المبكرة ستأتي نتائجها - بإذن الله - ومع الكتاب المسموع عبر الشبكة العنكبوتية أيضا نحقق ذلك إلا أن يكون بالعامية كما انتهجت ذلك بعض المجهودات الشخصية لمؤلفين رأوا أن العامية وسيلة للانتشار وذلك ينبغي أن نبعد الناشئة عنه قدر المستطاع.

❖ التحول الرقمي:

وقد تميزت لغتنا العربية عن غيرها بالتعريب فمفرداتها ذخيرة هائلة و قبولها مصطلحات أخرى غير عربية تسائر وتضيف في تناغم عجيب دون نشوز دليل مرونتها و طواعيتها ؛ إذن هي قادرة على قبول كل جديد مما سيزيدها ثراء وقوة والقرآن خير شاهد على ذلك . فالتعامل مع لغة الحواسيب ليس بجديد عليها فقد بدأت بذوره مبكرة لدينا مع تجربة صخر العالمية وهي أول محاولة عربية لحوسبة علومنا و أثبتت نجاحها في وقتها. لكن شريطة قبول لغتنا لذلك يجب أن ينتبه الدارسين والباحثين وأصحاب البرمجيات إلى استقاء الأصول من المصدر الصحيح للغة العربية من عيون التراث العربي القديم نحوها وصرفها وبلاغتها وكافة آدابها وهذا يضمن ثباتها أمام التحدي الرقمي وبالتالي يقدم للناشئة نماذج صحيحة ومستفاد من اللغة الأم بطريقة سهلة وسريعة بضغطة زر الحاسوب. ولا بد أن نجتهد بحثا في أروقة العصر الحديث عن طرق علمية لترجمة العمليات العقلية الصحيحة إلى لغة الحواسيب حتى تخرج لنا مكنون لغة سليمة فتكون لغتنا كما أرادها الله صالحة لكل زمان ومكان (عمار، ٢٠١٨)

ومما تجدر الإشارة إليه أن لغتنا ستخوض المجال الرقمي بثقة وتسائره بدايةً من خلال القواميس التي أصبحت على صفحات الشبكة العنكبوتية - وإن كانت غير كافية بالنسبة للغة ثرية كاللغة العربية- ويتجاوز القاموس العربي 12 مليون كلمة، بحسب إحصائية قاموس "المعاني" الإلكتروني و لمجامع اللغة دور في صناعة المعجم الرقمي فهي لاتزال تنمو وتتطور فالذخيرة اللغوية عند الأجداد كابن منظور والخليل بن أحمد و الأزهرى وغيرهم تؤهل العربية إلى سباق الحوسبة لغزارة كلماتها واشتقاقاتها كذلك حاجة الانسان للمعجم لا يمكن أن تنتهي فلا استغناء لدارس أو باحث عنها فموقع عجيب يحوسب لنا أهم المعاجم اللغوية ويقدم لنا ما يقارب 10 ملايين كلمة وموقع الوراق يعتني بحوسبة عيون كتب التراث العربي كالأغاني وتاريخ ابن عساكر وتاريخ الطبري وغيرهم. (صالح، 2015).

توجيه المختصين والخبراء في وزارة التعليم لدراسة جدوى توجيه معلم الصفوف الأولية من ذوي الكفاءة التدريسية والتدريب المستمر كالأطباء خاصة أننا بصدد اختبارات الرخصة المهنية مع لائحة التعليم الجديدة ، وإصدار آلية لذلك تحميها أنظمة الوزارة فلا يتوقف معلم عند سلم وظيفي معين ويكتفي بمعلومة متنتظرا التقاعد ؟؟ بل يوجه بصورة مستمرة للتدريب والبحث والإطلاع على آخر نظريات العلم الحديثة وفق برنامج معين يُعلن عنه مسبقا حتى يكون معلوما لكل من يشغل هذا المكان وكل من نسلم له رجال الغد ولا يكون ذلك اختياريا بل إلزاميا ! فمن يُرد فليتقدم ومن يرفض فليغادر.

خلاصة البحث :

تعتبر قضية الازدواجية قضية قديمة جديدة فهي حالة لسانية مستمرة مع بقاء اللسان البشري على وجه الأرض وإن اختلفت أسبابها ومعطياتها فهي باقية ، ولكن الحلول تكمن في تمهيد طريق العلاج بتهذيب و تحسين المصطلحات العامية والبحث في بطون المعاجم وكتب اللغة العربية لإيجاد البدائل المناسبة من كنوز مفرداتنا وذخائر لغتنا حتى نرتق الفجوة بين العامية والفصحى ثم يتعودها لسان الناشئة ويألفونها فيسهل استخدامها و تتناقلها الألسن والأجيال بعد ذلك ويصبح

أطفال اليوم هم حُماة اللغة العربية في الغد القريب و المدرسة هي الدرع الحصين -بإذن الله- ضد تيارات العامية تسد وتقارب ، فلن تضع لغة حماها الله وأعطاهها وعد الخلود إلى يوم يبعثون. نعم ستبقى المدارس تقوم بدورها على أكمل وجه ، فالعامية حالة مجتمعية ثابتة لأي مجتمع تعددي الثقافات واللغات ولا نملك عصا سحرية للاستئصال فهي مواكبة للسان البشري على وجه الأرض ما بقيت الحياة لكن الذي سيساعدنا على ذلك استيعاب لغتنا العربية للتحول الرقمي على الشبكة العنكبوتية وبذلك تثبت مصطلحات من كنوز عربيتنا و تُنبذ اللفظة المستهجنة من العامية والبعيدة عن قواعد اللغة. خاصة أن تعليمنا الآن يسير في طور التقنية والاتجاه للأتمتة في شتى مجالاته وفي ظل التعليم عن بُعد أختصرت المسافات بين المعلم والتقنية بصورة تلقائية سهلة فاجتاز كثير من معلمينا ذلك الشوط بنجاح وها نحن نخطو بثقة نحو الذكاء الاصطناعي في ظل حكومة واعية رشيدة مما يسهل علينا وجود قوالب لغوية جاهزة بجهود علماء البرمجيات واللسانيات يستقون كل ذلك من كتب التراث الأدبي القديم ومصادر اللغة الأصيلة وتلك المعاجم اللغوية بين يدينا عبر الشبكة العنكبوتية خير دليل على نجاح اللغة العربية الفصحى في السباق الرقمي مما يسهل للناشئة البحث والقراءة و الاطلاع على لغتنا من خلال نافذة صحيحة القواعد والأصول ويشجعهم على استهجان مفردات العامية واستبدالها بألفاظ مناسبة من لغتنا الأم ولا نغفل دور المعلم الأهم في مجاراة ذلك السباق وتحريك عجلة التعديل والتحديث لتلك العامية والحد من مظاهرها وأشكالها داخل الحصن التعليمي يؤازره القادة والمشرفين التربويين والأنشطة والمناهج وطرائق التدريس ووسائل الإعلام والوعي المجتمعي فكل أولئك يحملون مشعلا ويضيئون قنديلا يدحر العامية.

توصيات و آراء:

- اختبار مهني للمعلمين يقيس مهارات المعلمين في اللغة العربية قبل تخصصاتهم و من ثم توظيفهم.
 - إصدار اختبار دولي للدراسات العربية الفصحى على مستوى عالمي (كالتوفل). (مجلة البيان الإماراتية ..البيان ترسم رؤى 2071)
 - منح المجمع اللغوي سلطة رسمية على وزارات التعليم بحيث يصبح الرديف الذي يتولى إجازة المناهج الدراسية وأي منشور أو مطبوع يخرج إلى المجتمع وفي تحكيم المسابقات والمقالات محليا و دوليا.
 - تمكين سلطة قوية مُحكّمة في وزارة التعليم و الثقافة والإعلام مهمتها ما يلي :
 - تطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع عصر الرقمنة والأتمتة و تدقيقها لغويا وفق ذلك.
 - منع التجاوزات اللغوية والأخطاء الإملائية في لوحات الإعلانات المعلقة في الشوارع وفيما يباع في المكتبات من عبارات وملصقات.
 - متابعة وتدقيق ما ينشر إعلاميا على المستوى المحلي والدولي من مؤلفات بحيث يحاصر تداول المؤلفات الأدبية والعلمية بالعامية .
 - محاسبة المؤسسات التعليمية حسابا دقيقا حول ما ينشر عنها بأخطاء لغوية ويقدم للمسابقات المحلية ، فالتساهل فيما يقدم محليا على مستوى الإدارات يصبح مألوفا ومسموح التداول.
 - وكل ذلك بالطبع يصب في مصلحة اللغة العربية الفصحى لأبنائها والمتحدثين بها فهي لغة الإسلام والسلام إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لننتهدي لولا أن هدانا الله.

- د. وهيبه بوزيفي. (٢٠١٧). واقع اللغة العربية على شبكة الانترنت . المكتب العربي للمعارف .
- معجم. (٢٠١٠). Retrieved from <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/> المعاني
- عباس المصري و عماد أبو حسن. (٢٠١٤). الازدواجية اللغوية في اللغة العربية . المنهل .
- هنادا طه تامير. (٢٠٢٠). حتى لا نضيع الطريق . المؤتمر الدولي لتقويم التعليم و التدريب .
- حساني، أ. أ. (٢٠٢٠). الازدواجية اللغوية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية .
- فلاقة، م. س. (٢٠٢٠). اللغة العربية و مواكبة العصر . اللغة العربية و مواكبة العصر ، ١١٧p.
- عمار، ف. ط. (٢٠١٨). الإزدواجية اللغوية في اللغة العربية. أقلام الهند .
- تازوتي، ح. (١٩٩٩). لغة الطفل بين المحيط و المدرسة .
- القاموس . (٢٠١٠). Retrieved from <https://torjoman.com/dictionary/> : ترجمان
- الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح. (2015). دور اتحاد المجامع اللغوية العربية و تحديث العمل المجمعي . مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة ، (صفحة 11). القاهرة .
- الحارثي، د. ب. (٢٠١٣). المهج المبني على المعايير . الأردن: دار المقاصد للطباعة و النشر .
- الحارثي، د. إ. (٢٠١٢). اللغة العربية إلى أين في ظل التعليم باللغة الأجنبية . مكتبة غرب طوس .
- بوفلاقة، د. س. (٢٠١٧). الواقع التعليمي للغة العربية: المعوقات و الحلول . الجزائر : المكتب العربي للمعارف .
- المعتوق، د. أ. (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها . الكويت : عالم المعرفة.
- المنيزل، ت. ح. (٢٠٢٠). الازدواجية اللغوية وأثرها على اللغة العربية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.
- العوادي، ه. (٢٠١٨). الازدواجية اللغوية بين التقييم و التعليم الطور الابتدائي انموذجا. ١١١.
- الديوان/أحمد شوقي . (٢٠٠٩). تم الاسترداد من الديوان : <https://www.aldiwan.net/poem15422.html>
- الاجتماعية، م. د. (٢٠٢٠). مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية . عمان .

تجربة الإعراب بالرموز

د. إيمان جواد صادق النّجار

أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الطائف

dr555@windowslive.com

الملخص:

تجربة الإعراب بالرموز الشكلية والحرفية، بهدف تيسير الإعراب لدى الطلاب، وإضفاء التشويق في منصات التعليم عن بعد، بتمييز الفعل، والجملة الاسمية، وشبه الجملة برموز شكلية بالخطوط والدوائر، كوضع خطين تحت الفعل، ودائرة حول شبه الجملة، ثم وضع رموز حرفية مثل: (م) للمبتدأ.

المقدمة:

الحمد لله الذي حفظ العربية بحفظ كتابه، والصلاة والسلام على نبيّنا محمد وعلى آله وأصحابه، وبعد: لغتنا العربية مرتبطة بثوابت ديننا وركائزه، وهي لغة معربة في كتاب الله عز وجل، وكلام نبيه - صلى الله عليه وسلم، والفاظ الدعاء، والفقه، وغيرها.

وقد اهتم علماءنا بإعراب القرآن الكريم والحديث، وكذلك الأشعار وبخاصة المعلقات، ويكاد يكون هذا جانب التطبيق الأوضح لدى أسلافنا، ومع مرور العصور، بدأ طلابنا يجدون صعوبة في الإعراب، والقراءة بالضبط، الأمر الذي تطلب التفكير في تيسير الإعراب، وبخاصة في منصات التعلم عن بعد.

وتظهر أهمية التجربة في تحويل الإعراب من صورة لفظية إلى صورة بصرية رمزية بطريقة (الإعراب بالرموز)؛ ليسهل إدراكها وانطباعها في ذهن الطالب والمتلقي، وليصبح الإعراب بطريقة لعبة تعليمية مسلية.

وتهدف إلى:

- 1- تيسير الإعراب للطلاب.
- 2- توظيف النحو الوظيفي بالاهتمام بما يفيد الطالب وظيفياً؛ للانطلاق إلى نحو الجملة، ونحو النص، والمستويات المعرفية العليا من تطبيق وتحليل وتقويم.
- 3- تعويد الطلاب سرعة الإعراب باستخدام الصورة البصرية مما يثبت المعلومة، وينمي مهاراتهم.
- 4- تحويل الإعراب إلى لعبة محببة بسؤال الطلاب: كم فعلاً في النص؟ وهكذا، ومكافأة من يجيب إجابة الصحيحة.
- 5- مواكبة متطلبات الطالب المعاصر في عصر الإيقاع السريع.
- 6- إضافة التشويق والتنوع في منصات التعلم عن بعد.

وتجيب عن تساؤلات منها:

- ما الرموز المستخدمة في المبادرة؟ وما أنواعها؟
 - كيف يتم تطبيق الإعراب بالرموز؟
 - والتجربة مستمدة من تجارب سابقة في الكتب التعليمية، ولكن الجديد:
 - 1- تحديد كلّ نوع برمز شكلي ثابت.
 - 2- إضافة الرموز الحرفية
- ويتلخص الإطار النظري: في التمهيد للإعراب باستخدام الرموز الشكلية والحرفية؛ لمعرفة أبعاد الجملة ومكوناتها سريعاً، ثم الإعراب المفصل.



إجراءات التجربة:

يطلب من الطالب البحث عن الآية أو التراكيب موضع الدراسة ووضعها على الشاشة في المحادثات في منصة التعليم عن بعد، وتكريرها على الشاشة من قبل طالب واحد، ثم يتم استخراج الأفعال والجملة الاسميّة وشبه الجملة بالطريقة الآتية:

- 1- تحديد الفعل بوضع خطّين تحته، والجملة الاسميّة بوضع خط متعرج تحت ركنيها، وشبه الجملة بإحاطته بدائرة، ثم وصله بسهم بمتعلّقه المذكور، أو وضع نقاط إذا كان المتعلق محذوفاً، وثلاث نقاط لأي حذف في الجملة. ويتم وضع عدد الأفعال والجملة الاسمية وشبه الجملة في مسابقة بين الطلاب، مع مكافأة من يجيب إجابة صحيحة.
 - 2- تحديد بعض المواقع الإعرابية بالرموز الحرفيّة مثل (م) للمبتدأ، (خ) للخبر، (فا) للفاعل، وبهذا نحدّد ركني الجملة الفعلية والاسمية، ويمكن إضافة رموز أخرى.
 - 3- الإعراب المفصل اللفظي.
- ثم يُطلب قراءة التركيب قراءة صحيحة.

الإطار التطبيقي و(أدوات المبادرة):

الرموز:

1- الرموز الشكليّة:

شبه جملة متعلّق بمذكور	
شبه جملة متعلّق بمحذوف	
جملة اسميّة	
جملة فعليّة	
علامة لأي حذف أو إضمار	

2 - من أمثلة الرموز الحرفية:

مبتدأ	م
خبر	خ
خبر ثانٍ	خ2
فاعل	فا
مفعول به	به
مفعول به ثانٍ	به2
مضاف إليه	إليه

1- أمثلة الرموز الشكلية:

قال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ يَدْفَعُ ... عَنْ الَّذِينَ آمَنُوا" (الحج 38)



2- أمثلة الرموز الحرفية:

أنا	البحر	في أحشائ	له	الدر	كامن	فهل	سأل	وا	الغواص	عن صدقات	ي
م	خ	إليه	م	خ				فا	به		إليه

النتائج، ومناقشتها:

- أهمية التعلم بواسطة الوسائط البصرية، وبخاصة الرموز.
- تم تجريب الفكرة لخمس سنوات مضت مع طالباتي، ولوحظ تحسن واستجابة ملموسان سريعان،
- تواكب التجربة الإيقاع السريع للعصر، وتتميز بالتنشيق.

التوصيات والمقترحات:

- تيسير النّحو للطلاب، والاهتمام بالنّحو الوظيفي.
- ربط الإعراب بالنّطق الصحيح.
- الاهتمام بالإعراب في الوصل عند القراءة.
- تطوير مبادرة الإعراب بالرموز إلكترونيا.
- إعداد تطبيقات للإعراب بالرموز بطريقة ألعاب تعليمية.

"ما" ودلالاتها في القرآن الكريم
/ محمد النظيف مصطفى
مؤسسة اقرأ للتعليم والتنمية – غانا
mohammednazif98@gmail.com

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أفضل من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد:-

فإن شرف العلم بشرف متعلقة والعلوم تقرأ وتدرس في ذلك إلا خدمة الكتاب الله عز وجل، فالعلوم كلها خدم له، وعليه فقد أراد الباحث أن يشارك ببحثه المعنون بـ "ما ودلالاتها في القرآن" مشاركة في مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها (اللغة العربية والتعلم عن بعد) مساهمة وخدمة للغة العربية – لغة القرآن – والاستفادة من خبرات الأساتذة والدكاترة والمشايخ في هذا المضمار.

وأسأل الله سبحانه وتعالى أن أوفق لما فيه خيري الدنيا والآخرة، إنه سميع فريد مجيب الدعوات.

المبحث الأول: - دلالاتها "ما" الإسمية في القرآن

ترد "ما" اسماً وحرفاً، و"ما" الإسمية إما أن تعم في دلالاتها أولاً، وما يعم منها الموصولة والشرطية والاستفهامية³¹⁸. وقال سيبويه وبعد ذكره لـ "من" وأنها تأتي موصولة بمنزلة الذي وللجزاء والسؤال، وقال: "ما" مثلها إلا أن "ما" مبهمة تقع على كل شيء³¹⁹.

"ما" الموصولة التي بمعنى "الذي" هي تكون عامة³²⁰.

وأما "ما" النكرة فلا تفيد عموماً لأنها بمعنى شيء سواء أكانت موصوفة أم غير موصوفة³²¹.

وهي كما يلي:-

1- "ما" الموصولة: - و"ما" الموصولة هي التي من ألفاظ العموم، وقد ذكر كثير من النجاة الأصل في "ما" الموصولة أن تقع لما لا يعقل³²². هذا في الغالب، لكن ربما استعملت للعاقل على غير الأصل، والظاهر من كلام سيبويه أنها تقع على كل شيء فتعم العاقل وغيره مطلقاً.

دلالاتها لغير العاقل:- قوله تعالى: "ما عندكم ينفد وما عند الله باق"³²³ أي الذي عندكم ينفد وينتهي

دلالاتها للعاقل:- قوله تعالى: "فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث وربع..."³²⁴

2- "ما" الشرطية:- اسم بجزم فعلين، فعل الشرط وجواب الشرط، ويعرب حسب موقفه في الجملة.

دلالاتها في القرآن:- قال تعالى: "ما يفتح الله للناس من رحمة فلا ممسك لها..."³²⁵ و"ما" اسم شرط جازم في محل

نصب مفعول به مقدم، يفتح مجزوم وحرك بالكسرة للاتقاء السكتين.

³¹⁸ - العقد المنظوم في الخصوص: 386/1

³¹⁹ - الكتاب: 228/4

³²⁰ - البرهان في علوم القرآن: 422/4

³²¹ - العقد المنظوم: 386/1

³²² - الصاجي: 269

³²³ - سورة النحل: 97

³²⁴ - سورة النساء: 3

³²⁵ - سورة فاطر: 2



وقوله: "وما تفعلوا من خير يعلمه الله"³²⁶ وغيرها من الأمثلة

3- "ما" الاستفهامية:- يسابق الكلام الأغراض عدة، منها التقرير، والنفي والتعجب والاستفهام، وحديثنا عن الخطاب الإستفهامي، وهو طلب خبر ما ليس عندككك أو طلب الفهم، هذا هو الأصل ويسمى الاستفهام الحقيقي: كقوله تعالى: "... ادع لنا ربك يبين لنا ما هي"³²⁷ أما ربنا سبحانه لا يستفهم خلقه عن شيء وإنما يستفهمهم ويذكرهم أنهم قد عملوا حق ذلك الشيء وهذا أسلوب يديع نفرد به الخطاب القرآن وينقسم إلى أقسام عدة منها:-

م- التحقير والتصغير: قال تعالى: "ما هذه التماثيل..."³²⁸ تحقير لها وتصغير لشأنها

ب- على سبيل الازدراء والاستهزاء:- قال تعالى: "... ليقولن ما يحبسها"³²⁹ وهذا الاستفهام على سبيل التحديّة والاستهزاء

4- "ما" التعجبية: - انفعال يحدث في النفس عند الشعور بأمر ففي سبب حدوثه. و"ما" التعجبية: هي التي تكون للإفصاح عن تعجب بصيغة "ما أفعل" نحو:- قوله تعالى: " قتل الإنسان ما أكفراً"³³⁰ وقوله: " فما أصبرهم على النار"³³¹

5- "ما" الموصولة:- وردت بعض الآيات في القرآن فيها "ما" جعلها بعض المفسرين والمعربين "ما" موصوفة والبعض الآخر جعلوها موصولة:- كقوله تعالى: " هذا ما لي عتيد"³³² جعلها الزمخشري نكرة موصوفة³³³ وجعلها سيبويه³³⁴. وجعلها غيرهم موصولة

6- "ما" التامة:- قوله تعالى: " لبئس ما كانوا يفعلون"³³⁵

باختصار شديد أتيت إلى نهاية "ما" الاسمية في القرآن الكريم

المبحث الثاني: - دلالات "ما" الحرفية في القرآن

كما أسلفنا في المبحث الأول، أن "ما" ترد اسما وحرفا، فتحدثنا في المبحث الأول عن دلالاتها الاسمية في القرآن الكريم، وفي المبحث الثاني نتحدث عن دلالاتها الحرفية وهي كما يلي:

1- "ما" النافية الحجازية:- وهي تفيد نفي الزمن الحالي وتنقسم إلى قسمين:-

م- العاملة على ليس:- وهي تعمل عمل ليس عند الحجازيين بشروط، نحو " ... ما هذا بشرا"³³⁶ وهي تحمل نفس معنى "ليس" إذ المعنى: "ليس هذا بشرا"³³⁷

ب- غير عاملة عمل ليس:- فلا تعمل في كقوله تعالى: ".... وما محمد إلا رسول"³³⁸ وهي هنا غير عاملة.

2- "ما" المصدرية:- وهذا المصدر المؤول يكون في محل رفع أو نصب أو جر بحسب موقعه في الجملة. و "ما" المصدرية نوعان:-

³²⁶ - سورة البقرة: 197

³²⁷ - سورة البقرة: 70

³²⁸ - سورة الأنبياء: 52

³²⁹ - سورة هود: 8

³³⁰ - سورة عبس: 17

³³¹ - سورة البقرة: 175

³³² - سورة ق: 23

³³³ - الكشاف: 22/4

³³⁴ - الكتاب: 269/1

³³⁵ - سورة المائدة: 79

³³⁶ - سورة يوسف: 31

³³⁷ - النحو الكافي: 212

³³⁸ - سورة آل عمران: 144



م- "ما" المصدرية الظرفية:- وهي التي تؤول مع صلتها لمصدر وفيها معنى المدة والمصدر المؤول منها مع صلتها يكون في محل نصب على الظرفية الزمانية:- نحو: "وأوصني بالصلاة والزكاة ما دمت حيا"³³⁹ والتقدير: مدة دوامي حياً"³⁴⁰

ب- "ما" المصدرية مجردة عن الظرفية:- وهي التي تؤول مع صلتها وليس فيها معنة المدة ويعرب حسب موقعه في الجملة. نحو: قوله: " وأن ليس للإنسان إلا ما سعى"³⁴¹

والتقدير "ليس للإنسان إلا سعيه" هذا مثال في محل رفع.

ومثال في محل نصب:- قوله تعالى: "ودوا ما عننتم"³⁴² والتقدير "ودوا عننكم"

ومثال في محل الجر:- قوله تعالى: "لهم عذاب شديد بما نسو يوم الحساب"³⁴³ والتقدير "ينسيانهم يوم الحساب"³⁴⁴

3- "ما" الزائدة:- وتتصل بأن وهي زائدة عاملة كما في قوله تعالى:- إنما المؤمنون إخوة"³⁴⁵ وهي كلف إن عن العمل فيبقى الاسم بعدها مرفوعاً ولا ينتصب وزائدة مهملة نحو "فبما نقضهم ميثاقهم"³⁴⁶

4- "ما" للتعظيم والتهويل:- من ذلك قوله تعالى: "القارعة ما القارعة"³⁴⁷ وقوله: "الحاقة ما الحاقة"³⁴⁸

ويجعلها بعض العلماء تحت "ما" الإستفهامية ومعنى هذا تعظيماً لشأنها وتهويلاً.

5- "ما" المبهمة:- وتعرب صفة لما قبلها: نحو قوله تعالى: "إن الله لا يستحي أن يضرب مثلاً ما بعوضة فما فوقها"³⁴⁹

الخاتمة والنتائج

هذه خلاصة ما حوّه البحث، وتوصل إليه الباحث:-

1- إعجاز القرآن الكريم، حيث استعمل "ما" وتعدد ذكرها مع احتمالها أكثر من معنى. فهذا إن دل على شيء إنما يدل على إعجاز القرآن

2- أن "ما" مع كثرة أقسامها ومعانيها تنحصر في قسمين: اسمية وحرفية

3- اقتصر الباحث بذكر مثال ومثاليين، ولم يأتي بأمثلة كثير حتى لا تطول البحث

4- الباحث يوصي إخوانه طلبة العلم بخدمة لغة القرآن ودلالاتها حروف المعاني، فهي بحاجة إلى الخدمة.

وصلّى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

³³⁹ - سورة مريم: 31

³⁴⁰ - النحو التطبيقي/خالد عبد العزيز، دار اللؤلؤة، ص: 266

³⁴¹ - سورة النجم: 39

³⁴² - سورة آل عمران: 118

³⁴³ - سورة ص: 26

³⁴⁴ - النحو التطبيقي/خالد عبد العزيز، دار اللؤلؤة، ص: 264

³⁴⁵ - سورة الحجرات: 10

³⁴⁶ - سورة المائدة: 13

³⁴⁷ - سورة الفارعة: 1

³⁴⁸ - سورة الحاقة: 1

³⁴⁹ - سورة البقرة: 26



ورقة عمل مجمع اللغة العربية بمكة المكرمة دراسة حالة

أ/ زكية فارع مبروك اللحاني

إدارة التعليم بمكة المكرمة

Zaklak436@gmail.com

تمهيد

هذه الدراسة (دراسة حالة) وصفية، تقوم على وصف الظاهرة (مجمع اللغة العربية بمكة)، والظاهرة هنا ليست جديدة ولا فريدة ولا مستحدثة؛ فالمجمع باعتبار المجامع الأخرى ليس ظاهرة فريدة، ولم يكن بدعا من حيث هو؛ إذ المجامع اللغوية ظاهرة قديمة، والمجمع متمم لها من حيث الفكرة، غير أنه تفرّد في جوانب تشير إليها الدراسة. والوصف جُلّه بل كلّ منقول من مصادر المجمع الرسمية وعلى رأسها موقعه الإلكتروني، ولم أعثّر على دراسات حول المجمع عدا دراسة واحدة، بعنوان " مجمع اللغة العربية بمكة على الشبكة العالمية وصف وتقويم ومقارنة" لعبد الرحمن البيشي منشورة بمجلة دار العلوم ٢٠١٦م ولم أتمكن من الاطلاع عليها؛ حيث الموقع الذي نشرها لا يسمح بالدخول إلا باشتراطات معينة. فيما عدا ذلك ليس ثمة مراجع مطبوعة درست المجمع المكي حسب اطلاعي.

مقدمة

العالم الفضاء

لعلنا في غنى عن القول إننا نعيش عصر ثورة فضائية، جعلت الفضاء هو العالم الذي نحياه، هو ماؤنا وهوأونا وهو الحل والمرتل وهو العزيمة التي لا رخصة فيها ومن هنا كان لزاما على من أراد أن يكون داخل إطار الصورة التي يتناقلها العالم ومن أراد ان يبلغ صوته المسامع كان عليه أن يرتحل هذا المركب ومن تتكّب عنه جانبا كان مكابرا وكان كمن ينقش على الماء وقد وعى مجمع اللغة العربية بمكة هذه الحقيقة مبكرا ومن هنا كان تفرده بين المجامع كلها وكانت خطوته السبّاقة إلى اعتناق الفضاء الخطوة التي باركت وجوده، ومكّنته أن يبسط مائدة العربية بين يدي العالم، فعمّ نفعه، وشرّق وغرّب في الأفق.

وصف الظاهرة:

مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، شبكيّ المنطلق، لغويّ العطاء، مكّيّ النشأة، سعوديّ الدار والرعاية، عربيّ الانتساب والتواصل، عالميّ الرسالة. أسّس بتاريخ: ٢٦ ربيع الأول ١٤٣٣هـ على يد مؤسسه أ.د عبد العزيز بن عليّ الحربي



وهو أول مجمع لغوي أُسس بنيانه على الشبكة العالمية؛ لتكون اللغة العربية بين يدي العالم.

دواعي التأسيس:

"أنشئ مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية عن شعور من مؤسسه بحاجة الدارسين له بعد أن طال انتظار الغيارى لمجمع يُعيد ما كانت المجامع العلمية ترصده وتقرّره أو تحييه أو تُميتّه .. ولما كانت الشبكة العالمية اليوم هي الوسيلة الكبرى والدائرة الواسعة ، وكان الوصول إليها أيسر ، عزمنا على تأسيسه وإنشائه ليكون مرقبا يجمع صفوة من خُذّاق العربيّة ونقبائها، ومرصداً لحراسها ورقبائها، وليكون مفخرا من مفاخر الأمة العربيّة الإسلاميّة عامّةً، وبلاد الحرّمين خاصّةً"³⁵⁰

وللمجمع رؤية ورسالة

رسالته: المضيّ باللغة العربية إلى مقامها الأعلى، مذلّة القطوف، دانية الظلال.
رؤيته: تحقيق الريادة في خدمة لغة القرآن.

أهداف المجمع:

للمجمع أهداف سخر وجوده لتحقيقها، وهي:

- ١- حراسة العربية والتمكين لها، والتصدي لما تتعرض له من تحريف وتشويه.
- ٢- تصحيح الأغلاط الشائعة، ونشر البديل والتعريف به.
- ٣- العناية باللهجات العامية في الجزيرة العربية، مما له أصل عربي فصيح.
- ٤- إبراز مكانة اللغة العربية وأسرارها.
- ٥- إحياء التراث العربي.
- ٦- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أعمال المجمع:

- ١- عقد الندوات والمحاضرات.
- ٢- دراسة لهجات القبائل في الجزيرة العربية وما حولها، تصحيحا وتأصيلا.
- ٣- إصدار مجلة علمية دورية محكمة ورقيا وإلكترونيا
- ٤- دراسة ما يقدمه المتصفّحون من أسئلة ومقترحات.
- ٥- التواصل مع الدارسين وطلبة العلم بواسطة الهاتف (الخط الساخن) كل يوم.
- ٦- تقديم الرأي والمشورة في الصياغة اللغوية لجهات معينة (الجهات الرسمية – القضاء – المحاماة – العقود).

مراحل تطور مجمع اللغة العربية بمكة المكرمة:

نستطيع أن نقسّم المراحل التي مرّ بها المجمع المكي إلى مرحلتين:

المرحلة الواقعية.

الثانية

المرحلة الشبكية

الأولى

أولاً- المرحلة الشبكية:

حين كان المجمع كيانا افتراضيا، متمثلا في موقعه الإلكتروني ومنتداه وحساباته في مواقع التواصل الاجتماعي.

أبرز مكونات هذه المرحلة:

١- موقع المجمع علي الشبكة الإلكترونية:

^١ الموقع الرسمي للمجمع

ويضم الأقسام التالية:

- الأخبار (أخبار اللغة واللغويين – أخبار المجمع والمجمعين)
- ركن الفتاوى (قديم الفتاوى – جديد الفتاوى)
- مقالات
- مكتبة المجمع ويندرج تحتها (مجلة المجمع – منشورات المجمع – كتب وبحوث علمية)
- مكتبة الفيديو وهي أغزر الأقسام محتوى؛ حيث تحوي كل المواد المصورة التي ييئها موقع المجمع على اليوتيوب مثل (الأمسيات والمحاضرات- نثر الألفية- أضواء البيان- المنتقى من فتاوى اللغة والتفسير- قالوا عن العربية- لغتنا الجميلة- معاني القراءات المتواترة والشاذة- إعراب القرآن وغريبه- إصدارات المجمع- قرارات المجمع...)
- منتديات الحوار
- اتصل بنا

٢- منتدي المجمع

<http://www.m-a-arabia.com>

وأعضاؤه أكثر من أحد عشر ألفا (١١,٢٤٣) حين إعداد هذه الدراسة وفيه تنشر قرارات المجمع وتنبيهاته وأخباره ومقالات علمية وفتاوى لغوية وغير ذلك. وله عدة أقسام:

- ١- القسم الخاص ويشمل قسمين من أهم أقسام المنتدى وهما:
 - قرارات المجمع (وقد أصدر المجمع ١٤ قرارا).
 - تنبيهات المجمع (التنبيهات اللغوية التي يصدرها المجمع بناء على ما يقرره أعضاؤه المجمعيون العاملون) ١٩ تنبيهها.
- ٢- منشورات المجمع
- ٣- المسابقة الشهرية لمنتدى المجمع
- ٤- ركن المجمعين
- ٥- ركن الفتاوى اللغوية
- ٦- من أعلام اللغة
- ٧- نقاش وحوار
- ٨- الألفاظ والأساليب
- ٩- القسم العام
- ١٠- الأخبار
- ١١- القسم الإداري.

وقد تخطى عدد زوار المنتدى ثمانية وستين مليون زائر، حين إعداد الدراسة والمتوقع أنه الآن يربو على ذلك.

٣- حسابات المجمع في مواقع التواصل الاجتماعي للمجمع حسابات في جميع قنوات الاتصال الشبكي:

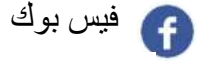
تويتر

https://twitter.com/m_arabia

والحساب موثق، ويتابعه أكثر من ١٧٠ ألف متابع.



هذا بالإضافة إلى حسابات تويترية أخرى تابعة للمجمع تتدرج في الاهتمام عمريا، حيث الأصل حساب المجمع للمهتمين باللغة العربية من أهل الاختصاص، ثم حساب **مجلس اللغة العربية للشباب**؛ في محاولة من المجمع وأربابه لجذب انتباه الشباب، ولفت أنظارهم إلى لغتهم، وتقديم ما يحببهم فيها، ثم حساب **أبطال الضاد** لناشئة العربية، لتقديم ما يتواءم مع تطلعات الطفولة إلى لغة بريئة تلامس أفئدة الأطفال وترتقي بذائقتهم، وترقى إلى شغفهم، وكذلك حساب **قسم التدقيق بالمجمع**، وحساب **مجلة مجمع اللغة العربية**.



<https://m.facebook.com/m.a.arabia>



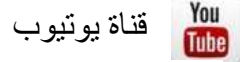
https://t.me/m_arabia

ومشتركو القناة قرابة الـ ٦٠٠٠ مشترك.



https://instagram.com/m_arabia

ويتابعه قرابة ٨٠٠٠ متابع.



<https://youtube.com/user/MAllugaa>

ومشتركو القناة أكثر من ٢١ ألف مشترك

ثانياً- المرحلة الواقعية: حين أصبح المجمع كيانا ملموسا على أرض الواقع، له مبنى يضم عدة أقسام بعدد من الموظفين والعاملين، وله وجود وحدود على محدد المواقع في خرائط قوقل، يستطيع من أراد الوصول إليه البحث من خلاله، وهي المرحلة التي شهدت عقد الشراكات مع جهات عدة، وأتاحت للمجمع أن يستمول الرعاية. وتضم هذه المرحلة الواقعية إنشاء (المعهد – المتحف) معهد سيبويه لعلوم العربية، ومتحف مجمع اللغة العربية، وسنأتي الإشارة إلى كل منهما.

مقارنة بين مجمع اللغة العربية بمكة والمجامع الأخرى:

تتناول المقارنة الجوانب التالية:

١- تاريخ الإنشاء

لو نظرنا نظرة تاريخية، وتأملنا مجامع اللغة العربية لألفيناها كثيرة، ومتفاوتة في تواريخ نشأتها، ويأتي المجمع المكي متأخرا بالنسبة لأعرق المجامع كالمجمع الدمشقي والقاهري والبغدادي، والتي بلغ عمر أقدمها قرابة المئة عام وهو المجمع الدمشقي، وهي بالتسلسل التاريخي على النحو التالي:

- مجمع اللغة العربية بدمشق (1919م)
- المجمع العلمي اللبناني (1927م)
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة (1932م)
- المجمع العلمي العراقي ببغداد (1947م)
- مجمع اللغة العربية الأردني (1976م)
- المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون بمؤسسة بيت الحكمة (1983م)



- مجمع اللغة العربية بالخرطوم (1993م)

- مجمع اللغة العربية الليبي (1994م)

- مجمع اللغة العربية بحيفا (2007م)

- مجمع اللغة العربية الافتراضي بالمدينة المنورة (2012م)

- مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية بمكة المكرمة (2012م)

- مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية الذي تأسس عام (2020م) والمتوقع أن يكون أقوى المجمع؛ لكونه مؤسسة حكومية تحظى بدعم كبير من حكومة خادم الحرمين الشريفين.

٢- الإقليم:

توزعت مجامع اللغة العربية علي جميع أقاليم الوطن العربي كما هو واضح من تسمياتها التي أظهرت انتماءها الإقليمي، والمجمع المكي أيضا منتم حسب التسمية إلى مكة المكرمة، وإن كان تخطى الحدود الإقليمية بوسيلته فهو مكي نسبةً إلى مكان الانطلاق والإنشاء غير أنه عالمي في حقيقته.

٣- الوسيلة:

جميعها كيانات واقعية، تميز المجمع المكي بالكيان الافتراضي وجمع إليه الكيان الواقعي.

٤- الأعضاء:

من المؤكد أن المجمع تضم علماء العربية وخبرائها وأساتذتها المتخصصين والصفوة منهم، وكذلك كان مجمع مكة، غير أنه امتاز عنها جميعا بميزتين:

- ١- جعل لكل رئيس مجمع من مجامع اللغة العربية امتياز الانضمام له مباشرة، وبالتالي فإن جميع رؤساء مجامع اللغة العربية في العالم العربي هم أعضاء في مجمع مكة، فأى قوة حازها المجمع بهذه الميزة!
- ٢- أطلق نظاما للعضويات وجعلها متاحة للجميع، على اختلاف مستوياتهم العلمية والعمرية، وأطلق عليها اسم (عضوية فاعل)؛ ليكون للوصف أثر في إحساس حاملها بمسؤوليته وضروة فاعليته في المجمع، وهي على المراتب التالية:

- عضوية فاعل الشرفية

- عضوية فاعل العاملة

- عضوية فاعل المشاركة

- عضوية فاعل المؤازرة

- عضوية فاعل الشبابية

- عضوية فاعل الإعلامية

- عضوية فاعل الواعدة

ولكل واحدة منها شروط وامتيازات.

٥- المؤسّس:

تأسست جميع مجامع اللغة العربية بتنظيم رسمي مؤسسي ، فنشأت مؤسسات رسمية برعاية حكومية، يديرها لغويون متخصصون، في حين أنشئ مجمع مكة بجهد شخصي علي يد رجل لم يكن منتما إلي اللغة العربية تخصصا، غير أنه منتم إليها إيمانا وولاءً وهوى وأشياء أخرى، وتخصصه الأكاديمي في القراءات والتفسير.

ولو قلنا: إن مجمع مكة من بركات القرآن الكريم على اللغة العربية ما عدونا الحقيقة؛ فمؤسسه أ.د/ عبد العزيز الحربي مقريء للقرآن وعالم بالقراءات والتفسير وغريب القرآن وإعجازه وبيانه،

ودعوته الدائمة أن تُدرّس اللغة العربية من خلال القرآن، فهو روض العربية وجنتها المتهذلة بثمار الفنون من شتى الأصناف وفرائد الطعوم.



ولعلنا نتمم القول هنا بإجمال أبرز ما تميز به المجمع المكي عن بقية مجامع اللغة العربية في الوطن العربي: تميز المجمع المكي بمجموعة من الظواهر لم تكن لغيره من المجامع السابقة، وهي:

١- فتاوى اللغة

حيث يستقبل المجمع الأسئلة اللغوية، ويصنفها ويعرضها علي المختصين من أعضاء المجمع، وذلك عبر وسيلتين: أ- الخط الساخن: حيث يجيب أعضاء المجمع بواسطة الهاتف على أسئلة الجمهور اللغوية، كل يوم من بعد المغرب إلى العشاء بتوقيت مكة المكرمة.

ب- ركن (أنت تسأل والمجمع يجيب) في منتدى المجمع.

٢- نشرة أخبار اللغة العربية

النشرة الأولى والفريدة من نوعها، والتي تقدم نشرة إخبارية لغوية، على غرار نشرات الأخبار السياسية المعروفة.

3- دورات تدريبية ومسابقات خاصة بالأطفال

وللمجمع حساب تويتر خاص بالأطفال (أبطال الضاد) يقدم خلاله فوائد لغوية بصورة محببة ومبسطة مناسبة للأطفال، في سعي من المجمع إلي التركيز على الجيل الصاعد من (٦-١٨) سنة ممهدا لهم وميسرا في تأسيس مبادئ اللغة العربية الفصحى، والعناية بها في ظل التطور الرقمي وافتتح المجمع حساب (أبطال الضاد) بإطلاق مسابقة يشارك فيها الأطفال لتعليم العربية لغير الناطقين بها، بتسجيل مقطع مرئي قصير. والهدف من المسابقة:

- غرس حب التعليم والتعلم في نفوس الناشئة.

- تشجيع الصغار على الظهور الإعلامي الإيجابي.

- غرس فكرة نقل الثقافة والحضارة العربية لدى هذه الفئة.

- تأسيس الناشئة ليكونوا هم عماد المستقبل لتعليم لغة الضاد، وجسرا إلى شعوب العالم لنشر اللغة العربية.

والجدير بالذكر أن دورات المجمع التدريبية للأطفال والمسابقات اللغوية الخاصة بهم سبقت إنشاء الحساب، وربما هي التي هدت إلى فكرة الحساب، وبصّرت القائمين على المجمع بمدى الاحتياج إليه.

الاتجاهات المستقبلية³⁵¹:

١- أن يكون المجمع جامعا لمجامع اللغة العربية في العالم العربي (وقد حقق هذا التوجه مبكراً يوم أن ضم جميع رؤساء مجامع اللغة العربية في جميع أقطار الوطن العربي).

٢- أن يكون له فروع داخل المملكة وخارجها.

٣- أن يصل نفعه الناس كافة عربهم وعجمهم، وهذا التوجه أيضا تحقق مبكرا عن طريق الأمسيات الثقافية التي كان المجمع ينظمها شهريا، وتنقل ببث مباشر إلى جميع أقطار العالم، ويشاهدها الناس كافة، وتحقق مؤخرا عن طريق الدورات التي يقيمها المجمع عن بعد والتي شهدت إقبالا كبيرا من أبناء العربية من جميع أقطار العالم أيضا.

واليوم استوي المجمع علي سوقه -كما خطط له القائمون عليه- مرقبا يجمع صفوة من خُداق العربيّة ونقبائها، ومرصدًا لحراسها ورقبائها، ومفخرا من مفاخر الأمة العربيّة الإسلاميّة عامّة، وبلاد الحرّمين خاصّة- وفي تفاصيل ما ذكر أنفا تفاصيل.

³⁵¹ المنشور التعريفي للمجمع بموقعه الرسمي

مجمع اللغة العربية وإسهامه في تعليم العربية عن بعد:

إذا ما أردنا أن نصف إسهام المجمع المكي في تعليم اللغة العربية وعن بعد خاصة، فإن علينا أن نستحضر مفهوم التعليم عن بعد، وإذا ما وعينا المفهوم قرناه بالخاصية التي امتاز بها المجمع منذ نشأته وهو أنه منذ انطلاسته اعتنق الفضاء فانتسعت له الأرجاء؛ ليحيط بأبناء العربية في كل مكان، ويصل نشره إليهم، فميزة التعليم عن بعد نابتة المجمع منذ انطلاسته .

وقد كان للمجمع الريادة الفعلية في تعليم العربية عن بعد؛ باعتبار ما يلي:

- ١- جميع ما ينشره المجمع في موقعه ومنتهاه وحساباته في مواقع التواصل هو من صميم اللغة العربية.
 - ٢- الأمسيات والندوات الثقافية التي يعقدها المجمع حضوريا وتنقل ببث مباشر إلى العالم أجمع.
 - ٣- المواد المتخصصة التي تقدم خلال الدورات التي بدأ بها المجمع مبكرا، ثم زاد نشاطه مع ازدياد نشاط التعليم عن بعد في ظل أزمة (كورونا).
- يُعلن عن الدورة – في حسابات المجمع في مواقع التواصل، وفي مجموعات خاصة في الواتساب- في منشور يبين مادة الدورة والمدرّب وتاريخ انعقادها وزمنه ووسيلة اللقاء بالمتدربين، وكيفية التسجيل بها. وبعد كل دورة يشارك المتدربون في تقييمها، في خطوة تهدف إلى تحسين الدورات القادمة وتلافي القصور. ويمكننا أن نقسم هذه الدورات إلى مرحلتين:

بعد الجائحة

الثانية

قبل جائحة كورونا

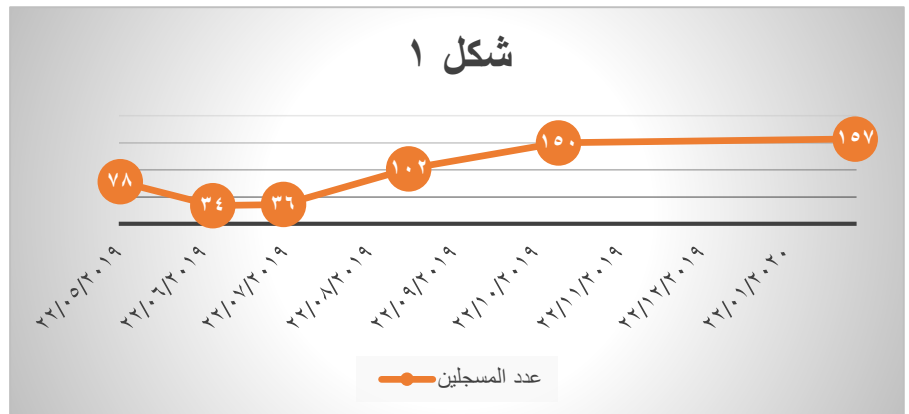
الأولى

واعتبرنا كورونا معيارا في ذلك؛ للظروف التي صاحبت هذه الجائحة وما فرضته من انعدام التعليم المباشر وتحول العالم كله إلى التعليم عن بعد.

المرحلة الأولى: قبل جائحة كورونا

بدأ المجمع أولى دوراته عن بعد منتصف العام ٢٠١٩م تقريبا، وبعد قليل - نسبيا - من المتدربين، بمعدل دورة إلى دورتين كل شهر.

والشكل التالي يوضح أعداد المسجلين بالدورات في تلك المرحلة على نطاق عدد من الشهور

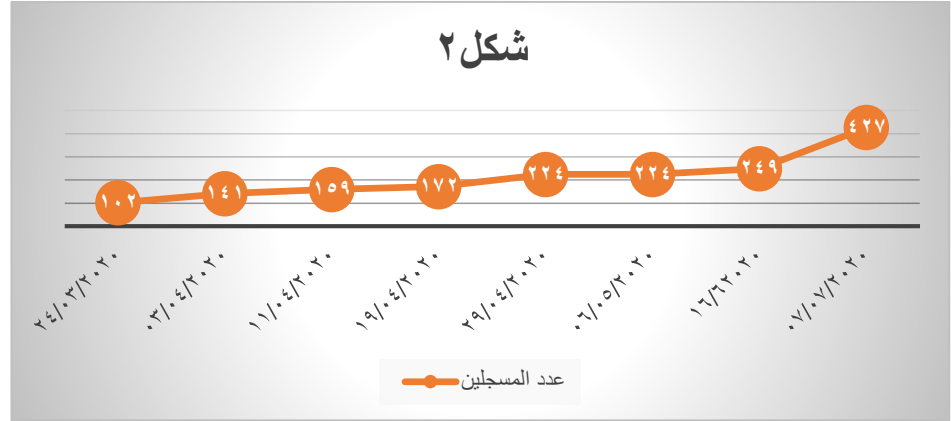


والملاحظ أن أعداد المسجلين بالدورات قد تنخفض أحيانا بعد ارتفاع، يعود ذلك لاعتبارات عدة، أهمها موضوع الدورة، ثم توقيتها من حيث اليوم من الأسبوع والساعة من النهار، وكلها محددات تفعل فعلتها في إقبال الناس على الدورات أو إدمارهم عنها.

المرحلة الثانية: بعد الجائحة

والمجمع واكب هذا الظرف وحاول جاهدا أن يبسط للناس مائدة العربية ليغنى وقتهم بالمفيد، فازداد نشاطه، وأخذ يعقد الدورات أسبوعيا، وفي مختلف علوم العربية وعلى أيدي أساتذة متخصصين، وصادف هذا النشاط إقبالا متزايدا من لدن الناس، وأصبحت دورات المجمع هي مقصد طلاب العلم، وشدة العربية، في فسحة من الوقت أذنت بها ظروف الحجر وقت الجائحة

وفي الشكل التالي توضيح لتنامي الإقبال، وتصاعد المؤشر، في مثال مقتطع على هذه المرحلة.



* ملحوظة

بدأت دورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، عن بعد قبل أن ينشئ المجمع معهداً متخصصاً لعلوم العربية (معهد سيبويه للغة العربية) الذي جاء إنشاؤه بعد أن قطع المجمع شوطاً كبيراً في عقد الدورات والأمسيات واللقاءات، ثم جاء إنشاء المعهد بعد ذلك ليكون القناة التنظيمية لدورات المجمع ونشاطاته التدريبية.

معهد سيبويه للغة العربية

المعهد كما يقدم له ذوه:

" إيماناً من مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية بأهمية العناية التطبيقية والميدانية باللغة العربية تبنت إدارة المجمع فكرة إنشاء معهد مستقلّ وخاص، يعنى باللغة العربية تعليمًا وتدريبًا وإثراءً، ويهدف المعهد إلى تقديم دبلومات، وإقامة دورات تدريبية متنوعة، إضافة إلى عقد الندوات والأمسيات الإثرائية"

أهداف معهد سيبويه لعلوم اللغة العربية:

- ١- إعداد وتطوير كوادرن من المختصين، والمتميزين، باللغة العربية، نشرًا وتدريبًا وثقافة وتطبيقًا وتفاعلاً معتمدين كافة الوسائل الحديثة والمتاحة.
- ٢- تطوير مهارة الإلقاء والكتابة والتعبير والتحرير وربطها بأهمية مراعاة قواعد اللغة العربية؛ لإبقاء رونقها الجميل، ووجهها الأصيل.
- ٣- تنمية الشعور بأهمية الحفاظ على اللغة العربية "لغة القرآن" وصيانتها، وحمايتها من التحريف والتشويه.
- ٤- تمكين الراغبين في تطوير لغتهم العربية، بمجالات متعددة ومجاور متنوعة ومتخصصة.

جديد المجمع:

- ١- على المستوى الافتراضي: تطبيق (عربي مباشر) وهو - كما وصفه أهله - يعلم الناس اللغة العربية بطريقة أيسر وأسرع، ويتيح المجال للمعلم والمتعلم على حدٍ سواء، المعلم جاهز والمتعلم يبحث عن معلمه المناسب بللمسة زرّ. وكما هو متوقع من المجمع الشبكي للتطبيق حساب في مواقع التواصل.

٢- على المستوى الواقعي: (متحف اللغة العربية) متحف لغوي يضم تعريفًا بأعلام اللغة، ونبدأً عن المجامع وتاريخها، ومخطوطات نفيسة، كما يعرض لوحاتٍ لأبرع الخطاطين، ولوحات تشهد بسعة العربية. والمجمع يعدُّ أن يكون المتحف فريدًا من نوعه.

التوصيات

- سعى المجمع، ووعى، وقدّم، وتمّم، ولازال سعيه حثيثًا، والشواهدُ ظاهرةٌ باهرة، ومع كل هذه الجهود لا ضير أن نقول بقول العبد الصالح عليه السلام: { رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنْزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ } وفي تطلع إلى مزيد من العطاء -من أهل العطاء- نوزع إلى المجمع بالتوصيات التالية:
- ١- تعزيز كل ما من شأنه تمكين اللغة العربية في أوساط الناس وواقعهم.
 - ٢- استقطاب الكفاءات الشابة والناشئة، وإقناعها بأهمية اللغة العربية، وتحملها مسؤولية الانطلاق بها إلى عالم الواقع.
 - ٣- استثمار إقبال الشباب على مواقع التواصل في التسويق للغة العربية.
 - ٤- ابتكار المبادرات الجاذبة، التي تصور جماليات العربية وطرائفها وبدائعها، وتسليم الشباب والناشئة زمام قيادها.
 - ٤- عقد الشراكات مع الجهات المختصة بالتوظيف؛ لتمكين العربية وفرضها متطلبًا حيويًا في سوق العمل.
 - ٥- إعداد دبلومات متخصصة لتأهيل خريجي اللغة العربية ودارسيها.
 - ٦- التعاقد مع المركز الوطني للقياس والتقويم في أن يوكل إعداد اختبارات القياس لمعلمي اللغة العربية إلى مجمع اللغة العربية.

تمّ بحمد الله!

المراجع

١- موقع المجمع علي الشبكة الإلكترونية:

<http://www.m-a-arabia.com/site>

٢- ويكيبيديا

<https://www.google.com/url?sa>



قصيدة (أبي أيها العربي.. وكان الوداع) لإبراهيم عمر صعابي (مقاربة سيميائية)

١/ صالحة بنت علي بن مفرح صهلولي

salehaa048@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تناول قصيدة (أبي أيها العربي وكان الوداع)، لإبراهيم بن عمر صعابي، أحد شعراء منطقة جازان، الذين نظموا القصيدة التقليدية والتفعيلة. وتندرج القصيدة السابقة تحت شعر التفعيلة، نظمها الشاعر في رحيل والده، وتميّزت باتقاد العاطفة وصدقها. وعلى المستوى اللفظي، اتسمت بجزالة اللفظ والغموض والرمزية، وترى الباحثة أن المنهج السيميائي الأنسب للولوج إلى أعماقها وفك رموزها، والنظر في دلالاتها السيميائية على مستوى الشكل والمضمون. وقد بدأت بالتحليل السيميائي للعنوان وقيّمته وعلاقته بالنص، ثم انتقلت إلى التحليل السيميائي للنص، والغوص في أعماقه؛ للكشف عن دلالاته السيميائية في لفظه ومعناه، وأنهيت التحليل بالمربع السيميائي، الذي يتكوّن من ألفاظ تربط بينها علاقة تضاد وأخرى تضمنين.

الكلمات المفتاحية: تحليل سيميائي- أبي أيها العربي- إبراهيم بن عمر صعابي- المربع السيميائي.

القصيدة:

أبي أيها العربي ..

وكان الوداع

في البدء:

أقول: أبي شامخ كالجبال

له جسد في الرمال

وروح تحلق عبر الظلال

أبي

ما حنا الرأس إلا لرب العباد

النص:

أبي

ويعاودني الحزن حتى الرماذ

أبي، أين أنت؟

أسمع صوتي؟ أنقرأ صمتي؟

فعنك أحدث نفسي.. وعنك أصادق همسي

وعنك أغير لون الغبار

وشكل المدار

أبي

كم صحوّت وأنت نرّيل وحي السماء

وتسكب دمعاً دفيناً

فتزهر في الدار كلّ المواسم



تَكْسُو الصَّبَاحَ جَبِينَا
هُنَالِكَ وَجْهٌ نَدِيٌّ وَخَطُّ أَبِي
وَصَدْرٌ نُورٌ فِيهِ انْكَسَارَاتِ الْأَمَانَا وَنَنَامُ
أَقُولُ: أَبِي شَامِخٌ كَالْجِبَالِ
صَبَاحَ الرِّضَا يَا أَبِي
كُنْتُ نَعْسَلُ أَوْ جَاعَنَا
كُنْتُ تُبْهِجُ أَيَّامَنَا وَتَغِيبُ
لِمَاذَا تَغِيبُ؟
أَعْيَبَكَ الْحُبُّ؟
فَاللَّهُ خَيْرُ حَبِيبٍ.
أَبِي مَنْ سَيَفْرَأُ ظَنِّي؟
أَبِي مَنْ سَيَعْرِفُ أُنِّي
لِفَقْدِكَ أَغْرَقُ فِي الدَّمْعِ
أُنْدُبُ أَغْلَالَ حُزْنِي؟
سَمَوْتُ
فَكُنْتُ الرَفِيقَ
وَكُنْتُ الصَّدِيقَ
وَكُنْتُ الْأَبَ الْخَلَّ
كُنْتُ الضَّيَاءَ
إِذَا غَشِيَ اللَّيْلُ وَجْهَ الْمَدَى وَأَضَعْنَا الطَّرِيقَ
أَبِي
هَآ هُمْ الْقَوْمُ صَرَ عَى
فَمِنْ أَيْنَ أَبْدَأُ فِي الْعِدِّ
كُلُّ خُطَاهُمْ خَطَايَا؟
أَتَذْكُرُ كُلَّ الَّذِينَ ((أَتَوَكَّ لَتَحْمِلُهُمْ))؟
حِينَهَا
رُحْتُ تَمْنَحُهُمْ دَمَكَ الْعَطَرِ
تَنْثُرُهُ لِلرِّفَاقِ هَدَايَا
أَتَذْكُرُهُمْ؟
هَآ هُمْ الْآنَ يَخْتَصِمُونَ
تُرَى: أَيُّهُمْ سَوْفَ يَحْمِلُ رَأْسِي؟
وَيَخْتَصِمُونَ.. وَيَخْتَصِمُونَ
فَأَرْحَلُ عَنْهُمْ
بَعِيدًا بَعِيدًا.....دَا



فَيَرْمُونَ بِالشَّمْسِ ظِلِّي

أبي

ضُمْنِي مَرَّةً

فَالذَّبَابُ يَطُوفُونَ حَوْلِي

يُرِيدُونَ قَتْلِي

ليحتفلوا- في العراء -

بأخِرِ رَأْسٍ

تَحْدَى جَنُونَ الْقَصِيدَةَ

أبي أَيُّهَا الْعَرَبِيُّ

تَقَاسَمْنَا الْخَوْفَ وَالرَّيْحَ

والموعدُ المستباحُ

تَقَاسَمْنَا الرَّيْفُ

والمستحيلُ المكَلَّلُ بالقَصْفِ

قَبْلَ الْبُكَاءِ وَبَعْدَ النُّوَاحِ

أَقَمْنَا الْمَأْتَمَ

أَضْحَى لَنَا كُلَّ يَوْمٍ شَهِيدٌ

تَقَاسَمْنَا الْأَهْلُ بِاسْمِ الْبُضَالِ

وقالوا: انْحَسَرْنَا بِفَعْلِ الرِّيحِ

ونهرُ الحقيقةِ

يَرْمِي عَلَى ضَفَّتَيْهِ الْجِرَاحَ

أبي

وَيُعَاوِدُنِي الْحُزْنُ حَتَّى الدُّهُولِ

تَعَفَّرَ بِالْيَأْسِ وَجْهِي

تَنَاقَرُ فِي الصَّمْتِ صَوْتِي

فَكُلُّ الصَّبَاحَاتِ تَبْحَثُ عَنْكَ

كُلُّ الزَّوَايَا

هُنَا مُصْحَفٌ وَصَلَاةٌ

وَتَسْبِيحَةٌ.. سَجْدَةٌ وَدُعَاءُ

هنا أَلْفُ نَجْوَى

وَقَلْبٌ يُسَافِرُ نَحْوَ السَّمَاءِ

وكان الوداعُ

سَكَبْنَا عَلَيْكَ

عيونًا من الدَّمْعِ

تملاً خَدَّ الْبِلَادِ



وكان الوداع على دمنّا

رجفة من سواد

فلا طاب بعدك

غمض شهى

ولا طاب بعدك

ركض الجياد

المقدمة:

يتميز الخطاب الشعري الحديث بلغة رمزية غامضة، تتطلب من المتلقي فك رموزها وشفراتها، ومن ثم فهي بحاجة إلى منهج نقدي حديث يكشف عن ذلك، ويعدّ المنهج السيميائي من المناهج النقدية الحديثة التي تفكك الرموز داخل بنية النص، وتعيد بناءها من جديد.

ويُعرف العلم السيميائي بأنه: "ورث تقاليد فلسفية وفيلولوجية عريقة في القدم، تمتد من أفلاطون وأرسطو، والمدرسة السوفسطائية والقديس أوغسطين؛ لتبلغ أوجها مع الفلسفة العقلانية والاختبارية للقرنين السابع عشر والثامن عشر" (شاذلي، 2015: 10).

و" في القرن التاسع عشر طغت على الحقل السيميائي دراسات، انصبّت على أصل اللغة والألسن الطبيعية وتطوّرها مع فلاسفة اللغة... ولم يهتم هؤلاء الفلاسفة بالبُعد اللساني أو المنطقي للغة بقدر ما اهتموا بالبُعد النفسي- الفلسفي؛ حيث ركّزوا على دور اللغة في النشاط المعرفي للإنسان، الذي ينمّ عنه العقل الصريح والإبداع الفني الخلاق" (شاذلي، 2015: 10-11).

ويرى د. صلاح فضل أن المنهج السيميولوجي من مناهج ما بعد الحداثة، كما تطرّق إلى قضية المصطلح، الذي يختلف تبعاً لاختلاف المدارس، فمدرسة جنيف - التي تزعمها دي سوسير - تُطلق عليها (السيميولوجيا)، أما المتبعون لشارل بيرس فيُطلقون عليها مصطلح (السيميوتيك)؛ بينما ينقسم العرب إلى اتجاهات ثلاثة، ولكل اتجاه مبرراته، فالإتجاه الأول يفضل مصطلح (السيميولوجيا)، ويفضّل الإتجاه الثاني كلمة (السيميوطيقا)، في حين يبحث الإتجاه الثالث في التراث عن الكلمات التي تُناظر الكلمات السابقة، التي تؤدي الدلالة بشكل تقريبي، ووقع الاختيار على كلمة (سيمياء)، التي اقترنت في الأدب العربي القديم بالسحر والكهانة واقتفاء الأثر (فضل، 2002: 122).

والسيمياء هي العلامة؛ لقوله تعالى: ﴿سَيِّمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ﴾ [سورة الفتح: 29]، وقوله تعالى: ﴿تَعْرِفُهُمْ بِسَيِّمَاهُمْ﴾ [سورة البقرة: 273].

ويدرس المنهج السيميائي العلامة، وينظر إليها بوصفها إشارة تدلّ على أكثر من معنى، وأنها رمز ذو دلالة، وتعني السيميائية العلامة، وتُعرف بأنها: "علم يدرس العلامة ومنظوماتها، كما يدرس الخصائص التي تمتاز بها علاقة العلامة بمدلولاتها" (صدق، د.ب: 77). ويعود الفضل الأول عند أغلب الباحثين في هذا العلم للعالم السويسري دي سوسير، عندما عرّف السيميائية في كتابه (محاضرات في علم اللغة) بقوله: "العلم الذي يدرس حياة العلامات في قلب الحياة الاجتماعية". ويرى أنها جزء من علم اللسانيات، وذلك على النقيض من رولان بارت، الذي يرى أن علم اللسانيات جزء من علم السيمياء.

وقد ساهمت السيميائية في تجديد الوعي النقدي، من خلال إعادة النظر في طريقة التعاطي مع قضايا المعنى (بنكراد، 2010: 10).

سيمياء العنوان:



يحتل العنوان مكانة واضحة في الأعمال الأدبية، فهو مفتاح النص الذي يُمكننا من الدخول إليه، كما أنه لم يُوضع اعتباراً أو عبثاً، وله الكثير من الدلالات والقيم الجمالية والمعنوية. وللعنوان تعريفات في المعاجم اللغوية، منها: "عن الشيء، ويعنّ عنناً: ظهر أمامك، وعنّ يعنّ عنّاً وعنواناً، واعتن: ظهر واعترض" (ابن منظور، 2000: مادة عنن). ويُفسّر العنوان بمعنى الظهور والاعتراض، "فيحدّد اشتغال المتلقي عليه، كما أنه يُفسّر بمعنى الإرادة والقصد، فيحدّد اشتغال المُرسِل، وما بين هنا وهناك علاقة بين خارج غير لغوي، وداخل لغوي، وفي تعريف ثالث هو الوسم والأثر" (الجزار، 1988: 22).

وبداية فكلّمة "أبي" لها الكثير من الرموز والدلالات السيميائية، وقد ذكرها الشاعر في صُلب النص عدة مرات، منادياً والده بقوله: "أبي"، فالأب من الإباء والسمو، ويرمز إلى العلو والرفعة والعظمة. وقد يرمز بـ "العربي" إلى الصفات العربية الأصيلة التي يتصف بها والده من كرم وشجاعة وإباء، وربما يرمز بها إلى فصاحة الكلام وفصل الخطاب.

"وكان الوداع"

الوداع: رمز للوداع الأخير وهو الموت، ويحمل الكثير من الدلالات السيميائية، التي تصوّر الذات الحزينة المفجوعة عند حلول القدر المحتوم، والوداع هنا ليس عادياً، إنه وداع لسفر بعيد ليس فيه عودة، لشخص ليس عادياً، إنه توديع الأب الذي هو سرّ الوجود الأعظم في الحياة، فموته يُدمع العين، ويكسر القلب.

والمسافة في العنوان (أبي أيها العربي ..

وكان الوداع)

لها الكثير من الدلالات السيميائية، وكأنها ترمز إلى المسافة بين الحياة والموت، حياة الأب التي عاش فيها عظيماً كريماً فاضلاً، وساعة الرحيل إلى الدار الآخرة، كما تشير إلى أنّه كان هناك كلام لدى الشاعر يريد البوح به؛ لكن الوداع حال دون ذلك.

ويصرخ الشاعر: "أيها العربي"، منادياً العروبة التي سلّبت؛ ليلفت انتباه المتلقي لما سيأتي، ثم قال: "وكان الوداع"، يُشير بذلك إلى توديع العروبة.

سيميائية المقدّمة والنص:

وقبل الشروع في تحليل النص، نرى أن الشاعر بدأ قصيدته بمقدمة امتدح فيها والده، ونعته بألفاظ ذات دلالة:

في البدء (صعابي، 2016: 67):

أقول: أبي شامخ كالجبال

له جسد في الرّمال

وروح تحلّق عبّر الظلال

أبي

ما حنا الرأس إلا لربّ العباد

بدأ الشاعر نصّه بضمير (أنا المتكلم)، في قوله: (أقول)؛ ليحكي ويسرد عن مجد أبيه العربي، الذي وصفه بعدد من الصفات لكل منها دلالاتها الرمزية (شامخ كالجبال)، وأخرى ترمز إلى الطهر والنقاء (روح تحلق)، نابعة من الحالة الشعورية، وهي الفخر بشخصية الأب، ولها الكثير من الدلالات السيميائية، التي تتمثّل في: الإباء والعظمة، والتطلع والعلو. كما يرمز قوله: (ما حنا الرأس إلا لرب العباد) إلى العزة والشموخ.

كما نلاحظ فصله بين الجسد والروح في الحديث، حيث أتى بالجسد في سطر، والروح في سطر شعري آخر؛ حتى يتلاءم مع الحال، فالرجل قد مات، وفارقت روحه الجسد، كما أنّ الروح والجسد رمزان للظهر والسمو. هذا فيما يخص المقدمة التي افتتح بها الشاعر القصيدة قبل البدء بالنص، والآن ننتقل إلى دراسة النص.

يتضمّن التحليل السيميائي للنص الأدبي دراسة النص الأدبي من جميع نواحيه، دراسة تحليلية سيميائية تتوغل في أعماقه، وتشفّ عن مدلولاته، كما يحاول الربط بين النص وهذه المدلولات. وسنُدرس السيميائية على أبعاد ثلاثة، وهي:

1. البُعد النظمي السياقي : ويختص بالبنية الداخلية في نظم العلامات دون النظر إلى تفسيرها ودلالاتها.
2. البُعد الدلالي: ويهتم بربط العلامة بمدلولاتها، وينظر إلى العلامة والعلاقة التي تربطها بمدلولها وتفسيرها.
3. البُعد التداولي: ويهتم بالعلاقة بين العلامة ومن يتداولها، كما تحدّد قيمتها من خلال مصلحة من يتداولها (تاويريت، د.ب: 36).

يبدأ الشاعر القصيدة بالنداء، وهو الأسلوب الطاعي عليها، من أولها إلى آخرها، حاضر بين الأسطر، ويتجلى في عدة مواضع كالتالي (صعابي، 2016: 68):

أبي

ويعاودني الحزنُ حتّى الرّماد

أبي، أين أنت؟

وفي قوله (صعابي، 2016: 69):

أبي

كم صحوّت وأنت تَرْتَلُ وَحَي السَّماءِ

وَتَسْكُبُ دَمْعًا دَفِينًا

فَتُرْهِرُ فِي الدَّارِ كُلِّ المَواسِمِ

وفي قوله (صعابي، 2016: 69):

أقول: أبي شامخ كالجبال

صَبَاحَ الرِّضَا يا أبي

وفي قوله (صعابي، 2016: 69):

أبي مَنْ سَيَقْرَأُ طَنِي؟

أبي مَنْ سَيَعْرِفُ أُنِّي

لِفَقْدِكَ أَغْرَقُ فِي الدَّمْعِ

أَنْدُبُ أَغْلَالِ حُرْنِي؟

وفي قوله (صعابي، 2016: 70) :

أبي

هَـا هُمُ القَوْمُ صَرَعى

فَمِنْ أَيْنَ أَبْدَأُ فِي العِدِّ

وفي قوله (صعابي، 2016: 71-72):

أبي

ضُمْنِي مرّةً

فَالذَّنَابُ يَطُوفُونَ حَوْلِي

يُرِيدُونَ قَتْلِي

ليحتفلوا- في العراء-

بآخر رأسٍ

تَحْدَى جَنُونَ الْقَصِيدَةَ

أبي أَيُّهَا الْعَرَبِيَّ

تَقَاسَمَنَا الْخَوْفُ وَالرَّيْحُ

والموعدُ المستباحُ

تَقَاسَمَنَا الرَّيْفُ

والمستحيلُ المكَلُّ بالقَصْفِ

وفي قوله (صعابي، 2016: 73):

أبي

وَيُعَاوِذُنِي الْحُزْنُ حَتَّى الدُّهُولُ

جاء النداء في كل الأسطر الشعرية السابقة محذوفاً منه حرف النداء، ويفيد بأنه لنداء القريب، ويشعر المتلقي بالحرسة والألم المتوغل داخل الذات، ويرمز هنا إلى الاختصار، المتناسب مع الحالة الشعورية التي لا تسمح بالتطويل، كما أنه يُشير أيضاً إلى قرب المُنادى من قلب المُنَادِي؛ حتى وإن غاب ورحل إلى الدار الآخرة.

فإن سعدت الروح إلى بارئها، وتغطى الجسد بالتراب؛ لكنهما حاضران في ذهن الشاعر وقلبه. ومن الأساليب التي كان لها حضورٌ بارزٌ في هذه القصيدة: أسلوب الاستفهام، الذي حمل في طياته الكثير من الدلالات السيمائية النابعة من الحالة الشعورية الدالة على انشطار الذات والتشتت والحيرة (صعابي، 2016: 68):

أبي، أَيْنَ أَنْتَ؟

أَنْسَمِعُ صَوْتِي؟ أَنْقُرُ صَمْتِي؟

وفي قوله (صعابي، 2016: 69):

لماذا تغيب؟

أَغْيَبَكَ الْحُبُّ؟

فَاللَّهُ خَيْرُ حَبِيبٍ.

أبي مَنْ سَيَقْرَأُ ظَنِّي؟

أبي مَنْ سَيَعْرِفُ أَيْ

لِفَقْدِكَ أَغْرَقَ فِي الدَّمْعِ

أَنْدُبُ أَغْلَالِ حُزْنِي؟

وفي قوله (صعابي، 2016: 70):

هَآ هُمْ الْقَوْمُ صَرَعِي

فَمِنْ أَيْنَ أَبْدَأُ فِي الْعَدِّ

كُلُّ خُطَاهُمْ خَطَايَا؟

أَتَذْكُرُ كُلَّ الَّذِينَ ((أَتَوَكُّ لِنَحْمِلُهُمْ))؟

حينها

رُحْتَ تَمْنَحُهُمْ دَمَكِ العَطَرِ

تَنْزُرُهُ للرِّفَاقِ هَدَايَا

أَتَذْكُرُهُمْ؟

هَـا هُمُ الآنَ يَخْتَصِمُونَ

ثُرَى: أَيُّهُمْ سَوْفَ يَحْمِلُ رَأْسِي؟

وواضح من الأسطر الشعرية السابقة بعض التساؤلات الدالة على تشتت الذهن والحيرة، التي ترمز إلى البُعد والرحيل وغياب الراعي (الأب) واهتمامه، فبرحيله رحل العطف والحنان، وأصبح مكانه فارغاً، لا يملؤه أحدٌ، كما ترمز إلى الكثير من التغيرات بعده موته عندما قال: (ها هم القوم صرعى، من أين أبدأ العد؟ أُنذركم، أيهم سوف يحمل رأسي؟ أُنذكر كل الذين أتوك لتحملهم)، مستعملاً في التعبير عن ذلك تقنية التناص في جملتي: (ها هم القوم صرعى، أتوك لحملهم)، ففي الأولى يستحضر قوله تعالى: ﴿فَنَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرَعى كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَحْلِ خَاوِيَةٍ﴾ [سورة الحاقة: 7]، وتناص في الثانية مع قوله تعالى: ﴿وَلَا عَلَى الَّذِينَ إِذَا مَا أَتَوْكَ لِتَحْمِلَهُمْ قُلْتَ لَا أَجِدُ مَا أَحْمِلُكُمْ عَلَيْهِ تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَرْناً أَلَا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ﴾ [سورة التوبة: 92]، وما بين الأسلوبين كان أسلوب الإخبار حاضراً بشكل بارز، يتلاءم مع الإخبار عن الموقف الجلل ووصفه، وسرد المواقف والمآثر.

ويلاحظ من خلال قراءة النص، أن الشاعر يضع مسافات بين كل مقطع وآخر، ولهذه المسافات دلالات سيمائية، فتشير إلى الحزن والغصة وألم الفقد والحيرة، فماذا عساه أن يقول؟! وماذا عساه أن يترك في هذا المصاب الجلل؟! فهو يتحدث ثم يصمت قليلاً أو طويلاً ثم يتحدث، وهكذا.

وتشتمل القصيدة على عديد من الصور الشعرية، التي لها دلالاتها السيمائية (صعابي، 2016: 68):

أبي

وَيَعَاودُنِي الْحُزْنُ حَتَّى الرَّمَادِ

أبي، أَيْنَ أَنْتَ؟

أَتَسْمَعُ صَوْتِي؟ أَتَقْرَأُ صَمْتِي؟

فَعَنْكَ أُحَدِّثُ نَفْسِي.. وَعَنْكَ أَصَادِقُ هَمْسِي

وَعَنْكَ أَعْيُرُ لَوْنَ الْغُبَارِ

وَشَكْلَ الْمَدَارِ

يُثير الشاعر هنا العديد من الأسئلة، مسترجعاً ذكرياته مع والده، ومخففاً بها عن أحزانه، مستخدماً ألفاظاً لها دلالات سيمائية:

ف"يعاودني": رمز للحالة الشعورية التي يشعر بها الإنسان عندما يتألم ويحزن من شيء ما، فيحزن ثم تهدأ نفسه قليلاً ويشعر بالرضا، ثم يعود مرة أخرى لتذكّر الألم، وقد تكون بين الحالتين فترة زمنية قصيرة أو طويلة. وفي "صوتي- صمتي" يرتفع الصوت بالتعبير، مشيراً إلى رغبة الذات في إشعار المتلقي بصوت الحزن، الذي يطرق داخله، ثم تشير إلى حاجة الإنسان دائماً إلى من يسمعه ويواسيه عندما يحتاج إلى ذلك في أشد موافقه. وقد استشعرنا بانخفاض الصوت قليلاً عند استعماله لرموز (نفسى- همسى)؛ حيث أحسنا بالهدوء النسبي، ثم تعود ثورة الحزن مرة أخرى من خلال استعماله لرمز (الغبار)؛ دلالة على الحزن المُخيم على الذات، فهو كالغبار الذي يُغطي الجو فتتعدم الرؤية، ثم يتبعه بالحديث عن مآثر الفقد وتذكر محاسنه (صعابي، 2016: 71-72):

أبي
كَمْ صَحَوْتُ وَأَنْتَ تُرْتِّلُ وَحَيَّ السَّمَاءِ
وَتَسْكُبُ دَمْعًا دَفِينًا
فَتُزْهِرُ فِي الدَّارِ كُلِّ الْمَوَاسِمِ
تَكْسُو الصَّبَّاحَ جَبِينًا

فمن خلال السطور الشعرية السابقة تتجلى صورة الأب المتدين، وهو يرتل القرآن، ويسكب دموع الخشية من الله، ونراه يستعمل في التعبير عن ذلك أقوى الألفاظ وأبلغها ليتناسب مع التعبير عن شدة الموقف، وتحمل دلالات سيمائية، مثل: "صحوت"، ولعلها جاءت عفوية من الشاعر؛ ولكنها تحمل في طياتها رمزًا يدلُّ على أنَّ الأب كان بمثابة المُنبِّه والمرشد والقُدوة لأولاده. كما يستعمل كلمتي "تسكب- دفينًا"، وهما دلالة على الشيء الذي يهطل بغزارة، وينسكب بكثرة، ويرمز بذلك إلى الروح المؤمنة القوية الخاشعة. وكان لاستعماله كلمة "الصباح" في نهاية الأسطر إشارات سيميائية؛ تكمن في الصفاء والنقاء والانشراح.

ثم يذكر الشاعر بعض مواقف الأب مع أولاده، مستعملًا في ذلك الكثير من الألفاظ ذات الدلالة السيميائية: "انكسارات- الأمانة- تغيب- لفقدك- أغرق- أندب"، وكل هذه المفردات لها دلالات سيميائية؛ حيث تتلاءم مع الحديث عن هول الموقف وهو الفقد، وترمز إلى شدة الانكسار والحزن والألم، كما يستعمل كلمتي "الحب - الحبيب"، ربما ترمزان إلى العلاقة بين الأب وأولاده، القائمة على الحب والرأفة والرحمة. وفي صورة شعرية أخرى يقول (صعابي، 2016: 70-71):

أبي
هَـا هُمُ الْقَوْمُ صَرَعِي
فَمِنْ أَيْنَ أَبْدَأُ فِي الْعَدِّ
كُلُّ خُطَاهُمْ خَطَايَا؟
أَتَذْكُرُ كُلَّ الَّذِينَ ((أَتَوَكُّ لِحَمْلِهِمْ))؟

حِينَهَا
رُحْتَ تَمْنَحُهُمْ دَمَكَ الْعَطْرِ
تَنْزُرُهُ لِلرِّفَاقِ هَدَايَا
أَتَذْكُرُهُمْ؟

هَـا هُمُ الْآنَ يَخْتَصِمُونَ
تُرَى: أَيُّهُمْ سَوْفَ يَحْمِلُ رَأْسِي؟
وَيَخْتَصِمُونَ.. وَيَخْتَصِمُونَ
فَأَرْحَلُ عَنْهُمْ

بعيداً بعيداً.....دَا
فَيَرْمُونَ بِالشَّمْسِ ظِلِّي

أبي
ضُمَّنِي مَرَّةً
فَالذَّنَابُ يَطُوفُونَ حَوْلِي

يُريدونَ قَتْلِي
ليحتفلوا- في العراء-
بآخرِ رَأْسٍ
تَحْدَى جنونَ القصيدةِ

والصورة بكاملها ترمز إلى المكانة الاجتماعية التي يعتليها الفقيد بين قومه، كما تُشير إلى التغيرات التي حدثت بعد وفاته، والصورة متعلّقة بالحالة الشعورية داخل الشاعر؛ لما يعانيه من ألم الفقد، وقد عبّر عن ذلك بعدة ألفاظ: "يختصمون- خطاهم خطايا- الذئاب- قتلي". وكان لرحيل والده الأثر السلبي فيمن خلفه، حيث يصف الشاعر الفارقة والتغيرات في قوله (صعابي، 2016: 72):

أبي أَيُّها العَرَبِيّ
تَقَاسَمْنَا الخوفَ والريحُ
والموعدُ المستباحُ
تَقَاسَمْنَا الزَّيْفُ
والمستحيلُ المكَلُّ بالقَصْفِ
قَبْلَ البُكَاءِ وَبَعْدَ النُّوْحِ
أَقَمْنَا المَاتَمَ
أَضْحَى لَنَا كُلَّ يَوْمٍ شهيدُ
تَقَاسَمْنَا الأهلُ بِاسْمِ اللِّضَالِ
وقالوا: انْحَسَرْنَا بفعلِ الرِّياحِ
ونهرُ الحقيقةِ
يَزْرمي على ضفَّتَيْهِ الجراحِ

يصف الشاعر الفارقة والتغيرات التي حدثت بعد فراق والده، مستعملاً في التعبير عن ذلك ألفاظاً ذات دلالة، تُعبّر عن الموقف: "تقاسمنا- الزيف- الخوف- الريح- انحسرننا"، فمنها ما يرمز إلى الضعف الذي حلّ بهم "تقاسمنا- انحسرننا"، ومنها ما يدلّ على قوة الشيء الذي فرّقهم بعده، مثل: "الزيف- الخوف- الريح". ثم يعود الشاعر إلى ذكر مآثر فقيده قائلاً (صعابي، 2016: 73):

فَكُلُّ الصَّبَاحَاتِ تَبْحَثُ عَنْكَ
كُلُّ الزَّوَايا
هُنَا مُصْحَفٌ وَصَلَاةٌ
وَتَسْبِيحَةٌ.. سَجْدَةٌ وَدُعَاءُ
هنا أَلْفُ نَجْوَى
وقلبٌ يُسَافِرُ نَحْوَ السَّمَاءِ

ويعبر الشاعر عن تدين والده بعدد من المفردات ذات الدلالات السيمائية: "مصحف- تسبيح- سجود- دعاء- نجوى"، رامزاً بذلك إلى الصلاح والتدين، وهذه الصفات هي صفات الأب الصالح، المرشد والمُصلح لأبنائه. وترمز "يسافر" هنا إلى الرحلة البعيدة، وهي رحلة الموت، من الدار الفانية إلى الدار الباقية. ويختم بصورة الحزن المخيم لحظة الوداع (صعابي، 2016: 74):

وكان الوداعُ
سَكَبْنَا عَلَيْكَ
عيونًا من الدَّمْعِ
تملاً خَدَّ البلادِ
وكانَ الوداعُ على دمنَا
رجفةً من سَوَادِ
فلا طابَ بَعْدَكَ
غَمَضٌ شَهِيٍّ
ولا طابَ بَعْدَكَ
رَكُضُ الجِيَادِ

فتتجلى صورة الحزن والدموع المنساب من العيون، والسواد المخيم على الدار وأهله، مستعملًا بذلك ألفاظًا ومفردات ذات دلالات، فـ"الدمع، ورجفة" تشيران إلى الصدمة والانهيال والضعف بعد رحيل والده. أما "السواد" فترمز إلى هول الموقف والمصاب الجلل. وفي أحد الأسطر الشعرية يعبر عن الحزن وسواده بالليل، رامزًا بذلك للهَمّ والسواد الذي غطى عليه، والضياع بعد فراق والده (صعابي، 2016: 70):

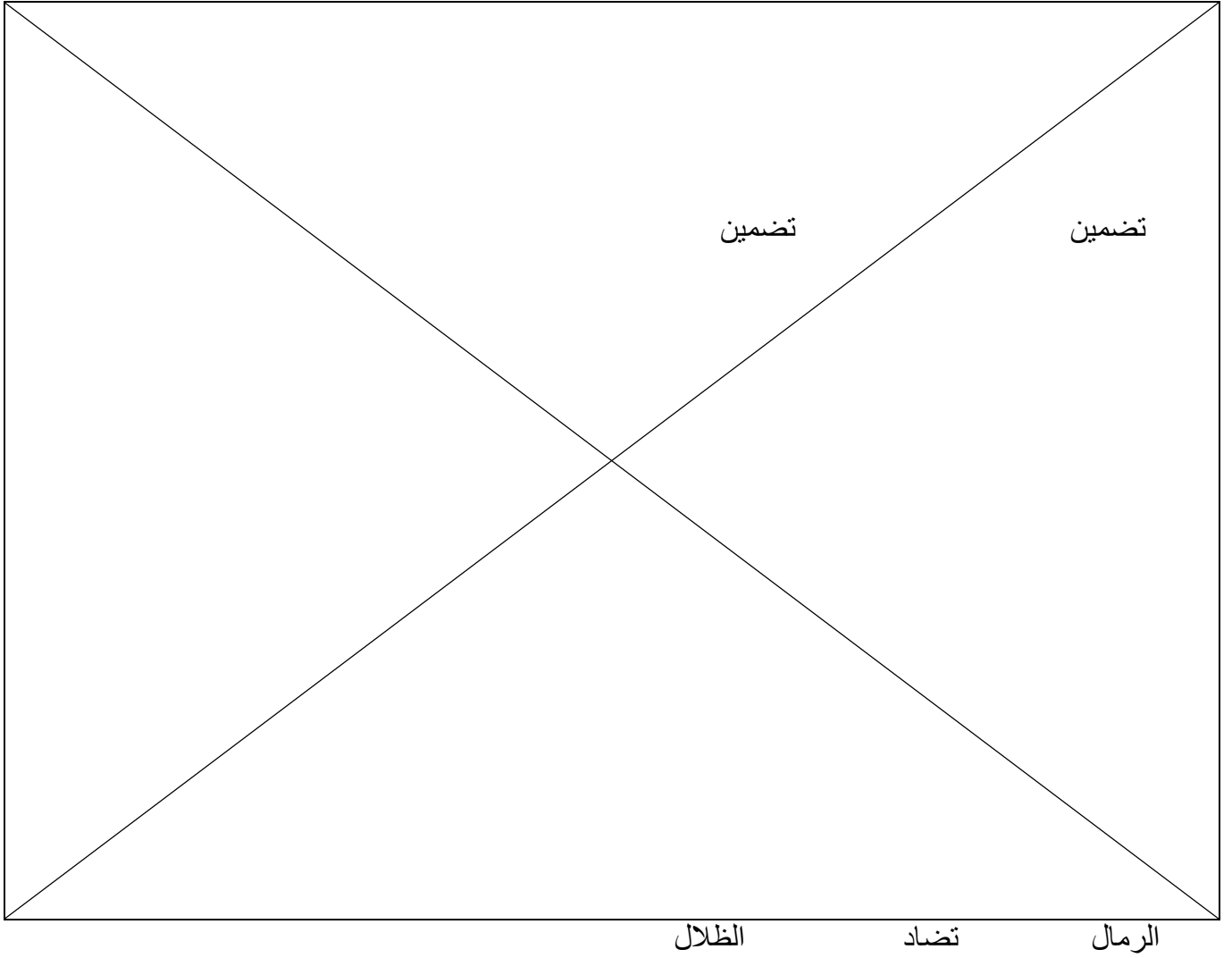
إذا غَشِيَ اللَّيْلُ وجَهَ المدى وأَضَعْنَا الطَّرِيقَ

وعلى مستوى الأفعال، نلاحظ غيابًا لفعل الأمر، ما عدا موضعًا واحدًا فقط، وهو (ضَمَنِي). وهناك توسّط في استعمال الأفعال الماضية، ومنها: (صحوث- كنت- غيبك- سموت- غشي- أضعنا- رحت- تحدى- تقاسمنا- أقمنا- أضحي- انحسرنا- تعفر- تنأثر- سكبنا- طاب). ولاستعماله الكثير من الدلالات السيمائية، التي تكمن في أن الماضي مازال عالقًا في ذهنه، ولا يمكن نسيانه أو تغافله ولو للحظة. ففي الماضي الجميل والده، الذي عاش فاضلاً كريماً محباً، وحمل رحيله أسًا حاضراً؛ مما جعله يستعمل الفعل المضارع بكثرة تفوق سابقه؛ للدلالة على استمرار المعاناة: (يعاودني- أغرق- أندب- أبدأ- أتذكّر- تحملهم- تمنحهم- تنثره- يختصمون- أرحل- يرمون- يطوفون- يريدون- يحتفلوا- يرمي- تبحث- تسأل- يسافر- تملأ)، ويرمز بعضها إلى حضور الفقد في قلب ابنه: (تسمع- تقرأ- أحدث- أصادق- أغير- ترتل- تسكب- تزهـر- تكسو- نوزع- ننام- أقول- تغسل- تبهج- تغيب- سيقراً- سيعرف).

المربع السيمائي:

الجسد تضاد الروح





من خلال المربع السيمائي السابق؛ نلاحظ تناقضًا بين الجسد والروح، فالجسد تُدفن في الأرض بعد مفارقتها للروح، وتصعد الروح إلى بارئها. كما أنَّ هناك تناقضًا بين الرمال والظلال، فالرمال في الأرض، وتحتضن الجسد، والظلال في الفضاء وتُحلّق عبرها الروح. ومن جهة أخرى، يتجلى التضامن بين الروح والظلال، فالروح تُحلّق عبر الظلال، وهناك تضامن بين الجسد والرمال، فالرمال تحتضن الجسد.

الخاتمة:

وأخيرًا: فالقصيدة غنية بالشفرات والعلامات السيميائية التي تحتاج إلى النظر فيها لفكّها، بدءًا من العنوان، الذي يعدُّ المفتاح للدخول إلى النص، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا به، والنص هو الآخر ثري بالمفردات والصور الجمالية، التي تحمل معنى دلاليًا سيميائيًا، يستطيع المتلقي استنتاجها من خلال القراءة العميقة للنص؛ لما تتصف به لغته من رمزية وغموض. وانتهاءً بالمربع السيمائي، الذي احتوى على مفردات بينها علاقة تضاد وأخرى تضامن، تحمل هذه العلاقة إشارات سيميائية، يستخلصها المتلقي من خلال تفحص المفردات ذات العلاقة.

المصادر:

القرآن الكريم.

صعابي، إبراهيم عمر (2016م). ديوان أخايد السراب. بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

المراجع:

بنكرات، سعيد. (د.ت). السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها. ط2، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع.

تاويريت، بشير. (2008م). مناهج النقد الأدبي المعاصر: دراسة في الأصول والملاحح والإشكاليات: النظرية والتطبيق. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

الجزار، محمد فكري. (1998م). العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

شادلي، المصطفى. (2015م). السيميائيات نحو علم دلالة جديدة للنص. ترجمة: محمد المعتصم، القاهرة، رؤية للنشر والتوزيع.

صدق، إبراهيم. (د.ت). السيميائية اتجاهات وأبعاد. محاضرات الملتقى الوطني الأول، السيمياء والنص الأدبي.

العرجاني، مريم ومحبي، سارة. (2019م). سيميائية الخطاب الشعري في ديوان (أثر الفراشة) للشاعر محمود درويش. مذكرة ماستر، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية.

فضل، صلاح. (2002م). مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته. القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (2000). لسان العرب. بيروت، دار صادر.



تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا

د. طلال عبد الله طافش المراشدة

أكاديميات الدار - مدارس أدنوك - أبوظبي

tlal1970@yahoo.com

الملخص

حاولت هذه الدراسة "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا" تحقيق خمسة أهداف هي، التّحدّيات التي واجهت المدرّسين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظلّ أزمة كورونا، والفرص التي أتاحتها أزمة كورونا والتي يمكن استغلالها والاستفادة منها بعد الأزمة، ودور مراكز البحوث التربوية والكلّيات المتخصصة في ظلّ هذه الأزمة وما بعدها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في مثل هذه الأزمات، والحلول الممكنة على مستوى السياسات والتنظيمات التربوية، التي لا بدّ من أن تتّصف بالمرونة وتوفّر مثل هذه الأزمات، وتقوية القدرة الاستباقية لها، لوضع إستراتيجيات بديلة؛ لتقليل آثارها على استمرارية التعليم وجودته. وقد أجابت عن عدّة أسئلة هي، ما التّحدّيات التي واجهت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظلّ أزمة كورونا؟ ما دور مراكز البحوث التربوية في ظلّ هذه الأزمة وما بعدها؟ ما الحلول الممكنة لاستمرار التعليم لهذه الفئة الآن ومستقبلاً؟ هل لهذه الأزمة من فوائد يستفاد منها مستقبلاً؟ وقد نبعت أهمية الدراسة من كونها ستقدم إضافة ذات قيمة نظرية وبحثية لكيفية تجاوز التّحدّيات والعوائق أمام استمرارية التعليم للطلبة الناطقين بغير العربية، إذ تتمثّل الأهمية النظرية في أنّها توفّر مهاداً نظرياً متماسكاً يتناول ماهية الأساليب التي يجب على المنظومات التعليمية أن تتّبعها لتوفير استمرارية التعليم، كما تقدّم الدراسة معلومات تنثري المكتبة العربية في هذا الموضوع ومدى قدرة المنظومات التعليمية على تجاوز التّحدّيات والعوائق التي تعترض العملية التعليمية سواء في ظلّ كورونا أو غيرها. كما توفّر هذه الدراسة توصيات للقائمين على برامج التطوير الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي عن الحلول التي يجب أن توضع في مثل هذه الظروف ومثل هذه الأزمة. ومن ناحية بحثية توفّر الدراسة فرصاً للباحثين لتناول هذه المسألة من منظورات مختلفة غير تلك التي أخذت بها هذه الدراسة، أو من خلال متغيّرات مختلفة.

مقدمة

لا شكّ في أنّ بعض الدّول وقعت في مأزق كبير في ظلّ أزمة كورونا، إذ كان لها الأثر الكبير على مسار التنمية المستدامة بكلّ أبعادها، وما يهّمنا هنا هو مسار التعليم في العالم بشكل عامّ، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاصّ.

كلّنا يعلم بأنّ المنظومات التعليمية في كثير من الدّول، قبل جائحة كورونا، تعاني وضعاً صعباً من حيث المعوقات والصّعاب التي تواجه هذه المنظومات وتحدّ من جهودها المبذولة في تحقيق أهداف التعليم الجيّد والمنصف والشّامل للجميع.

وهنا لا بدّ من الاعتراف بأنّ ما يواجه التعليم بوجه عامّ، بالتأكيد سيواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصّة إذا ما علمنا بأنّ إستراتيجيات وأساليب التدريس لهذه الفئة تختلف اختلافاً جذرياً عن تلك التي تستخدم في تعليم الناطقين باللغة العربية.

ومن التّحدّيات التي تواجه التعليم بشكل عامّ في ظلّ أزمة كورونا، توفير بيئة مدرسية آمنة للتلاميذ والمدرّسين والعاملين، وتحقيق المعايير الدّنيا للتعليم في ظلّ هذه الأزمة، وضعف ومحدودية التمويل أمام صعوبة الوضع الاقتصاديّ



والاجتماعي الحالي، والقصور الواضح في الوفاء بمتطلبات التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، وعدم المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم، وتحدي التقييم والامتحانات، وضعف التزام الطلبة بمتابعة برامج التعليم عن بعد. وقد جاءت هذه الدراسة محاولة للوقوف على واقع العملية التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل هذه الأزمة.

مفهوم الجائحة

الجوح: الاستئصال، من الاجتياح، واجاحتهم السنة جوحاً وجباجة وأجاحتهم واجاحتهم: استأصلت أموالهم، والجائحة: المصيبة تحل بالرجل في ماله فتجتاحه كله، (ابن منظور، 2000، 719). والجائحة مصطلح يستخدم عادة على نطاق واسع لوصف أي مشكلة خرجت عن نطاق السيطرة، ويعرف بأنه تفشي مرض يحدث في منطقة جغرافيا واسعة ويؤثر على نسبة عالية بشكل استثنائي من السكان ويصيب عدداً من الناس من الوباء، والأزمة في اللغة الصينية تعني الخطر والفرصة في آن واحد (الدّهشان، 2020، 4).

مشكلة الدراسة

هناك حقيقة مؤكدة لا يمكن تجاهلها وهي أن أزمة كورونا وضعت المعلم والطبيب في مكان الصدارة، ورغم أن هذه الأزمة غيرت وجه العالم كله وليس التعليم فقط، إلا أنها أجبرت الجميع على التفكير في أن المستقبل سيكون للذين يملكون القدرة على التعامل مع التكنولوجيا وإنتاجها، ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في محاولتها الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل أزمة كورونا، ومدى تحقيق أهداف تعليمهم، وهل تم توفير التعليم المناسب لهذه الفئة خاصة وأنها تختلف عن فئة الناطقين باللغة العربية وتحتاج لأساليب وطرق تدريس تختلف عن تلك التي تستخدم في تدريس الطلبة العرب، إذ أحس الباحث بهذه المشكلة انطلاقاً من عمله كمدرس للغة العربية للناطقين بغيرها سواء في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي أو في المرحلة الجامعية، إذ لا بد من استبدال إستراتيجيات التدريس وطرقه في التعليم عن بعد بأساليب وطرق جديدة تكون كفيلة في توضيح الفكرة وإيصال المعلومة بحيث تكون واضحة ومفهومة لدى الطلبة، فكما هو معروف فإن الأساليب التي كانت تستخدم قبل أزمة كورونا في التدريس الوجيهي تختلف كثيراً عن تلك التي تم استحداثها واستخدامها في التعليم عن بعد؛ لذا جاءت هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تأتي هذه الدراسة "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا" محاولة لتحقيق خمسة أهداف هي، التحديات التي واجهت المدرسين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل أزمة كورونا، والفرص التي أتاحتها أزمة كورونا والتي يمكن استغلالها والاستفادة منها بعد الأزمة، ودور مراكز البحوث التربوية والكليات المتخصصة في ظل هذه الأزمة وما بعدها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في مثل هذه الأزمات، والحلول الممكنة على مستوى السياسات والتنظيمات التربوية، التي لا بد من أن تتصف بالمرونة وتوقع مثل هذه الأزمات، وتقوية القدرة الاستباقية لها، لوضع إستراتيجيات بديلة؛ لتقليل آثارها على استمرارية التعليم وجودته.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما التحديات التي واجهت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل أزمة كورونا؟
2. ما دور مراكز البحوث التربوية في ظل هذه الأزمة وما بعدها؟
3. ما الحلول الممكنة لاستمرار التعليم لهذه الفئة الآن ومستقبلاً؟
4. هل لهذه الأزمة من فوائد يستفاد منها مستقبلاً؟



تظهر أهمية هذه الدراسة من كونها ستقدم إضافة ذات قيمة نظرية وبحثية لكيفية تجاوز التحديات والعوائق أمام استمرارية التعليم للطلبة الناطقين بغير العربية، إذ تتمثل الأهمية النظرية في أنها توفر مهاداً نظرياً متماسكاً يتناول ماهية الأساليب التي يجب على المنظومات التعليمية أن تتبناها لتوفير استمرارية التعليم، كما تقدم الدراسة معلومات تنثري المكتبة العربية في هذا الموضوع ومدى قدرة المنظومات التعليمية على تجاوز التحديات والعوائق التي تعترض العملية التعليمية سواء في ظل كورونا أو غيرها.

كما توفر هذه الدراسة توصيات للقائمين على برامج التطوير الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي عن الحلول التي يجب أن توضع في مثل هذه الظروف ومثل هذه الأزمة. ومن ناحية بحثية توفر الدراسة فرصاً للباحثين لتناول هذه المسألة من منظورات مختلفة غير تلك التي أخذت بها هذه الدراسة، أو من خلال متغيرات مختلفة.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا في العامين 2020-2021م؛ لبيان واقع عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد هذه الجائحة؛ إذ هذه الغاية القصوى من الدراسة.

مصطلحات الدراسة

الناطقون بغير العربية: هم الفئة المستهدفة من الطلبة الذين لا ينطقون باللغة العربية، والذين تقدم لهم مجموعة من الخبرات اللغوية والأدبية؛ لتحسين مستوى أدائهم في اللغة العربية قراءة، وكتابة، واستماعاً، ومحادثة (المرشدة، 2016، 41).

أزمة كورونا: يمكن تعريف مصطلح (NCoV2019) كما أوضحت منظمة الصحة العالمية على النحو الآتي: **CO، NEW، N:** اختصار لكلمة كورونا (Corona)، **Vi:** اختصار لكلمة فيروس (Virus)، **D:** اختصار لكلمة مرض (Disease)، 2019: الحد الزمني لمولد المرض الذي بدأ الانتشار في نهاية عام 2019م، فهو أحد الأمراض الوبائية المعدية التي يسببها هذا الفيروس (منظمة الصحة العالمية، الموقع الإلكتروني، [فيروس كورونا المستجد -2019](https://www.who.int/nCoV)) (nCoV) (who.int)، 2021).

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي لدراسة "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا"، ثم بيان مدى استعداد المنظومات التعليمية في تجاوز العقبات والعوائق التي نشأت عن هذه الأزمة، ويبدو هذا المنهج الأنسب لغايات الدراسة.

الدراسات السابقة

لم يجد الباحث - في حدود علمه - دراسة اختصت في "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد أزمة كورونا"؛ وذلك لأن هذه الأزمة طارئة، ولم يظهر لنا أي دراسة أجريت في هذا المجال حتى كتابة هذه الدراسة، سوى بعض الندوات واللقاءات التي تناولت واقع التعليم في ظل هذه الأزمة، نذكر من هذه الندوات:

الندوات التي تخص اللغة العربية للناطقين بها

ندوة استمرارية التعليم (قبل الجامعي) مع كورونا وتحدياته في المنطقة العربية، والتي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج (2020)، وقد قدمت فيها عدة أوراق عمل متخصصة في هذا المجال منها ورقة للأستاذ الدكتور جمال الدهشان بعنوان "تحديات نظم التعليم العربية ما بعد جائحة كورونا، والفرص المتاحة لها"، قدم من خلالها تعريفاً للجائحة، وبين التحديات التي واجهت التعليم في البلاد العربية في ظل أزمة كورونا، منها القصور الواضح في التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، وأن التعليم عن بعد هو تعليم نخبوي؛ لأن لا يتوفر للجميع، وغياب التفاعلية في

التعليم عن بعد بين المعلم والمتعلم، ومن التحديات أيضاً تحدي التقييم والاختبارات إذ ألغت كثير من الدول الاختبارات في الجامعات، وانتشار الأمية المعلوماتية حتى بين المتعلمين، وأن التعليم عن بعد يزيد من حدة عدم المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، وضعف التزام أولياء الأمور والطلبة بمتابعة برامج التعلم عن بعد. ثم بين الفرص التي أتاحتها الجائحة والتي يمكن استغلالها والاستفادة منها في مرحلة ما بعد الجائحة، ومنها أهمية تقديم بدائل تعليمية لضمان استمرار التعليم وقت الأزمات يسبقها تهيئة الميدان لهذا النوع الجديد من البدائل التي تقع تحت ما يسمى بالتعليم مدى الحياة أو التعليم المدمج، كما لفتت الجائحة الأنظار إلى أهمية تنمية وتطوير البنية التحتية والتكنولوجية للمؤسسات التعليمية خاصة في الدول النامية، ومن هذه الفرص أيضاً إعادة الاعتبار للعلم والبحث العلمي، كما أظهرت الجائحة الحاجة إلى وضع معايير لضمان جودة تنفيذ التقنيات التدريسية والمنصات التعليمية الجديدة، كما لفتت الجائحة إلى أهمية ضرورة الاعتراف بالشهادات التي تعتمد على الدراسة عن بعد، كما أكدت الجائحة على أهمية التعجيل بتعديل المناهج والمقررات وتحويلها إلى صيغة إلكترونية. وكانت من نتائج هذه الورقة ما ذكره الدهشان أنه لا بد من الاستمرار في تجاوز التحديات واستغلال هذه الفرص التي أتاحتها هذه الجائحة لاستمرار عملية التعليم، فلا بد من تحويل محنة كورونا إلى منحة.

ومن الأوراق التي قدمت في هذه الندوة أيضاً ورقة الدكتور عبد الحق الحياتي بعنوان "السياسات والتنظيمات في التعليم مع كورونا، أهم التحديات واستشراف الحلول الممكنة"، ذكر من التحديات التي تواجه الدول في ظل جائحة كورونا، توفير بيئة تعليمية آمنة للمدرسين والطلبة، والمعايير الدنيا لجودة التعليم في ظل هذه الأزمة، وضعف التمويل أمام صعوبة هذا الوضع. ومن الحلول التي وضعها الحياتي للتعليم في ظل هذه الجائحة توسيع وتأهيل المدارس والتجهيزات في المناطق الفقيرة، وتأهيل المعلمين مهنيًا وتكنولوجياً، تحيين الإطار العملي لأنشطة الحياة المدرسية، وكانت من نتائج هذه الورقة أن لجائحة كورونا آثاراً سلبية وتهديدات وتحديات ستستمر مستقبلاً، مما يفرض علينا جميعاً مجابهة تلك الآثار السلبية والتهديدات والتحديات للتقليل من أثارها على استمرارية التعليم وجودته.

ومن هذه الأوراق ورقة الدكتور عبد الله آل محيا بعنوان "البدائل التعليمية مع كورونا" ذكر أن استمرارية التعليم الجامعي مع كورونا تقدم كثيراً، لكن التعليم قبل الجامعي لا زالت المقاومة عالية فيه، والتركيز في التعليم الإلكتروني على مهارات القرن الواحد والعشرين، وقدرة المتعلم على إدارة التعقيد، وقدرته كذلك على التوضع في عالم مركب وسريع التغيير. وقد ذكر أن من البدائل للتعلم الإلكتروني إذا كان غير ممكن، البرامج التلقائية، والبث الإذاعي، وحزم التعلم إما في شكل رقمي أو على الورق.

الندوات التي تختص باللغة العربية للناطقين بغيرها

ومن الندوات في مجال اللغة العربية للناطقين بغير العربية، وهي ما تهتمنا في دراستنا هذه، ندوة المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد19، الذي عقدته (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة) بعنوان "تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات" (2020)، ونذكر هنا أهم الدراسات التي قدمت في هذا المنتدى وهي:

مداخلة (الحناش 2020)، وهي بعنوان "المتطلبات الرقمية لتعليم العربية لغة ثانية"، ذكر فيها ضرورة رقمنة الموارد التعليمية، وتطوير منصة حاسوبية للاختبارات المعيارية، وكذلك رقمنة المهارات اللغوية الأربع (القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث). وكان من نتائج هذه الدراسة أنه لا بد من أن تتكون المنصة التعليمية من أركان ثلاثة: التعليم، والتعلم، والتقييم، فلا بد من التقييم حتى نتعرف على أثر التعليم والتعلم في المتعلم.

مداخلة (أبو عمشة 2020)، وهي بعنوان "الدروس المستفادة بعد جائحة كورونا في تعليمية العربية للناطقين بغيرها" ذكر فيها الدروس المستفادة على جميع المستويات، المجال، والدولة، والجامعات، والبحث العلمي ورسائل وأطروحات الدراسات العليا، وعلى مستوى قطاعي المؤسسات التعليمية العام والخاص، وعلى مستوى المدرس نفسه، وعلى مستوى المحتوى والموارد، وعلى مستوى عملية التعلم والتعليم، وعلى مستوى عملية التقويم.



مما سبق يتّضح لنا جلياً أنّ العلماء والخبراء والباحثين الأجلاء قد سبقوا الباحث في الحديث عن موضوع هذه الدراسة ولكن جاءت إسهاماتهم على شكل مداخلات، أو مشاركات سريعة غير موسّعة في الحديث عن تعليم اللغة العربية في ظلّ أزمة كورونا أو ما بعدها، وهذا ما ميّز هذه الدراسة، فقد جاءت للحديث عن استمرار التعليم في ظلّ هذه الأزمة، وما بعدها، وقد فصلت الحديث في هذا الموضوع؛ إذ بيّنت التّحديات والصّعوبات، والفرص التي يمكن استثمارها في عملية التعليم مدى الحياة.

التّعلّم الإلكتروني

ينقسم التّعلّم الإلكتروني عن بعد إلى قسمين:

1. النّقل المباشر المتزامن: ويطلق عليه أيضاً "التّعلّم التّفاعلي"، وفيه يقوم جميع المشتركين في الصّفّ بالاتّصال في موعد زمنيّ واحد، ويقوم المدرّس بالتّفاعل مع الطّلاب بشكل مباشر. كما يستطيع جميع الطّلاب التّفاعل مع بعضهم البعض بشكل مباشر ومع المدرّس في آن واحد، ويمكن للطّالب الانضمام إلى الصّفّ أثناء إلقاء الدّرس من موقع بعيد، ولا يستلزم ذلك سوى اتّصاله بشبكة (الإنترنت) لينضمّ لموقع الدّرس، ويتمّ التّخاطب في اللحظة نفسها بواسطة التّخاطب الكتابي، أو الصوتي، أو التّخاطب بالصّوت والصّورة، ومن أدوات هذا القسم:
 - أ. غرف الحوار المباشر: وهي التي تسمح بإجراء الحوارات الكتابيّة المرئيّة والمسموعة بين المتعلّمين من جهة وبينهم وبين المعلّم من جهة أخرى.
 - ب. السّبورات البيضاء: وهي سبّورات إلكترونيّة تتّصل مباشرة بالحاسوب؛ كي يتمكّن المتعلّمون جميعهم من الكتابة عليها على التّوالي.
 - ت. المؤتمرات المرئيّة والمسموعة: وهي التي تتيح للمتعلّم المشاهدة، والاستماع إلى المعلّم والمتعلّمين الآخرين المشاركين في المؤتمر.
2. النّقل اللامتزامن: وهو التّعليم الذي لا يعتمد فيه الطّلاب على الاتّصال في موعد زمنيّ واحد؛ إذ يجري خارج أوقات الدّرس، وتكون المادّة العلميّة متاحة على الشبكة لكلّ المتعلّمين، ويمكنهم الرّجوع إليها في أيّ وقت ومكان، وبذلك تكون الحرّيّة للمتعلّم في اختيار المكان والزّمان المناسبين له حسب ظروفه، ويستطيع من خلال هذا النوع من النّقل إعادة دراسة المادّة والرّجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك، ومن أدوات هذا النوع:
 - أ. الدّروس الموضوعية على صفحات (الويب) والتي تدعم الوسائط الفائقة.
 - ب. الاختبارات القصيرة المباشرة.
 - ت. البريد الإلكترونيّ ولوحات النقاش.
 - ث. القوائم البريدية، ونقل الملفّات.

ويرى الباحث أن يراوح المعلّم بين التّوعين السّابقين خاصّة للطّلبة النّاطقين بغير العربيّة لحاجتهم إلى التّغذية الرّاجعة المباشرة من المعلّم، وعلى وجه الخصوص إذا كان الطّلبة من ذوي المستويات المبتدئة في دراسة اللغة العربيّة.

الإجابة عن السّؤال الأوّل

ينصّ السّؤال الأوّل على: "ما التّحدّيات التي واجهت تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في ظلّ أزمة كورونا؟" كثيرة هي التّحدّيات التي واجهت تعليم اللغة العربيّة بشكل عامّ وتعليمها للنّاطقين بغيرها بشكل خاصّ، ومن هذه التّحدّيات نذكر (آل محيا، 2020، 7-17):

1. افتقاد النّظام التّعليميّ للمرونة والسّرعة التي تتطلّبها الجائحة.
2. إخفاق نظم التّعليم في توفير الموارد وفق الاحتياجات.
3. عبء التّعليم على المعلّم والمتعلّم ووليّ الأمر.



4. التّغيير في الأدوار والمسؤوليّات: إدارة وإشرافاً، وإرشاد ومعلّم، وطالب، ووليّ أمر.

5. الابتكار.

أمّا الدهشان فقد ذكر بعض التّحدّيات الّتي واجهت تعليم اللّغة العربيّة ومنها (الدهشان، 2020، 6):

1. التّركيز في التّعليم عن بعد على الشّهادات وليس المهارات.

2. نقص الوعي والتّصوّر المتكامل عن التّعليم عن بعد لدى كلّ أطراف العمليّة التّعليميّة.

3. صعوبة ضبط عمليّة التّعليم عبر الإنترنت على مستوى واسع في ظلّ الأعداد الكبيرة.

كما ذكر (موسى) بعض التّحدّيات الّتي تواجه تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها ومنها (موسى، 2020، 27):

1. اختلاف أهداف مؤسسات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، فكلّ مؤسسة وحتىّ كلّ دولة لها أهداف مختلفة

في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وهنا تختلف المصالح وتتضارب.

2. اختلاف المناهج، فالمناهج متنوّعة بتنوّع مقدّميها.

3. محاولة البعض التّرويج للعامّيّات على حساب اللّغة العربيّة. وهذه تفقدها مؤسسات أكاديميّة كبرى ترى أنّ

تعلم اللّغة العربيّة يكون بالعامّيّات، بالإضافة إلى أنّ هناك تضارباً في المصالح بين المؤسسات سواء أكانت

مؤسسات خاصّة أم مؤسسات حكوميّة.

4. غياب التّمويل والتّشريعات والتّقنيات الحديثة.

5. ومن التّحدّيات الكبيرة هي مسألة التّطوع، فاللّغات الأخرى لها من يتطوّع لخدمتها وتدرّسها مجاناً في حين

أنّ اللّغة العربيّة ليس هناك من يتطوّع لتعليمها مجاناً.

مما سبق نستطيع القول إنّ التّحدّيات الّتي تواجه تعليم اللّغة العربيّة هي نفسها الّتي تواجه تعليم اللّغة العربيّة للناطقين

بغيرها، لكن لا بدّ من توضيح مسألة هامّة والتّركيز عليها أكثر من غيرها من التّحدّيات المذكورة وهي الأساليب والطّرق

إذ تختلف بين الفئتين؛ لأنّ تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها يحتاج إلى استخدام الصّور، والمقاطع المرئيّة، والتّسجيلات

الصّوتيّة الّتي تشكّل عنصراً أساساً لتوضيح المعنى في ذهن الطّالب، فبعد أن كان المعلّم يعلم الطّالب وجاهياً، فيوضّح له

الفكرة أو المعاني أو القواعد بطريقة التّمثيل أو استخدام الإشارات، أو البطاقات التّعليميّة والصّور أصبح الآن يعتمد في

ذلك على الصّور والتّسجيلات الصّوتيّة وغيرها ولكن باستخدام التّكنولوجيا، ومن هنا فلا بدّ من أن يمتلك المعلّم مهارات

استخدام الحاسوب وتطبيقاته، والمنصّات التّعليميّة لاستخدامها في التّدرّس.

وهنا فلا بدّ من التّطوير المستمرّ لمناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وتنويع الموارد والأدوات والخدمات،

وتسريع انخراط القائمين على تعليمها في الإنتاج والنّشر الرّقميين لموادّها التّعليميّة، إضافة إلى دعم اللّغات المكتوبة

بالحرف العربيّ وحوسبتها، واعتماد مقاربة استشرافيّة تأخذ في الحسبان الأدوار المستقبلية للذكاء الاصطناعيّ في تعليم

اللّغات والتّحوّلات التّقنيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة المؤثّرة في خارطة العالميّة للّغات (المالك، 2020، 9).

الإجابة عن السّؤال الثّاني

ينصّ السّؤال الثّاني على: "ما دور مراكز البحوث التّربويّة في ظلّ هذه الأزمة وما بعدها؟

من الملاحظ في أيّامنا هذه أنّ الكثير من أبناء هذا الجيل يميل إلى استخدام اللّغات العالميّة الأكثر تداولاً والأجلب

للمنافع، والأسرع إلى التّعبير عن الابتكارات. كما أنّ من الملاحظ أيضاً عدم مواكبة الكثير من اللّغات للتّحوّلات الرّقميّة

والحوسبة، وكذلك نلاحظ انكفاءً لغويّاً وعدم اجتذاب بعض اللّغات لمتعلّمين جدد من الناطقين بغيرها.

لذا فإنّ على مراكز البحوث التّربويّة بذل غاية الجهد من أجل تمكين تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وإبراز

مكانتها على خارطة اللّغويّة الدوليّة في ظلّ وضع دوليّ مقبل على تحوّلات مصيريّة بعد أزمة كورونا.

كما يجب على هذه المراكز أن تحصر جميع التّجارب والمبادرات الفرديّة والمؤسّسيّة الّتي تعاملت مع تداعيات

الجائحة في مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في كلّ ما يتعلّق بالبنية التّحتيّة للمؤسسات التّعليميّة والتّدريبيّة



وبتجهيزاتها التّقنيّة وتطبيقاتها الإلكترونيّة وبصناعة المنهج والمحتوى وطرق التّدرّيس والتّدريب، وذلك من أجل توفير الجهد وتفادي التّكرار في التّطبيقات. كذلك العمل على تقييم تلك المنجزات، وذلك من أجل إثراء تلك التّجارب والخبرات. وأخيراً ضرورة العمل بجهود مشتركة على تطوير آليّات وأدوات ووسائل تخصّ تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأن تشمل تلك الجهود الخطط والمناهج والتّحوّل الرّقميّ وإعادة تأهيل المعلّمين وذلك من أجل منجز جماعيّ متكامل (العبيد، 2020، 11).

كما أنّ على مراكز البحوث والمؤسّسات التّربويّة أن تنطلق من المقولة الآتية: (لا تعليم رقمي بدون رقمنة الموارد التّعليميّة)، وذلك بوضعها على شكل معجم إلكترونيّ باستخدام رموز وعوامل (Operators) تتيحها منصّة تعتمد في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وبناء أنحاء حاسوبية على شكل مسوّقات (Final state automata) تسمح بتعرّف جميع مكوّنات النظام اللّغويّ آلياً، ووضعها في سياقاتها التّركيبية الحقيقيّة (Concordancier)، المستخلصة من المحتوى الرّقمي (Digital content) المنشور على الشّابكة، وهذا يعني التّخلّص من الكتاب الدّراسيّ بشكله الحاليّ، لأنّ هذا الأخير يقوم على موارد لغويّة مغلقة، غير قابلة للتّكيف مع مستوى المتعلّم، والتّوجّه إلى اعتماد البديل الرّقميّ الذي يعدّ قابلاً للتّكيف (Adaptivity) مع وضعيّة الطّالب في مختلف مراحل تعلّمه؛ تطبيقاً لمبدأ التّعليم الفوريّ (Teaching in time) وهو مفهوم صناعيّ يطلق على دورة الإنتاج المتجدّدة، هكذا سنضمن مواكبة العمليّة التّعليميّة لمتطلّبات المتعلّم، من حيث الاستيعاب والتّمكن التّدرّجيّ المراقب، ممّا سيمكّننا من قياس تقدّمه في التّعلّم آلياً.

وفي ذات السّياق لا بدّ من بناء قواعد بيانات علائقيّة للموارد الرّقميّة، تتضمّن المفردات والتّراكيب التي يستخدمها المتعلّمون في كلّ مستوى، وهو ما يعني تطبيق مبدأ التّصنيف الرّقميّ (Taxinomy) للموارد التّعليميّة، وبدون تطبيق هذا المبدأ في توصيف (وليس وصف) البيانات التّعليميّة سنقع في الخلط بين المستويات التّعليميّة، وهو ما لا يؤدّي إلى تحقيق النّتائج المرجوّة في تصميم المناهج التّعليميّة وفق متطلّبات الرّقمنة والهجانة الرّقميّة (الحناش، 2020، 16-17).

الإجابة عن السّؤال الثّالث

ينصّ السّؤال الثّالث على: "ما الحلول الممكنة لاستمرار التّعليم لهذه الفئة الآن ومستقبلاً؟"

كما ذكرنا سابقاً فإنّ هذه الفئة من الطّلبة لا تختلف عن فئة الطّلبة النّاطقين باللّغة العربيّة، فلا بدّ من الاستمرار في تقديم التّعليم لهم من خلال توفير المناهج المناسبة في هذه المرحلة، وإجراء التّغييرات المناسبة على المناهج لتتناسب المرحلة القادمة، والاستفادة ممّا حدث في المرحلة السّابقة بحيث تكون منطلقاً لإحداث تغيير جذريّ في إعداد المناهج والكتب الدّراسيّة وطرق وأساليب التّدرّيس.

لذا يرى الباحث ضرورة العمل على وضع حلول لاستمرار التّعليم لهذه الفئة تتمثّل فيما يلي:

1. قيام مراكز البحوث التّربويّة بدورها المطلوب منها في هذه المدّة وفي المدّة المستقبلية، وبذل غاية الجهد من أجل تمكين تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وإبراز مكانتها في ظلّ وضع دوليّ مقبل على تحولات مصيريّة بعد أزمة كورونا.
2. ضرورة وضع معايير واضحة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها عن بعد والاستفادة ممّا ورد في الإطار الأوربيّ ومعايير المجلس الأمريكيّ حول هذا الشأن، فللتّدرّيس عن بعد معايير ومؤشرات تختلف عن تعليمها حضوريّاً.
3. تغيير القوانين والتّعليمات النّازمة وتطوير البنية التّحتيّة التّقنيّة تحقيقاً للمساواة بين الطّلبة، وفي كلّ مكان.
4. إعادة النّظر في الخطط الدّراسيّة، وإدخال موادّ جديدة، وإعادة النّظر في بنية الموادّ الأخرى، وتدريب المدرّسين قبل الخدمة وفي أثنائها والتّحوّل نحو مالكي المهارات التّقنيّة.
5. إعادة النّظر في المحتوى التّعليميّ لكي يكون صديقاً للتّقنية الحديثة، وهو فعلاً بحاجة إلى مراجعة وتعديل وتطوير، فلا يمكن نقل المحتوى بصورة (بي دي إف) فقط والقول بأنّ المحتوى أصبح رقميّاً.



6. الدّفع في مجال البحث العلميّ نحو تحليل الماضي، ودراسة الواقع واستشراف المستقبل لهذا النوع من التّعليم على مستوى البحث العلميّ ورسائل وأطروحات الدّراسات العليا.
7. الاتجاه نحو التّعليم الهجين.
8. على مستوى قطاعي المؤسّسات التّعليميّة (العالم والخاصّ) فالتّعاون بين هذين القطاعين أضحي ضرورة ملّحة لاستدامة النّطور في التّعليم عن بعد ليكملا بعضهما في تطوّر القطاع التّعليميّ وتطويره.
9. أمّا على مستوى المدرّس نفسه، فلا بدّ من إعادة النّظر في منظومة التّأهيل ليس من قبل المؤسّسات التّعليميّة فحسب، بل من قبل المدرّس نفسه الذي أضحي يسعى سعيًا نحو التّأهيل التّقنيّ، ولن يتمّ هذه التّأهيل إلّا عبر وضع معايير تقنيّة لمدرسي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها (أبو عمنة، 2020، 21).

الإجابة عن السّؤال الرّابع

- ينصّ السّؤال الرّابع على: "هل لهذه الأزمة من فوائد يستفاد منها مستقبلاً؟"
- تقول الحكمة: "وراء كلّ محنة منحة"، ولذلك لا بدّ من فوائد تجني من هذه الأزمة نوجزها فيما يأتي كما أوردها (الفادني، 2020، 8-12):
1. ظهور اتّجاهات جديدة نحو تمكين التّعليم وتوسّعه: ستكون هذه فرصة جيّدة للأنظمة التّعليميّة؛ لتتّهم بتطوير التّعليم عن بعد والإنفاق عليه والبحث فيه، والمحافظة عليه بما يتناسب مع الاحتياجات التّعليميّة، وبأخذ زمام المبادرة والقيادة في هذا المجال لمن أراد التّنافس في مستقبل التّعليم.
 2. زيادة الاستثمار في تكنولوجيا التّعليم: تشير دراسات إلى أنّ حجم الاستثمار في مجال "تكنولوجيا التّعليم" قد بلغ في العام 2019 قرابة الـ (19) مليار دولار، ويتوقّع أن يبلغ الحجم التّراكميّ للاستثمار في هذا المجال حتى العام 2025 قرابة (350) مليار دولار.
 3. تطوير الأساليب التّعليميّة: تدريب الأساتذة والمحاضرين، والمعلّمين على أسس وطرائق التّدريس عن بعد وتطوير مهاراتهم.
 4. زيادة الثّقافة والقناعة بأهميّة التّعلّم عن بعد: ممّ لا شكّ فيه بأنّ هذا الوباء قد دفع بنا نحو التّوسّع في التّدريس عبر الإنترنت (التّعلّم عن بعد) إلى حدّ أنّه أصبح جزءاً أساسيّاً من نظام التّعليم، وفرصة جيّدة لتعزيزها واستغلالها بشكل صحيح أثناء وبعد جائحة فيروس كورونا.
 5. تقليل تكلفة التشغيل للمشغّلين وكذلك المستفيدين: ستلتزم الكثير من المؤسّسات التّعليميّة التي تستخدم التّعلّم عن بعد بتوسيع منصّات التّعلّم الإلكترونيّ واستخدام نظام تعليميّ متكامل بشكل أكبر، بحيث يوازن بين الاحتياجات التّعليميّة، وهذا سيقّط التّكلفة التشغيليّة للمؤسّسات التّعليميّة، ومن ثمّ تقديم خدمات منخفضة التّكلفة تدعم مسار التّعلّم مدى الحياة.

وهنا سؤال يطرح: ما المطلوب بعد هذه الأزمة؟

المطلوب الاستفادة ممّا مرّ به العالم من خبرات في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة أثناء هذه الأزمة، من حيث الإعداد الجيّد للتّعلّم عن بعد من إعداد المحتوى التّعليميّ، والخطط والاختبارات الإلكترونيّة، والألعاب التّعليميّة، والاستفادة منها أيضاً في تطوير الأساليب والإستراتيجيّات الحديثة التي تستخدم في هذا النوع من التّعلّم، خاصّة فيما يخصّ الطّلبة غير الناطقين باللّغة العربيّة، كما لا بدّ من التّأكيد على الاستمرار في تقديم دروس اللّغة العربيّة إلكترونيّاً، والعمل على دعم المنهاج بكلّ المساعدات من تدريبات وألعاب تعليميّة وغيرها، انطلاقاً من المقولة القائلة لا تعليم رقميّاً بدون رقمنة الموارد التّعليميّة، إذ لا بدّ من العمل على أن تقدّم اللّغة العربيّة لهذه الفئة بتوفير التّعلّم لها مدى الحياة بغضّ النّظر عمّا يتعرّض له العالم في مثل هذه الجائحة.



ومن هنا نستطيع أن نحدّد المخرجات والمكاسب المنشودة من هذه الأزمة بالنسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما حدّدها (إبراهيم، 2020، 38):

1. نشر اللغة العربية على الصعيد الدولي، وتطوير العرض التعليمي الموجه إلى الطلبة الناطقين بغيرها.
2. استخدام التكنولوجيا التعليمية في برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. التعاون بين المؤسسات والمراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
4. تأهل الأطر التربوية العاملة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطور قدراتهم المهنية وكفاياتهم التعليمية.
5. التطور النوعي والكمي للمبادرات والبحوث والدراسات التي تهتم بتعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها.
6. تقاسم الخبرات مع المعاهد والمراكز والمؤسسات العاملة في مجال تدريس اللغات الحية.
7. اعتماد مقاييس الجودة والاعتماد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة

1. هناك تحديات واجهت تدريس اللغة العربية بشكل عام والناطقين بغيرها بوجه خاص، ولا بدّ من بذل الجهود لتجاوز هذه التحديات.
2. تطوير مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وحوسبتها، أصبح ضرورة ملحة.
3. اعتماد مقارنة استشرافية تأخذ في الحسبان الأدوار المستقبلية للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات والتحويلات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في خارطة العالمية للغات.
4. على مراكز البحوث التربوية بذل غاية الجهد من أجل تمكين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإبراز مكانتها على خارطة اللغوية الدولية في ظلّ وضع دولي مقبل على تحولات مصيرية بعد أزمة كورونا.
5. كما يجب على هذه المراكز أن تحصر جميع التجارب والمبادرات الفردية، والمؤسسية التي تعاملت مع تداعيات الجائحة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلّ ما يتعلّق بالبنية التحتية للمؤسسات التعليمية، والتدريبية وتجهيزاتها التقنية، وتطبيقاتها الإلكترونية، وبصناعة المنهج والمحتوى وطرق التدريس والتدريب؛ وذلك من أجل توفير الجهد وتفادي التكرار في التطبيقات.

التوصيات

توصي هذه الدراسة بـ

1. استخدام التكنولوجيا التعليمية في برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، أصبح ضرورة ملحة.
2. تأهيل العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطوير قدراتهم المهنية وكفاياتهم التعليمية.
3. التطور النوعي والكمي للمبادرات والبحوث والدراسات التي تهتم بتعلم اللغة العربية وتعليمها، للناطقين بغيرها.
4. لا بدّ من جهود تبذل من المعاهد والمراكز والمؤسسات العاملة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
5. إجراء دراسات تتناول هذه المسألة من منظورات مختلفة غير تلك التي أخذت بها هذه الدراسة، أو من خلال متغيرات مختلفة.



1. إبراهيم، مجدي حاج، جهود مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها زمن كوفي 19، (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة: المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19، التقرير الشامل، ندوة عن بعد بعنوان: تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، 2020).
2. أبو عمشة، خالد، الدروس المستفادة بعد جائحة كورونا في تعليمية العربية للناطقين بغيرها، (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة: المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19، التقرير الشامل، ندوة عن بعد بعنوان: تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، 2020).
3. ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، المجلد 1، (بيروت: دار صادر للطباعة والنشر، 2000م).
4. آل محيا، عبدالله يحيى، البدائل التعليمية مع كورونا، (السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ندوة عن بعد بعنوان: استمرارية التعليم (قبل الجامعي) مع كورونا وتحدياته في المنطقة العربية، 2020).
5. الحناش، محمد، المتطلبات الرقمية لتعليم العربية لغة ثانية، (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة: المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19، التقرير الشامل، ندوة عن بعد بعنوان: تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، 2020).
6. الدهشان، جمال علي خليل، تحديات نظم التعليم العربية ما بعد جائحة كورونا، والفرص المتاحة لها، (السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ندوة عن بعد بعنوان: استمرارية التعليم (قبل الجامعي) مع كورونا وتحدياته في المنطقة العربية، 2020).
7. العبيد، عبد الله، مداخل في المنتدى، (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة: المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19، التقرير الشامل، ندوة عن بعد بعنوان: تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، 2020).
8. المالك، سالم بن محمد، مداخل في المنتدى، (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة: المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19، التقرير الشامل، ندوة عن بعد بعنوان: تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، 2020).
9. المرشدة، طلال عبد الله، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الرسمية: الأردنية، واليرموك، وآل البيت، رسالة ماجستير منشورة، (عمان: دار الجنان للنشر والتوزيع: 2016).
10. الفادني، متوكل عبد اللطيف، الأثر الإيجابي لجائحة كورونا على التعلم مدى الحياة، محاضرة على هامش المؤتمر الدولي الرابع للدراسات اللغوية، جامعة المدينة العالمية، (ماليزيا: 2020).
11. موسى، علي عبد الله، تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، (منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة: المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19، التقرير الشامل، ندوة عن بعد بعنوان: تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، 2020).
12. الأمم المتحدة، التعليم أثناء جائحة كوفيد-19، (موجز تنفيذي، 2020).

المواقع الشبكية

1. منظمة الصحة العالمية، الموقع الإلكتروني، [فيروس كورونا المستجد \(2019-nCoV\)](https://www.who.int)، آخر دخول 2021/1/24م.



جهود الدكتور عبد العزيز الحربي الرقمية في خدمة اللغة العربية منصة تويتر أنموذجا

١/ مريم علي عايض آل فردان

ماجستير - جامعة الملك خالد

mareem5599@hotmail.com

توطئة

منذ بروز العولمة واتكاء العالم في تواصله على اللغة الإنجليزية كلغة أولى، تفهقرت مكانة اللغات الأخرى على خريطة اللغات الحية. وزاد الطين بِلَّةُ الثورة الرقمية التي شهدتها العالم وغزت فيه الشبكة العنكبوتية (الانترنت) معظم العالم ليحوله قرية صغيرة. وكانت اللغة العربية في أضعف حالاتها بعد توالي الضربات عليها، بجهل أبنائها وضراوة أعدائها، وهي التي كانت أصلا تعاني بسبب الكثير من الأمور ليس أقلها ضعف مستوى التحصيل اللغوي في المدارس في أغلب الدول العربية، وتفضيل المتحدثين بالإنجليزية في الوظائف المرموقة، وتغليب اللهجات الدارجة في وسائل الإعلام المرئية ذات الأثر الأكبر على الأطفال، إضافة إلى الإرث الاستعماري الذي حارب العربية بشتى الوسائل ليحطمها تنقرض أو تنزوي في الزوايا والمساجد وتبتعد عن حياة الناس فتتلاشى.

الثورة الرقمية كانت آخر وسائل الإجهاز على اللغة العربية حتى أن الكثير من المتقنين لفنونها البرمجية درسوا وأتقنوا التقنية الرقمية بالإنجليزية ولم تكن لهم حصيلة كافية من اللغة العربية تمكنهم من ترجمة المصطلحات التقنية أو تعريبها. لذلك وجدنا أثرها السلبي كبيرا على اللغة العربية منذ ظهورها، ولا سيما بعد ظهور شبكات التواصل الاجتماعي التي توجه إليها الصغير والكبير وكأنهم يساقون إليها سقوا.

ولكن، في هذه الجو المعتم كان هناك فرسان حاولوا أن يستفيدوا من نفس هذه الشبكات الاجتماعية لخدموا اللغة العربية من خلالها ويستغلوا اهتمام الناس بها ليعطوهم جرعات تنشيط مناعتهم اللغوية وتظهر لهم كنوز هذه اللغة حتى يرجعوا إليها ويعتزوا بها ويتفاعلوا معها. ومن بين هؤلاء الدكتور الأستاذ عبد العزيز الحربي صاحب الأيدي البيضاء على اللغة العربية في زماننا هذا.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن جانب من جهود الدكتور الحربي في خدمة اللغة العربية من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ويهدف البحث بشكل خاص إلى دراسة تأثير تغريدات الدكتور الحربي على المتلقين وبالتالي تحقيق هدف خدمة اللغة من خلال منصة تويتر، كجزء من استغلال الشبكات الاجتماعية لتحقيق أهداف إيجابية تصب في مصلحة الأمة، ومدى تحقيق الهدف من ذلك.

أسئلة البحث

ما هو الأثر السلبي للثورة الرقمية على اللغة العربية؟ وكيف استغلها الدكتور لخدمة اللغة العربية عبر الشبكة العنكبوتية (الانترنت) بمنصات متعددة؟ وبالأخص، كيف استخدم الدكتور الحربي منصة تويتر لخدمة اللغة العربية؟ وما هي الأهداف التي يهدف من وراء ذلك؟ وهل حقق الهدف من ذلك، وهل لهذه الجهود من أثر يمكن قياسه على المتلقين عبر هذه المنصة؟

منهجية البحث

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب البحث الكمي والكيفي. وتكونت عينة الدراسة من تغريدات الدكتور الحربي في عام ٢٠٢٠م (من الأول من يناير إلى ٣١ من ديسمبر من عام ٢٠٢٠م) وهي ٢٤٦٥



تغريدة، غرد بها الدكتور في حسابه خلال العام المذكور، كعينة بسيطة من بين ١٠,١٢٤ تغريدة للدكتور، منذ فتح حسابه في ١٣ يوليو ٢٠١٦م حتى تاريخ كتابة هذه الدراسة (٣ فبراير ٢٠٢١م). وذلك لتصنيفها، ثم اختيار أمثلة لتسليط الضوء عليها كنماذج للدرس والتحليل للاستدلال بالجزء على الكل لتحديد الأثر.

خطة البحث

نستعرض أولاً أثر الثورة الرقمية على اللغة العربية لا سيما شبكات التواصل الاجتماعي، ثم نعرض على تقديم تعريف مبسط عن الدكتور عبد العزيز الحربي ونبذة عن جهوده في خدمة اللغة العربية. ومن ثم الحديث عن لمحة من جهود الدكتور في استغلال الشبكة العنكبوتية وشبكات التواصل الاجتماعي لخدمة اللغة. ثم نركز على تحليل تغريدات الدكتور في منصة تويتر لخدمة اللغة وتصنيفها باعتبار أهدافها ومحاولة ملامسة أثرها الإيجابي على المتلقين لرصد مدى تحقيقها لأهدافها في خدمة العربية.

الثورة الرقمية واللغة العربية

اللغة هي إحدى مقومات هوية الأمة العربية والتي لا يبقى لها هوية إن ضعفت أو استبدلت بغيرها، وهي التي تبقى الأمة مرتبطة بتراتها الديني والثقافي، وهي حاملة الوحيين، القرآن والسنة، والأداة الأولى لفهم واستنباط أحكام الدين من الأصولين. وفي الغرب يطلق على مواد اللغة العربية اسم (اللغة والحضارة)، فاللغة ليست محايدة أبداً كما قال أفلاطون بأنها مرآة عاكسة للفكر، وتدخل في عمق الفكر والتفكير.³⁵²

"اللغة تتأثر بالروح السائدة للحضارة وإنجازاتها وآلياتها، فأحد المؤثرات المهمة على تحضر شعب من الشعوب هو علاقته بلغته.. كيف ينظر إليها، وكيف يتعامل معها، ثم كم هي قدرات لغته على التعامل مع نمط الحياة السائد"³⁵³ وقد كان استهداف اللغة العربية للتقليل من شأنها أو إضعافها حتى لا تكون لغة حياة، أحد مداخل الاستعمار لسلب الأمة هويتها. فقد تعرضت اللغة في فترة الاستعمار إلى الكثير من الهجمات التي حاولت أن تحل العامية محلها، أو تفرض لغة المستعمر في التعليم والتوظيف في كثير من البلدان، وما زالت الكثير من الدول التي تعرضت للاستعمار تعاني من آثار ذلك وتداعياته. وجاءت الثورة الرقمية التي حملت معها لغتها الإنجليزية فجعلت منها قاطرة العولمة لتزويج المجتمعات في بوتقة واحدة ويكون العالم قرية صغيرة، تتحكم فيها التقنية الرقمية وأساسها الإنجليزية، فتعرضت اللغة العربية إلى تحدٍ أكبر من التحديات السابقة لأن التقنية لا يمكن تجنبها ولا تقاؤها أو تجاوزها بل أصبحت تصبغ كل حياتنا وتتجلى فيها. وبمرور الوقت تباينت الفجوة بين اللغة العربية ولغة هذه التقنية فصارت اللغة الإنجليزية تمثل أغلب المادة المكتوبة والمعروضة. لأن أقل من ٥٪ من لغات العالم التي يزيد عددها على سبعة آلاف لغة تستخدم كلغات رقمية على الإنترنت، وتساعد الإنترنت على القضاء على ٩٥٪ من اللغات الحية وتقرض العديد من اللغات بسبب عدم قدرتها على الدخول في المجال الرقمي ومعاناتها مع الفجوة الرقمية.³⁵⁴ وفي ٢٠٢١م تزامم لغات أخرى الانجليزية على الإنترنت ولكنها ما زالت في الصدارة وتحتل الأولى بواقع ٦٠,٥٪ وبينها وبين اللغة الثانية الأكثر استخداماً وهي الروسية (٨,٤٪) فارق كبير، بينما تأتي الإسبانية كالثالث لغة على الإنترنت بواقع ٣,٩٪ وبعدها التركية ٣,٨٪، وتحتل العربية المرتبة الحادية عشر بنسبة ١,١٪ حتى الآن.³⁵⁵

وقد فرضت الإنترنت مصطلحات وتراكيب لغوية جديدة لم تكن معروفة أو مألوفة من قبل، جراء استخدام الشباب العربي لهذه المصطلحات الجديدة حتى لو كان البديل العربي موجوداً إما لعدم المعرفة أو من قبيل التظاهر والمباهاة،

³⁵² بريهان فُفق، "اللغة العربية عبر الإنترنت"، موقع معابر، تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. http://maaber.50megs.com/issue_january10/spotlights3.htm

³⁵³ أحمد حياصات، "اللغة العربية والشبكة العنكبوتية: قضايا وحلول"، في الموسم الثقافي السادس والعشرون، المحاضرة الرابعة، عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، 2008. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. <https://arabic.jo/res/seasons/26/26-4.pdf>

³⁵⁴ عمران عبد الله، "هل تقتل شبكة الإنترنت اللغة أم تحافظ عليها؟"، موقع الجزيرة نت، 14 أغسطس، 2019. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. tinyurl.com/1eauzygw

³⁵⁵ Web Technology Surveys. 'Usage Statistics and Market Share of Content Languages for Websites', February 2021.

https://w3techs.com/technologies/overview/content_language



"وتؤكد دراسات عديدة أن أكثر من ألفي كلمة ومصطلح غير عربي فرضها التعامل مع الانترنت على مستخدميه، حتى ظهرت في العالم الافتراضي وأخذت تتسلل إلى عالم الواقع لغة جديدة تسمى «الفرانكو أراب»، وهي تتكون من اللغة العربية واللغة الانجليزية".³⁵⁶

لهذا بذلت العديد من الدول العربية جهوداً في تعزيز استخدام اللغة العربية ولا سيما على مستوى حضورها الرقمي في الانترنت وبرزت هذه الجهود في السنوات العشر الأخيرة في المغرب العربي وفي جهود المجلس الدولي لخدمة اللغة العربية في الإمارات، ومعهد قطر لبحوث الحوسبة وتقنيات اللغة العربية وغيرها. وأصبح الاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية فرصة أمام المؤسسات الكبيرة والصغيرة لجعله احتفاءً بمشاريع تنموية تعني باللغة، تأتي هذه الجهود بعد شعور بقيمة اللغة كحافظ للهوية من الاغتراب الثقافي الذي بدأ المجتمع يستشعره.³⁵⁷ ولم تكن المملكة العربية السعودية وهي حاملة لواء الثقافة الإسلامية وحاميتها بمنأى عن هذه الجهود و"مكانتها الدينية والجغرافية والتاريخية محلياً ودولياً، فقد جاءت الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ لتؤكد على الاهتمام بها لتعزيز الهوية العربية والإسلامية، وإظهارها بالشكل الذي يليق بمكانة اللغة بين لغات العالم".³⁵⁸

وقد انتشر استخدام الانترنت في العالم العربي بمستوى يفوق المعدل العالمي، إذ يستخدم ٧٠٪ من سكان منطقة الشرق الأوسط الانترنت، وهم لا يتجاوزون نسبة ٣,٧٪ من مستخدمي الانترنت في العالم، بينما يصل المعدل العالمي إلى ٦٣,٢٪.³⁵⁹ وقد وصل الانترنت الآن إلى ٤,٩٤ مليار مستخدم من بين مجموع سكان العالم ٧,٨٣ مليار شخص، أما استخدام هؤلاء للشبكات الاجتماعية فقد بلغ ٣,٧٨ مليار،³⁶⁰ ٩١٪ منهم يتصلون بهذه الشبكات عبر الجوال. وتحتل الفيسبوك المرتبة الأولى بينما تحتل منصة تويتر المرتبة ١٣ عالمياً.³⁶² إلا أنه يلاحظ في دول الخليج العربي ولا سيما المملكة العربية السعودية أن التويتر لها مرتبة أعلى عن بقية العالم رغم تدهورها عن مكانتها السابقة،³⁶³ وهذا يعطي المبرر الكافي لما يبذله الدكتور من خلال هذه المنصة لاستهداف مستخدميها.

من هو الدكتور الحربي؟

للدكتور إسهامات عديدة في خدمة اللغة العربية من خلال الشبكة العنكبوتية والتكنولوجيا الرقمية من بينها تأسيس مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية في مكة المكرمة، وجهوده في التأليف الرقمي والورقي في فنون اللغة. هذا إلى جانب تدريسه القرآن وعلومه من القراءات والتجويد والدراسات اللغوية من القرآن الكريم، وكذلك فنون اللغة من الصرف والنحو والبلاغة وفن الإنشاء والخطابة والخط العربي بالحرم المكي بمعهد الحرم.³⁶⁴

والدكتور غني عن التعريف إلا أن جهوده لم تلق من يدرسها بالشكل الذي تستحق حتى الآن بحيث يظهر منهجه وأثر هذه الجهود في خدمة لغة القرآن التي أحبها وأعطاه كل وقته، وهو أمر مطلوب ويجب أن يقوم به ثلة من الباحثين المزودين بآليات البحث. وكاتبة هذه السطور لا ترى نفسها أهلاً لذلك إلا أنها استشعرت ضرورة التنبيه إلى ذلك، والقيام بجهد المقل فرأت أن تبدأ بهذه الدراسة المتواضعة لتسلط الضوء على جانب صغير من جوانب إسهامات الدكتور الحربي،

³⁵⁶ أمانة العبيدي. "اعتداء على لغتنا عبر الإنترنت". موقع صحيفة الوطن القطرية، 19 سبتمبر، 2019. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. <https://www.al-watan.com/news-details/id/203009>

³⁵⁷ عبد الرحمن بن حسن المحسني. "اللغة العربية واستثمار علوم التقنية". موقع الدكتور عبدالرحمن المحسني، 5 يونيو، 2018. (بتصرف) على الرابط، <https://tinyurl.com/yyy5w25m>.
³⁵⁸ وكالة الأنباء السعودية. "تقرير/ اللغة العربية في يومها العالمي احتفاءً بالذكاء الاصطناعي وتعزيزاً لجهود المملكة في مواكبة التقنية وكالة الأنباء السعودية"، 22 ديسمبر، 2019.

<https://www.spa.gov.sa/viewfullstory.php?newsid=2013884>.

³⁵⁹ Internet World Stats. 'World Internet Users Statistics and 2021 World Population Stats', 2021. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>.

³⁶⁰ Oberlo. 'How Many People Use Social Media in 2021', January 2021. <https://www.oberlo.com/statistics/how-many-people-use-social-media>

³⁶¹ Oberlo. '10 Social Media Statistics You Need to Know in 2021[Infographic]', 7 August 2020. <https://www.oberlo.com/blog/social-media-marketing-statistics>.

³⁶² Berlo. '23 Top Social Media Sites to Consider for Your Business in 2021', 10 December 2020. <https://www.oberlo.com/blog/social-media-sites>.

³⁶³ Radcliffe, Damian, and Hadil Abuhmaid. 'Social Media in the Middle East: 2019 in Review'. SSRN Electronic Journal, 2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3517916>

³⁶⁴ "عبد العزيز بن علي الحربي". في ويكيبيديا، 12 ديسمبر، 2020. <https://tinyurl.com/1n2yejad>



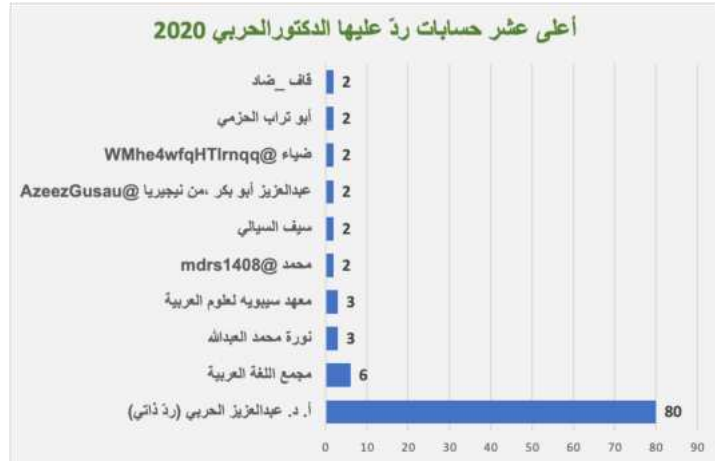
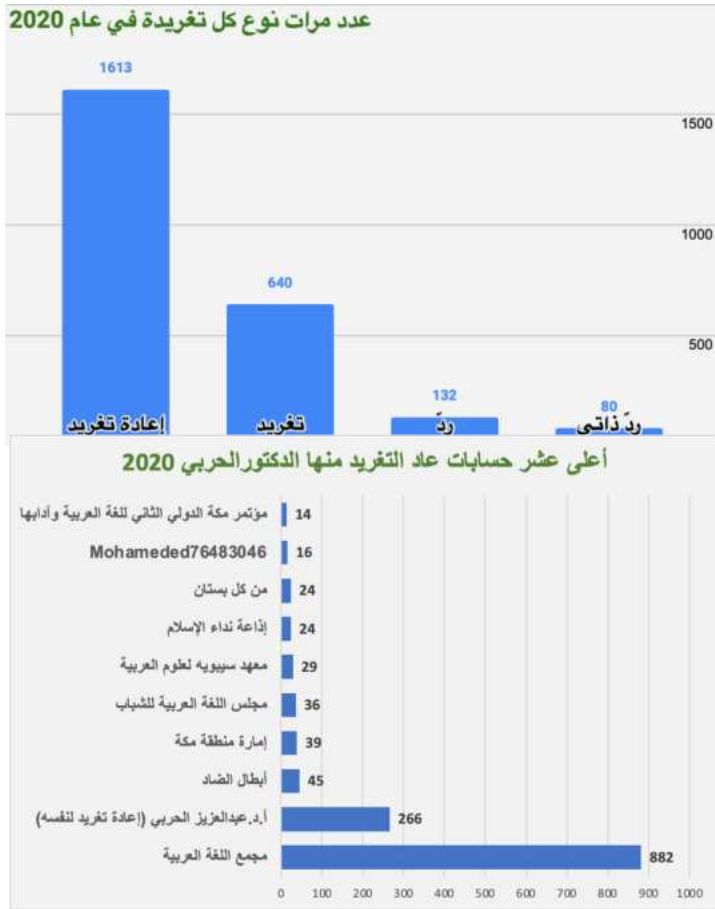
ألا وهو ما يخدم به اللغة العربية من خلال منصة تويتر المشهورة التي تتابعها وتستفيد منها مثلها مثل الآلاف من المتابعين والمتابعات من محبي الدكتور والمتلمذين عليه.

تحليل حساب الدكتور عبد العزيز الحربي على تويتر

حساب الدكتور الحربي الخاص افتتح في ١٣ يوليو ٢٠١٦م وغرد منذ إنشائه بـ ١٠,١٢٧ تغريدة حتى يوم ٣ فبراير ٢٠٢١م، ويتابعه ٤٥,٢١١ بينما هو يتابع فقط ٧ حسابات، ومضمن في ١٣١ قائمة من قوائم تويتر. وهذا يوضح أن الاهتمام بما ينشره الدكتور كبير فإنه بالرغم من محدودية متابعته للآخرين يحظى بمتابعة جيدة من المهتمين بما يطرحه.³⁶⁵

لتسهيل عملية التحليل أخذنا شريحة سنة واحدة هو العام الأخير ٢٠٢٠م كاملاً (١ يناير ٢٠٢٠ إلى ٣١ ديسمبر ٢٠٢٠م) لمتابعة التغريدات والتفاعل الذي تحظى بها. فوجدنا أنه خلال هذه الفترة غرد الدكتور الحربي ٢٤٦٥ تغريدة، بمعدل ٦,٧٣ تغريدة يومياً، منها ١٦١٣ إعادة تغريد، و ٦٤٠ تغريدة أصلية، و ١٣٢ رداً، و ٨٠ رداً ذاتياً، من مجموع ما غرد به خلال العام، 366 وجرى إعادة تغريد ٢٣٤٦ من تغريدات الدكتور لمرات متعددة وصل مجموعها ٧٥٩٥٨٠ مرة، وحظيت ٢٤١٢ تغريدة منها بإعجابات وصل مجموعها إلى ٩٥٥١٩٩ إعجاباً، كما جرى التتويه بالحساب (mention) ١٧١ مرة.

هذه الأرقام توضح التفاعل الذي تلقاه تغريدات الدكتور والأثر الذي تتركه على متابعيه. وأهمية ذلك تكمن في أنه بالرغم من أن منصة تويتر لا تعتبر منصة لغة بل الكثير مما ينشر فيها من التفاهات والأخبار السريعة، فإن تغريدات الدكتور الحربي مع عدم متابعته الآخرين كما أوضحنا أنفاً تحظى بعدد كبير من المتابعين. وهذا يؤكد أن جهوده التي يبذلها من خلال هذه المنصة لا تذهب أدراج الرياح.



³⁶⁵ منصة تويتر. "أ.د. عبدالعزيز الحربي (@dr_al7rbi)". تاريخ الوصول 3 فبراير، 2021. https://twitter.com/dr_al7rbi.

³⁶⁶ في تويتر، هناك خمسة أنواع مختلفة من التغريدات. "إعادة التغريد" هي إعادة تغريدة أصلية إما لحساب مختلف أو لإحدى تغريدات صاحب الحساب نفسه. "الاقتباس" هو إعادة تغريد مع تعليق فوقه. "الرد" هي تغريدة تبدأ بعلامة @ واسم مستخدم. في معظم الحالات يتم إرفاقها بتغريدة بواسطة شخص آخر. "الردود الذاتية" هي الردود المرفقة بتغريدات نفس الحساب. أخيراً، "التغريدة" هي تغريدة ليست إعادة تغريد أو اقتباس أو رد.

تصنيف تغريدات د. الحربي

يغرد الدكتور الحربي بعلامات تصنيف³⁶⁷ (Hashtags)

كثيرة ومن بين الأعلى استخداماً عام ٢٠٢٠م

(#العربية_ذكاء، #النقويم_الهجري،

#تقويم_مجمع_اللغة_العربية، #الفتاوى_القصار،

#زد_ثالثاً، #المشترك_اللفظي_من_نظم_العجوز،

#اليوم_العالمي_للغة_العربية، #أضواء_البيان،

#رباعيات_الحربي،

#لقاءات_المجمع_العلمية_المفتوحة).

ولكن يمكننا أن نصنف تغريدات الدكتور الحربي باعتبار موضوعاتها اللغوية إلى أربعة أقسام، يهدف كلا منها إلى

إيضاح أو تفسير معنى كلمة غامضة، أو إعراب مبهم، أو

دعوة للتفكير في موضوع من موضوعات اللغة في محاولة

لقدح زناد فكر المتابعين. وهي كما يلي:

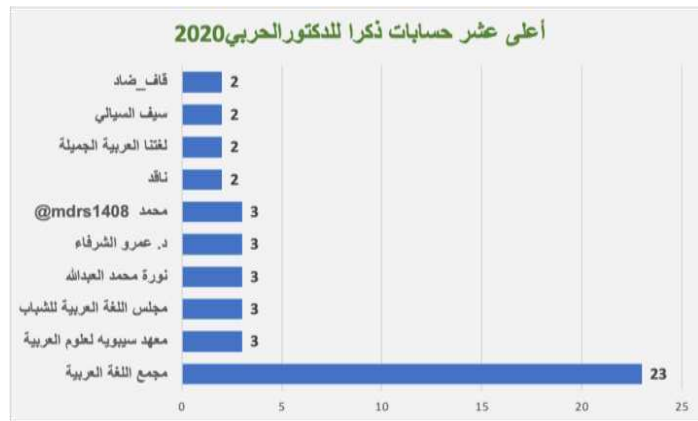
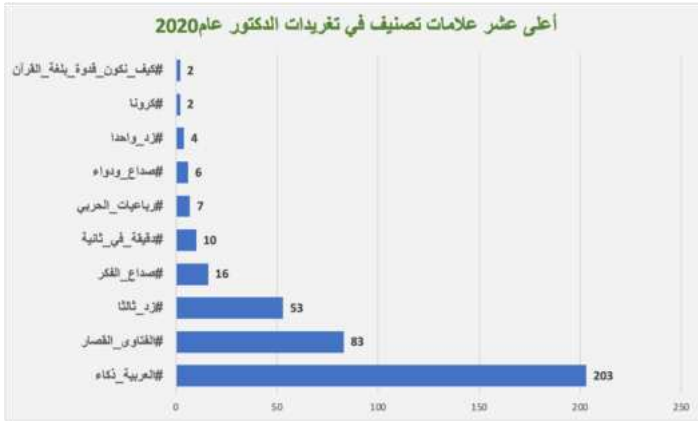
النحو والإعراب

وهي التغريدات التي تعرض مسألة نحوية أو إعرابية مبهمة

لغير المتخصص أو لغير المتعمق في قواعد اللغة، في

صورة تحدّ يسأل فيها الدكتور عن إعراب لفظة أو جملة.

ونضرب لذلك بعض الأمثلة:



زيدٌ مُخرَجُ اليومِ الكتابِ..!

ما إعراب (اليوم)؟

حصلت هذه التغريدة على ٢٧ تعليقاً، و ١١ إعادة تغريد، و ٥٥ إعجاباً حتى تاريخه.

وكذلك:



مُطرَ القومِ الليلُ والنهارُ..!

مُطرَ القومِ الليلُ والنهارُ..!

ما إعراب (الليل والنهار) مرفوعين؟

حصلت هذه التغريدة على ١٢ تعليقاً، و ٩ إعادة تغريد، و ٤٥ إعجاباً حتى تاريخه.



قريئ شذوذاً (وبلغنا آجالنا الذي أجلت لنا)

ما إعراب " الذي " ؟

حصلت هذه التغريدة على ٢٤ تعليقاً، و ٦ إعادة تغريد، و ٤٦ إعجاباً حتى تاريخه.

³⁶⁷ يمكن أن تحتوي كل تغريدة على "علامة تصنيف" hashtag واحدة أو أكثر. تحتوي علامات التصنيف على استخدامات متعددة. تستخدمها معظم الحسابات لتصنيف تغريداتهم، والمشاركة في الأحداث و/أو زيادة ظهور التغريدات. يساعد النظر إلى "علامات التصنيف" Hashtags الأكثر استخداماً في فهم الموضوعات الرئيسية التي يغرد عنها الحساب.



	جربتك فوجدتك أنت أنت أين المبتدأ؟
حصلت هذه التغريدة على ٢١ تعليقا، و ١٠ إعادة تغريد، و ٣٣ إعجابا حتى تاريخه.	

	(قال خذها ولا تخف سنعيدها سيرتها الأولى) أين بدل الاشتمال؟ اجعلوا القرآن منهلا لمعارفكم
حصلت هذه التغريدة على ٢٤ تعليقا، و ١٧ إعادة تغريد، و ٧٦ إعجابا حتى تاريخه.	

الألغاز

وهي التغريدات التي تحتوي على لغز لغوي أو شعري، يدعو فيها الدكتور المتابعين إلى التفكير في الحل ومن خلاله البحث عن المعاني اللغوية، أو التمعن في التركيب لاستخراج الحل. ومن أمثلة هذا الصنف ما يلي:

	قال بعض ظرفاء الشعراء : ولو أنّ ما بي من جوّى وصبابةٍ على جملٍ لم يدخل النار كافرٌ كيف ذلك؟
حصلت هذه التغريدة على ٩ تعليقا، و ١٥ إعادة تغريد، و ٤٦ إعجابا حتى تاريخه.	

	ما ذا عندك؟ ماذا عندك؟ ما الفرق؟
حصلت هذه التغريدة على ٢٩ تعليقا، و ٣ إعادة تغريد، و ٣٩ إعجابا حتى تاريخه.	

	الألغاز الشعرية كثيرة، ومن هذا (الباب) قول بعضهم: وما شيءٌ حقيقته مجازٌ ... وأوله وآخره سواءٌ وفيه صحةٌ وبه اعتلالٌ ... له الإعراب حقًا والبناء والجواب مذكور، يا أولي الأبصار .. !
حصلت هذه التغريدة على ١٠ تعليقا، و ٢١ إعادة تغريد، و ٦٨ إعجابا حتى تاريخه.	

	وراكعة في ظلّ غصنٍ منوطة بلؤلؤةٍ نيبت بمنقار طائر هذا لغز في الاسم (أحمد) ولكن كيف ذلك؟
حصلت هذه التغريدة على ٨ تعليقا، و ٧ إعادة تغريد، و ٣٨ إعجابا حتى تاريخه.	

	وضعت اللحم للقط، واللص يرقب، فوثب الكلب.. فأكله..! ما الذي أكل؟
حصلت هذه التغريدة على ٨٩ تعليقا، و٥٢ إعادة تغريد، و١٢٥ إعجابا حتى تاريخه.	

الأمثال

وهي التغريدات التي تستعرض أمثلة عربية فصيحة ويدعو إلى التفكير في المزيد منها، فمثلا يأتي بمثلين ويطلب من المتابعين الإتيان بثالث يتسم بنفس الخاصية. كما في التغريدات التالية:

	مثلان شعبيان يجريان على الألسنة: - اصرف ما في الجيب [يأتيك] ما في الغيب. - رجعت حليلة لعادتها القديمة. زد ثالثا...
حصلت هذه التغريدة على ٦٢ تعليقا، و٣ إعادة تغريد، و٣٣ إعجابا حتى تاريخه.	

	سبع صنايع، والبخت ضايغ.. مثلٌ عامي.. اكتبه بالفصحى
حصلت هذه التغريدة على ٤٤ تعليقا، و٣ إعادة تغريد، و٨٩ إعجابا حتى تاريخه.	

	من أمثلة العرب: على نفسها جنت براقش. أعاولك وهذا أثر فأسك. زد ثالثا...
حصلت هذه التغريدة على ١٠١ تعليقا، و٢١ إعادة تغريد، و٧١ إعجابا حتى تاريخه.	

الشراء اللغوي

وهي التغريدات التي تلفت الانتباه إلى ثراء اللغة العربية في مفرداتها ومعانيها و مترادفات. ويرمز إليها بذكاء اللغة. ومن أمثلة ذلك:

	لقيتها (ساهرة) على (الساهرة) تشرب من (الساهرة) نازرةً إلى (الساهرة) وتستعيز من (الساهرة) لكل ساهرة معنى، ومن ذكر اثنين أو أكثر فقد هُدي إلى ذكاء العربية.. !
حصلت هذه التغريدة ٣٨ على تعليقا، و٤٠ إعادة تغريد، و١٨٨ إعجابا حتى تاريخه.	

	يعجبني ويعجبك كثير من جواهر الشعر. ومن ذلك: قول لبيد: ألا كل شيء ما خلا الله باطلٌ وكل نعيم لا محالة زائلٌ ومطلع بُردة شوقي: ريِّم على القاع بين البان والعلم أحل سفك دمي في الأشهر الحرم زد ثالثاً....
حصلت هذه التغريدة على ٧٤ تعليقاً، و٣٥ إعادة تغريد، و١٠٥ إعجاباً حتى تاريخه.	

	اثنان يصعب أن تنتهي معهما إلى حل: من شدّ فكره. ومن تعقدت نفسه. زد ثالثاً...
حصلت هذه التغريدة على ٤١ تعليقاً، و٤ إعادة تغريد، و٣٠ إعجاباً حتى تاريخه.	

	ممن رُزق حُسْنِ التأليف: ابن حزم، والسيوطي..! زد ثالثاً....
حصلت هذه التغريدة على ١٣٠ تعليقاً، و٢١ إعادة تغريد، و٩١ إعجاباً حتى تاريخه.	

	((فَسَيَكُونُ مِنْهُمْ...)) كم كلمة في هذه الجملة؟
حصلت هذه التغريدة على ٤٠ تعليقاً، و٢٧ إعادة تغريد، و١٢٠ إعجاباً حتى تاريخه.	

أهداف د. عبد العزيز الحربي من التغريد:

- هذه الأهداف ليست مصرحة شفها أو كتابيا من الدكتور عبد العزيز شخصيا، ولكن يستنبط من متابعة التغريدات في حسابه أنه يستهدف منها ما يلي:
1. التوعية بأهمية اللغة العربية وعلومها من نحو وصرف وبلاغة وأدب، وعمق هذه العلوم.
 2. بيان علو مقام العربية وتوسع معاني ألفاظها وتنوع طرق أدائها للمعاني المختلفة.
 3. تحفيز رواد منصة تويتر لتعلم قواعد اللغة العربية وآدابها وشحذ همهم للتعلم فيها.
 4. المساهمة في جهود نشر اللغة العربية باستخدام التقنية الرقمية والشبكات الاجتماعية.
 5. الترويج والإشهار لجهوده وجهود مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية في خدمة اللغة.
- ويتضح من تتبع تفاعل متابعي حساب الدكتور الحربي أنه حقق جزءا من هذه الأهداف ويستمر في تحقيق المزيد منها وذلك من خلال التغريد وإعادة التغريد والتعليق والرد ونشر الروابط المؤدية إلى فيديوهات على منصة يوتيوب.

هناك أثر مرئي يمكن قياسه من خلال متابعة التفاعل المباشر من المتابعين للحساب والذين ذكرنا بعضاً من طرق تفاعلهم، وهناك أثر غير مرئي خارج إطار المتابعين المباشرين للتغريدات ومن الصعب قياسه، ولكن يمكن قياسه بمدى وصول هذه التغريدات إلى رواد منصة تويتر من غير متابعي الدكتور المباشرين، بل من متابعي متابعيه الذين يرجح اطلاعهم على هذه التغريدات من خلال المتابعين المباشرين للدكتور أو الذين يعيدون تغريداته، ويمكن قياس عدد أولئك بجمع العدد الإجمالي لمتابعي هؤلاء الأشخاص الذين ذكروا أو نوهوا باسم الدكتور أو إحدى علامات التصنيف (هاشتاقات) التي يكثر الدكتور التغريد بها، ويكون العدد الناتج هو مدى الوصول المرجح لأثر تغريدات الدكتور. وإذا علمنا أن عدد متابعي كل شخص من الأشخاص المتابعين للدكتور يصل أو يتجاوز الألاف ولكل منهم متابعون آخرون مثلهم، فإننا بمضاعفات ذلك العدد نصل إلى ملايين الملايين. ولا شك أن الكثير منهم يستفيدون أو يتأثرون أو يتنبهون لرسالة الدكتور، وهذا يوضح لنا ما لجهد الدكتور الحربي في منصة تويتر وحدها من أثر بله جهوده الأخرى في الشبكة العنكبوتية والمنصات الاجتماعية من مواقع إلكترونية ومنتديات.

النتائج:

6. تبين مما سبق أن ما يبذله الدكتور الحربي على منصة تويتر له أثر أبعد مما يمكن قياسه.
7. أن هناك اهتماماً من عدد من رواد المنصة باللغة وشواردها وقواعدها.
8. أن الثورة الرقمية وإن كانت ذات أثر سلبي على اللغة العربية في أكثر مجالات إلا أنه يمكن تسخيرها لتعمل على عكس ذلك فتنتشر اللغة وتصحح وتصوب أخطاءها وتحفز أبناءها على تعلمها.
9. إذا كان جهد شخص واحد يمكن أن يأتي بمثل الأثر المذكور أعلاه، فإن مما لا شك فيه أن تجنيد مؤسسات ذات دعم مالي من الحكومات سيأتي بأثر إيجابي مضاعف.

التوصيات:

10. الاهتمام بإبراز جهود أمثال الدكتور الحربي إشادة بجهوده وتحفيزاً لأمثاله من المتخصصين، لمتابعة خطة في استغلال الشبكات الاجتماعية لنشر اللغة العربية، وتحبيب الشباب إليها.
 11. من المهم إجراء مثل هذه الدراسات بطرق استقصائية لحسابات الكثيرين الذين يسهمون بمثل هذا الجهد بشكل فردي ومدى إسهامه في حفظ العربية وتطويرها لمواكبة العصر.
 12. تخصيص مؤسسات تعمل على بذل المزيد من الجهود في ردم الفجوة بين سرعة تطور التقنية الرقمية وتوسع الشبكات الاجتماعية بمصطلحاتها المتجددة واللغة العربية.
 13. الاهتمام بنشر البدائل العربية الفصيحة للمصطلحات الأجنبية المستخدمة في الكتابة والتحدث، سواء تلك التي أقرتها الجامعات اللغوية سابقاً أو المصطلحات الرقمية الجديدة التي لم توضع لها بدائل بعد.
- وفي الختام هذه دراسة مستعجلة تحتاج إلى مزيد من التوسع والبحث في هذا المجال الذي تتفتح آفاقه وتتوسع مداراته ولا يمكن أن يوفى حقه بهذا القليل من الصفحات، ولكن يكفي أن تكون قد نبهت إلى الحاجة الماسة إلى بحوث مستفيضة تفتح الباب أمام الباحثين لخوضها.

العربية:

- أمنة العبيدلي. "اعتداء على لغتنا عبر الإنترنت". موقع صحيفة الوطن القطرية، 19 سبتمبر، 2019. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. على الرابط: <https://www.al-watan.com/news-details/id/203009>.
- أحمد حياصات. "اللغة العربية والشبكة العنكبوتية: قضايا وحلول". في الموسم الثقافي السادس والعشرون. المحاضرة الرابعة. عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، 2008. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. على الرابط: <https://arabic.jo/res/seasons/26/26-4.pdf>.
- پريهان فُمق. "اللغة العربية عبر الإنترنت". موقع معابر. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. http://maaber.50megs.com/issue_january10/spotlights3.htm.
- عبد الرحمن بن حسن المحسني. "اللغة العربية واستثمار علوم التقنية". موقع الدكتور عبدالرحمن المحسني، 5 يونيو، 2018. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. على الرابط: <https://tinyurl.com/yyy5w25m>.
- "عبد العزيز بن علي الحربي". في ويكيبيديا، 12 ديسمبر، 2020. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. على الرابط: <https://tinyurl.com/gimg1qd2>.
- عمران عبد الله. "هل تقتل شبكة الإنترنت اللغة أم تحافظ عليها؟". موقع الجزيرة نت، 14 أغسطس، 2019. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. على الرابط: <http://tinyurl.com/leauzygw>.
- منصة تويتر. "أ.د. عبدالعزيز الحربي (@dr_al7rbi)". تاريخ الوصول 3 فبراير، 2021. https://twitter.com/dr_al7rbi.
- وكالة الأنباء السعودية. "تقرير / اللغة العربية في يومها العالمي احتفاءً بالذكاء الاصطناعي وتعزيزاً لجهود المملكة في مواكبة التقنية وكالة الأنباء السعودية"، 22 ديسمبر، 2019. تاريخ الوصول 2 فبراير، 2021. على الرابط: <https://www.spa.gov.sa/viewfullstory.php?newsid=2013884>.

الأجنبية

- Oberlo. '10 Social Media Statistics You Need to Know in 2021[Infographic]', 7 August 2020. <https://www.oberlo.com/blog/social-media-marketing-statistics>.
- Berlo. '23 Top Social Media Sites to Consider for Your Business in 2021', 10 December 2020. <https://www.oberlo.com/blog/social-media-sites>.
- Oberlo. 'How Many People Use Social Media in 2021', January 2021. <https://www.oberlo.com/statistics/how-many-people-use-social-media>.
- Radcliffe, Damian, and Hadil Abuhmaid. 'Social Media in the Middle East: 2019 in Review'. SSRN Electronic Journal, 2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3517916>.
- Web Technology Surveys. 'Usage Statistics and Market Share of Content Languages for Websites', February 2021. https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.
- Internet World Stats. 'World Internet Users Statistics and 2021 World Population Stats', 2021. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>.



برنامج إعداد مُعلِّم اللُّغة العربيَّة للناطقين بِلُغاتٍ أُخرى عَلَى ضَوْءِ المَعاييرِ العَالَمِيَّةِ المُعاصرة: دِرَاسةٌ تَأْصِيلِيَّةٌ وَنَمُوذَجٌ تَطْبِيقِيٌّ

ا.د. علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ تعليم اللغة العربية بجامع أسيوط والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مقدمة الدراسة:

يؤدي المعلم دورًا مهمًا في منظومة التدريس؛ إذ إنه منوط به أن يحقق نواتج التعلم المستهدفة في جوانبها المختلفة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المتعلمين، خاصةً في هذا العصر الذي تعددت فيه الروافد التي يمكن أن تسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين شخصية المتعلم، بل لم يُعَدْ تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلم فقط، بل أصبح منها ما يدخل مع المتعلم إلى القاعات؛ فأجهزة التعلم الذكية، والأجهزة النقالة المزودة بها بعض المؤسسات، أو التي يصطحبها المتعلم إلى داخل المؤسسات التعليمية، إن لم يُحَسَّن استثمارها وتوظيفها في التعلم، فستكون نتيجتها عكسية.

وهذا يتطلب أن يتوافر في المعلم عدد من معايير الأداء، بحيث يتمكن من التعامل مع المتعلمين بطريقة تجعلهم:

- يُقبِلُون عَلَى التعلُّم، ومُؤسَّساته.
 - يحققون نواتج التعلُّم المطلوبة منهم في مجالاتها المختلفة.
 - يمتلكون مهارات التفكير اللازمة لهم.
 - يعرفون كيف يتعلمون؟
 - يتعاملون مع المحتوى الورقي والإلكتروني بكفاءة.
 - يُطَبِّقُون ما يتعلمونه في الحياة بطريقة سهلة.
 - يَبْشُرُون في نتائجهم التي حصلوا عليها.
- لذلك فإنه عند إعداد برنامج مُخصَّص لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أُخرى، يلزم أن:
- يُعْطَى جوانب إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أُخرى:
 - اللغوية.
 - تعليم اللغة العربية.
 - التربوية والثقافية.
 - تسهم في تنمية شخصية الملتحق بها تنمية شاملة، ومتوازنة، ومتكاملة.
 - تتوافق مع التوجهات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم.
 - تواكب متطلبات الجودة.
 - تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين.

ولما كان الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بِلُغاتٍ أُخرى يتشمل في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وعناصرها (الأصوات، المفردات، التراكيب)، فإن تحقيق هذا الهدف يقع عبء تحقيقه بشكل كبير على المعلم بوصفه المخطِّط، والمنقِّذ، والموجِّه، والميسِّر، والمقوم لعملية تعليم اللغة.

فمثلًا، قد تكون مقررات تعليم اللغة العربية مُعدَّة إعداد مميَّزًا، ولا يوجد المعلم الكفاء الذي يستطيع نقل المعارف والمهارات والقيَم المُضمَّنَة في هذه المقررات إلى المتعلم بحيث يُمكنه من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية، وما يرتبط بها من استخدام اللغة العربية في القراءة والاطلاع على العلوم الأخرى، وفي مختلف المجتمعات المحلية التي



يُطلَبُ منه استخدام اللغة العربية فيها (الحديبي، 5، 2017).

ويمكن إعداد المعلم وفقاً للنظام التكاملي، أو التتابعي. والنظام التكاملي هو الذي يلتحق فيه الطالب بإحدى المؤسسات المعنيّة بإعداد المعلم، مثل كلية التربية، أو كليات المعلمين،... إلخ، ويدرس فيها الطالب عدّة مقررات موزّعة على ثلاثة محاور رئيسية: مقررات تخصصية (أكاديمية) في أحد التخصصات (لغة عربية، اجتماعيات، رياضيات، علوم،... إلخ) بالإضافة إلى مقررات تربوية مهنية، وبعض المقررات الثقافية. وتُحدّد نسبة مئوية للمقررات بحيث يتم التركيز على المقررات التخصصية في المستويات الأولى، والتركيز على المقررات التربوية في المستويات الأخيرة.

أما النظام التتابعي، فهو باختصار التحاق أحد الطلاب بإحدى المؤسسات المعنيّة بإعداد المعلم، مثل كلية التربية، أو كليات المعلمين،... إلخ، بعدما ينتهي من دراسته التخصصية في إحدى الكليات الأخرى، على أن تكون المقررات التي يدرسها في المؤسسة التربوية تربوية وثقافية تُمكن هذا الطالب من مهارات التدريس، وإستراتيجياته، وأساليب تقويمه، وإدارة الصف،... إلخ.

وتختلف مدة الدراسة بين النظام التكاملي والنظام التتابعي؛ نظراً لاختلاف عدد المقررات وتنوّعها في النظامين. وبصورة عامّة، فإن متوسط مدة الدراسة في النظام التكاملي أربعة أعوام، وفي النظام التتابعي بين عام إلى عامين.

ونظراً لقلة البرامج الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - من ناحية- والتطور الكبير في معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية التي وضعتها مؤسسات متنوعة في دول مختلفة، فإن هذه الدراسة تُقدّم تصوّراً متكاملاً لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية. مشكلة الدراسة، ومسوغات القيام بها:

هناك مجموعة من الأمور التي توضح أهمية وضع المعيّنين والمُختصّين لتصوّر مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منها:

• ما أشارت إليه بعض الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصّة، وتأهيل معلمي اللغات الأجنبية بصورة عامّة:

أوصت دراسة (آدم، 2005، 95) بضرورة التدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في أثناء الخدمة، وتنويع طرائق التدريب، والتركيز على الدورات المكثفة؛ لتطوير أداء المعلمين.

وأشار مان (Man, 2005, 105) إلى أن عملية التطوير المهني لمعلم اللغة عملية مستمرة، ولا يمكن أن تنتهي، كما أنها عملية واسعة، تتضمن عدّة أبعاد.

كما أشار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى أنه من الضروري أن يكون معلمو اللغة الأجنبية مؤهلين بدرجة عالية من الكفاءة (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web)

وأوصت دراسة (العكايشي، 2016، 415) بضرورة العمل على تطوير الكفايات المهنية المختلفة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقاً للتطورات العلمية، والتربوية، والتكنولوجية الحديثة.

• ندرة البرامج الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

من خلال عمل الباحث في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى منذ فترة طويلة، فقد اطلع على كثير من البرامج التي تُقدّمها الجهات المختصة في المجال، واتّضح أن البرامج التي تقوم بمنح درجتي البكالوريوس أو الليسانس لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قليلة جدّاً؛ فمنها ما يُقدّم في:

- جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- جامعة أم درمان الإسلامية بالسودان.

وذلك على الرغم من وجود عدّة برامج، لكنها لا تمنح درجتي البكالوريوس أو الليسانس، بل تكتفي بمنح دبلوم أو دبلوم عالٍ. وسوف يتم عرض هذه التجارب في الفصل الثاني من هذه الدراسة إن شاء الله.

• ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من وجود قصور في بعض جوانب برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

أشارت عدّة دراسات إلى وجود قصور في بعض جوانب برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ مما يتطلب من المختصين والمهتمين بالمجال وضع البرامج والخطط التي من شأنها علاج جوانب القصور في البرامج الحالية؛ حيث تمثل البرامج التدريبية أحد التوجهات المهمة التي من شأنها إكمال أوجه القصور، خاصّةً وأن تعديل برامج تعليمية قائمة، أو استحداث برامج جيدة يتطلب وقتاً وجهداً.

فقد أشارت دراسة (حليبة، 2011، 172) إلى عدم توافر مؤشرات معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى، حيث أعدّ الباحث قائمة بمعايير جودة أداء الطلاب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المحاور الثلاثة للبرنامج الذي يدرسه: محور التخصص (اللغة العربية)، والمحور التربوي، والمحور الثقافي. وكان من بين نتائج الدراسة عدم توافر مؤشرات معايير الجودة في البرنامج إجمالاً بنسبة 19% من نسبة المؤشرات التي توصّلت إليها الدراسة، والتي بلغ عددها (170) مؤشراً.

كما أشارت دراسة (حليبة، 2013، 189) إلى احتياج بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى إلى التطوير على ضوء معايير الجودة.

بالإضافة إلى ذلك، فقد توصّلت دراسة (فرانسوا، 2015) إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة (ماروا) بجمهورية الكاميرون لا تتوافق في كثير من جوانبها مع معايير الجودة ومؤشراتها التي أعدّها الباحث.

وأشارت دراسة (هريدي، 2015، 200) إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الدراسات العليا للتربية في جامعة القاهرة، والذي تم إعداده في العام الجامعي 2005م - 2006م، يتطلب إضافة بعض المقررات الجديدة ذات الصلة بالمجال، وتعرّف كيفية توصيفها وفقاً للمعايير الدولية، كما أن البرنامج يتطلب تعديل بعض المقررات، وإعادة النظر في مدى إفادة الطالب المعلم مما يدرس.

وتناولت دراسة (الحديبي، 2017) المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقسّمت الدراسة هذه المشكلات إلى محاور، وطُبقت على عيّنة من المختصين بلغ عددهم (115) مختصاً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وكان من بين نتائج الدراسة أن هناك (25) مشكلة تتعلق بالمعلم من حيث إعداده وتدريبه، وكان منها: عدم وجود معلمين حاصلين على شهادة في تخصص (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى).

• ندرة الدراسات التي تناولت تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، خاصّةً بما يتوافق مع معايير الجودة ومتطلباتها:

على الرغم من وجود دراسات سابقة أُعدت حول إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: (مدكور، 1985- عبد التواب، 1987- الناقة، 2002- حليبة، 2011- حليبة، 2013- القحطاني، 2013- حسنين، 2015- فرانسوا، 2015- صو، 2016)، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة له، مثل: (المحمود، 2007- السحيمي، 2015)، وتحديد الكفايات التربوية المناسبة له، مثل: (طعيمة، 1999)، وإعداده اللغوي، مثل: (أبي بكر، 2000)، وإعداده المهني، مثل: (صالح، 2000)، ورصد محاولات تطوير برامج إعداده، مثل: (عبد الله، 2006)، وتنمية معايير الأداء المهني لديه، مثل: (الحديبي،

(2016)، فلم يعثر الباحث - في حدود علمه - على دراسات سابقة هدفت إلى وضع برنامج بطريقة علمية لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بما يتوافق مع التوجهات العالمية لإعداد معلم اللغة الأجنبية، ووفق معايير الجودة ومتطلباتها.

- توصيات بعض الدراسات السابقة واقتراحها القيام بوضع تصوّر لبرامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

نظرًا لقلة البرامج النظامية التي تعتني بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ونظرًا لوجود بعض المشكلات في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ فقد اقترحت بعض الدراسات السابقة تقديم تصورات مقترحة لإعداد مثل هذه البرامج، فمثلاً: اقترحت دراسة (الحديبي، 2016) القيام بدراسة لوضع تصوّر مقترح لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، كما اقترحت دراسة (الحديبي، 2017) القيام بدراسة لوضع تصوّر مقترح لإعداد برنامج معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغة الأجنبية.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟
- ما الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟
- ما الوصف المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟
- ما الوصف المقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- إعداد قائمة بمعايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- تقديم خطة دراسية مقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- إعداد وصف مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- إعداد وصف مقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث:

يكتفي الباحث هنا بعرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يمكن تعريف برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إجرائياً بأنه: منظومة تتكون من عدّة عناصر (مخرجات، محتوى، وسائل، أنشطة، إستراتيجيات التدريس، تقييم)، تُقدّم لفرد أو مجموعة أفراد في فترة زمنية مقسّمة إلى فصول أو مستويات دراسية تنتهي بالحصول على شهادة، وذلك لتنمية المعارف والمهارات والقيم المرتبطة بالجوانب

التخصّصية والتربوية والثقافية اللازمة لتدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من الأصوات والمفردات والتراكيب.

- المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية:

يمكن تعريف المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية إجرائيًا بأنها: جمل خبرية تصف أحدث ما توصّل إليه العلم فيما ينبغي معرفته والقدرة على أدائه لدى الشخص المنوط به تدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، لأفراد يتعلمون لغة غير لغتهم الأم بصورة تُحقّق الهدف من التعلم.

- معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يمكن تعريف معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بأنه: الشخص المسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المضمّنة في أي برنامج تعليمي مُقدّم للأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية؛ لتمكينهم من فهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها (الحديبي، 2016، 578).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التي تم بناؤها بحيث تكون متوافقة مع المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، وتغطي الجوانب الثلاثة الرئيسية لتعليم اللغة (اللغوية، تعليم لغة، التربوية والثقافية).
- الاتجاه التكاملي لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- بناء الخطة الدراسية في ثمانية مستويات دراسية، كل مستوى دراسي يمثل فصلًا دراسيًا.
- المكونات الأساسية التالية في وصف البرنامج المقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
- رسالة البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- مسوغات إعداد البرنامج.
- مخرجات التعلم المتوقعة من البرنامج.
- أهم إستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج.
- أهم أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
- مقررات البرنامج.
- متطلبات تنفيذ البرنامج.
- شروط الالتحاق بالبرنامج.
- الخطة الدراسية للبرنامج.
- وصف مقررات البرنامج.

وقد اكتفى الباحث بهذه العناصر؛ لأنها تغطي البيانات الرئيسية في وصف أي برنامج دراسي، وتتوافق مع كثير من نماذج وصف البرامج التي قدّمها عدّة جهات اعتماد، وعدّة جامعات.

- المكونات الأساسية الآتية في وصف المقرر الدراسي:

- البيانات الرئيسية للمقرر، وتتضمن: (اسم المقرر، عدد الساعات، المستوى، المتطلب السابق إن وجد).
- مخرجات التعلم.
- الموضوعات الرئيسية في المقرر.
- أنشطة التقويم.



- أهم المراجع.
- تقويم جودة المقرر.
- وقد اكتفى الباحث بهذه العناصر؛ لأنها تغطي البيانات الرئيسية في وصف أي مقرر دراسي، وتتوافق مع كثير من نماذج وصف المقررات التي قدمتها عدّة جهات اعتماد، وعدّة جامعات.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث الأدوات التالية:

- استبانة معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- استبانة الخطة الدراسية لبرنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في كونها:

- تُعَدُّ من أولى الدراسات التي تُقدِّم تصوُّراً متكاملًا لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- تفيد القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث قدمت قائمة بالمعايير المعاصرة اللازمة لإعداد معلم اللغات الأجنبية التي يمكن توظيفها في:
 - تطوير البرامج القائمة فعلاً لإعداد معلم اللغة للناطقين بلغات أخرى.
 - إعداد برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - البرامج التدريبية المستقبلية التي تُقدِّم لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ خاصّةً وأن هذه القائمة تغطي جوانب إعداد المعلم المختلفة (اللغوية، تعليم اللغة، التربوية والثقافية).
- تفيد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المتوقع تخرجهم في البرنامج المقترح من خلال ما يُقدِّم لهم من مقررات تعليمية تساهم في تمكّينهم من تعليم اللغة العربية في مختلف بلدان العالم.
- تفيد الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث قدمت وصفاً عاماً لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما أنها قدّمت وصفاً لواحد وخمسين مقرراً، يمكن أن تُطبَّق كما هي في أية جهة.
- تفتح المجال لباحثين آخرين للعمل في مجال تصميم وتقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تواكب التوجهات الحديثة في بناء البرامج التعليمية؛ حيث حرص الباحث على مراعاة معايير جودة البرامج من حيث:
 - تدرُّج المقررات.
 - التكامل بين المقررات.
 - التوازن بين طبيعة المقررات: اللغوية، وتعليم اللغة، والتربوية والثقافية.
 - عدد الساعات الإجمالية للبرنامج.
 - عدد الساعات المخصّصة للدراسة في كل فصل دراسي.
 - عدد الساعات المخصّصة لكل مقرر حسب أهميته.
 - التوازن بين الساعات النظرية والتطبيقية للمقررات حسب طبيعة كل مقرر.

يهدف هذا الفصل إلى توضيح الإجراءات المنهجية التي اتبعت في هذه الدراسة، ومن ثم، يتناول عرضاً لمنهج الدراسة، والخطوات التي اتبعت عند إعداد أدواتها، تمهيداً لعرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها. وفيما يلي توضيح ذلك:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية: **المنهج الوصفي**، وهذا المنهج يتعلق بوصف طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها. (أبو حطب وصادق، 1991، 104)، فمن الأهمية أن يتوافر لدى كل باحث وصف دقيق لما يقوم بدراسته من ظواهر، قبل أن يمضي في خطوات واضحة؛ لحلّ المشكلات التي اقتضت دراسة هذه الظواهر (صابر، خفاجة، 2002، 87).

ويهدف هذا المنهج إلى رصد ظاهرة، أو موضوع محدد، بهدف فهم مضمونها أو مضمونه، وقد يكون هدفه الأساس تقويم وضع معين لأغراض عملية (عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، 46).

ويتميز هذا المنهج، بأنه يوفر بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة، أو موضوع الدراسة، كما أنه يُقدّم في الوقت نفسه تفسيراً واقعيّاً للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة يساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة (عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، 47).

كما يتميز هذا المنهج - أيضاً - بأنه لا يتمثل في جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وعرضها فقط، بل إنه يشتمل كذلك على تحليل دقيق لهذه البيانات والمعلومات وتفسير عميق لها، وسبر أغوارها؛ من أجل استخلاص الحقائق، والتعميمات الجديدة التي تسهم في تراكم، وتقديم المعرفة الإنسانية (عليان، وغنيم، 2000، 44).

لذلك، فالمنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة التي سعت إلى وضع تصوّر متكامل لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

إعداد أدوات الدراسة:

فيما يلي توضيح للخطوات التي اتبعت عند إعداد أدوات الدراسة:

أولاً: إعداد استبانة معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية:

تم إعداد استبانة معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية وفقاً للخطوات التالية:

• الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والمؤشرات الدالة عليها؛ ليُستفاد منها في إعداد الخطة الدراسية المقترحة.

• مصادر إعداد الاستبانة:

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:

- الأدبيات والدراسات التي تناولت معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، مثل: (الحديدي، 2015-ب، 217؛
- 234 - الخليفة، 2015 - مسلم، 2015).
- معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: (الحديدي، 2016، 48: 61).
- معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة الأجنبية، مثل: (American Council on The Teaching of

Foreign Languages"ACTFL" (2002); Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002; North Carolina State Board of Education , 2002; Kuhlman, 2010, 123; (Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL ", 2010;

- خبرة الباحث الشخصية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي وإعداد المعايير.
 - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:
 - تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق: 1) ما يلي:
 - مقدمة تُوضِّح للمحكِّمين الهدف من إعداد الاستبانة.
 - كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكِّم.
 - ملحوظات، وُضِّحَ فيها المقصود بكل من (المعايير، ومؤشرات الأداء، والمعايير المعاصرة).
 - معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والمؤشرات الدالة على كل معيار.
 - خانة لإبداء الآراء والملاحظات الإضافية.
 - وقد طُلِبَ إلى المحكِّمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يلي:
 - وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكِّم من حيث:
 - اتِّساق مؤشرات الأداء مع المعايير المنتمية إليها.
 - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية العلمية.
 - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية اللغوية.
 - إضافة ما يَرَوُّهُ مناسباً من معايير أو مؤشرات لم تَرُدْ بالاستبانة.
 - حذف المعايير أو المؤشرات التي لا تتناسب مع طبيعة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ثلاثة محاور رئيسة، انبثق عنها أحد عشر مجالاً، تفرَّع عنها اثنان وخمسون معياراً، قُسمَت إلى خمسمائة وأحد عشر مؤشراً من مؤشرات الأداء، وذلك كما هو مُوضَّح في الجدول التالي:

جدول (1)

وصف استبانة معايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة في صورتها الأولية

المحور	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
المعايير التخصصية (اللغوية)	المجال الأول: التمكن من المفاهيم اللغوية.	2	86
	المجال الثاني: التمكن من مهارات اللغة العربية.	4	33
	المجال الثالث: التمكن من عناصر اللغة العربية.	8	101
	المجال الرابع: التمكن من الأدب العربي.	3	29
	المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو ممارسة اللغة العربية ومهاراتها.	1	6
المعايير التربوية (المهنية)	المجال الأول: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	6	36
	المجال الثاني: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	7	70
	المجال الثالث: تقويم مخرجات تعلُّم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى.	14	101
	المجال الأول: التمكن من المعارف الثقافية.	2	18
المعايير الثقافية	المجال الثاني: التمكن من المهارات الثقافية.	2	16

المحور	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
	المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	3	15
المجموع	11	52	511

• ضبط الاستبانة:

لضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يلي:

- عرض الاستبانة على المحكمين : تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على تسعة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامّة، وللناطقين بلغات أخرى بصورة خاصّة (ملحق: 3)؛ للتأكد من صدق المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، ومناسبتها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين: أشار المحكمون إلى مناسبة المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، وقد كانت هناك تعديلات أشاروا إليها، تمثلت في:

- تعديل صياغة بعض المعايير.
- تعديل صياغة بعض المؤشرات.
- إضافة مجال في المحور الثاني (المعايير المهنية).
- إضافة أربعة معايير.
- إضافة بعض المؤشرات.
- حذف بعض المؤشرات.

وبذلك يكون تم ضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، وتحقيقها للهدف الذي صُمِّمَتْ من أجله.

• صياغة قائمة نهائية بمعايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية:

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بمعايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، تضمنت ثلاثة محاور رئيسية، انبثق عنها اثنا عشر مجالاً، تفرّع عنها ستة وخمسون معياراً، قُسمَتْ إلى ستمائة مؤشرٍ واثنين من مؤشرات الأداء، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2)

وصف استبانة معايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة في صورتها النهائية

المحور	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
التخصصية (المعلم للغويين)	المجال الأول: التمكن من المفاهيم اللغوية.	2	98
	المجال الثاني: التمكن من مهارات اللغة العربية.	4	33
	المجال الثالث: التمكن من عناصر اللغة العربية.	8	114
	المجال الرابع: التمكن من الأدب العربي.	3	37
	المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى.	3	17

المحور	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
المعيار الترقي (المهنية)	المجال الأول: التمكن من المعارف التربوية التي تسهم في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	2	36
	المجال الثاني: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	6	36
	المجال الثالث: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	7	70
	المجال الرابع: تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى.	14	101
المعيار الثقافية	المجال الأول: التمكن من المعارف الثقافية.	2	21
	المجال الثاني: التمكن من المهارات الثقافية.	2	16
	المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	3	23
المجموع		56	602
		12	

ثانيًا: إعداد استبانة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية:

تم إعداد استبانة الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية وفقًا للخطوات التالية:

• **الهدف من إعداد الاستبانة:**

تُمثِّل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد المقررات الدراسية التي يُبنى في ضوئها برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

• **مصادر إعداد الاستبانة:**

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:

- التجارب السابقة في برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (عُرِضَتْ في الفصل الثاني من هذه الدراسة).

- المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية بصورة عامّة، ومعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصّة (عُرِضَتْ في الفصل الثاني من هذه الدراسة).

- خبرة الباحث الشخصية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- خبرة الباحث في بناء الخطط الدراسية والبرامج التعليمية.

• **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:**

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق 2) ما يلي:

- مقدمة تُوضِّح للمحكِّمين الهدف من إعداد الاستبانة.

- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكِّم.

- الأمور التي وُضِعَتْ في الاعتبار عن إعداد الخطة الدراسية المقترحة.

- صفحة مستقلة لإبداء رأي المحكِّم وفقًا لكل عنصر من العناصر المطلوب منه إبداء الرأي فيها.

- المقررات الدراسية المقترحة موزَّعة على ثمانية مستويات دراسية.

وقد طُلب من المحكّمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يلي:

- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكّم من حيث:
 - مناسبة عدد الساعات المقترحة لكل مقرر.
 - مناسبة توزيع المقررات بين الجوانب الثلاثة (اللغوية، تعليم اللغة، التربوي والثقافي).
 - مناسبة تدرّج المقررات من المستوى الأول إلى الثامن.
- إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسبًا من مقررات يَرَوْنَ أهميتها.
- حذف ما يَرَوْنَ عدم مناسبته من مقررات يَرَوْنَ عدم أهميتها.
- إضافة أية ملحوظات أخرى يرونها.

● ضبط الاستبانة:

لضبط الاستبانة والتأكد من صدقها ومناسبتها تم ما يلي:

- **عرض الاستبانة على المحكّمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة عشر من المختصّين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامّة، وللناطقين بلغات أخرى بصورة خاصّة (ملحق: 3)؛ للتأكد من مناسبة المقررات وعدد الساعات (النظرية والتطبيقية) المحدّدة لكل مقرر، ومنطقية تدرّج المقررات.
- **تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكّمين:** أشار المحكّمون إلى مناسبة الشكل العام للخطة الدراسية، وقد أشار بعضهم إلى بعض التعديلات التي يمكن عرضها فيما يلي:

● نقل مقررات من مستوى دراسي إلى آخر:

نظرًا لأخذ الباحث بفكرة جعل مقرر (التربية العملية) في فصل مستقل بحيث يتم التدريب الميداني بشكل مكثف؛ فقد ترتّب على ذلك إعادة النظر في ترتيب المقررات، ونقل بعضها من مستوى دراسي إلى آخر، والجدول التالي يوضح المقررات التي نُقِلَتْ من مستوى لآخر:

جدول (3)

المقررات التي نُقِلَتْ من مستوى دراسي لآخر في الخطة الدراسية المقترحة

المقرر	المستوى القديم	المستوى الجديد
الثقافة الإسلامية (1).	الثالث	الخامس
الثقافة العربية (1).	السابع	الثالث
الثقافة الإسلامية (2).	الرابع	السادس
إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	السادس	الخامس
إعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	السادس	الخامس
تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.	السادس	الخامس
قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	الخامس	السادس
المهارات الحياتية.	الخامس	السادس
تعليم حقوق الإنسان.	السادس	السابع
إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	السابع	السادس
تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (1).	السابع	السادس
علم العروض.	الثامن	السابع

المقرر	المستوى القديم	المستوى الجديد
تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (2).	الثامن	السابع
الإدارة التعليمية.	الثامن	السابع
تعليم حقوق الإنسان.	السادس	السابع

● تغيير اسم المقرر:

أشار بعض المحكمين إلى تغيير اسم مقرر أو أكثر، وهذا ما يمكن توضيحه في الجدول التالي:

جدول (4)

المقررات التي تغيّر اسمها في الخطة الدراسية المقترحة

اسم المقرر قبل التعديل	المستوى	اسم المقرر بعد التعديل
المعاجم العربية والمكتبة.	الأول	المعاجم العربية.
مقدمة في الأصوات العربية.	الأول	الأصوات العربية.
اتجاهات حديثة في إعداد معلم اللغات الأجنبية.	الأول	إعداد معلم اللغات الأجنبية.
اتجاهات حديثة في التقويم اللغوي.	الثاني	التقويم اللغوي.
التاريخ الإسلامي.	الثاني	قراءات في التاريخ.
قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	الخامس	قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
الثقافة العربية.	السابع	الثقافة العربية (1).
تدريس الثقافة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	الثامن	الثقافة العربية (2).

● دمج مقررات:

هناك مقرران دُمجا بحيث أصبحا مقررًا واحدًا، هما:

- البلاغة العربية (البيان، البديع، المعاني)، دُمجت في مقرر واحد.
- دُمج مقرر (التربية العملية)، وتم تكثيفه ليصبح في الفصل الدراسي الأخير، بحيث يتدرب الملتحق بالبرنامج ما لا يقل عن أربعة أيام في الأسبوع.

● إضافة مقررات:

أشار بعض المحكمين إلى إضافة بعض المقررات إلى الخطة الدراسية المقترحة؛ لأهميتها في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد أخذ الباحث ببعض المقررات التي رأى أهميتها وضرورة إضافتها للخطة، وذلك كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (5)

المقررات التي أضيفت إلى الخطة الدراسية المقترحة

المقرر	المستوى
اكتساب اللغة.	الثاني
الثقافة العربية (2).	الرابع
أصول التربية.	الرابع
التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.	الخامس
النقد الأدبي.	السابع

• حذف مقررات:

نظرًا لإضافة بعض المقررات، وجعل مقرر (التربية العملية) في فصل دراسي مستقل؛ فقد ترتب على ذلك ضرورة إعادة النظر في بعض المقررات، وحذف ما يمكن تعويضه أو تضمينه في مقرر آخر، ومن ثم حذف الباحث بعض المقررات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6)

المقررات التي حذفت من الخطة الدراسية المقترحة

المقرر	المستوى
الثقافة الإسلامية (3).	الخامس
الثقافة الإسلامية (4).	السادس
إستراتيجيات التعلم اللغوي النشط.	الخامس
التدريس المصغر.	الرابع
النحو (8).	الثامن

• صياغة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين، تمت صياغة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية في صورتها النهائية، وستعرض بشكل تفصيلي عند الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة في الفصل الرابع، وقد تكونت الخطة من واحد وخمسين مقررًا موزعة على ثلاثة محاور (المقررات اللغوية، ومقررات تعليم اللغة، والمقررات التربوية والثقافية)، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (7)

عدد مقررات الخطة الدراسية المقترحة ونسبتها المئوية

م	المحور	عدد المقررات	إجمالي عدد الساعات	النسبة المئوية من إجمالي الساعات
1	المقررات اللغوية.	24	63	46.32
2	مقررات تعليم اللغة العربية.	15	48	35.29
3	المقررات التربوية والثقافية.	12	25	18.38
	المجموع	51	136	100.00

وبهذا تكون الخطة الدراسية في صورتها النهائية، وهذه الخطة هي التي أُعدَّ وصف المقررات في ضوئها، وسيوضح ذلك بالتفصيل في الفصل الرابع من فصول هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول، والذي نصه: " ما معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟"

تم التوصل إلى قائمة بمعايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية تضمنت ثلاثة (3) محاور رئيسية، انبثق عنها اثنا عشر (12) مجالاً، تفرع عنها ستة وخمسون (56) معياراً، قسمت إلى ستمائة واثنين (602) مؤشراً من مؤشرات الأداء، وذلك كما يأتي:

● المعايير اللغوية (الأكاديمية):

تضمنت المعايير اللغوية (الأكاديمية) خمسة (5) مجالات، تفرع عنها عشرون (20) معيارًا، قسمت إلى مائتين وتسعة وتسعون (299) مؤشرًا، وذلك كما يأتي:

■ المجال الأول: التمكن من المفاهيم اللغوية:

– يُعرّف المفاهيم النحوية والصرفية تعريفاً صحيحاً (تضمن 73 مؤشرًا).

– يُعرّف المفاهيم الأدبية والبلاغية (تضمن 25 مؤشرًا).

■ المجال الثاني: التمكن من مهارات اللغة العربية:

– يوظف مهارات الاستماع عندما يتواصل مع الآخرين (تضمن 6 مؤشرات).

– يتحدث بلغة صحيحة حديثاً واضحاً ومنظماً ومعبراً (تضمن 9 مؤشرات).

– يقرأ قراءةً صحيحةً (تضمن 9 مؤشرات).

– يكتب بلغة فصيحة معبراً عن المعلومات والأفكار والمشاعر (تضمن 9 مؤشرات).

■ المجال الثالث: التمكن من عناصر اللغة العربية:

– يتقن قواعد النحو والتراكيب (تضمن 9 مؤشرات).

– يستخدم العلامة الصحيحة لضبط كلمة محددة في تركيب نحوي (تضمن 33 مؤشرًا).

– يعلل لعلامة ضبط إحدى الكلمات في تركيب نحوي (تضمن 8 مؤشرات).

– يعرب الكلمات أو الجمل إعراباً صحيحاً (تضمن 16 مؤشرًا).

– يميز تركيباً نحوياً عن غيره من التراكيب (تضمن 18 مؤشرًا).

– يكون تراكيباً نحويةً وفق شروط محددة (تضمن 9 مؤشرات).

– يصوب الخطأ في التراكيب النحوية (تضمن 11 مؤشرًا).

– يتمكن من المفردات اللغوية (تضمن 10 مؤشرات).

■ المجال الرابع: التمكن من الأدب العربي:

– يتمكن من الموضوعات البلاغية والأدبية (تضمن 8 مؤشرات).

– يحلل النصوص الأدبية (تضمن 10 مؤشرات).

– ينتج نماذج أدبية تستوفي شروطاً محددة (تضمن 19 مؤشرًا).

■ المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى:

– يبدي اتجاهًا إيجابياً نحو اللغة العربية (تضمن 6 مؤشرات).

– يقدر اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بلغات أخرى (تضمن 4 مؤشرات).

– يبدي اتجاهًا إيجابياً نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 7 مؤشرات).

● المعايير التربوية (المهنية):

تضمنت المعايير التربوية (المهنية) أربعة (4) مجالات، تفرع عنها تسعة وعشرون (29) معيارًا، قسمت إلى مائتين وثلاثة وأربعين (243) مؤشرًا، وذلك كما يأتي:



- **المجال الأول:** التمكن من المعارف التربوية التي تسهم في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
- يُعرّف المفاهيم التربوية تعريفاً صحيحاً (تضمن 19 مؤشراً).
- يلم بالمعارف التربوية التي تمكنه من تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 17 مؤشراً).
- **المجال الثاني:** التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
- يحلل محتوى دروس اللغة العربية (تضمن 89 مؤشرات).
- يصوغ مخرجات تعلم كل درس من دروس اللغة العربية (تضمن 4 مؤشرات).
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة (تضمن 7 مؤشرات).
- يحدد إستراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي (تضمن 6 مؤشرات).
- يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس (تضمن 5 مؤشرات).
- يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللغوي (تضمن 6 مؤشرات).
- **المجال الثالث:** تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
- يمهّد للدرس بشكل صحيح (تضمن 7 مؤشرات).
- يدير الصف بفاعلية (تضمن 8 مؤشرات).
- يستخدم إستراتيجيات التدريس بفاعلية (تضمن 12 مؤشراً).
- يستخدم الوسائل التعليمية استخداماً سليماً (تضمن 14 مؤشراً).
- ينفذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة (تضمن 11 مؤشراً).
- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية (تضمن 12 مؤشراً).
- يغلق الدرس بصورة جيدة (تضمن 6 مؤشرات).
- **المجال الرابع:** تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى:
- يصوغ الأسئلة المقالية صياغةً صحيحةً (تضمن 12 مؤشراً).
- يصوغ أسئلة "الاختيار من متعدد" صياغةً صحيحة (تضمن 11 مؤشراً).
- يصوغ أسئلة "الصواب الخطأ" صياغةً صحيحة (تضمن 7 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة "التكملة" صياغةً صحيحة (تضمن 7 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة "المزاوجة" صياغةً صحيحة (تضمن 6 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية (تضمن 6 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية (تضمن 5 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية (تضمن 5 مؤشرات).
- ينوع في أساليب تقويم الدرس اللغوي وأدواته (تضمن 8 مؤشرات).
- يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة والمقرر (تضمن 7 مؤشرات).
- يعتني بورقة الاختبار إخراجاً وتنظيماً (تضمن 7 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة الاختبار صياغةً علميةً صحيحة (تضمن 11 مؤشراً).

- يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي (تضمن 3 مؤشرات).

- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي (تضمن 5 مؤشرات).

• المعايير الثقافية:

تضمنت المعايير الثقافية ثلاثة (3) مجالات، تفرع عنها سبعة (7) معايير، قسمت إلى ستين (60) مؤشراً، وذلك كما يأتي:

■ المجال الأول: التمكن من المعارف الثقافية:

- يظهر تمكناً من المعارف الثقافية اللازمة للتمييز في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 15 مؤشراً).

- يحدد بعض مكونات الثقافة العربية (تضمن 6 مؤشرات).

■ المجال الثاني: التمكن من المهارات الثقافية:

- يظهر تمكناً من المهارات الثقافية (تضمن 7 مؤشرات).

- يربط بين الثقافة العربية والإسلامية، واللغة العربية (تضمن 9 مؤشرات).

■ المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- يبدي اتجاهات ثقافية إيجابية نحو ما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 13 مؤشراً).

- يظهر اتجاهات إيجابية نحو الثقافة العربية عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 6 مؤشرات).

- يقدر العلاقات الاجتماعية في الثقافة العربية (تضمن 4 مؤشرات).

ثانياً: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثاني، والذي نصه: ما الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

تم إعداد الخطة الدراسية المقترحة لبرنامج بكالوريوس إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث تراعي ما يأتي:

• النظام التكاملي في إعداد المعلم، حيث إن هناك نظامين مشهورين في إعداد المعلم، هما:

- النظام التكاملي: وهو الذي يقدم المقررات التخصصية، والتربوية، والثقافية، في مرحلة تعليمية واحدة، بحيث ينتهي منها الطالب ويكون قادراً على أن يعمل معلماً بصورة مباشرة دون الحصول على دراسات تأهيلية في الجانب التربوي.

- النظام التتابعي: وهو الذي يقدم فيه المقررات التخصصية، ويدرسها الطالب، وبعدما ينتهي منها، يلتحق بإحدى الجهات المعنية بتأهيل المعلمين، ثم يحصل منها على تأهيل مناسب أو شهادة تدل على أنه تمكن من الجوانب التربوية التي تؤهله لأن يعمل معلماً كما هو الحال فيمن يتخرج في كلية الآداب تخصص اللغة العربية، فإنه إذا أراد أن يعمل معلماً فإنه يجب عليه أن يلتحق بإحدى كليات التربية ويدرس مقررات تربوية تمكنه من العمل في مهنة التعليم. ومن ثم فإن الخطة الدراسية الحالية تم إعدادها بحيث تكون في أربعة أعوام يدرس فيها الطالب المقررات التخصصية (اللغوية)، والمقررات التي تمكنه من تعليم اللغة، والمقررات التربوية والثقافية.

• التوازن بين طبيعة المقررات الدراسية، وفقاً لأهميتها النسبية التي تراعى عند بناء الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم بصورة عامة وإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتم توزيع المقررات بحيث تغطي:

- المقررات اللغوية.

- مقررات تعليم اللغة العربية.



- المقررات التربوية والثقافية.

• التركيز على المقررات اللغوية (الأكاديمية) في المستويات الأربعة الأولى، ثم مقررات تعليم اللغة العربية في المستويات الأربعة الأخيرة، بحيث يتم تأسيس الملتحق بالبرنامج لغوياً من البداية، وليتمكن في النهاية من كيفية نقل هذه الكفاءة اللغوية بإتقان وتميز إلى المتعلمين من خلال ما يدرسه في المستويات الأخيرة من مقررات تعليم اللغة العربية وما يدعمها من مقررات تربوية وثقافية.

• التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي في المقررات، حيث خُصص جانب تطبيقي للمقررات التي تحتاج إلى تطبيق؛ ليتمكن الملتحق بالبرنامج من النظرية والتطبيق.

• اعتبار الساعة النظرية بـ (وحدة دراسية كاملة)، والساعة التطبيقية بـ (نصف وحدة دراسية)، وهذا يتوافق مع المعمول به في كثير من البرامج الدراسية.

• التوافق مع معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية المعاصرة، والتي من أهمها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) لإعداد المعلم.

• التدرج في توزيع المقررات على المستويات الدراسية، وهذا يتضح فيما يأتي:

- توزيع النحو وتطبيقاته بحيث يدرس الطالب مقرراً في النحو في كل فصل دراسي من الفصول الدراسية السبعة المخصصة للدراسة قبل الخروج للتربية العملية.

- توزيع مقررات الأدب وتاريخه بحيث يتم البدء بالأدب الجاهلي، ثم الإسلامي والأموي، ثم العباسي والأندلسي، ثم الحديث والمعاصر.

- البدء في مقررات البلاغة العربية بما يتعلق بعلم البيان، ثم البديع، ثم المعاني.

- فيما يتعلق بالمقررات الخاصة بالمهارات اللغوية، ثم البدء بمهارات الاستماع والتحدث، ثم مهارات فهم المقروء، وأخيراً مهارات الكتابة والتحرير العربي.

- التنوع في المقررات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والجمع فيها بين النظري والتطبيقي؛ بحيث يتمكن الملتحق بالبرنامج من المعلومات والمعارف النظرية وتطبيقها في أثناء الدراسة قبل خروجه للميدان.

- مراعاة أن يكون عرض ما يتعلق بإستراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية، بصورة عامة، سابقاً للمقررات التي تتعلق بإستراتيجيات تدريس مهارات اللغة، وإستراتيجيات تدريس عناصر اللغة.

• التكامل في بعض المقررات، بحيث لا تزيد المقررات، وما يترتب على ذلك من زيادة في عدد الساعات، وكان من أهم المقررات التي قدمت في صورة تكاملية:

- الثقافة العربية.

- الثقافة الإسلامية.

- التاريخ.

- البلاغة.

وفيما يأتي جدول يلخص المقررات التي تضمنتها الخطة الدراسية المقترحة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، موزعة على الفصول الدراسية، وموضح فيه عدد الساعات النظرية والتطبيقية، والساعات المعتمدة لكل مقرر، بالإضافة إلى المتطلبات السابقة الخاصة ببعض المقررات:

جدول (8)

الخطة الدراسية المقترحة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

المستوى	م	المقرر	عدد الساعات			المتطلب السابق
			نظري	تطبيقي	مجموع	
المستوى الأول	1	النحو وتطبيقاته (1)	2	2	3	-
	2	الأدب في العصر الجاهلي	2	2	3	-
	3	علم اللغة العام	2	-	2	-
	4	المعاجم العربية	2	2	3	-
	5	الأصوات العربية	2	-	2	-
	6	إعداد معلم اللغات الأجنبية	2	-	2	-
	7	مقدمة في التربية وعلم النفس	2	2	3	-
		المجموع	14	8	18	-
المستوى الثاني	8	النحو وتطبيقاته (2)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (1)
	9	الأدب في العصر الإسلامي والأموي	2	2	3	الأدب في العصر الجاهلي
	10	علم اللغة التطبيقي	2	-	2	-
	11	مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
	12	التقويم اللغوي	2	2	3	-
	13	قراءات في التاريخ	2	-	2	-
	14	تعليم مهارات التفكير	2	-	2	-
		المجموع	14	8	18	-
المستوى الثالث	15	النحو وتطبيقاته (3)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (2)
	16	الأدب في العصر العباسي والأندلسي	2	2	3	الأدب في العصر الإسلامي والأموي
	17	علم اللغة الاجتماعي	2	-	2	-
	18	مهارات لغوية (استماع وتحدث)	1	2	2	-
	19	طرائق تدريس اللغات الأجنبية	2	2	3	-
	20	الثقافة العربية (1)	2	-	2	-
	21	تطبيقات علم النفس في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		المجموع	13	10	18	-

المستوى	م	المقرر	عدد الساعات			المتطلب السابق
			نظري	تطبيقي	مجموع	
المستوى الرابع	22	النحو وتطبيقاته (4)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (3)
	23	الأدب في العصر الحديث والمعاصر	2	2	3	الأدب في العصر العباسي والأندلسي
	24	علم اللغة الحاسوبي والمدونات اللغوية	2	-	2	-
	25	مهارات لغوية (فهم المقروء)	1	2	2	-
	26	مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
	27	الثقافة العربية (2)	2	-	2	الثقافة العربية (1)
	28	أصول التربية	2	-	2	-
		المجموع	13	8	17	
المستوى الخامس	29	النحو وتطبيقاته (5)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (4)
	30	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	2	-	2	-
	31	مهارات لغوية (الكتابة والتحرير)	1	2	2	-
	32	إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
	33	إعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
	34	تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة	2	-	2	-
	35	الثقافة الإسلامية (1)	2	-	2	-
		المجموع	13	8	17	
المستوى السادس	36	النحو وتطبيقاته (6)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (5)
	37	البلاغة العربية	2	2	3	-
	38	إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
	39	تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (1)	2	2	3	-
	40	قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	-	2	-
	41	المهارات الحياتية	2	-	2	-
	42	الثقافة الإسلامية (2)	2	-	2	الثقافة الإسلامية (1)



المستوى	م	المقرر	عدد الساعات			المتطلب السابق
			نظري	تطبيقي	مجموع	
		المجموع	14	8	18	
المستوى السابع	43	النحو وتطبيقاته (7)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (6)
	44	النقد الأدبي	2	2	3	-
	45	علم العروض	2	2	3	-
	46	تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (2)	2	2	3	تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (1)
	47	إستراتيجيات تدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
	48	الإدارة التعليمية	2	-	2	-
	49	تعليم حقوق الإنسان	1	-	1	-
		المجموع	13	10	18	
المستوى الثامن	50	حلقة بحث وبحث تخرج	2	2	3	-
	51	التربية العملية	1	16	9	• مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى • إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
		المجموع	3	18	12	

ثالثاً: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثالث، والذي نصه: ما الوصف المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

أعد الباحث الوصف المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المبني على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، بحيث يتضمن العناصر الآتية:

- اسم البرنامج.
- المؤهل الذي يحصل عليه الملتحق بالبرنامج.
- الوظائف التي يؤهل لها البرنامج.
- عدد مستويات الدراسة في البرنامج.
- رسالة البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- مسوغات إعداد البرنامج.

- مخرجات التعلم المتوقعة من البرنامج.
- أهم إستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج.
- أهم أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
- متطلبات تنفيذ البرنامج.
- شروط الالتحاق بالبرنامج.
- الخطة الدراسية للبرنامج.
- وصف مقررات البرنامج.

رابعاً: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الرابع، والذي نصه: ما الوصف المقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

- أعد الباحث الوصف المقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المبني على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، بحيث يتضمن العناصر الآتية:
- البيانات الأساسية للمقرر، وتضمن (اسم المقرر- عدد الساعات مقسمة إلى نظري وتطبيقي- المستوى الذي يدرس فيه المقرر- المتطلب السابق إن وجد).
 - مخرجات التعلم .
 - الموضوعات الرئيسية في المقرر (وأمام كل موضوع عدد الأسابيع المناسبة له، وعدد الساعات : النظرية ، والتطبيقي- والمجموع).
 - أنشطة التقويم.
 - أهم المراجع الخاصة بالمقرر.
 - تقويم جودة المقرر (مقسمة إلى ثلاثة محاور: مجال التقويم- المقوم- أسلوب/وسيلة التقويم).

التوصيات والمقترحات:

توصيات الدراسة:

- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- بناء على قائمة المعايير الخاصة بمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بضرورة اعتماد هذه المعايير في بناء برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتدريبهم، وتقويم أدائهم بناء عليها، خاصة وأنه روعي فيها أن تكون متكاملة، ومتوازنة، كما روعي أن تكون متوافقة مع المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
 - إنشاء مؤسسة أو هيئة أو رابطة لها مرجعية وصفة معتبرة تشرف على برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في الدول المختلفة، بحيث يتم التأكد من بناء هذه البرامج وفقاً للمعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كم يمكن الاستفادة من المنظمات والهيئات الحالية (مثل اتحاد الجامعات العربية – اتحاد الجامعات الإسلامية- الألسكو- الإيسيسكو – البنك الإسلامي- المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج- مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية... إلخ) للقيام بهذه المهمة، على أن يكون هناك تنسيق وتبادل للآراء بين الجهات المهنية بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجوانب الثلاثة: اللغوية، وتعليم اللغة، والثقافية، بحيث يكون هناك تمكن من مهارات التدريس الخاصة بكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر (الأصوات ، والمفردات، والتراكيب).



- توفير الإمكانيات (المادية والبشرية) التي من شأنها النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- البدء في تنفيذ برامج لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مراجعة الخطة الدراسية الواردة في هذه الدراسة دورياً، بحيث يتم التأكد من تحقيقها للأهداف المطلوبة من ناحية، واستيفائها للمعايير الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من ناحية ثانية.

مقترحات الدراسة:

- أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية فهي كما يأتي:
- برنامج تدريبي قائم على المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية في تنمية معايير الأداء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي قائم على المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الثقافي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- مدى توافر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية.
- تقويم مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- برنامج مقترح قائم على المستويات المعيارية للمعلم في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- آدم، زليكا، (2005)، برنامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وأثره في تطوير أدائهم بولاية ملاكا: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- أبو بكر، يوسف الخليفة، (2000)، الإعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ندوة تطوير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص 1 : 10.
- بيلي، كاتلين، (2015)، الإشراف على معلم اللغة: مدخل دراسة الحالة، (ترجمة: السويد، محمد علي، وطليبة، عنتر صليحي)، جامعة القصيم، النشر العلمي والترجمة.
- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيرى (1996)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ط2.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2015-أ)، تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد 38، ص 253 : 295.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2015-ب)، معايير تقويم الدرس اللغوي، في: الزهراني، مرضي غرم الله (محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد 13.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2016-أ)، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط2.

- الحديبي، علي عبد المحسن، (2016-ب)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 3، الجزء 1، يوليو، ص 570 : 653.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2017-أ)، تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد 1، المجلد 33، يناير، ص 1 : 56.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2017-ب)، المستويات المعيارية للمعلم واعتماد مؤسسات إعداده: رؤية عالمية وتجارب عالمية، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السنة 50، العدد 181، ص 571 : 642.
- حسن، سناء محمد، (2011)، برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى واتجاهاتهن نحوه، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 169، أبريل، ص 108 : 142.
- حسنين، محمد رفعت، (2015)، فاعلية بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على التفكير الجمعي في تنمية تحصيل مادة طرق تدريس الثقافة العربية والاتجاه نحو مشاركة المعرفة لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العلوم التربوية، المجلد 23، العدد 1، الجزء 1، يناير، ص 1 : 50.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال، (1996)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5.
- حليبة، مسعد محمد إبراهيم، (2013)، تطوير بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على ضوء معايير الجودة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 40، الجزء 2، أغسطس، ص 181 : 213.
- حليبة، مسعد محمد إبراهيم، (2011)، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 111، يناير، ص 144 : 187.
- خطاب، علي ماهر (2008)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط7.
- الخليفة، حسن جعفر، (2015)، معايير تخطيط الدرس اللغوي، في: الزهراني، مرضي غرم الله (محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد 13.
- رتشارد، جاك، وفيريل، توماس، (2016)، التنمية المهنية لمعلمي اللغة: إستراتيجيات لتعلم المعلم، (ترجمة: عبد الله، عمر الصديق، وعبد الله، صديق عمر الصديق، مراجعة: صبير، عبد الناصر عثمان)، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار 52.
- رشوان، أحمد محمد علي، والحديبي، علي عبد المحسن عبد التواب، (2009)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد 1، الجزء 2، يناير، ص 430 : 493.
- رضا، أكرم، (2003)، برنامج تدريب المدربين: كيف تكون مدرباً مؤثراً، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- السحيمي، مشعل رابع، (2015)، الاحتياجات التدريبية لهيئة أعضاء التدريس العاملين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- السكارنة، بلال خلف، (2011)، اتجاهات حديثة في التدريب، عمان، دار المسيرة.
- الشربيني، زكريا (2007)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- صالح، محمود إسماعيل، (2000)، الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، ندوة تطوير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص 140 : 154.
- صو، عبد العزيز صو حمد، (2016)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة شيخ أنت جوب بالسنگال على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد المعلم، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- طعيمة، رشدي أحمد، (1999)، المعلم: كفاياته وإعداده وتدريبه، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد التواب، عبد التواب عبد الله، (1987)، إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة لتعليم اللغة الأجنبية: دراسة حالة على المجتمع الإندونيسي، المجلة التربوية، القاهرة، ج2، فبراير، ص 259 : 295.
- عبد الله، عمر الصديق، (2006)، دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، ص 161 : 196.
- عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه، (2013)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية

والإتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد 33، يناير، ص 1 : 46.

- العكايشي، بشرى أحمد، (2016)، كفاءات المعلم الذاتية اللازمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعليمها، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالتعاون مع جامعة الشارقة، 2 : 3 مارس، ص 401 : 417.
- فان دالين، ديوبولد ب، (1985)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ت: نوفل، محمد نبيل، والشيخ، سلمان الخضري، وغريال، طلعت منصور، مراجعة: عثمان، سيد أحمد)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3.
- فرانسوا، ليبين، (2015)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة (ماروا) بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- فضل الله، محمد رجب، وسالم، مصطفى رجب (2004)، معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تكوين المعلم، المجلد الثاني، يوليو، ص 852 : 885.
- القحطاني، سعد علي، (2013)، استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجربة معهد اللغويات بجامعة الملك سعود، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد9، ع 4، ص 365 : 376.
- كلية اللغة العربية بجامعة أم درمان الإسلامية، (2019)، برنامج البكالوريوس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ المراجعة : 15 / 6 / 2019، متاح في: <http://fal.oiu.edu.sd/pages/3312>.
- المحمود، محمود عبد الله، (2007)، الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- مذكور، علي أحمد، (1985)، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، منشورات الإيسيسكو.
- مذكور، علي أحمد، (2005)، معلم المستقبل، نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مذكور، علي أحمد- هريدي، إيمان أحمد، (2006)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مركز التميز لدراسات وبحوث اللغة الألمانية والعربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (2019)، دبلوم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <http://edu.asu.edu.eg/news.php?action=show&nid=18460#.XSccg-hvZPY>
- مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، (2019)، دبلوم إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ المراجعة تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <http://ou.cu.edu.eg/NewsDetails.aspx?NewNumber=916>.
- مركز اللغات، الجامعة الأردنية، (2019)، برنامج الدبلوم المهني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في : <http://centers.ju.edu.jo/ar/ujlc/SiteCollectionDocuments/%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%b7%d8%a9%20%d8%a7%d9%84%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%b3%d9%8a%d8%a9%20%d9%84%d9%84%d8%af%d8%a8%d9%84%d9%88%d9%85%20%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%87%d9%86%d9%8a.pdf>
- مسلم، حسن أحمد، (2015)، معايير تنفيذ الدرس اللغوي ودعمه وتعزيزه، في: الزهراني، مرضي غرم الله (محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد 13.
- معمار، صلاح صالح، (2010)، التدريب: الأسس والمبادئ، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (2019)، برنامج الدبلوم العالي لتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <https://units.imamu.edu.sa/colleges/TeachingArabicLanguageInstitute/studyprograms/Pages/default.aspx>
- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، (2019)، برنامج بكالوريوس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <https://uqu.edu.sa/ptiar/App/Plans?major=152&type=1&edition=2>.
- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، (2019)، برنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <https://uqu.edu.sa/ptiar/App/Plans?major=1199&type=1&edition=40>.

- معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، (2019)، برنامج الدبلوم العالي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <https://ali.ksu.edu.sa/ar/content/tpd/study-plans>
- معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، (2019)، برنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ المراجعة: 15 / 6 / 2019، متاح في: <https://ali.ksu.edu.sa/ar/ttd/study-plans>
- منسي، محمود عبد الحليم (1980)، مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، دار المعارف.
- الناقة، محمود كامل، (2002)، برنامج الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى (تصور مقترح): الأسس، الكفايات، الأهداف، مجلة الجامعة الإسلامية، رابطة الجامعات الإسلامية، ع 36، ص 347 : 357.
- هريدي، إيمان أحمد محمد، (2015)، تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة على ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 210، نوفمبر، ص 162 : 204.
- يونس، محمد محمد، (2005)، معايير جودة أداء معلم اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف، يناير، ص 241 : 244.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL" , (1996) , Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century , Yonkers , The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", (2002), Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate), Yonkers, The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL", (2012-A), ACTFL Proficiency guidelines 2012, Alexandria.
- American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", (2012-B), Teacher Recruitment and Retention, Retrieved from: <http://www.actfl.org/news/position-statements/teacher-recruitment-and-retention>.
- Cohen, Barry & Lea, Brooke (2004), Essentials of Statistics for the Social and Behavioral Sciences, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey.
- European Commission, (2015), Language teaching and learning in multilingual classrooms, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Florida Department of Education, (2010), Florida Teacher Standards for ESOL, Florida
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, (2002), Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue, Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Kuhlman, Natalie A., (2010), Developing Foreign Language Teacher Standards in Uruguay, Gist Education and Learning Research Journal, Vol. 4, No. 1, Nov. pp. 107:126
- Mann, Steve,(2005), The language teacher's development, Language Teach, Cambridge University Press, Vol.38, p p 103: 118
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, (2014), Massachusetts Professional Standards for Teachers of Adult English Speakers of Other Languages: What ESOL Instructors Need to Know and Be Able to Do, Massachusetts.



- National Council for Accreditation of Teacher Education "NCATE", (2008), Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.
- North Carolina State Board of Education, (2002), Standards for Second Language Teachers, North Carolina.
- Scarinon Angela and Liddicoatm Anthony J, (2009), Teaching and Learning Languages: A Guide, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Swanson, Pete,(2013), From Teacher Training Through the First Year on the Job: Changes in Foreign Language Teacher Efficacy, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore, Vol. 10, No. 1, pp. 5:16.
- Swanson, Pete,(2015), Spanish Teachers' Communication Competence as It Relates to Student Performance on the National Spanish Exams, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore, Vol. 12, No. 2, pp. 149:168.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages "TESOL", (2010), Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P-12 ESL Teacher Education, TESOL International Association, Alexandria.



تقنية المشهد وفاعليته في تعليم اللغة العربية -اليوتيوب أنموذجاً

/ / عائشة فهد سعيد القحطاني

جامعة الملك خالد بأبها

aa1424aa@hotmail.com

المقدمة

يشهد العالم الذي نعيش فيه الآن تقدماً هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتي أصبح لها دور مهم محوري في مختلف جوانب حياتنا المعاصرة، ففي كل يوم نكتشف العديد من الوسائل والأساليب التي تساعد الإنسان وتزيد من معلوماته ورفع مستوى قدراته، ولأننا نعيش في عالم تتسابق فيه مختلف الأمم والمجتمعات على امتلاك وسائل التكنولوجيا الحديثة، كان لزاماً على بلداننا العربية استيعاب مفاهيم العصر وأنماطه الجديدة، إذ غزت التكنولوجيا الحديثة حياة جميع الناس في هذه الأيام، حتى أصبحت تُرافق الأشخاص في جميع الأوقات، سواء كان ذلك عن طريق الهواتف الذكية أو الحواسيب.

أصبح التقدم والتطور العلمي والتقني في عالمنا المعاصر مرهون بالعديد من العوامل، يأتي في مقدمتها الاهتمام بالمنظومة التعليمية وجعلها من أولى الأولويات، وذلك بحكم موقعها في قيادة المجتمع بالفكر والمعرفة من أجل حاضر مشرق ومستقبل زاهر، إن مسألة تطوير المنظومة التعليمية أصبح أمراً حتمياً على المدرسة وغيرها من مختلف المؤسسات التعليمية، إذ لا بد لها أن تكيف نظامها التعليمي مع التكنولوجيا السائدة في الوقت الراهن، نظراً لأهمية تكنولوجيا التعليم في تطوير العلم والعمل وتسهيل مسار العملية التعليمية وإثرائها والتأثير على المتعلم الذي يعد محور هذه العملية، وبالتالي وجب دمج تكنولوجيا التعليم في خضم البرنامج التعليمي التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ منه؛ فأصبح الاعتماد عليها ضرورة من الضروريات لضمان النجاح والجودة في مخرجات التعليم.

إن الوسائل التكنولوجية الحديثة تمتلك من الأدوات ما يجعلها قادرة على نقل المعلومات بأسهل الطرق، إذ تستخدم هذه الوسائل العديد من الأساليب والأدوات الممتعة والتي تيسر على المتعلم استقبال المعلومات وفهمها بشكل بسيط ومريح، ومن هذه التقنيات التي تستخدمها وسائل الإعلام والاتصال الحديثة تقنية المشهد، والتي أثبتت فاعليتها في التعليم والتعلم، بما في ذلك تعليم اللغة العربية، ويُعد موقع "اليوتيوب" من أهم المواقع التي تستخدم تقنية المشهد في عملية التعليم والتعلم، إذ أثبت استخدام هذا الموقع في التعليم والتعلم فعالية كبيرة، نظراً للتقنيات الحديثة والمتطورة، وتحديدًا تقنية المشهد، التي يتم استخدامها في بث البرامج التعليمية على هذا الموقع، ومن البرامج التي انتشرت كثيراً على هذا الموقع، برامج تعليم اللغة العربية.

خطة البحث:

اقتضت خطة البحث أن تكون في مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة: واشتملت على أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وخطة البحث.

التمهيد: تقنيات التعليم الإلكتروني الحديث.

أولاً: لمحة عن تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث.

ثانياً: تقنيات التعليم الإلكتروني وإثارة التفاعلية لدى المشاهد.

المبحث الأول: (تقنية المشهد) وإثارة التفاعلية لدى المشاهد.

أولاً: مفهوم تقنية المشهد.

ثانياً: المحاور التي تقوم عليها تقنية المشهد.



المبحث الثاني: الاستشهاد ببرامج فعلية على اليوتيوب كنماذج مسحية.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد

تقنيات التعليم الإلكتروني الحديث

أولاً: لمحة عن تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث:

قبل الخوض في الحديث عن تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث، ينبغي لنا أولاً التمييز بين تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، إذ يخلط الكثيرون بين هذه المصطلحين، وكثيراً ما يُستخدم مفهوم تقنيات التعليم كمفهوم جديد للوسائل التعليمية دون وضع أي حدود فاصلة بينهما، بل ويستخدمان كمترادفين⁽³⁶⁸⁾.

يُشتق مصطلح الوسيلة التعليمية من الكلمة اللاتينية (Medium)، ويُقصد بها الأداة أو قناة الاتصال، وهي بذلك تعبر عن الوسيلة أو الأداة التي تقوم بنقل المعلومات بين المرسل والمستقبل، ويمكننا تعريف الوسيلة التعليمية أيضاً بأنها الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها، وتوضيح المعاني وشرح الأفكار والتدريب على المهارات، ومن هذان التعريفان يتضح لنا أن الوسائل التعليمية ليست سوى وسيلة لتحقيق غايات تعليمية، فهي ليست غايات في حد ذاتها، وهذه المواد والأجهزة في المواقف التعليمية التي تحمل الرسالة التعليمية وتنقلها إلى المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية⁽³⁶⁹⁾، وقد تعددت المسميات التي أطلقت على مفهوم الوسائل التعليمية، فهذه الوسائل منها الوسائل السمعية والبصرية المعينة كمعينات التدريس، ووسائل الإيضاح والاتصال، إلى جانب المعينات الإدراكية، وفي هذا الصدد ينبغي لنا الإشارة إلى أن مصطلح الوسائل التعليمية قد مر بالعديد من المراحل التطورية، والتي اختلفت باختلاف الدور الذي تؤديه تلك الوسائل في العملية التعليمية، وأيضاً باختلاف الحواس المستخدمة في إدراكها⁽³⁷⁰⁾.

بينما تُعد تقنيات التعليم عملية فكرية عقلية تُعنى بالتطبيق المنهجي لنظريات التعليم والتعلم والاتصال، ونتائج البحوث المرتبطة بتطوير العملية التعليمية، وقد عرفت الموسوعة الأمريكية تقنيات التعليم بأنها ذلك العلم الذي يهدف إلى إدماج المواد والآلات التعليمية ويقدمها بغرض القيام بالتدريس وتعزيزه، وتقوم تقنيات التعليم في الوقت الراهن على نظامين: يتمثل الأول منهما في الأدوات التعليمية (Hardware)، بينما يتمثل النظام الثاني في المواد التعليمية (Software)، والتي تضم المواد المطبوعة والمصورة التي تقدم معلومات خلال عرضها عن طريق الأدوات التعليمية⁽³⁷¹⁾.

ومما سبق يتضح لنا أن تقنيات التعليم أكثر شمولاً واتساعاً من ميدان الوسائل التعليمية، فمجال تقنيات التعليم يتسع ليشمل كافة الوسائل التعليمية، فالوسائل التعليمية ما هي إلا منظومة فرعية تنتمي إلى منظومة تقنيات التعليم، ولكن كلا المفهومين مترابطان في إطار منظومي كامل⁽³⁷²⁾.

وإذا ما انتقلنا للحديث عن تقنيات التعليم وتطورها في العصر الحديث، نجد أن مصطلح "تقنيات التعليم" يعود إلى بدايات القرن العشرين⁽³⁷³⁾، وقد ورد مفهوم تقنيات التعليم متسلسلاً من التعليم الكلاسيكي إلى التعليم المرئي والمسموع، ويعود لصناعة المرئي والمسموع الفضل في إدخال مفهوم الاتصال البديل في مجال التعليم، وقد كان له دور كبير في إبراز المفهوم النظري لتكنولوجيا التعليم وإيضاحه، فصار التركيز منصّباً على عملية نقل المعلومات من المصدر إلى

⁽³⁶⁸⁾ ينظر: خنش السعيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية (دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم)، رسالة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في اللغة العربية وآدابها، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة باتنة 1، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، قسم اللغة والأدب العربي، الجزائر، 2016 - 2017، ص 20.

⁽³⁶⁹⁾ ينظر: محمد محمد الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى، ص 25.

⁽³⁷⁰⁾ ينظر: محمد محمد الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص 26.

⁽³⁷¹⁾ ينظر: عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2010، ص 19.

⁽³⁷²⁾ ينظر: أحمد محمد سالم، عادل السيد سرايا، منظومة تكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، 1424 هـ، 2003، ص 33.

⁽³⁷³⁾ ينظر: أحمد محمد سالم، عادل السيد سرايا، ص 33.



المستقبل، كما كان للعلوم السلوكية بالغ الأثر على تكنولوجيا التعليم، انطلاقاً من عملية التعزيز الفوري لسكينر وتطبيقاتها في التعليم البرنامجي، مروراً بالعديد من النظريات السلوكية⁽³⁷⁴⁾.

وفي عشرينيات القرن العشرين ظهر ما يُعرف بـ "التعليم البصري"، وقد كان بداية لظهور ما أطلق عليه "تقنيات التعليم"، أو بمعنى آخر: تكنولوجيا التعليم، وكان مفهوم التعليم البصري أو التعليم القائم على حاسة البصر يعتمد على استخدام المواد البصرية في التعليم بهدف تحويل المفاهيم المجردة إلى أشياء ملموسة، وجعل الوسائل البصرية عنصراً من عناصر المنهج، ولكن تم استخدام هذه الوسائل كمعينات تدريس / معينات بصرية تعين المعلم على أداء مهمته.

ومع تطور العلوم تم الاهتمام بحاسة السمع، ونتج عن ذلك إضافة عنصر الصوت إلى الأجهزة والمواد التعليمية، فظهرت الأفلام المتحركة الناطقة وشرائط الفيديو، ومن هنا ظهر مفهوم التعليم السمعي البصري أو الوسائل السمعية البصرية (Audio – Visual Instruction)، وظل الاهتمام بفكرة المحسوسات أي التعلم باللمس والحس، وقد شهدت هذه المرحلة تطوراً كبيراً في مفاهيم الاتصال وتم إدخالها في مجال التعليم (communication concept)؛ مما كان له الأثر الكبير في إيضاح الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم، وتُعد عملية الاتصال عملية لها مكوناتها الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها، وهي: المرسل، المستقبل، قناة الاتصال، الرسالة؛ وتماشياً مع هذا الاتجاه ظهر مسمى جديد وهو وسائل الاتصال/ وسائل الاتصال التعليمية، وتم اعتبار عناصر عملية الاتصال مكونات في مجال تكنولوجيا التعليم⁽³⁷⁵⁾.

وخلال الاهتمام بعملية الاتصال، ظهرت بعض المفاهيم المبكرة التي تُعرف بـ "النظم" (System Concept) في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد أكدت هذه النظم على أن الوسائل السمعية البصرية ليست الوحيدة الأساسية في تكنولوجيا التعليم، بل من الضروري وجود نظم تعليمية، إلا أن هذا الاتجاه قد ركز على المنتجات وليس العملية، وبعد ذلك ظهر ما يُعرف بـ "حركة العلوم السلوكية" (Behavioral Sciences)، والتي كان لها تأثير واضح على تكنولوجيا التعليم، وبدا ذلك جلياً بعد وضع سكينر (Skinner) نظريته للتعزيز الفوري وتطبيقاتها في التعليم المبرمج في بداية الستينيات، والتي أدت إلى نمو الإطار النظري لتكنولوجيا التعليم، إذ تحول التركيز على المثبر المتمثل في الرسالة إلى التركيز على سلوك المتعلم، كما حدث تحول في استخدام الآلة أثناء التدريس إلى استخدامها في تعزيز سلوك المتعلم المرغوب فيه، وفي النهاية كان يتم تقويم المتعلم بناءً على ما يحققه من أهداف سلوكية.

ومع استخدام الأجهزة السمعية البصرية في العملية التعليمية مثل أجهزة الفيديو، كانت هناك الحاجة إلى إعداد برامج تعليمية لاستخدامها مع هذه الأجهزة، فظهر ما يسمى بـ "المواد التعليمية"، وهي المواد التي تحمل وتخزن المحتوى التعليمي كشرائط الفيديو والأفلام، ومع تطور مبادئ التعليم المبرمج كنتيجة لظهور الفكر السلوكي، ونظريات السيبرناتيقا، سميت عملية إعداد البرامج والمواد التعليمية باسم تصميم التعليم (Instructional Design)، وهنا بدأ يتضح أن مجال تكنولوجيا التعليم أكثر شمولاً واتساعاً من ميدان الوسائل التعليمية، حيث إن تكنولوجيا التعليم تتناول ميدان التصميم التعليمي بأوسع معانيه، ويعتبر التصميم التعليمي محوراً رئيساً لمجال تكنولوجيا التعليم، حيث بدأ التصميم التعليمي بالاهتمام بتحديد السلوك المدخلي للمتعلّم، وتحديد خصائص المتعلمين، وتحديد الأهداف التعليمية، وتحليل المحتوى... الخ، وبدأ في تبنى مفاهيم جديدة مثل إعداد برامج ومواد تعليمية لا تعتمد على استخدام أجهزة لعرضها⁽³⁷⁶⁾.

(374) ينظر: محمود صباح، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 30.

(375) ينظر: هيفاء أحمد محمد الحربي، مفهوم تكنولوجيا التعليم، موقع تعليم جديد، بتاريخ: 16 سبتمبر 2019، تمت زيارة الموقع في: 3 فبراير 2021، ينظر الرابط التالي: <https://www.new-educ.com/>

[educ.com/](https://www.new-educ.com/)

(376) ينظر الرابط التالي: <https://sites.google.com/site/wwwalisedlastcom/ttwr-mfhwm-tnknlwjya-altlym>، تمت زيارة الموقع في: 5 فبراير 2021.



ومع بداية السبعينات، بدأ الاتجاه الحديث لتعريف تكنولوجيا التعليم على أنها أسلوب منظم مما دعم مفهوم مدخل النظم (System Approach)، فأصبح يُنظر إلى تكنولوجيا التعليم كأسلوب نظم في تصميم النظام التعليمي وتنفيذه وتقويمه وتطويره بغرض تحسينه. فأصبح الاهتمام بكامل عناصر هذا النظام، وبدأت النظرة إلى مدخل النظم من مفهوم العملية (Process) بدلا من مفهوم المنتجات (products) فتم التأكيد على أن تكنولوجيا التعليم عبارة عن عملية وليست أدوات ووسائل، وعلى أهمية استخدام نظم تعليمية كاملة بينها علاقات تبادلية وتكاملية وتأثير وتأثر، وبالتالي أصبحت النظرة إلى العملية التعليمية بأنها منظومة: (منظومة العملية التعليمية)، وكذلك إلى تكنولوجيا التعليم (منظومة تكنولوجيا التعليم)، وعرفت بأنها طريقة نظامية لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية في ضوء أهداف محددة، وعلى أساس نتائج البحوث في علوم الاتصال والتعلم الإنساني، وذلك باستخدام مجموعة متألّفة من المصادر البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعليم أكثر فاعلية، وفي بداية السبعينات أيضا، ظهر مفهوم التطوير التعليمي (Instructional Development)، وهو مفهوم يؤكد على أهمية مفهوم مدخل النظم فيما يتعلق بعمليات تصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير عملية التعليم.

ويمكننا اختصار تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث في أربعة مراحل رئيسية، تتمثل المرحلة الأولى في الانتقال من التعليم المرئي إلى التعليم المسموع إلى التعليم عن طريق الحواس جميعها، وفي هذه المحطة أصبح التركيز منصبا على استهداف إمكانات الفرد والمتعلم الحسية المرئية والمسموعة، أي السمع والبصر معاً⁽³⁷⁷⁾، وتركز المرحلة الثانية من مراحل تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث على الوسائل التعليمية كمعينات للتدريس وليس المتحكم فيها، وفي هذه المرحلة استمرت الوسائل التعليمية كعنصر معين مساعد لتطبيق طرائق التعليم حتى تسهم في تفعيل الطريقة التعليمية وتسريع عملية التعليم⁽³⁷⁸⁾.

وفي المرحلة الثالثة من مراحل تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث تُعد الوسيلة التعليمية وسيط فاعل بين المرسل، أي المعلم، والمستقبل، أي المتعلم، وفي هذه المرحلة يحصل التواصل الفعلي، وللوسيلة التعليمية دور هام في ذلك، وغياها يكون إخلالاً بعملية التواصل العلمي إن لم نقل انعدامه بالكلية، ويطلق على المرحلة الرابعة والأخيرة من مراحل تطور تقنيات التعليم في العصر الحديث مصطلح "مرحلة المنظومة"، ويُقصد بالمنظومات مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التي تعمل معاً لتحقيق هدف معين، أي أن الوسائل التعليمية عنصر من مجموعة عناصر متكاملة في العملية التعليمية، إذ تستخدم هذه الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية، فهي جزء من المنظومة التعليمية سميت بوسائل تكنولوجيا التعليم⁽³⁷⁹⁾.

لقد حظيت تكنولوجيا التعليم في العصر الحديث بتقدير كبير مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وأثبتت الدراسات الحديثة ونتائج الاختبارات أن التقدم العلمي يسير جنبا إلى جنب مع استخدام التطبيق المناسب للتكنولوجيا في المدارس، وقد انتهت الممارسات القديمة لاستخدام الكتب المدرسية كمعلومات أولية في العديد من البلدان، وأصبح بإمكان المتعلم الآن الجلوس خلف المكتب للتعلم وتلقي المعارف المختلفة، فالتكنولوجيا أصبحت في عالمنا المعاصر أكثر الطرق تنوعاً وابتكاراً لتقديم المعلومات المهمة، وباتت أحد أهم طرق التربية الحديثة.

إن إنشاء الدروس التعليمية في الفصل الدراسي دائماً ما يكون أنانياً للغاية وغير فعال لجميع الطلاب، وقد أعطت التكنولوجيا للمعلمين رفاهية تمييز التعليم وتخصيصها لطلابنا أهمية تحتوي معظم المناهج الدراسية على دليل سريع يسرد الموضوعات المهمة التي سيتم تدريسها، لكنهم لا يوصفون كيف يجب الإلمام، وهذا يعطي المعلمون فرصة ليكونوا هم أنفسهم ويخلقون فريديتهم الخاصة من خلال التدريس في الفصول الدراسية وطرق التدريس المتنوعة، وفي دراسة

(377) ينظر: أحمد زاهر، تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، الطبعة الأولى، ص 58.

(378) ينظر: خنش السعيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية (دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم)، ص 26.

(379) ينظر: عبد الحى احمد، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية لتكنولوجيا المعلومات، زهراء الشرق، مصر، 2008، ص 21.



أجراها الباحث "Educause"، تبين أنه بداية من مرحلة الروضة وحتى المرحلة الثانوية، يُفضل دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، إذ يميل كافة الطلاب للانجذاب إلى العناصر والممارسات التي يرتاحون معها⁽³⁸⁰⁾.

ثانيًا: تقنيات التعليم الإلكتروني وإثارة التفاعلية لدى المشاهد:

تعريف التعليم الإلكتروني: "هو استخدام التكنولوجيا الحديثة، ووسائل التواصل بما توفره من وسائط متعددة، في فهم واستيعاب الطالب للمواد التعليمية المختلفة في أي وقت شاء⁽³⁸¹⁾.

وهناك تعريفات أخرى، تعتمد على الوسيلة المستخدمة في التعليم، منها ما أورده كارلينز، من أن التعليم الإلكتروني هو الذي يقوم على أجهزة الحاسوب، أو أية مصادر أخرى تساعد في التعلم عن بُعد⁽³⁸²⁾.

وقد أشارت التعريفات السابقة إلى خصائص التعليم الإلكتروني، كعملية تعليمية تتم عن بُعد، وهي: عدم التقيد بزمان أو مكان معين.

الاعتماد على المؤثرات السمعية والبصرية.

محاكاة الواقع وتوضيحه.

توفير الخصوصية المطلوبة لعملية التعليم.

تناسب إيقاع سرعة التعلم من سرعة أو بطء.

تمثل اتصالاً بين الطالب والمعلم في أي وقت.

اللامحدودية في كم الأسئلة المطروحة على المدرس أو نوعيتها.

نظام مفتوح للتعلم، وإن كان لا يغني عن الجهد البشري المباشر في عملية التعليم⁽³⁸³⁾.

كما تتجلى، من خلال ما سبق، أهمية التعليم الإلكتروني، وهي:

توسيع نطاق التعليم، فهو يسمح بالتعلم لمن تقدم به السن عن المراحل المناظرة له، ولمن لا تساعده مسؤولياته في التعلم المباشر، ومن ثم، تتوفر إمكانية التعلم في أي مكان يتوافر به الإنترنت.

تختلف ديناميكية المادة التعليمية المعروضة على وسائل التواصل عن النصوص الثابتة، مما يوفر عنصر التفاعلية المطلوب.

القدرة على توفير أشكال مختلفة للتعليم، من ناحية التزامن، فالطالب يستطيع أن يتواصل مع معلمه اتصالاً متزامناً، أو ترك استفساره لتلقي الرد لاحقاً.

تنوع أشكال المادة التعليمية، وقدرة الطالب على اختيار أساليب التقويم المناسبة، كما تتنوع وسائل المادة التعليمية المطلوبة، من مسموع إلى مقروء، إلى مصاحب بالقراءة، أو التلقي المباشر بالمشاهدة⁽³⁸⁴⁾.

وقد أشارت الفقرة السابقة إلى تداخل وسائل العرض مع العملية التعليمية الإلكترونية؛ لانعدام التلقي مباشرة عن طريق معلم.

⁽³⁸⁰⁾ ينظر: هبه حجازي، التعليم الحديث، موقع فهرس الإلكتروني، بتاريخ: 7 أبريل 2020، تمت زيارة الموقع في: 6 فبراير 2021، ينظر الرابط التالي: <https://faharas.net/modern-education>.

⁽³⁸¹⁾ ينظر: المعداوي، السيد، التعليم الإلكتروني، دن (منشور على الإنترنت)، (د.ط)، (ص5).

⁽³⁸²⁾ ينظر: المرجع السابق، (ص6).

⁽³⁸³⁾ ينظر: المعداوي، السيد، التعليم الإلكتروني، (ص6-7).

⁽³⁸⁴⁾ ينظر: المعداوي، السيد، التعليم الإلكتروني، (ص7).



وبناء على ما سبق، تبرز آليات التعليم الإلكتروني، وهي:

المقررات التعليمية الإلكترونية:

وتنقسم إلى:

مقررات لا تعتمد على الإنترنت: وهي مجموعة من البرامج التي لا تعتمد على الإنترنت، بل يقوم الطالب بتصميم برنامجه التعليمي بما يتفق مع ميوله وقدراته الاستيعابية، مما يتفاوت من شخص لآخر، ومنها برنامج (AUTHER PLUS)، حيث لا يحتاج إلى طالب محترف في الحاسوب، بل يكفي بإجادته لأليات الويندوز. وتقوم استراتيجيات التعلم، في هذه البرامج، على تقنيات تعليمية هامة، كإكمال الفراغات والنقط، والاختيار من متعدد، وفق نظم التعليم المتطورة، والمعمول بها عالمياً.

ويتم تقييم إجابات الطالب بتحديد نسبة مئوية لإجاباته الصحيحة؛ للوقوف على تطور مستواه التعليمي⁽³⁸⁵⁾. وهناك برمجيات بصرية على الإنترنت، وهي وسيلة تضمن التفاعل مع المادة المعروضة، وتكون من خلال استضافة مجموعة من الطلاب، وإجراء منافسة علمية معهم، وفتح الاتصالات مع من يريد المشاركة في الموضوع المطروح.

المبحث الأول

تقنية المشهد وإثارة التفاعلية لدى المشاهد

أولاً: مفهوم تقنية المشهد:

يُعد المشهد جزء أساسي ومفهوم يستخدم على نطاق واسع وحديث في عالم السينما والمسرح والتلفزيون، وفي هذه الدراسة سوف نتحدث عن "المشهد" في برامج تعليم اللغة العربية على "اليوتيوب"، ويمثل المشهد عناصر مختلفة، مثل الأثاث، والأشياء، والديكورات، والإضاءة، والماكياج، والأزياء، وغيرها الكثير من العناصر التي تسهم في التصميم وتشكيل مشهد، بالإضافة إلى إعادة عرض موقف معين يفترض التكوين، وفقاً لمتطلبات القطعة الفنية المعنية، وبذلك فإن المشهد لا يعبر فقط عن الأبطال الذين يتفاعلون والذين هم بلا شك الأكثر جاذبية، وفي العمل المسرحي مثلاً يُعرف كل جزء من أجزاء المسرحية بمشهد، بينما في السينما والتلفزيون، يُطلق على المشهد تمثيل حالة معينة يقوم بها أبطال فيلم أو برنامج تلفزيوني، وبشكل عام، فإن الشخص المسؤول عن توجيه عمل الممثلين في كل مشهد ووضع علامة أو تسجيل كل واحد منهم، أي في بدايته ونهايته وصياغته وتفسيره، سيكون المدير الذي سيكون لديه القدرة الكاملة على التحكم في العمل بأكمله الذي سيتم تقسيمه لاحقاً إلى أجزاء صغيرة أو مشاهد⁽³⁸⁶⁾.

ثانياً: المحاور التي تقوم عليها تقنية المشهد:

الحصول على المصادر،

إعداد المادة المعروضة، ويتم من خلالها الإجابة على أسئلة معينة تكشف الأبعاد التعليمية المستهدفة.

المشاركة: وهي وسيلة تضمن التفاعل مع المادة المعروضة، وتكون من خلال استضافة مجموعة من الطلاب، وإجراء منافسة علمية معهم، وفتح الاتصالات مع من يريد المشاركة في الموضوع المطروح.

البرمجيات المساهمة في تطوير التعليم على اليوتيوب:

برمجية photo story:

برمجية windows movei maker:

برمجية Adobe Premiere: (387).

(385) ينظر: المعداوي، السيد، التعليم الإلكتروني، (ص15-16).

(386) ينظر الرابط التالي: <https://ar.facts-news.org/taaryf-almshhd>، تمت زيارة الموقع في: 6 فبراير 2021.

(387) ينظر: العجومي، سامح جميل، فاعلية مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصر، واتجاهاتهن نحو استخدام اليوتيوب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج20، ع4، ديسمبر 2019م، (ص399).



البرمجيات المساهمة في تطوير التعليم على اليوتيوب:

برمجية photo story: وهي برمجية تتيح للطالب والمعلم إنشاء وتطوير القصص الرقمية في جميع المراحل التعليمية، وتنتشر بسبب سهولة استخدامها، وتتميز بإمكانية إضافة التعليق الصوتي.

برمجية windows movei maker: وهي برمجية تتيح للمعلم والطالب إضافة قصص رقمية من الصور الثابتة، إلا أنه لا يمكن إضافة تعليق صوتي لها، فضلاً عن إنشاء خلفية موسيقية.

برمجية Power Point: وتتميز بالسهولة في الاستخدام، ومناسبتها لكافة المراحل الدراسية.

برمجية Adobe Premiere: وهي أصعب هذه البرمجيات؛ فهي تحتاج إلى طابع احترافي في الاستخدام، مما لا يكون متاحاً للطلبة والمعلمين على حد سواء⁽³⁸⁸⁾.

وترى الباحثة مناسبة تلك البرمجيات لتعليم اللغة العربية؛ من خلال الصور الرقمية، وخصوصاً في مراحل التعليم الأولى.

وهناك برامج تأليف المقررات (Hotpotatoes Autger Plus)، بما يسهل عمليات تأليف المناهج، على النحو المناسب للجميع.

وهناك معايير ينبغي مراعاتها قبل وضع المقرر الدراسي على الإنترنت، وهي:

تحديد دواعي استخدام التعليم الإلكتروني، من عدم التفرغ للتعليم النظامي، أو تقدم العمر بالنسبة للمراحل التعليمية المناظرة.

تحديد احتياجات المتعلمين العلمية، بالشكل الذي يناسب مراحلهم التعليمية.

مراعاة التناسب بين استراتيجيات التعليم النظامي ونظيره عن بُعد، والسعي للتوفيق بينهما.

تحديد حاجات المعلمين، من نوعيات الطلاب التي تناسب المحتوى التعليمي المقدم، والتقنيات التي تضمن الفاعلية المطلوبة للعملية التعليمية الإلكترونية⁽³⁸⁹⁾.

ويعدّ المعلم من أهم مُدخلات العملية التربوية، فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها وإدارتها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلّمهم، وتحديد أهداف التربية في تطوير المجتمع وتقديمه، عن طريق تربية النشء تربيةً صالحة تتّسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني⁽³⁹⁰⁾.

وبناء على ما سبق، يعتمد التعليم الإلكتروني على المشاهدة، دون الالتزام بزمان أو مكان معينين، مما يجعل تقنية المشاهدة، ووسائل العرض ذات أهمية قصوى في التعليم الإلكتروني.

المبحث الثاني

الاستشهاد ببرامج فعّلية على اليوتيوب كنماذج مسحية

في موقع "اليوتيوب" يوجد العديد من القنوات التعليمية التي تحتوي على دورس في تعليم اللغة العربية، وقد تفنن أصحاب هذه القنوات في تقديم محتوى متميز بإخراج فني يرضى عنه المتعلمين، ويساعد على جذب مزيد من الزوار إلى القناة وحثهم على التفاعل معها، وقد قام مقدمي هذه الدروس التعليمية في اللغة العربية بتوظيف تقنية المشهد توظيفاً

(388) ينظر: العجري، سامح جميل، فاعلية مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، واتجاهاتهن نحو استخدام اليوتيوب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج20، ع4، ديسمبر 2019م، (ص399-400).

(389) ينظر: المعداوي، السيد، التعليم الإلكتروني، (ص20).

(390) ينظر: الشيباني، عمر محمد التومي، من أسس التربية الإسلامية، ص311.



يتناسب وطبيعة المادة المقدمة، وفي هذا المبحث سوف نستعرض عدد من البرامج الفعلية على اليوتيوب التي توضح تقنية المشهد وفاعليته في تعليم اللغة العربية على موقع اليوتيوب، وذلك على النحو التالي:

أولاً: دورة تعلم اللغة العربية:

في دروس اللغة العربية التي يقدمها كلاً من عبد الرحمن الفوزان، الدكتور عبد الله بن ظافر القحطاني، والتي تبث على قناة العربية للجميع على اليوتيوب، تم الاعتماد في هذه الدروس على استخدام مشهد يتناسب وطبيعة تعليم اللغة العربية، وهذا المشهد مكون من سبورة، يتم شرح دروس اللغة العربية عليها، إلى جانب مجموعة من المتعلمين الذين يتلقون هذه الدروس، ويضم المشهد أيضاً كاميرا، قاعة محاضرات، وفي هذه المجموعة من الدروس كان لتقنية المشهد فاعلية كبيرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجذب مزيد من الزوار إلى القناة، وقد حققت هذه الدروس نحو 331.377 ألف مشاهدة، وبلغ إجمالي المشتركين في القناة نحو 32.8 ألف مشترك.

الصورة رقم (1)

صورة توضح تقنيات المشهد في دورة تعلم اللغة العربية على قناة العربية للجميع على اليوتيوب



ثانياً: برنامج "الحروف العربية":

في برنامج "الحروف العربية"، الذي يبث على قناة "تعلم مع خالد" على اليوتيوب، كان لتقنية المشهد دوراً حيوياً وفعالاً في تعليم حروف اللغة العربية، إذ تم استخدام الشخصيات الكرتونية في تعليم الأطفال أحرف اللغة العربية (ينظر صورة رقم 2)، ليس هذا وحسب، بل تضمنت تقنية المشهد كذلك العديد من الصور والرسومات التي تيسر على الطفل حفظ كل حرف، إذ تم عرض كل حرف مصحوباً بالصورة التي تدل عليه، فحرف الطاء مثلاً، تم عرض صورة طائرة معها (ينظر صورة رقم 3)، وذلك ليقترن اسم الحرف بالصورة مما ييسر من عملية الحفظ، وقبل أن يتم عرض الصورة التي تدل على الحرف، يقوم خالد أولاً بتعليم الأطفال كيفية كتابة كل حرف من حروف اللغة العربية، وذلك من خلال سبورة (ينظر صورة رقم 4)، كما يقوم أيضاً بنطق الحرف بشكل صحيح وتعليم المتلقي كيفية نطق كل حرف وإخراجه من المخرج الصحيح له، وهنا نلاحظ أن خالد استخدم العديد من الصور والأشياء في المشهد، وهي: السبورة، الرسوم الكرتونية، الصور والرسومات، وقد أدى تعدد تقنية المشهد في هذه الدروس إلى جذب انتباه الطلاب ودفعهم إلى مشاهدة هذا المحتوى التعليمي المتميز، وقد حققت هذه الدروس نحو 5.603 مشاهدة، وحصلت القناة على نحو 123 إعجاب، و 18 عدم إعجاب.

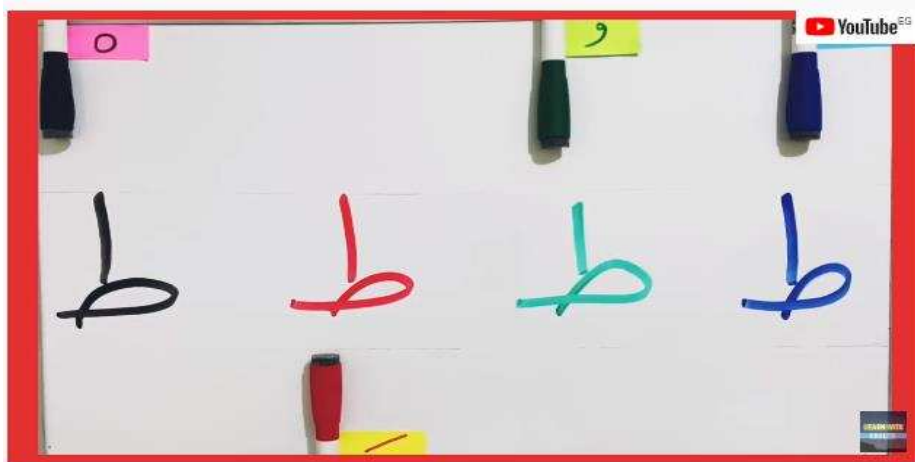
صورة رقم (2)



صورة رقم (3)



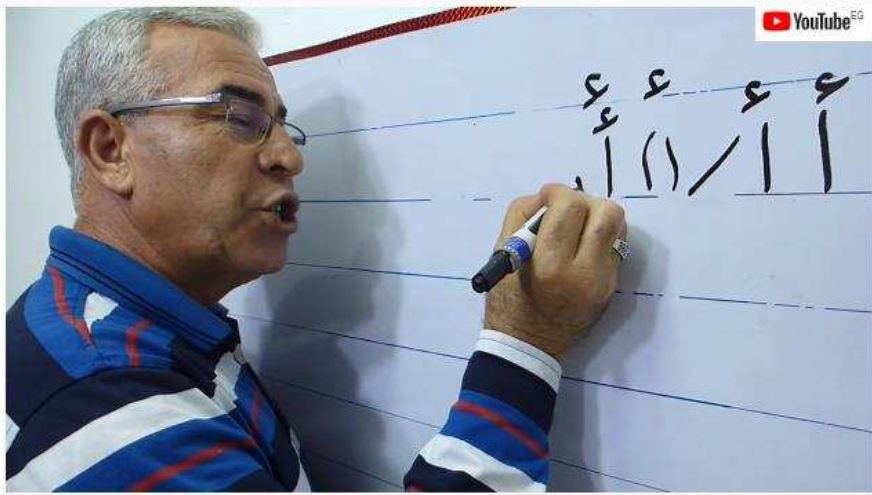
صورة رقم (4)



ثالثاً: برنامج "تعليم القراءة والكتابة لجميع الأعمار":

وإذا ما انتقلنا إلى برنامج آخر، وهو برنامج "تعليم القراءة والكتابة لجميع الأعمار" على قناة بيسيوني عياد على اليوتيوب، نجد أنه استخدم تقنية مشهد بسيطة للغاية، ولكنها تتناسب مع طبيعة المادة التي يقدمها، فالمشهد في قناة الأستاذ بيسيوني عياد يتكون من سبورة يقوم بتعليم القراءة والكتابة عليها، وبرغم أن تقنية المشهد المستخدمة بسيطة للغاية، إلا أنها طريقة مفضلة لدى الكثيرين من متعلمي اللغة العربية قراءة وكتابة، وقد حققت هذه الدروس نحو 436.395 مشاهدة، وحصلت القناة على نحو 24 ألف إعجاب، و 1.6 ألف عدم إعجاب.

صورة رقم (5)



الخاتمة

وبعد هذا الاستعراض السريع الذي فصلنا فيه الحديث عن تقنية المشهد وفاعليته في تعليم اللغة العربية -اليوتيوب أنموذجاً-، توصلت الدراسة إلى أهم النتائج وهي:

إن مسألة تطوير المنظومة التعليمية أصبح أمراً حتمياً على المدرسة وغيرها من مختلف المؤسسات التعليمية، إذ لا بد لها أن تكيف نظامها التعليمي مع التكنولوجيا السائدة في الوقت الراهن.

إن الوسائل التكنولوجية الحديثة تمتلك من الأدوات ما يجعلها قادرة على نقل المعلومات بأسهل الطرق، إذ تستخدم هذه الوسائل العديد من الأساليب والأدوات الممتعة والتي تيسر على المتعلم استقبال المعلومات وفهمها بشكل بسيط ومريح.

يُعد المشهد جزءاً أساسياً ومفهوماً يستخدم على نطاق واسع وحديث في عالم السينما والمسرح والتلفزيون، وفي مختلف البرامج التعليمية.

تعتبر تقنية المشهد من أهم الأدوات التي تساهم بفعالية كبيرة في برامج تعلم اللغة العربية على موقع اليوتيوب.

تعتبر تقنية المشهد من أهم الأدوات التي تساهم بفعالية كبيرة في برامج تعلم اللغة العربية على موقع اليوتيوب؛ لارتكازها على عدد من الحواس.

وتوصي هذه الدراسة:

لا بد أن يتم تعليم الطلبة على التقنيات التعليمية الحديثة، حتى يحقق أكبر قدر من الفائدة.

لا بد أن تعتمد المؤسسات التعليمية على تطوير الكادر التعليمي في مؤسساتها التعليمية، حتى يواكب هذا التقنيات التعليمية الرقمية سريعة التطور، وأن يكون المعلم في دائرة هذا التطور.

تقنية المشهد (الفيديو) تساعد في تعليم اللغة العربية، وهذا يدعو إنشاء قنوات تعليمية متخصصة في تعليم اللغة العربية، بأساليب تعليمية تتناسب الطلبة في جميع المراحل.

- احمد محمد سالم، عادل السيد سرايا، منظومة تكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، 1424 هـ، 2003.
- خنش السعيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية (دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم)، رسالة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في اللغة العربية وآدابها، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة باتنة 1، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، قسم اللغة والأدب العربي، الجزائر، 2016 – 2017.
- عبد الحي احمد، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية لتكنولوجيا المعلومات، زهراء الشرق، مصر، 2008.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2010.
- العجومي، سامح جميل، فاعلية مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، واتجاهاتهن نحو استخدام اليوتيوب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج20، ع4، ديسمبر 2019.
- محمد محمد الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى، د.ت.
- محمود صباح، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت.
- المعداوي، السيد، التعليم الإلكتروني، دن (منشور على الإنترنت)، (د.ط).
- هيفاء أحمد محمد الحربي، مفهوم تكنولوجيا التعليم، موقع تعليم جديد، بتاريخ: 16 سبتمبر 2019، تمت زيارة الموقع في: 3 فبراير 2021، ينظر الرابط التالي: <https://www.new-educ.com/>
- ينظر الرابط التالي: <https://sites.google.com/site/wwwalisedlastcom/ttwr-mfhwm-tnknlwjya-altlym>، تمت زيارة الموقع في: 5 فبراير 2021.
- هبة حجري، التعليم الحديث، موقع فهرس الإلكتروني، بتاريخ: 7 ابريل 2020، تمت زيارة الموقع في: 6 فبراير 2021، ينظر الرابط التالي: <https://faharas.net/modern-education>
- ينظر الرابط التالي: <https://ar.facts-news.org/taaryf-almshhd>، تمت زيارة الموقع في: 6 فبراير 2021.

مقررات اللغة العربية والتعليم عن بعد (دراسة نظرية تطبيقية لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة)

د. الحسن بن غمضان بن علي جلي

مدرسة المطعن المتوسطة

kkudrgali@gmail.com

ملخص البحث

كلمات مفتاحية: (اللغة العربية - التعليم عن بعد - مقررات)

التعليم عن بعد وليد سنوات متقدمة وتخرج من بين ردهاته أجيال استطاعوا التميز في أنفسهم وخدمة أوطانهم وبناء مستقبلهم.

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 عن التعليم عن بعد وما يتعلق به من موضوعات، التعرف على برنامج منصة مدرستي الذي طرحته وزارة التعليم في السعودية وما يتعلق بها من موضوعات، ومدى الإفادة من ها البرنامج في تعليم مقررات اللغة.

مشكلات البحث:

عدم وجود دراسات تختص بهذا الموضوع، وندرة المراجع التي تتعلق بعمومه.

منهج البحث:

سلكت في هذا البحث الدراسة النظرية والوصفية.

فصول البحث:

يتكون البحث من أربعة فصول: الفصل الأول مدخل الدراسة ثم الفصل الثاني وفيه دراسة نظرية عن اللغة العربية، ثم الفصل الثالث وفيه التعليم عن بعد دراسة نظرية، ثم الفصل الرابع وفيه ما يتعلق بمقررات لغتي الخالدة في منصة مدرستي، ثم خاتمة أذكر فيها النتائج والتوصيات، ثم ثبت المصادر والمراجع. والله أسأل أن ينفع بهذا العمل وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم وأن يتقبله مني.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

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 جديد، متخطية كل عقبة تواجهها، متجاوزة جميع التحديات متغلبة عليها، في زمان أشد ما تكون الأمة في حاجة ماسة إلى التمسك بقيمها والحفاظ على موروثها العظيم.

وفي ظل هذا التطور التقني الهائل، وصراع التطبيقات الرقمية في عصر الانترنت اختطت اللغة العربية لها

موضعاً واسعاً بين سائر لغات التقنيات والتطبيقات توظيفاً لها لتخدم شريحة واسعة من العرب ليواكبوا هذا التطور المذهل وليقوموا بأعمالهم وليغطوا احتياجاتهم.

ولم يكن التعليم في المملكة العربية السعودية بعيداً عن هذا التطور التقني بل عايش ذلك سنين عديدة. وفي عام 1439هـ بدأت الكتابة في هذا الموضوع لما كلفت بمنصة: (شمس) لرفع المواد التعليمية وقد لمست المؤسسات التعليمية أثر هذه المواد الإثرائية وأهميتها ، وفي العام التالي كلفت ببرنامج: (بوابة المستقبل) وكان بمثابة استشراف لمستقبل تعليمي تقني متميز فرأيت أن أعيد ترتيب أوراقي والنظر في كتاباتي، وفي هذا العام 1442هـ أطلت على المجتمع التعليمي: (منصة مدرستي) كمنحة ربانية خلقت من رحم محنة (كورونا) فاستقر العمل على نصابه واستبشر التعليم بهذه المنصة الكاملة في مفهومها وأقسامها والمستفيدين منها. وفي ثانيا هذه الدراسة سنقف على موضوعات تتعلق باللغة العربية وموضوعات تتعلق بالتعليم عن بعد وموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية في منصة مدرستي.

مشكلة الدراسة:

ما من دراسة تكتسي ثوب الجدة إلا ويختلجها عدد من المشكلات منها ما هي عامة في هذا الوصف ومنها ما هي مشكلات خاصة في خبايا موضوع الدراسة. ومن هذه المشكلات:

أولاً: عدم وجود المراجع التي تدرس التعليم عن بعد في تعليم اللغة العربية، وإن كان هناك مراجع درست التعليم عن بعد في المرحلة الجامعية باعتبار اسبقيتها في هذا المضمار، إلا أن البون شاسع بين تلك المرحلة ومراحل التعليم العام.

ثانياً: عدم الوقوف على دراسة تحوي مدى إفادة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة أو مراحل التعليم العام من الدراسة عن بعد في مقررات اللغة العربية .

ثالثاً: لا توجد دراسة حديثة في هذا الشأن لمعرفة العقبات والمشكلات التي تواجه دراسة الطلاب والطالبات عن بعد في مقررات اللغة العربية .

رابعاً: عدم الوقوف على دراسة تقيس استيعاب الطلاب والطالبات وتحصيلهم في تعلم اللغة العربية عن بعد. خامساً: لا توجد دراسات تقيس المؤثرات في تفاعل المعلمين والمعلمات في التعليم عن بعد مع مقررات اللغة العربية سواء مما يتعلق بالخبرات السابقة، أو المؤهل أو المحتوى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز جوانب مؤثرة في التعليم عن بعد والوقوف على حقائق ذات دلالات إيجابية في تعليم اللغة العربية عن بعد ويمكن التفصيل في النقاط التالية:

- 1- التعرف على اللغة وما يتعلق بها من موضوعات، وبيان أبرز المشكلات التي تواجهها.
- 2- التعرف على التعليم عن بعد بوجه عام وما يتعلق به من موضوعات ذات صلة.
- 3- التعرف على منصة مدرستي من حيث مفهومها وأقسامها والمستفيدين منها.
- 4- التعرف على تعليم لغتي الخالدة في منصة مدرستي ومدى استفادة المجتمع التعليمي منها.

أهمية الدراسة:

لا يمكن لعامل منصف أن يغض الطرف عن أهمية تعليم مقررات اللغة العربية وغيرها من المقررات عن بعد لا سيما في هذه الظروف التي أحاطت بالعالم أجمع، وأنَّ التعليم عن بعد صار فريضة العصر، من هذا المنطلق تتجلى أهمية تعليم اللغة العربية عن بعد ويمكن أن نجمل هذه الأهمية في النقاط التالية:



- 1- كون التعليم عن بعد يُعدُّ الخيار البديل والوحيد والتميز؛ لإتمام مسيرة التعلم لدى الطلاب والطالبات.
- 2- تفاعل الطلاب بشكل كبير في التعليم عن بعد في كافة أيقونات المنصة.
- 3- تعدد خيارات التعليم بتعدد منصات التعلم، وحفظاً لكثير من الأوقات والطاقات المهدرة.
- 4- حضور الدور الغائب للأسرة (بنسبة كبيرة) التي كانت تفتقده المدارس في التعليم الحضوري.
- 5- يعد أداة من أدوات تثقيف المجتمع لما تتناوله مقررات لغتي الخالدة من موضوعات تخدم شرائح المجتمع المختلفة.

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن هذه التساؤلات:

- 1- ما مفهوم اللغة؟ وكيف نشأت؟ وما هي خصائصها؟ وما هي وظائفها؟ وما هي المشكلات التي تواجه اللغة العربية؟
- 2- ما مفهوم التعليم عن بعد؟ وكيف نشأ؟ وما هي خصائصه؟ وما هي أهدافه؟
- 3- ما مفهوم المنصة؟ وما هي أقسامها؟ ومن هم المستفيدون منها؟
- 4- ما الدور الذي التفاعلي الذي يناط بالمستفيدين من المنصة؟

الفصل الثاني: اللغة العربية دراسة نظرية.

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. (391) 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 ملتزم من تعريفه.

وابن خلدون يقول: اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانی ناشئة عن القصد لإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. (392)

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 (393). 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 لرقى أساليب الكتاب والشعراء، حتى أن مكانة أي كاتب أو شاعر تقاس دائما بمقدار ما يقترب من مثالية الأسلوب القرآني، أو يبتعد عنه.

(391) انظر: الخصائص لابن جني 33 / 1

(392) انظر: المقدمة ص: 1254

(393) انظر: معجم لغة الفقهاء (ص: 15)



خصائص اللغة العربية:

- 1- أنها لغة القرآن الكريم التي وسعت كتاب الله لفظاً وغاية. قال تعالى: {إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} (394). هي لغة نبينا 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.
- 2- أنها اتصفت بالاعتدال في عدد حروف كلماتها، فأكثرها وضعت على ثلاثة أحرف، وقليل منها أصله رباعي أو خماسي؛ لئلا يطول النطق ويعسر.
- 3- ومن خصائص اللغة العربية اتساع معجمها اللفظي، فللمعنى الواحد ألفاظ متعددة، إذا تعسر على المتكلم لفظة أتى بمرادفها.
- 4- 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:
- 1- 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.
 - 2- الضعف الموجود في تركيب المقررات وذلك بإغفال جوانب بنائية مهمة يحتاجها إليها المتعلم في تعزيز لغته.
 - 3- طرائق التدريس المتخلفة التي يسلكها بعض المعلمين والتي فيها إجحاف بحق الأجيال.
 - 4- عدم وضوح الأهداف العامة والخاصة عند بعض المعلمين والمتعلمين وهذا سبب فجوة كبيرة عند الطرفين.
 - 5- الإغفال الكبير لمكانة المكتبة المدرسية في تعزيز جوانب اللغة العربية.
- هذه بعض المشكلات وغيرها كثير لا يمكن تجاوزها إلا بالوقوف وقفة محاسبة للنفس وتطوير الذات.

الفصل الثالث: التعليم عن بعد دراسة نظرية

مفهوم التعليم عن بعد، ونشأته:

إذا نظرنا في تعريفات أهل التخصص للتعليم عن بعد نجد أنهم يتفاوتون في تعريفه، إلا أنه يجب أن يشمل التعريف على الأركان الأربعة المعلم والمتعلم والمادة ووسيلة التعليم، وأحسن ما قيل في ذلك:

تعريف الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد: وهو توصيل لمواد التدريس أو التدريب عبر وسيط نقل تعليمي إلكتروني.

هذا ويعد التعليم عن بعد مصطلح حادث إذ لم يعرف بشكل رسمي إلا في عام 1982م عندما فسرت اليونسكو اسم

(394) سورة الزخرف، آية (3).



الهيئة العلمية للتربية بالمراسلة (ICCE) إلى اسم جديد هو الهيئة العالمية للتربية من بعد (ICCDE).

خصائص التعليم عن بعد:

يتميز التعليم عن بعد بعدة خصائص من أهمها:

1. المرونة في توصيل المادة التعليمية إلى المتعلمين دون التأثير بالعوائق الزمانية أو المكانية أو الشخصية.
2. يعتمد في أداء رسالته على وسائل متعددة مما ينعكس إيجاباً على المتعلمين، بعكس التعليم التقليدي الذي ألف فيه كثير من المعلمين وسائل تعليمية جامدة.
3. يعتبر التعليم عن بعد في التعليم العام طريقة مبتكرة تعتمد على أساليب مغايرة ومتعددة في نقل المادة التعليمية .
4. يحقق التعليم عن بعد درجة عالية من التوازن بين مطالب المجتمع المتغيرة والحاجات التعليمية المتنوعة.
5. يحقق للدارس الاستقلالية في مواعيد تنفيذ الأنشطة وحل الواجبات وأداء الاختبارات والمشاركات الفاعلة مما يسكب المتعلم الجرأة التي كان يفتقدها في التعليم التقليدي.

أهمية التعليم عن بعد.

تبرز أهمية التعليم عن بعد في قضايا كثيرة من أهمها:

1. سد الاحتياجات التعليمية، في المجتمعات في كافة المراحل.
2. تجاوز الظروف التي قد تحول دون الدراسة التقليدية.
3. توفير الفرص لكل راغب في التعلم بصرف النظر عن العمر أو الجنس أو المكان أو الظروف المعيشية.
4. تثقيف المجتمع من خلال ما يطرح من مواد علمية متنوعة تخدم كافة شرائح المجتمع.

أهداف التعليم عن بعد.

حقق التعليم عن بعد جملة من الأهداف السامية من أهمها:

- 1- تسخير الأنترنت والتقنيات في خدمة التعليم.
- 2- الحل الأمثل عند حدوث الأوبئة والكوارث الطبيعية لمتابعة عمليات التعلم.
- 3- تقديم الخدمات التعليمية لذوي الظروف الخاصة ومن فاتتهم فرص التعليم في كافة المراحل.
- 4- إيجاد الظروف التعليمية الملائمة لحاجات الدارسين لضمان استمرارية التعلم.
- 5- يساعد على تنفيذ الخطط التنموية الوطنية بطاقات أقل وكلفة أدنى.

العوامل التي تسهم في نجاح التعليم عن بعد.

تكلم العلماء عن العوامل التي تساعد في نجاح التعليم عن بعد وذكروا جملة منها وهنا أذكر بعض هذه العوامل حسب رأي الميدان التعليمي والتربوي:

- 1- إخلاص العمل لله تعالى واستشعار الأمانة العظيمة الملقاة على عاتق المعلم والمتعلم.
- 2- توفر التطبيق أو البرنامج المتميز الذي يستوعب جميع احتياجات الميدان التعليمي وسهولة التعامل معه.
- 3- التخطيط الجيد من قبل المعلم للمادة التعليمية والتنوع في الوسائل والاستفادة من كل متاح في الارتقاء بالتعليم.
- 4- حض الطلاب وتشجيعهم وترغيبهم في التعايش الأمثل مع التعليم عن بعد، وعدم تهويل المعوقات أمامهم.
- 5- الإخراج الجيد للمادة التعليمية حتى يستوعبها الجميع بأيسر طريقة وأسهل أسلوب.

منصة مدرستي (أنموذجاً).

منصة مدرستي: هي نظام للتعليم عن بعد أنشأته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في خضم جائحة كورونا لتسهيل التعلم على طلاب وطالبات في جميع مراحل التعليم العام.

أقسامها: تحوي المنصة أقسام عدة منها ما يتعلق بالمادة التعليمية كالتحضير للدروس وما يلحق به من الإثراءات



والواجبات والاختبارات والأنشطة، وكذلك الدروس الافتراضية اللازمة ورصد الحضور والتأخر والغياب، ومنها ما يتعلق بالمتابعة من قبل قيادة المدرسة أو الإشراف أو المعلم أو ولي الأمر. فجاءت المنصة وافية بجميع متطلبات التعليم فكانت بحق مفخرة للتعليم السعودي.

وقد حققت المنصة جملة من الأهداف منها:

إيجاد بيئة تفاعلية متميزة بقيادة المعلم وطلابه وتعاون الأسر في المنازل وهذا ما قد افتقدناه كثيرًا في التعليم التقليدي. المشاركات الفاعلة من الطلاب في المقررات بحل الواجبات وتقديم الأنشطة المتميزة. كسر العائق الذي طالما وقف أمام فئة من الطلاب وهو الخجل من المواجهة، فرأينا تميزًا في الأداء والمشاركة المباشرة وغير المباشرة.

الفصل الرابع: لغتي الخالدة في منصة مدرستي

دور المنصة في المقرر.

زودت منصة مدرستي مقرر لغتي الخالدة بكثير من الإضافات الرائعة التي تضيف على تدريس المقرر جوانب من الإثارة والتميز والسهولة ومن أبرز هذه الإضافات:

- 1- تقديم دروس الفيديو من منصة عين مجزأة في كل درس وهذا يساعد على المشاهدة وعدم الملل.
- 2- توفير كم هائل من الأسئلة المتنوعة في المهارة الواحدة وتدرج مستوى تلك الأسئلة حسب مستويات الطلاب.
- 3- إمكانية تزويد الدروس بما يحتاج إليه من الروابط الإثرائية والأنشطة بحسب ما يراه المعلم.
- 4- إمكانية التصحيح الآلي للواجبات والاختبارات سواء التي يضعها المعلم أو من بنك الأسئلة التي زودت بها المنصة.
- 5- إمكانية التحكم بالوقت في جميع ما يكلف به الطالب وكذلك رصد الدرجة آليًا في كل التكاليفات.

الدور التفاعلي للمعلم في المقرر.

المعلم في المنصة هو موجه للعملية التعليمية معد لما يعرض من مفردات المقرر، لذا كان لزامًا على المعلم والمعلمة الإعداد الجيد لما يطرح على الطلاب والطالبات وتزويد هذا الإعداد بكل ما يفيد من الأنشطة والواجبات والإثراءات ويسخر التقنية في خدمة المقرر من خلال العروض التي المواقع التعليمية أو تصميمه لتلك العروض، ويتجنب التحضير الصوري أو التقليدي ما استطاع.

ويكمن الدور التفاعلي للمعلم في المقرر في اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لعرض الدرس حتى يصل الطالب إلى الفهم بأقصر طريق وأسهل عبارة.

كما أنه من مميزات المنصة يتمكن المعلم من إبداء الإعجاب بمشاركات الطالب وتفاعله في الحصة بوضع اللايك له، أو وضع عدم الإعجاب عند عدم التفاعل والمشاركة.

وفي الاستبانة التي صممت لقياس دور المعلم التفاعلي والتي شارك فيها 76 معلم لغة عربية.

خلصت الاستبانة إلى أن 100% من المعلمين راض جدًا عن منصة مدرستي ويرون أنها وافية بحاجة المقرر والطالب وأنها مهياة داعمة لقيام المعلم بالدور التفاعلي.

وبينت الاستبانة أن نسبة 3% من المعلمين غير ملم بجميع الخدمات التي تقدمها المنصة، مما ينعكس سلبيًا على أدائه.

الدور التفاعلي للطلاب في المقرر.

الطالب والطالبة في مقرر لغتي هما محور العملية التعليمية، وفي وحدات مقرر لغتي الخالدة موضوعات ذات صلة قوية باحتياجات الطلاب في هذه المرحلة الزمنية تعزز القيم وتنمي الأخلاق والسلوك، لذا كان لزامًا أن تعتني المنصة بكل ما يجذب الطالب إليها ويحبه فيها، وفي مقرر لغتي يمكن عمل مسابقات وأنشطة تدعم هذا الجانب وقد بينت الاستبانات التي وزعت على 210 طلاب أن نسبة 98% راضون عن المنصة وما تقدمه من خيارات لإثراء الجانب



التفاعلي في مقرر لغتي الخالدة.

إلى جانب اليسر والسهولة في التعامل مع الواجبات والاختبارات والأنشطة؛ يمكن تكوين فرق في التميز لخلق جو من الإثارة والتنافس بين الفرق المشاركة، أو لدعم بعض الطلاب فاقدي المهارات، وخطط علاجية لتقوية مهارة القراءة الصحيحة المعبرة، والإملاء، والفهم القرائي الصحيح.

أثر دور ولي الأمر في المقرر.

من الجوانب الإيجابية التي أظهرتها منصة مدرستي متابعة الأسرة للطالب والطالبة عن كثب ومحاولة ومعرفة مواطن الضعف عند الطالب ومحاولة ترميمها.

وفي لغتي الخالدة نجد أن الأسرة حاضرة في المقرر في مفرداته وفي متابعة الطالب، حيث أن مفردات المقرر تلامس احتياجات الطالب والأسرة معاً فموضوعات حب الوطن أو قضايا الشباب أو البيئة الصحية على سبيل المثال يحتاجها الطالب وأسرته، فبمثل هذه الموضوعات لامست لغتي الخالدة احتياجات أولياء الأمور وأفادوا من متابعتهم لأبنائهم فوائد ما كانت لتنتم لهم لولا منصة مدرستي.

وباستفتاء بعض أولياء الأمور عن مدى رضاهم عن تدريس لغتي الخالدة في منصة مدرستي أبدى 100% إعجاباً بما تقدمه المنصة من الدروس والواجبات والاختبارات والأنشطة والإثراءات، وأصبح ولي الأمر يتابع أثناء سير الدروس الافتراضية ويتابع مشاركات ابنه وبنته.

الدور الإشرافي في المقرر.

أما الجانب الإشرافي في المنصة فصار ضغطت زر فيلتحق المشرف التربوي بالحصّة ويمكن للمعلم طلب انضمام المشرف التربوي للحصّة.

ودوره الاطلاع على مجريات الحصّة والسير على المنهج المرسوم للمقرر والاطلاع على ما يقدمه المعلم. ويمكن إبراز دوره في النقاط التالية:

- 1- نقل كل جديد يتعلق بالمنصة عمومًا أو بمقرر لغتي الخالدة في المنصة.
- 2- نقل بعض الملفات الالكترونية التي تسهم في إثراء المقرر.
- 3- الحث على الإبداع والابتكار والتفكير العلمي الجيد في تنفيذ دروس لغتي الخالدة.
- 4- التقييم للمعلمين الكترونياً عبر من خلال منصة مدرستي ونظام نور.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وصلى الله وسلم على خير البريات.

أما بعد:

بعد هذه الدراسة المختصرة لمقررات اللغة العربية والتعليم عن بعد، نجد أننا نقف أمام نجاح لم يسبق له نظير وتميز لم يشهد له مثيل، ولا شك أن مثل هذا لا يأتي إلا بعزائم الأفاضل وحزم أهل الحزم. إن التطور الذي يشهده التعليم عن بعد في بلادنا محل إشادة وتقدير من المجتمع السعودي بأسره ومن كافة المقيمين في هذا البلد المنتفعين بمنصة مدرستي.

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.



ثانيًا: أهمية التعليم عن بعد وأنه البديل الأمثل عند حدوث الأوبئة أو كل ما يعيق عن التعليم الحضوري.

ثالثًا: أظهرت وزارة التعليم قدرتها على تجاوز الصعاب والمحن بطرح أفضل برنامج تعليم عن بعد شهدته الوزارة (منصة مدرستي) ولاقى قبولاً عن كافة أفراد المجتمع.

رابعًا: إبراز الدور التفاعلي المتميز في مقرر لغتي الخالدة عن طريق التعليم عن بعد في برنامج منصة مدرستي عند جميع المستفيدين من المنصة.

ومن أهم التوصيات التي أرى القيام بها:

أولاً: عمل شراكة بين أقسام التقنية في إدارات التعليم ومعلمي لغتي الخالدة لإخراج محتويات تكنولوجية لعرض دروس المقرر تراعي المرحلة العمرية والمستويات الذهنية.

ثانيًا: الاستفادة من منصة مدرستي بعد الجائحة وتطويرها وتنظيم ساعات العمل فيها لتشكل مع التعليم الحضوري عملاً متكاملًا يفيد منه الطالب خاصة ومجتمعه عامة.

ثالثًا: ربط المنصة بالتطبيقات المشهورة ك (الواتس اب) وغيره، خصوصاً في رفع التكاليف.

المصادر والمراجع

- 1- أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص – الهيئة المصرية العامة للكتاب - ط: 4
- 2- أحمد محمد الخطيب، التعليم عن بعد – عمان - منتدى الفكر العربي سنة 1987م.
- 3- حسن حسين جامع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية- الكويت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي- إدارة التأليف والترجمة 1986م.
- 4- فخر الدين القلا، مفهوم التعلم الذاتي ونظمه في التربية – صحيفة التربية – العدد: الأول 1989م.
- 5- محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنبي، معجم لغة الفقهاء- دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ط: الثانية، 1408 هـ - 1988 م
- 6- محمد صديق محمد حسن، التعليم الذاتي ومتغيرات العصر – مجلة التربية – قطر العدد 111 ديسمبر 1994م.
- 7- محمد وجيه الصاوي ، التعليم عن بعد الغايات والوسائل- المؤتمر القومي التاسع العربي – ديسمبر 2002م جامعة عين شمس.
- 8- انطوني كاي، التعليم عن بعد عرض لواقع الحال – مجلة مستقبلات- اليونسكو – القاهرة – عدد 65 سنة 1988 م .
- 9- أونكي سينغ ديوال، المشكلات التربوية للتعليم عن بعد – مجلة مستقبلات عدد 65 مجلد 18 – القاهرة مطبوعات اليونسكو سنة 1988م.
- 10- سمير عبدالقادر خطاب، صالح عطية محمد – التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية- مجلة التربية- كلية التربية – جامعة الزهر – يونيو سنة 1994م.
- 11- مختار عبد الخالق، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب – ط: 1 – دسوق: العلم والإيمان 2008 م .
- 12- عبدالجواد بكر، قراءات في التعليم عن بعد – الاسكندرية – دار الوفاء سنة 2000م.



سياسات تدريس اللغة العربية التخطيط اللغوي وإعداد المعلمين

د. منى عبده محمد الشاقي

وزارة التعليم – المدينة المنورة

Moon.shaqi@gmail.com

مقدمة:

اللغة العربية لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، ولغة الخطاب، ولغة التعليم لبعض البلدان الإسلامية غير العربية، بها يتعلم التلاميذ، وبها يُعبرون عن أفكارهم وأحاسيسهم ورغباتهم وحاجاتهم ومن المؤكد أن الاهتمام باللغة العربية تعلماً وتعليماً اهتمام بالقرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، ومحافظة على الهوية العربية الإسلامية من الذوبان.

ومن المؤكد أن أول متطلبات الارتقاء والنهوض بتعليم اللغة العربية أن تكون هناك سياسة تعليمية قوية، مدروسة ورصينة، يتبعها تخطيط لغوي محكم، لا يقل الاهتمام به عن أي تخطيط في حياة الأمة، بل إن أي تخطيط لجانب من جوانب الحياة في الأمة، لا يستقيم أمره بعيداً عن التخطيط اللغوي المحكم؛ لسلامة وصحة التصور الفكري للإنسان نفسه، وصوناً للكيان الفكري للأمة جمعاء.

وحيث ذلك، فإن اعتماد سياسات محكمة لتدريس اللغة العربية، مشفوعة بتخطيط لغوي يُسائر طبيعة اللغة العربية في بناء مناهج تعليمها، وإعداد معلمها، وتطوير طرق تدريسها، وتعليمها للتلاميذ في مراحل التعليم العام، يُعتبر مطلباً تربوياً وتعليمياً ملحاً؛ للتخفيف من الأزمة التربوية الحادة، المتمثلة في تدني كفاءة وفاعلية مخرجات التعليم بكافة مراحله ومستوياته، ومنها المخرج اللغوي.

السياسة والتعليم:

إن لكل لغة سياسة تعليم تُصاحبها وتؤطر طرق تعليمها، وهذا ما يُسمى بسياسة التعليم اللغوي المؤسساتي. أي: إن لكل لغة أسس وقواعد وخطط تدريس تُعني بتنظيم طرق تدريسها، ومن هذا المنطلق يرى Muhamadul أن الكلام عن سياسة التعليم واسع ومتشعب؛ وذلك لأن الأهمية هنا لا تنحصر في كونها سياسة تعليمية فقط، وإنما تتعدى إلى عملية التعليم واستراتيجياته وتحدياته في آن واحد. وقد انصبَّ الاهتمام بها - أي السياسة التعليمية - منذ ظهور المنهج المدرسي بشكله الحديث، بحيث توجَّه الهيئات المعنية بشأن التعليم بقراراتها الجادة والعملية إلى ضبط مسار التعليم. وقد كانت مفاتيحها قديماً كلها في يد المعلم، يتصرف فيها حيث شاء وفهم، على أساس الوضع التعليمي التقليدي الذي أُتيح له آنذاك، والذي كان يُركِّز على الأداء المباشر، ثم قياس التحصيل الأدائي بطريقة مباشرة^(٥). أما في الوقت الحاضر تعددت مفاهيم السياسة التعليمية بحسب المجال الذي ترد فيه انطلاقاً من المفهوم اللغوي كما يلي بيانه:

السياسة في اللغة:

تأتي كلمة السياسة في اللغة مصدرًا للفعل ساس، يسوس، سياسة، كما في قولهم: ساس الناس سياسة. ومادته في لسان العرب "سَوَسَ" ^(٥). والسياسة فعل السائس، يُقال: هو يسوس الدواب، إذا قام عليها وراضها. والسياسة القيام على الشيء بما يُصلحه، والوالي يسوس رعيته، وسوس له أمراً، أي: رؤضه ودلله. ومن المجاز (سُسْتُ الرعية سياسة)^(٥) فكان الإنسان بعد أن تمرَّس في سياسة الدواب، ارتقى إلى سياسة الناس وقيادتهم في تدبير أمورهم، فكان المعنى الأول هو الأصل الذي أخذت منه سياسة البشر بالمجاز.

وقد تطور مفهوم السياسة من مفهوم إدارة ورعاية شؤون الدولة الداخلية والخارجية إلى دراسة شؤون الدولة من دستور ونظام، فلا غرو أن تكون السياسة فناً في شقها التطبيقي، وعلماً في شقها النظري. ثم خرج استعمال مصطلح



السياسة إلى مجالاتٍ أخرى غير الحكم وشؤون الدولة، ولكنها استعملات للسياسيين في أغلبها، كقولهم: سياسة الدفاع، السياسة النفطية، السياسة الثقافية، السياسة اللغوية ...

المفهوم الاصطلاحي للسياسة اللغوية

في الاصطلاح التعليمي أورد Badar أن هناك العديد من المفاهيم للسياسة التعليمية، منها ما يلي^(٥):

الجدول رقم: (1): التعريفات للسياسة التعليمية

التعريف	بيانه
النظري	عبارة عن المبادئ التي تقوم عليها عملية التعليم في إطاره العام وفلسفته وأهدافه ونظمه التطبيقية
العملي	الإجراءات المخططة حسب النظام وطبق هيكله ومبادئه الخاصة .
النفسي	الخيارات المفضلة لدى مجتمع ما، النابعة من قيم وضوابط وخلفيات وطموحات خاصة.

وتتميز السياسة التعليمية بسمات تمكّنها من تحقيق وظائفها بفاعلية، ومن تلك الخصائص ما يلي:

الجدول رقم (2) : خصائص السياسة التعليمية^(٥).

الخصوصية	بياناتها
عملية التوجيه الأدائي	التركيز على ضبط الأسس الثابتة والواضحة وتوجيه العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة حسب المواقف
حماية الثوابت في ضبط التطورات والمستجدات	الحرص على ثوابتها؛ لكونها تُعد جزءاً لا يتجزأ عن مجتمعها، مع التكيف والتوافق بما يتطلبه الوقت والبيئة المستجدة في التنمية، وفق الظروف المتغيرة والمتجددة .
قابلية الضبط والتطبيق	التميّز بوضوح مفاهيمها المسجلة؛ لضمان الالتزام بها والإضافة إليها حسب الواقع العملي
التكاملية العلمية والواقعية	وجود تكامل داخلي وخارجي معاً، فهي تتكامل مع السياسات الأخرى داخل الدولة، نتيجة لتكامل الأهداف التنظيرية بالأنشطة المبرمجة والممارسات العملية .

السياسة اللغوية

ما سبق بيانه يُمثّل رؤية مجملّة حول السياسة التعليمية بشكل عام، أما سياسة التعليم اللغوي خاصة، فتدور حولها تساؤلات عدّة تُلخّص أبرز ملامحها على النحو الآتي:

ما مفهوم السياسة اللغوية؟

ما أهداف السياسة اللغوية؟

ما آليات رسم السياسة اللغوية؟

ما أنواع السياسة اللغوية؟

ما واقع السياسة التعليمية للغة العربية في العصر الحديث؟

مفهوم السياسة اللغوية

إن مصطلح " السياسة اللغوية " مرّكبٌ وصفيّ بسيط، تُرجم إلى العربية عن مركّبٍ أجنبيّ بسيطٍ أيضاً، فهو يُقابل في الفرنسية "Politique Linguistique" وفي الإنجليزية بـ "Language Policy". وقد عرّف لويس جان كالفي Louis-Jean Calvet السياسة اللغوية بقوله: «مجل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن»^(٥).



والسياسة عندما تقترن باللغة فإنها تعني حسب إلجين Elgin: «المواقف الرسمية التي تتخذها الحكومات تجاه استعمال اللغة ورعايتها، سواء كانت هذه المواقف مدعومة بالفعل بإقرار القوانين أو تمويل البرامج، أو كانت مدعومة بالخطب والقرارات المنمقة على الورق»^(٥). كما تعني السياسة اللغوية مجموع «التدابير التي يتخذها بلد من البلدان إزاء لغته»^(٥).

وعليه: فإن السياسة اللغوية عبارة عن: مجموع البدائل والخيارات تتخذها الجهة المسؤولة عن علاقة اللغة بالحياة في البلد المعين، وهي الطريقة التي يتم من خلالها التعامل مع اللغة والفروق اللغوية بين الشعوب في الساحة السياسية. ويمكن أن يظهر ذلك على أنه بمثابة اعتراف من الحكومة بهذه السياسة، فضلاً عن معرفة كيف يتم التعامل مع اللغة في النطاقات الرسمية.

أهداف السياسة اللغوية

تهدف السياسات اللغوية إلى العمل على أحد محورين هما^(٥):

التأثير على اللغة: وهذا التأثير قد يمس الخط أو المعجم أو الأشكال اللهجية؛ فقد تلح الحاجة إلى ابتداع وحدات معجمية جديدة لسد الثغرات المفرداتية في مواجهة تطور مناحي الحياة السياسية والعلمية، في ذات الحين قد ترتقي لهجة من بين اللهجات إلى مستوى اللغة الوطنية فتحتاج إلى تهذيب وتوحيد للاستعمال في كل التراب الوطني^(٥).

التأثير على اللغات: ويكون بتنظيم التعدد اللغوي، واختيار لغة منه؛ لأداء وظائف معينة^(٥). وبالرغم من اختلاف الوضعيات اللغوية من بلد إلى آخر إلا أن العلماء حاولوا حصر أهداف رسم السياسات اللغوية، فوجدوها أحد ثلاثة أهداف رئيسية. يُجملها "ميشال زكريا" في التالي^(٥):

إزالة التعددية اللغوية، والإبقاء على لغة واحدة تُصبح هي اللغة القومية الرسمية. ويتم بالخطوات التالية:

أ - اختيار النموذج القياسي من هذه اللغات (مرحلة الاختيار والنمذجة).

ب - صياغة شكل اللغة المراد ترقيتها.

ج - النصّ على وظيفة اللغة بنصوص تشريعية (مرحلة التقنين وتوسيع الوظائف).

د - تقبّل المجتمع لهذه اللغة (مرحلة المواضعة على النوعية).

تبني التعددية اللغوية والاعتراف بها. وذلك للمحافظة على اللغات الأساسية داخل الدولة وانتخاب لغة واحدة أو أكثر كلغة رسمية. فهذا الاتجاه يسعى لتحقيق تعايش الثقافات داخل الدولة الواحدة، وتكريس التنوع بدل التجانس والتغيير بدل الثبات.

تبني لغتين رسميتين والاعتراف بهما، لأنهما تتوافقان مع التركيبة اللغوية الوطنية. فإقامة العدل في التعامل مع المجموعتين اللغويتين اللتين تتكون منهما الدولة هو هدف هذا الاتجاه.

وعليه، فإن أهداف السياسات اللغوية كما يبدو ظاهرياً تكمن في حل المشاكل اللغوية البحتة، وهو ما يؤكد عليه (هاوجن) بقوله: "تظهر الحاجة إلى التخطيط اللغوي كلما ظهرت مشاكل في اللغة، وعندما نلاحظ أن لغة ما لسبب ما صارت غير وافية بالغرض المطلوب، عندها يتفكّح المجال أمام برنامج تخطيط لغوي^(٥) .

غير أنني أرى أن السياسة اللغوية لا يمكن حصرها فقط في حلّ مشاكل قصور اللغة أو اللغات فقط؛ حيث إن هدف السياسة ليس اللغة فحسب بل تولي عناية خاصة بمدى تأثير السلوك اللغوي على الأفراد، ومن هنا قد يوجّه التخطيط اللغوي لتحقيق أهداف لا تتعلق باللغة^(٥)، ف"العلاقات بين اللغة (اللغات) والحياة الاجتماعية هي في ذات الوقت مشاكل هويات وثقافة واقتصاد وتنمية ... وهكذا سيتم الوقوف على وجود سياسة لغوية للفرانكفونية والأنجلوفونية... إلخ" ^(٥).

ولعل أهداف السياسة اللغوية المعلنة والخفية تُعبر عن قفزة نوعية للدراسات اللغوية؛ إذ تخطت معالجة قضايا الصيغة اللغوية (البنية) إلى معالجة قضايا المنزلة 'statut' ، وهذا التطور للدراسات اللغوية الاجتماعية هو تطور مواز لتطور الدراسات اللسانية عامة التي بدأت تميل إلى إعادة الاعتبار للجانب الاجتماعي للغة (٥) .

آلية رسم السياسة اللغوية

آلية رسم السياسة اللغوية تمرّ بمراحل أساسية هي (٥) :

أولاً: وصف الوضعية اللغوية الاجتماعية المراد التدخل في تسييرها وصفاً علمياً دقيقاً، وقد رصد "كالفى" الظواهر اللغوية، والآثار السياسية الاجتماعية المترتبة عليها، مركزاً على عنصرين هما: دراسة ميدانية يقوم بها تلاميذه، وتقوم هذه الدراسة على الملاحظة المباشرة وعلى الجمع والاستقصاء والاستبيان وإظهار النتائج في جداول وإحصائيات.

دراسة في مراكز صنع القرار وقيادة الأركان، أي دراسة مكتبية خارج الميدان لما تمّ جمعه من الميدان. ثانياً: تحديد الأهداف الكبرى والمرحلية والتوجهات العامة، ولا يتحقق ذلك إلا بمعرفة النتائج المراد الوصول إليها، من خلال معالجة مشكلات اعترضت اللغة من قبيل التدخلات على متن اللغة، كالتدخل مثلاً في صورة اللغة بابتكار الكتابة، أو بالتوليد المعجمي ... أو من قبيل التدخل على منزلة اللغة بالتدخلات على وظائف اللغة ومنزلتها الاجتماعية وعلاقتها باللغات الأخرى. فهذه السياسة اللغوية يمكن تغيير المفردات وتوليد الكلمات الجديدة ومكافحة الاقتراض كما يمكن تغيير منزلة اللغة بترقيتها إلى مصاف اللغات الرسمية مثلاً (٥)

مشكلات السياسة اللغوية

يحاول "ميشال زكريا" إجمال أهم المشكلات التي تستهدفها السياسات اللغوية عند رسمها في الآتي (٥) :

وضع المقاييس للكتابة الصحيحة والكلام الجيد.

ملاءمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها.

قدرة اللغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري والعلمي.

عدم القدرة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة.

اختيار لغة التعليم.

ترجمة الأعمال الأدبية.

اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي.

القيود الموضوعية على الاستعمال اللغوي في بعض المجتمعات.

التنافس بين اللهجات والارتقاء بلهجة إلى مرتبة اللغة الرسمية.

المحافظة على التوازن بين مصلحة الدولة ومصلحة الأفراد في المجال اللغوي.

أنواع السياسة اللغوية

هناك عدّة أنواع من السياسات اللغوية من أبرزها (٥) :

نوع يركّز في تصوره وأهدافه على ضرورة الوحدة الوطنية والوفاق الاجتماعي، ولأجل تحقيق هذا يتم التركيز على لغة واحدة لتصبح هي اللغة الرسمية وما عداها تبقى على هامش التداول، وعادة ما تقوم هذه السياسة على قيم مثالية كالوطنية والقومية، وفي سبيل تحقيق هذين الهدفين يتم قهر اللغات الأخرى والسعي إلى مواجهة انبعاثها، والتأكيد على ضرورة حماية اللغة من العدو سواء كان حقيقياً أم متخيلاً.

نوع يتميز باعتماد تصور أرحب لمفهوم الوفاق الاجتماعي، حيث الاعتقاد بأن قوة المجتمع في تنوعه. إلا أن مثل

هذا التصور يبقى عادة معلقاً في سماء النظرية، حيث تبقى المنافسة بين الكيانات اللغوية في المجتمع على أشدها، وهنا تتحول السياسة اللغوية إلى فلسفة يتم إعمالها لتحقيق التوازن بين الجماعات اللغوية المتنازعة.

لمحة عن واقع السياسة التعليمية للغة العربية في العصر الحديث

تُعَدُّ العربية اللغة الوحيدة حتى اليوم التي لم تدخل في مرحلة سياسة التعليم الحديث، ويؤسفنا أن اللغة العربية (الفصحى) تعاني في العصر الحاضر من خطر عدم تداولها؛ حيث أصبحت لغةً مكتوبة، تُستعمل لبعض الدراسات الأدبية فقط، وقلَّ عدد من يُجيدونها الإجابة المطلوبة سوى عدد بسيط جداً من من يُحسن استعمالها في بعض الدراسات الأدبية والأكاديمية.

إن سياسة تعليم العربية لم تخضع لأي محاولة تحديث كي تُصاحب العصر الحديث الذي مُلئت سماءه بالعديد من الخطط التعليمية، وتطوّرت فيه وسائل وأساليب التعليم، حيث خضعت اللغات الأخرى لعدّة تغيرات ونقلات وقفزات في طرق التعليم ابتداءً من النظرية التقليدية حتى النظرية الحديثة التي أسلم لها الاتحاد الأوروبي برمته، وأصبحت هي الوسيلة التعليمية الفعّالة حتى اليوم، وهذه النظرية (الحديثة) أُستُحدثت في بريطانيا، واستقدمت إلى أمريكا، وتبعتها معظم الدول التي تهتم بتعليم اللغات الأجنبية.

ففي دراسة حملت عنوان (صورة اللغة العربية عند متعلميها) والتي أُجريت في معهد باريس للغات بالتعاون مع جامعة السوربون إلى أن الطلبة الفرنسيين والأوروبيين يُعدّون العربية (الفصحى) لغة في صدد الاندثار لصالح بعض اللهجات المحلية التي تنال الصدارة في الوضع الراهن، و تُعَدُّ العربية بالنسبة لهم من أصعب اللغات الأجنبية، وقد وضح بعضهم: إنّ العربية ليست إلا قواعد وصرف يصعب على الأجانب فهم تعقيداتها، وأنها لغة غير مفيدة في مجالات الحياة اليومية؛ لأن متعلميها لن يستفيدوا كثيراً من تعلّم اللغة الفصحى؛ حيث إن اللهجات المتعددة تُشَتّت ذهن الطالب، وتدعوه إلى تركها، بالرغم من أهمية تعلمها ويقول آخرون: "إنه لا حاجة قصوى لتعلمها؛ لأننا إذا ذهبنا إلى بلد عربي قد نتمكن تدبير أمورنا باللغة الانجليزية، لاسيما في بعض دول الخليج التي أخذت طابعاً أمريكياً في كل الجوانب، حتى أصبح من النادر التحدث بالعربية في بعض البلدان^(٥).

ومن اللافت للنظر، أنه لم يتمّ الفصل الكامل بين تدريس العربية للأجانب، وتعليمها للطلاب العربي، فالطالب الأجنبي يُواجه صعوبات جمّة في تعلّم العربية، حيث إن تعليمها للأجانب لا يبتعد كثيراً عن تعليمها للطلاب العربي!! وهذا مجالان شتان ما بينهما!!

من السياسات الخاصة بالتعليم اللغوي في المملكة العربية السعودية

انفردت السياسة التعليمية في السعودية باهتمامها باللغة العربية اهتماماً خاصاً؛ لكونها لغة القرآن الكريم ووعاء حفظ الموروثات الإسلامية والعربية، كما تُعَدُّ إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة وظائفها المتعددة؛ لأنها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم والبيئة. والأساس الذي يستند إليه في التربية من النواحي جميعها، كما أنها مرتكز كل نشاط يؤدي في المدرسة سواء أكان ذلك استماعاً وتحديثاً، أم قراءة وكتابة. وفيما يلي استعراض لبعض أبرز قرارات السياسة اللغوية في المملكة العربية السعودية (٥) :

الأصل أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة موادّه وجميع مراحلها إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى ومن الأهداف الإسلامية العامة التي تُحقّق التعليم:

تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة سعياً وراء زيادة المعارف.

اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم.

تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة .

تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل بجانب لغتهم الأصلية؛ للتزود من العلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة، والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى، وإسهامها في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية.

ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن، وتنمية ثروة اللغة العربية من (المصطلحات) بما يسدّ حاجة التعريب ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين.

التخطيط اللغوي

بدأ التخطيط اللغوي بالظهور في ستينيات القرن الماضي في إطار علم اللغة الاجتماعي المتفرّع عن علم اللغة التطبيقي، وقد بدأ مفهوم التخطيط اللغوي أول الأمر بما يُسمّى بـ (تحديد اللغة)، بمعنى اختيار لغة من بين مجموعة من اللغات، في الدول المتعدّدة لغويًا، كالهند... وغيرها، ثم تطوّر هذا المفهوم إلى ما يُسمى بـ (تطوير اللغة)، وخاصة إذا كانت اللغة القومية هي لغة أغلبية المجتمع، واستبعدت في واحد من مجالين مهمين في حياة المجتمع وهما: تسيير أمور الدولة، والتعليم^(٥)، وهما مشكلتان تتطلبان تخطيطًا لغويًا للتغلب عليهما. غير أنه يجدر بنا قبل الخوض في تفاصيل مشكلات التخطيط اللغوي للعربية أن نتناول بعض القضايا المحورية والتي تتضمنها الإجابة على الأسئلة التالية:

ما مفهوم التخطيط اللغوي؟

ما أهميته؟ وما أهم أهدافه؟

هل اللغة القومية تحتاج إلى تخطيط؟

ما أنواع التخطيط اللغوي؟

ما طرق تخطيط اللغة؟ كيف نُخطّط للغة؟ ما أهم مشكلات التخطيط في العالم العربي؟

مفهوم التخطيط اللغوي

التخطيط لغة: مصدر خَطَّط. جاء في اللسان "الخطُّ: الطريق المستقيمة في الشيء. ويُقال فلان يخطُّ في الأرض إذا كان يفكر في أمره ويدبّره"^(٥).

التخطيط اللغوي اصطلاحًا:

(كافي) التخطيط اللغوي : "هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"^(٥).

(كابلن) (بالدوف) التخطيط اللغوي هو حزمة اعتقادات وأفكار وتشريعات وقواعد تغيير وممارسات بغية إحداث تغيير (إيجابي) مُستهدف في استخدام اللغة، أو توقيف تغيير (سلبي) محتمل فيه^(٥).

(إيستماني) التخطيط اللغوي بصورة بأنه: "القرار الذي يتخذه مجتمع ما لتحقيق أهداف وأغراض تتعلق باللغة التي يستخدمها ذلك المجتمع. ويُحقّق مثل ذلك القرار سواء كان يتعلق بحماية اللغة من المفردات الواردة أو إصلاحها أو إنعاشها أو تحديثها دعم عرى التواصل بين الأمم التي تجمعها لغة واحدة..."^(٥).

(كوبر) "المتابعة المنظّمة الهادفة إلى إيجاد الحلول لمشاكل لغة معينة، وعادة ما يكون ذلك على المستوى القومي، وينصّب على قواعد اللغة وبنيتها، أو وظائفها، أو على الاثنين معاً"^(٥).

هذا وقد قدم البريدي تعريفًا مقترحًا للتخطيط اللغوي باعتبار أربعة أنواع من المحددات: منهجية، ولغوية، واستراتيجية، وذاتية^(٥)، فصلّ فيه مفهوم التخطيط اللغوي بأنه: "نشاط ذهني راقٍ هادف يتوخّى رسم المسار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها، عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل، تُوجّه سلوك مستخدميها فرديًا وجماعيًا، بطريقة معيارية مرنة، تُعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها وتعزيز وظائفها، وتحسين

إسهامها في صيانة الهوية والوحدة والذاكرة التراكمية، وتقدّم العلوم، وتنمية المجتمع، في سياق يتفاعل بروح المبادرة والابتكار مع ثورات المعرفة والاتصال والتقنية»

وعليه، إذا كانت السياسة اللغوية هي: بدائل وخيارات تتخذها الجهة المسؤولة عن علاقة اللغة بالحياة في البلد المعين. فإن التخطيط هو: البحث عن الوسائل التي تُنفَّذ بها تلك الخيارات، أو وضعها موضع التنفيذ^(٥).

أهمية التخطيط اللغوي

يكتسب التخطيط اللغوي أهمية خاصة إذا ما واجه المجتمع مشكلات في التعليم أو التنمية أو غيرها تتعلق باللغة، وعلى نحو خاص في الدول ذات التعددية اللغوية، وذات القوميات المتعددة.

في البلاد ذات اللغة الواحدة، التي يكون الغالبية العظمى فيها تتحدث لغة واحدة، فعلى الأغلب لا تحتاج إلى تخطيط. لعل الأسباب التي لا تدعو إلى تخطيط اللغة، هي على نحو ما تدفع إلى تخطيط اللغة، فلغة القرآن تُواجه في واحد من أهم معاقلها تحدياً وإقصاءً وتجاهلاً في أغلب كليات العلوم البحتة والتطبيقية في الجامعات العربية، فقد جنحت لغة الدرس العلمي في التعليم العالي في كثير من الجامعات العربية إلى إحلال اللغة الإنجليزية محل اللغة العربية؛ باعتبارها اللغة الملائمة للتواصل بين المعلم والمتعلم والمجتمع الذي يُقدّم لغة العلم بغير العربية. ولعلي أرى أن ذلك أحد أهم الأسباب التي تجعل العربية بحاجة ماسة للتخطيط، للتغلب على هذا الخلل المستفحل في بعض جامعاتنا العربية.

أهداف التخطيط اللغوي

"إنّ التخطيط اللغوي لا يُوجّه تروسه الكبيرة صوب (مشكلات اللغة) بقدر ما يُوجّهها حيال (مشكلات حول اللغة). أي أنه يشترك مع الأطر الثقافية والمحدّدات المجتمعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية والمعلوماتية، في مسعى لتثبيت أركان اللغة والمحافظة عليها وصيانتها وتعزيز وظائفها واستخداماتها وزيادة منسوب اعتزاز أهلها بها، على كافة المستويات الأسرية والمجتمعية والقطرية والقومية"^(٥).

ويستهدف التخطيط اللغوي الإسهام في تحقيق قدر عال من^(٥):

التنقية اللغوية (الداخلية والخارجية).

المحافظة على اللغة وعدم اندثارها.

الإصلاح اللغوي.

المعايرة اللغوية.

الانتشار اللغوي.

تحديث المعاجم.

توحيد المصطلحات.

تيسير الأساليب اللغوية.

تعزيز الوظيفة الاتصالية للغة.

الصيانة اللغوية.

تيسير اللغة لبعض ذوي الحاجات الخاصة (كالعميان والصم والبكم).

أنواع التخطيط اللغوي

هنالك ثلاثة أنواع متداخلة مترابطة للتخطيط اللغوي. ومن المفيد استعراضها مع الإشارة إلى التخصصات التي يُمكن أن تُسهم في كل نوع منها، وذلك وفق التوصيف المختصر الآتي^(٥):

3

تخطيط اكتساب اللغة Acquisition Planning

يتمحور هذا الضرب من التخطيط على العوامل المتصلة بمسائل اكتساب أو إعادة اكتساب (اللغة الأولى أو الثانية) والمحافظة عليها وصيانتها. وهذا التخطيط هو ميدان المتخصصين في اللسانيات واللغة والتربية وعلم النفس.

2

تخطيط وضع اللغة Status Planning

يركّز هذا اللون على الأبعاد الثقافية والمجتمعية ذات الصلة بوضعية اللغة ومكانتها ومنسوب احترامها في المجتمع ويدخل في ذلك ما يتعلق بوضع اللغة ودرجة إلزامية استخدامها وكونها اللغة الرسمية أو اللغة المستخدمة في هذا المجال أو ذاك ويمكن للسانيين وعلماء الإدارة والنفس والاجتماع أن يقدّموا إسهامات ملموسة في هذا المجال التخطيطي.

1

تخطيط هيكل اللغة Corpus Planning

يشتغل على الأبعاد الداخلية للغة ذاتها، حيث يُعنى بالجوانب اللغوية الصرفة، ومن ذلك ما يتعلق بالقواعد والأساليب والكلمات والمصطلحات والمعاجم، والإبداع والاقتراض اللغوي بما في ذلك الاعتراف الرسمي بالكلمات الدخيلة ونحو ذلك. ويُعد اللغويون واللسانيون الأقدر على هذا التخطيط؛ نظراً لانطوائه على أبعاد لغوية تخصصية.

طرق التخطيط اللغوي

يسعى التخطيط اللغوي للقيام بالعمليات الإجرائية التالية:

- تنمية اللغة.
- إصلاح اللغة بناء على اقتراحات.
- معيرة اللغة.

والأهم من هذا ينبغي على المخطّط أن يُلم باللغة في المجتمع قبل البدء بعمله وأن يدرس العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي تتداخل مع المسألة اللغوية في المجتمع^(٥).

وهكذا، يُشكّل التخطيط اللغوي نشاطاً يتمّ خلاله وضع الأهداف، واختيار الوسائل، والتكهّن بالنتائج بصورة واضحة ومنظمة. ويركّز التخطيط اللغوي على المشكلات اللغوية من خلال اتخاذ القرار بالنسبة إلى الأهداف البديلة والخيارات لإيجاد الحلول فيما يتعلق بهذه المشكلات. وقد لا ينحصر التخطيط اللغوي في عمل السلطة، وإنما بإمكان مؤسسات وأجهزة أخرى القيام بهذا العمل. ويُعتقد أن سنّ تخطيط لغوي للغة العربية قد يخفّف من المشاكل المطروحة في تعليم الدرس اللغوي؛ لأن المجتمعات التي خطّطت تخطيطاً لغوياً أصلحت لغاتها.

السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط اللغوي والتعليمي

العلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي هي علاقة تبعية^(٥).

هناك تواشج عضوي بين موضوعي (التخطيط اللغوي) و (السياسة اللغوية)؛ إذ يندر أن نجد إسهاماً علمياً يُعالج التخطيط دون أن يُعرّج على السياسة.

الفرق بينهما يكمن بشكل جوهري في أن السياسة اللغوية تُضمّن بطريقة أو بأخرى في الوثائق الرسمية التي تعتمد عليها الحكومات إزاء اللغة الرسمية وحقوقها وامتيازاتها وكل ما يصونها ويحافظ عليها واستخدامها في الحياة، وأما التخطيط اللغوي فيشير إلى الجهود التي تُبذل لتحقيق هذه السياسة في أرض الواقع^(٥).

يُعدّ التخطيط اللغوي التعليمي فرعاً من التخطيط اللغوي؛ حيث يمكن للتخطيط اللغوي التعليمي الاستفادة من الاحتياجات المتعلقة بالمحدّدات^(٥)، ونتائج قرارات التخطيط اللغوي، وتبصير المخطّطين بالقرار الحكيم، وهذا جزء



مهم من مجالات تعلم اللغة خاصة تلك التي تكون فيها السياسة اللغوية رهن الضغوطات الخارجية . ومثال ذلك: عندما يكون هناك خبراء أجانب، أو خبراء يُمثلون مجموعات الأغلبية، وممثلين لمجموعات الأقليات؛ أي لا بد أن يكونوا جزءاً من المشهد. ولكن تبقى مخاطرة أن يكون مثل هذا النموذج من التخطيط اللغوي انعكاس لمفاهيم غربية، وأن يكون غير مناسب في الدول النامية متعددة اللغات (٥).

لو قلنا إن التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية، فلا يمكن عكس المسألة لنقول: إن وجود سياسة لغوية يفترض وجود تخطيط لغوي. والأمثلة في هذا الصدد كثيرة، فقد يصدر قرار باتخاذ لغة ما لغة قومية أو وطنية ولكن لا يحدث شيء، إما بسبب أن القرار لم يُضع موضع التنفيذ، أو لأنه لا يمكن تنفيذه وقتها لأسباب معينة. أقرب مثال لذلك اندونيسيا حيث قرّر حزبها الوطني أن تكون اللغة الماليزية اللغة الوطنية غير أنه لم يُنفذ ذلك القرار إبان فترة الاستعمار الهولندي لها، ولكن نُفذ بعد عشرين عاماً حين نالت استقلالها.

وعليه، فإن السياسة اللغوية تُوضع في البداية إطاراً حاكماً ومُوجهاً ومُلهماً في المسألة اللغوية، بعد القيام بنوع من التخطيط اللغوي الذي يتسم بالعمومية، وبعد أن تُوضع تلك السياسات اللغوية يأتي دور تنفيذها من خلال تخطيط لغوي تفصيلي، يسعى لأن يُحقّق الغايات الكبرى التي تضمنتها تلك السياسات، ويلتزم بمبادئها ومقوماتها واشتراطاتها، ومثل هذا النهج يتبنّى التفاعلية فيما بينهما، ويُفيد في تحقيق قدر كبير من التكاملية (٥).

بعض مشكلات التخطيط اللغوي في العالم العربي

الإشكالية الكبرى التي يُواجهها التخطيط للغة العربية تتصل بواقع الوظائف التي تؤديها اللغة العربية لأبنائها، حيث إن اللغة تكتسب أهميتها من الوظائف التي تؤديها، فاللغة التي لا تتجاوز عملية التواصل وتلبية رغبات الناس المعيشية لغة قاصرة؛ لأنها تُلغي وظائف أخرى لها، منها وظيفة التعبير التي تلبي حاجات الناس الشعورية والوجدانية والتواصلية، ومنها وظيفة التفكير حيث إن اللغة تبني الفكر وتُثمّي عملية التفكير، وباللغة تُنتج المعرفة، وبها تُدوّن العلوم والفنون والآداب، وامتلاك لغة راقية يؤدي إلى التفرد المعرفي للمتكلمين بها... وقد سعت الشعوب على اختلاف أنواعها أن تُدرّس علومها بلغاتها الوطنية، فارتبط الفكر اليوناني باللغة اليونانية، والثقافة الإسلامية باللغة العربية (٥).

الوضع اللغوي الذي تعيشه بلدان العالم اليوم من حيث التدريس باللغة يسير في اتجاهات ثلاث:

- اتجاه يقوم على الحرص على التدريس باللغة الوطنية في جميع مجالات الثقافة والمعرفة، كحال الإنجليزية والفرنسية واليابانية والصينية في بلدانها الأصلية
- اتجاه يقوم على التدريس بلغتين اثنتين الأولى الوطنية، والثانية لغة المستعمر، كحال الدول النامية التي تعرضت للاستعمار.

- اتجاه تكون فيه لغة التدريس لغة أجنبية عند قومها، فلا تكون لغة القوم إلا تخاطبيه، كحال بعض دول إفريقيا.

هذه الاتجاهات أفرزت نقاشاً لغوياً يقوم على تصورين:

- تصوّر يرى أن التدريس بغير اللغة الوطنية (الإنجليزية، الفرنسية) ضرورة حضارية؛ لأن الشعوب التي لا تنتج العلوم والمعارف لن تستطيع لغاتها تبليغ هذه المعارف، فلا بد أن تعتمد إلى هذه العلوم بلغاتها الأصلية.
- تصوّر يرى أن استعمال غير اللغة الوطنية أو القومية في العملية التعليمية يحمل معه تبعية حضارية، لا تؤهل هذه الشعوب ولوج عالم التنمية.
- وقد نتج عن ذلك آثار سلبية على التخطيط اللغوي العربي؛ بسبب تعليم بعض العلوم باللغة الإنجليزية، ومن تلك:
- إضعاف الترجمة العلمية والتقنية، وتسهيل هجرة العقول، التي تؤدي إلى خسارة رأس المال البشري.
- عدم تحقيق وظائف اللغة الاقتصادية في المجتمع من التواصل والترجمة والتعاون والعلم.

- إعاقة نشر الديمقراطية في المجتمع؛ وذلك لأن القوى العاملة في المجتمع لا تتناول لغة العلم ومنطقه؛ فتصبح غير قادرة على المشاركة في الحكم وإدارة الدولة بكيفية سليمة وواعية.
 - الإضعاف النسبي للطالب علميًا؛ لأنه لا يدرس بلغته الأم.
- أما عن وصف واقع التعليم اليوم في الوطن العربي فبالنظر إلى بعض النقاط التالية يتضح بعض مثالب التخطيط اللغوي مثل:

- تزامم اللغة الأجنبية اللغة العربية من أول مراحل التعليم في كثير من البلاد العربية.
- مازال تعليم القراءة للمبتدئين يتأرجح في بعض البلاد العربية، ويُؤخذ فيها بالطرق القديمة^(٥).
- لم تُوضع إلى الآن معاجم متخصصة لكل مرحلة بالتعليم العام ولكل تخصص تعليمي بالتعليم العالي^(٥).
- التقويم في مواد اللغة العربية ليس فيه النوع الموضوعي المقنن.
- كشف الدراسات الإحصائية عن شبه اتفاق على ضعف مستوى إعداد المعلم للغة العربية سواء من حيث المادة أو الطريقة.

كشفت دراسات التحليل الفني أن هناك جانبين لا يظفران بعناية وهما:

- تكييف المناهج والكتب الدراسية لحاجات التلميذ.
 - استنارة المعلمين للاطلاع وتجديد أنفسهم^(٥).
- لتجاوز مثل هذه المثالب في التخطيط اللغوي ينبغي البحث عن تصميم مداخل تعليمية جديدة متسقة مع طبيعة اللغة، وطبيعة تعلمها وتعليمها بما يتوافق مع البحوث الحديثة في علم اللغة واللسانيات التطبيقية، وربطها بما يناسبها من طرق التدريس التي تتيح للمتعلم ممارسة اللغة، واستخدامها؛ وصولاً إلى الاستدخال اللغوي، الذي يؤدي بالمتعلم إلى تعلم اللغة وبالتالي تماسك لبنات بنائه اللغوي.
- وقد تجاذبت تعليم اللغة تنظيرًا وتطبيقًا مداخل عديدة، كان من أبرزها: المدخل الموضوعي (التفريعي) (والمدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالية، والمدخل الوظيفي، وبمراجعة أدبيات تعليم اللغة العربية يتبين أن حظّ تعليمها من هذه المداخل قليل جدًا مقارنة بتعليم اللغات الأجنبية؛ فتعليم اللغة العربية ما زال يستند إلى مداخل تقليدية عفي عليها الزمن، لم يعد لها ذكر سوى في أدبيات تعليم اللغة العربية، حيث مازالت مناهج تعليمها في مراحل التعليم – في غير بلد عربي - تُصمم وفق المدخل الموضوعي (التفريعي) مدخل تفتيت الخبرة اللغوية، التي يفترض أن تقدّم للمتعلم متكاملة تكامل اللغة نفسها^(٥).

وحيث ذلك، فكم هو جدير بالقائمين على تخطيط برامج تعليم العربية أن يعتمدوا على برنامج تكاملي لتعليم اللغة العربية مُستمد من فهم عميق لطبيعة اللغة نفسها، وطبيعة تعلمها وتعليمها، ووظيفتها في المجتمع، ودورها في التنمية الشاملة للمتعلمين: معرفيًا، ووجدانيًا، ومهاريًا، ونفسيًا، وفكريًا، واجتماعيًا؛ بحيث تظهر نتائجها واضحة على الأداء اللغوي للمتعلمين الذي يبدو أنه يُعاني من تصدعات مخيفة في البناء اللغوي؛ تبرز جليًا في تفكك التراكيب، واضطرابها، وانحرافها صرفيًا ونحويًا.

طرق وأساليب تربوية في التخطيط اللغوي

شكل الاتحاد الأوروبي مؤسسة تُعنى بالسياسة اللغوية للاتحاد الأوروبي، ويتقدم أهداف هذه المؤسسة توحيد أساليب وطرق التدريس في أوروبا كاملة. وقد عُيّنت هذه المؤسسة بدراسة شملت معظم دول أوروبا بهدف رصد أحدث أساليب ووسائل التعليم فعالية للغات، بحيث يتم تطبيقها بشكل مُوحد في مختلف دول أوروبا، بغضّ النظر عن تعدّد اللغات الأوروبية، وانتهت بوضع ما سُمي (ب، سي، أو سي، آر، إل)، (C R L / B C) أو الإطار الأوروبي المشترك

لغات. ثمّ التفت حول هذه المؤسسة غالبية دول أوروبا وأدخلت كندا وأستراليا، وحديثاً قامت أمريكا بالنزول عند هذه الشروط والمعايير والتزم بها كل من اليابان والصين وروسيا أيضاً.

قام المعهد الوطني للغات الشرق بترسيخ قواعد لتعليم العربية، وتحديد مستويات وشهادات في اللغة العربية، وأرسى ما سُمي بـ (DCL) وهي شهادة مُعترف بها في فرنسا، وتوازي الشهادات الأخرى في الفرنسية والانجليزية. أرست المؤسسة القائمة على السياسة اللغوية في أوروبا لوائح للتقييم وتحديد المستوى اللغوي عند الطالب وقسمت المهارات اللغوية إلى خمس مهارات، ضمن ما سُمي بالنظرية الحديثة وهي: المقدرة الشفوية والفهم الشفوي والتعبير الشفوي والمقدرة الكتابية، وفيها التعبير الكتابي، والفهم الكتابي، وأخيراً التفاعل مع المخاطب. وقد حُدّد على ضوء هذه المهارات بعض الاستراتيجيات في التقييم والتصحيح، وتمّ تدريب المعلمين على التقييم، ولا يُسمح لمعلم ما بالتقييم إذا لم يحمل الشهادة التي تؤهله للإشراف أو المشاركة في هذه الامتحانات⁽⁶⁾.

في الوقت الذي قامت هذه الدول بتطبيق الشروط السابقة لترتقي بتعليم لغاتها حسب المواصفات الأوروبية ضلّ تعليم العربية (برواح مكانه) حيث كان منذ زمن سيويو. وبالرغم من بعض المحاولات غير المجدية للرحيل بالعربية واللاحق باللغات الأخرى، والتي نجح بعضها بالتجديد في طرق تدريسها، إلا أنها تضلّ غير كافية.

إن ما أردنا قوله - ويصعب علينا ذلك - هو أن اللغة العربية تخلّفت عن هذا الركب وضلّ القائمون عليها لا يكثرثون بها قابعين ينتظرون الفرج، بل ينتظرون معجزة أو كرامة على يد غيرهم تقوم بواجبهم.

هناك الآن مؤسسة تدعى بـ (الإينالكوا) أو المعهد الوطني للغات وحضارات الشرق وهي تُشرف على تقييم وامتحانات اللغة العربية، وتقوم بمنح شهادات تأهيل للمعلمين، ويُعد (الإينالكوا) من أبرز المؤسسات الأكاديمية العليا للغات في فرنسا، وهو معهد حكومي للغات ولدراسات الشرق الأوسط بأسرة.

إعداد المعلمين

احتلت قضية (إعداد المعلم) المكانة القصوى في الخطاب السياسي والتربوي والجماهيري، ولم تعد شأنًا تربويًا قاصرًا على المهتمين والمتخصصين بإعداد المعلم فحسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأنًا عامًا. وأضحى واقع إعداد المعلم بمؤسساته ومعاهده من أبرز المسائل إثارة للنقاش حسبما تُشير إليه كافة المؤتمرات والدراسات والمنتديات والتقارير. أكّدت منظمة اليونسكو على اعتبار (إعداد المعلم) مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء⁽⁷⁾.

وفي العالم العربي تضافرت توصيات المؤتمرات التربوية المختلفة، التي عُقدت في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحادي والعشرين، على أهمية دور المعلم في عملية التعليم والتعلّم وإتقانها، ومن ثمّ طالبوا بإعادة النظر في سياسات إعداد المعلم وتوفير الميزانيات لهذا الإعداد⁽⁸⁾.

مثل هذه الأفكار تُمثّل نوعًا من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم لإعادة النظر في استراتيجياته وإجراءاته، بهدف الارتقاء بمستوى المعلم العربي وإصلاح عملية التعليم.

محاور برامج إعداد المعلمين

يُعد التخطيط لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية - على وجه الخصوص - في كليات التربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته مطلبًا رئيسًا، يتطلب إعادة النظر في سياسات التدريس في برامج هذه الكليات، والعمل الجاد على تطويرها باستمرار، وذلك من خلال عدة محاور يمكن إجمالها فيما يلي⁹:

أولاً: محور فلسفة برامج إعداد المعلم:

- التأسيس الفكري والفلسفي؛ لتوجيه عمليات تخطيط برامج إعداد معلم اللغة العربية، وتنفيذها



- وضع أسس عامة لاستراتيجية إعداد معلم اللغة العربية وتأهيله وتدريبه في ضوء القيم العربية والإسلامية
- النظر في إمكانية استحداث (مجلس استشاري أكاديمي) لكليات التربية من أساتذة وخبراء التربية من المشهود لهم بالخبرة الأكاديمية المتميزة؛ للتصدي للقضايا اللغوية المعاصرة.
- الاهتمام بالكشف عن الدافع المهني للطلاب الملتحقين بكليات التربية؛ لما له من دور بالغ الأهمية في مدى إقبالهم على الدراسة، وأداء المهام والأعمال المختلفة - وكذلك تنمية هذا الدافع خلال سنوات الدراسة بالكليات.
- التركيز في إعداد الطالب المعلم على مجموعة محددة من الكفايات المهنية الأساسية؛ لإحداث التغيير النوعي في أدائه.
- أن تعتمد مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وأن تكون هذه البحوث والدراسات أحد المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلمين.
- عقد الندوات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية واللغة العربية؛ لمناقشة قضايا العصر.
- أن تحرص وزارة التربية والتعليم على إبراز خصائص المعلم المتميز، وتشجيع المعلمين على تنميتها في شخصياتهم؛ لأن ذلك سينعكس حتمًا على تعاملهم مع طلابهم.
- الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة لإعداد معلمي اللغة القومية عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة.

ثانياً: محور مناهج إعداد المعلم واستراتيجيات تقويمها:

- تحقيق التوازن بين جوانب الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي في ضوء الوزن النسبي.
- تمركز مقررات الدراسة الخاصة بالمكون المهني حول مشكلات تعليمية ملحة مرتبطة بطبيعة التعليم في هذا العصر، وما يواجهه كلٌّ من المعلم والمتعلم في الواقع التعليمي.
- ربط مقررات الإعداد المهني بمحتوى المناهج المدرسية وأساليب تنفيذها وتطوير تعليمها.
- الاهتمام باللغة العربية الفصحى كلغة تدريس لجميع برامج إعداد المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة، وتدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدامها؛ للحد من شيوع اللهجات العامية.
- تهيئة الخبرات المتنوعة التي تتيح الفرص لممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التعلم الذاتي.
- التنسيق بين المسؤولين عن الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني والإعداد الثقافي؛ لتحقيق التكامل الفعلي والوظيفي بين الجوانب الثلاثة في برامج إعداد المعلم.
- اهتمام برامج الإعداد بالتربية الإبداعية بما يساعد على إكساب الطلاب المعلمين مهارات التفكير الإبداعي، وتنميته لدى تلاميذهم في المستقبل.

ثالثاً: محور مستحدثات تكنولوجيا التعليم في برامج الإعداد:

- العمل على تطوير برنامج كليات التربية والمعلمين بما يتوافق مع مستجدات العصر ومتطلباته.
- التأكيد على تدريس مقرر الحاسب الآلي ضمن المقررات الإلزامية لطلاب شعبة اللغة العربية.
- تدريب المعلمين على ابتكار الوسائل المُعينة في التدريس، وبخاصة الخامات المحلية واستخدامها.

رابعاً: محور التربية العملية والتدريب الميداني للطلاب المعلمين:

- الأخذ بنظام المدارس التجريبية التابعة لكليات التربية كحقل ميداني تطبيقي لاختبار البرامج والفعاليات التربوية المستخدمة في هذه الكليات، على أن تُمثل هذه المدارس المراحل التعليمية المختلفة
- أن يتم التسجيل للطلاب المعلم في مقرر التربية العملية بعد الانتهاء من دراسة معظم المقررات المطلوبة في خطته، مع ضرورة التفرغ الكامل له في أثناء فترة التدريب الميداني.
- تقنين نظام الإشراف على التربية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم، مهما اختلف المشرفون.

- تدريب المشرفين على استخدام أدوات تقويم الطلاب المعلمين في التربية الميدانية وتطبيقها في إطار برنامج الإعداد وفلسفته بشكل عام.

خامساً: محور دور كليات التربية في مجال تدريب المعلم في أثناء الخدمة:

- تقديم برنامج لمتابعة الخريجين لمساعدة من بحاجة منهم إلى تدريب مهني في بعض جوانب القصور.
- قيام كليات التربية بعمل دورات ميدانية في الكشف عن الاحتياجات التدريبية.
- تواصل تدريب معلمي اللغة العربية بمناهج متطورة فيما يسمى (التعلم المستمر) بعد التخرج.

سادساً: محور البعد المستقبلي لبرامج إعداد المعلم:

- تضمين مقررات جديدة تتمشى مع طبيعة الأدوار الجديدة لمعلم اللغة القومية ومسؤولياته.
- البحث في مجالات اللغة الواسعة: تحليل ظواهرها، مناقشة مشكلاتها، وسائل الحفاظ عليها.
- تدريب المعلم على إدارة المواقف التعليمية التي تدعم ممارسة الديمقراطية، كالسماع بالرأي الآخر.
- قضاء سنة تدريبية معتمدة بعد الدرجة الجامعية الأولى، يُمارس فيها المتخرج مهنة التعليم.
- القيام بعمل دراسة أو أكثر في أي من فنون اللغة أو طرق تدريسها عند بدء الالتحاق بالوظيفة.
- استحداث اختبار للتخخيص لمزاولة المهنة متمثلاً في وضع توصيف حقيقي للمهنة..

سابعاً: محور برامج الدراسات العليا في كليات التربية:

- التخطيط للتوسع في برامج الدراسات العليا التربوية وإمكانات كل جامعة واحتياجات مجتمعها.
- التركيز في موضوعات الدراسات العليا على البعد المستقبلي للتربية؛ للتجاوب مع المستجدات.

ثامناً: محور برنامج النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية:

- التأكيد على برامج التربية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لكليات معلمين لرفع كفاءتهم المهنية.
- تنشيط تبادل زيارات هيئة التدريس بكليات التربية في الدول العربية والدول الأجنبية وتفعيلها بما يحقق تبادل الخبرات وتنوعها وزيادة النمو المهني لهم.

تاسعاً: محور دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة:

- العمل على نشر الوعي التربوي من خلال التخطيط للندوات والمحاضرات الثقافية العامة.
- المشاركة في بعض البرامج الإعلامية التربوية الهادفة؛ لرفع المستوى التربوي العام في المجتمع.
- العمل على تخطيط البحوث التربوية الجادة والدراسات العلمية المتعلقة بالقضايا التعليمية.
- تفعيل دور مراكز خدمة المجتمع في كليات التربية والمعلمين؛ للوفاء باحتياجات المجتمع..

السياسة اللغوية والتخطيط في برامج إعداد معلمي اللغة العربية

تشمل السياسة اللغوية والتخطيط لإعداد معلمي اللغة العربية عدد من برامج الإعداد التخصصي، والمهني، والتفاني، يمكن توضيحها في النقاط التالية (٥) :

أولاً: الجانب التخصصي لبرامج اللغة العربية

- ويعني إعادة النظر في المقررات التخصصية المرتبطة بمحتوى برنامج اللغة العربية بحيث تتضمن:
- مقررًا تخصصيًا يُدرّس فيه الطالب المعلم القراءة كعلم له فلسفته وأهدافه وجوانبه النفسية، باعتبار القراءة أداة التثقيف الأولى، وهذا ما يُبرر أهمية دراستها كعلم له خصائصه وفلسفته.
- توسعاً في المقررات الدينية التي تُقدّم لطالب شعبة اللغة العربية لتشمل جميع فروعها.
- مقررًا لأحكام تلاوة القرآن وإجادتها، والإلمام بقواعدها.
- مقررًا لكتابة بحوث تساعد في زيادة الثروة اللغوية وتنمية المهارات الكتابية.



- مقررًا للصوتيات (يُدْرَس داخل معمل اللغات)؛ حتى يتمكن الطالب المعلم من معرفة مخارج الحروف
- مقررًا لمهارات تدريس اللغة العربية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، يتضمن الخلفيات النظرية لتلك المهارات.

- مقررًا للإملاء والقواعد الإملائية والتدريب عليها بالتعبير الكتابي.
- زيادة المقرّر في دروس البلاغة والنقد؛ حتى يمثل الطلاب أصول البلاغة العربية القديمة، ويتمثلون الأسس النقدية الحديثة للفنون الأدبية المختلفة، مع العناية بالنواحي التطبيقية.

ثانياً: الجانب المهني لبرامج اللغة العربية

- إعادة النظر في المقررات التربوية والنفسية بحيث يتم التركيز على الخلفيات والأسس التي تُعد أساساً لتنمية المهارات التدريسية.
- ممارسة طرق التحليل والتفكير الناقد والإبداعي، وممارسة هذا التفكير بأنواعه خلال دراسته الصفية.
- القدرة على تدريب التلميذ على مهارة الحصول على المعرفة ومصادر ها بشكل مستقل، والقدرة على تجديد معارفه ورغبته المستمرة في الاحتفاظ الدائم بالحديث والجديد في هذه المعارف.
- استحداث بعض المقررات التي تُسهم مساهمة فعالة في تثقيف الطالب المعلم وتحسين أدائه، مثل: علم النفس اللغوي، وأساليب الاتصال بالجمهور، والنحو اللغوي للأطفال، بالإضافة إلى تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها، وتوفير المناخ التعليمي المناسب لتعلم الطلاب وغيرها ...
- التركيز على المعلومات المرتبطة بالتفاعلات اللفظية وغير اللفظية وتضمينها في المقررات التربوية ولاسيما مقررات المناهج وطرق التدريس.
- استخدام مقرر اللغة والاتصال؛ لتمكين الطالب المعلم من استخدام اللغة استخداماً لغوياً صحيحاً.
- التدريب على الاستخدام الفعال للوسائل والتقنيات التكنولوجية وطرق إنتاجها.

ثالثاً الجانب الثقافي لبرامج اللغة العربية

وهو ما يجب أن يتضمنه برنامج إعداد معلمي اللغة العربية؛ ليتمكن من الإلمام بقاعدة ثقافية عريضة، يطلعوا من خلالها على عناصر الحضارة والثقافة السائدة، وأهم المشكلات التي يعاني منها المجتمع العربي والإسلامي والعالمي، وهذه الأبعاد الثقافية في إعدادها هي التي تساعد على أداء وظيفته باعتباره عربياً مسلماً عضواً في المجتمع داخل المدرسة وخارجها، وتتركز فيما يلي:

- ما يربطه بتراث العرب والمسلمين ومشاكلهم وطموحاتهم.
- ما يصل المعلم بالجديد من الدراسات في تدريس فنون اللغة وفروعها.
- ما يصله بعناصر الحضارة والثقافة السائدة بفروعها المختلفة.
- ما يجعله مسايراً للمنجزات العلمية، والتغيرات المتلاحقة والتطورات السريعة.
- ما يكفيه للعيش في الظروف المستقبلية من مرونة عقلية ونفسية وسلوكية تمكنه من هذا التكيف.
- دراسة لغة أجنبية أو أكثر؛ للانفتاح على العالم العربي الذي يسبقنا ويجب على المعلم ملاحقته.

التربية العملية

تتضح أبرز محاور التخطيط لبرامج إعداد التربية العملية لمعلمي اللغة العربية في المحاور التالية(0):

- تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية يقوم عقب انتهاء الطالب المعلم من معظم المقررات التي يُدرسها، ويُساهم في زيادة ساعات التدريب على التربية العملية، هذا إضافة إلى استمرارية التدريب.



- تعيين عدد من المشرفين المتفرغين للتربية العملية بشرط أن تتوفر فيهم المؤهلات العلمية اللازمة من حيث: الإعداد والمستوى، والتخصص والخبرة.
- عقد الدورات التدريبية المناسبة؛ لتطوير أساليب العمل في التربية العملية من حيث المعلومات والكفاءات ونظم الإشراف.
- تنظيم عدد من اللقاءات (ندوات، ورش عمل) بين مكثبي التربية العملية بالكلية وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين على التربية العملية وكذلك المشرفين المحليين؛ لتطوير محتوى التربية العملية وأساليبها.
- الاهتمام بتهيئة الطالب المعلم للتربية العملية، من خلال التركيز على تقنيات التدريس المصغر داخل الكلية، ودروس المشاهدة داخل مدارس التدريب، بالإضافة إلى اللقاءات مع المعلمين الأكفاء.

التوصيات

- إن تدريس اللغة العربية في عصرنا الراهن، لا بد أن ينطلق من سياسة مدروسة علمية وشاملة؛ يتبعها تخطيط محكم رصين بحيث يؤثر في الدارس والمدرّس، والعربي والعجمي على السواء.
- يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة في التخطيط لتعليم اللغة العربية؛ للحفاظ على توازن النظام اللغوي.
- إدماج اللغة العربية في المشاريع الاستثمارية من خلال تشجيع المؤسسات الحكومية والخاصة ودعمها ترقية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال وضع البرامج التعليمية والتسويق لها.
- تعميم امتحان شهادة الكفاءة في إتقان اللغة العربية، وإلزامية كل من يرغب في الالتحاق بأي مؤسسة عربية أن يحصل عليها.
- اعتماد التخطيط اللغوي مقررًا في الدراسات العليا في الدراسات اللغوية والاجتماعية والنفسية.
- نشر الوعي التربوي بين معلمي ومعلمات اللغة العربية من خلال زيادة تفعيل الندوات العلمية، والمحاضرات الثقافية وورش العمل، التي تهدف إلى متابعة المستجدات من النظريات والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، والحرص على مناقشة أهم المشكلات والقضايا الموجودة بالميدان
- وضع معايير لبناء برامج إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، بما ينسجم مع المواصفات المحلية والعالمية.
- تطوير سياسة القبول في كليات التربية، لتتم في ضوء معايير الجودة والاعتماد، بحيث يتم استخلاص العناصر المتميزة، ممن لديهم الرغبة والاستعداد والقدرات للوفاء باستحقاقات مهنة التدريس.

الخاتمة

إدراكنا أن العربية مصدر من مصادر الدخل الفردي والقومي، لا مشكل من مشكلاتنا، يجعل العربية تنبؤاً مكانة مرموقة في النفوس وبين الدول.

وإن الأزمة التي تُعاني منها العربية اليوم، هي أزمة في نفوس أهلها، لا بها، فإذا واجهنا تحديات أزمة اللغة العربية الراهنة بتخطيط لغوي رصين، واضح، بين الأهداف والوسائل والنتائج، في خطة لغوية قابلة للتطبيق، نكون قد نجحنا في حلّ الأزمة المزعومة؛ "فكم عزّ أقوامٌ بعزّ لغات".

إن التخطيط للغة هو التخطيط للجميع، وإذا أردت تخطيطاً لغوياً ناجحاً فعليك بالتخطيط لكل المجتمع، وإن دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية لا بد وأن ينطلق من خطة استراتيجية واضحة الرؤية والرسالة، ابتداء من رأس هرم الدولة، وانتهاء بالفرد والمجموعات، ترسمها الدولة، ويُشرّع لها مجلس الأمة، وتستجيب لها الشعوب.

وإنه إذا أحكمت سياسات تدريس اللغة العربية، وتسَلّحت بالتخطيط اللغوي المحكم والرصين، وقام على إعداد المعلمين إدارة رشيدة، فإن المشروع النهضوي سوف يُكتب له النجاح - بإذن الله -

- (1) الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الاستراتيجيات والتحديات في سياسة برنامج تعليم اللغة العربية، 2012 .
<http://www.gjat.my/gjat062012/gjat1720120201.pdf> ، تاريخ المشاهدة : 1436/12/20 .
- (1) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرون، ط1، دار المعارف ، مصر، دت، ج1، ص 2150-2149 .
- (1) الزبيدي، تاج العروس، ط1، المطبعة الخيرية، مصر، 1306-، ج4، ص169 .
- (1) الاستراتيجيات والتحديات في سياسة برنامج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق .
- (1) المرجع نفسه .
- (1) كالفني، لويس جان، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، ط1، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، بيروت، 2008، ص 220 .
- (1) المصطفى، تاج الدين (2005)، "نحو سياسة لغوية متسامحة في زمن العولمة" ، التسامح مجلة فصلية فكرية إسلامية، العدد9،
<http://tasamoh.com/index.php/nums/view/10/198>
- (1) المرجع نفسه.
- (1) دربال، بلال (2014) "السياسة اللغوية، المفهوم والآلية" مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد 10. ص 331.
- (1) يُنظر: كالفني، لويس جان، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: يحياتين، (د.ط)، دار القصبه للنشر ، الجزائر، 2006، ص 112-117.
- (1) دربال، مرجع سابق، ص 331 .
- (1) زكريا، ميشال، قضايا السنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993، ص16 .
- (1) كوبر، روبرت، التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة: خليفة أبو بكر، (د.ط)، إصدار مجلس الثقافة العام، ليبيا، 2006، ص75
- (1) المرجع نفسه، ص77.
- (1) كالفني، لويس جان، السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتين، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط الأولى، 1430هـ ، ص14
- (1) المرجع نفسه، ص22 .
- (1) يُنظر: دربال، مرجع سابق، ص 329- 330 .
- (1) كالفني، السياسات اللغوية، ص23 .
- (1) زكريا، مرجع سابق، ص 11 .
- (1) تاج الدين، مرجع سابق.
- (1) الزوم، عبد الملك، اللغة العربية و العالم اليوم، 2014 . <http://www.startimes.com/f.aspx?t=34482262> ، تاريخ المشاهدة: 1436/12/22
- (1) وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي، وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، المملكة العربية السعودية، 1427هـ، ص 7 .
- (1) فاسولد، رالف، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: إبراهيم بن صالح الفلاي، (د.ط)، جامعة الملك سعود، الرياض، 2000 م، ص 440
- (1) ابن منظور، لسان العرب ، مادة (خطط) .
- (1) كالفني، حرب اللغات ، ص 220 .
- (1) البريدي، عبد الله (1435) "التخطيط اللغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ج2، العدد الأول، ص229 .
- (1) القحطاني، سعد، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي ، (2002) ،
<http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php> تاريخ المشاهدة ، 1437/1/2هـ
- (1) كوبر، مرجع سابق، ص75 .
- (1) البريدي، مرجع سابق، ص 302-304 .
- (1) المرجع نفسه، ص 306 .
- (1) المرجع نفسه، ص300.
- (1) Kaplan and Pladauf ، في البريدي، مرجع سابق، ص300 .
- (1) البريدي، مرجع سابق، ص 301 .
- (1) يُنظر: العمري، عبد الحق، أهمية التخطيط اللغوي للعربية، 2013
http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=6685 تاريخ المشاهدة: 1437/1/5هـ .
- (1) انظر: كالفني، السياسات اللغوية، ص10-12.
- (1) يُنظر: البريدي، مرجع سابق، ص 298 .
- (1) المحددات الاقتصادية والاجتماعية ونتائج المشكلة اللغوية .
- (1) يُنظر: فليسون، روبرت، الهيمنة اللغوية، ترجمة: سعد الحشاش ط1، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007، ص 131.
- (1) يُنظر (بتصرف): مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، 1435، ص297-298.
- (1) يُنظر: مركز الدراسات والبحوث الإنسانية، لغة التدريس والنموذج التنموي أي علاقة ؟، المملكة المغربية، ط1، 2010، ص 9 .
- (1) التدريب على القراءة في هذا العصر تختلف عن غيره فبالنظر إلى مهارة التصفح السريع، أو القراءة الذكية الناقدة، وتطوير القراءة للغرض منها، ولطبيعة المادة المقروءة، واستخدام المكتبة، ومداومة الاطلاع ضئيل الأثر ... وغيره .

(1) بالرغم من وجودها فعلياً على أرض الواقع، لكنها قيد الدراسة في السعودية بقيادة: د. محمد العنزي وزملاؤه .
(1) الحمادي، يوسف ، تطوير تعليم اللغة العربية لإعداد المواطن العربي المعاصر، اتحاد المعلمين العرب، المؤتمر التاسع، فبراير 1976، ص 204.

(1) يُنظر: الدهماني، دخيل الله، المُذخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، "نحو بناء لغوي متماسك"، المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية – تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة، 28 – 30 نوفمبر 2007. <http://uqu.edu.sa/page/ar/4980> تاريخ المشاهدة: 1436/12/28
(1) يُنظر: مطيع الرحمن، اللغة العربية والعالم اليوم، 2014، <http://www.startimes.com/f.aspx> تاريخ المشاهدة 2015/10/4
(1) الأحمد، خالد طه ، إعداد المعلم وتدريبه، ط1، منشورات جامعة دمشق، (د.ت)، ص19 .

(1) انظر:

1. وقائع لقاء المسؤولين عن إعداد المعلم في دول الخليج، التقرير الختامي، البحرين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987.
2. وقائع مؤتمر التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، 1997.
3. وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 1984.
4. وقائع مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة/ جامعة الإمارات العربية، 21- 23 أكتوبر/ 2003، دبي.
5. وقائع المؤتمر التربوي العربي/ تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين/ الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، 2-5/ تشرين أول/ أكتوبر/ 1995.
6. وقائع المؤتمر الثاني بجامعة أسبوط: "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية" جامعة أسبوط، 2000.
7. وقائع المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم والمعارف العربي/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، 2000/ مدرسة المستقبل.

(48) يُنظر: الأدغم، رضا (2003)، "تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته"، بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة أستاذ مساعد، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة المنصورة، مصر، بدمياط ،

<http://uqu.edu.sa/page/ar/4988>

(1) يُنظر: المرجع نفسه.

(1) يُنظر: المرجع نفسه.

(1) يُنظر: المرجع نفسه.



التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية من وجهة نظر معلمي

اللغة العربية في دولة الكويت

د. مريم حمدان علي العنزي

دكتوراه مناهج وتدرّيس لغة عربية وزارة التربية - دولة الكويت

m.m.alaaty@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى وعي معلمي اللغة العربية في محافظة الجھراء بدولة الكويت بتقنيات التعليم الرقمي وعلاقته بعزیز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية، وأبرز التحديات التي تعيق تطبيق التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية، اعتمدت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي عبر اعداد استبيان تكون من (27) فقرة، وزع عشوائياً على عينة تكونت من (78) معلم ومعلمة لغة عربية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: أن مستوى وعي أفراد عينة الدراسة نحو تقنيات التعليم الرقمي جاء مرتفعاً، كما أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية، كما أظهرت وجود بعض التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي بشكل كبير في تعليم وتعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، تدريس اللغة العربية، معلمي اللغة العربية، الكويت.

المقدمة:

يعد استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية مطلباً رئيسياً في هذا العصر، فقط أوصى المؤتمر العاشر لمجمع اللغة العربية الذي عقد في دمشق عام 2018 بضرورة إنتاج المحتوى الرقمي العربي، عبر توظيف مستحدثات التكنولوجية في خدمة اللغة العربية لتحسين أداء الطلبة في مادة اللغة العربية، وذلك لكونها اللغة المعتمدة في مختلف مراحل التعليم العربي.

لهذا فقد سعى التربويون إلى تبني تقنيات التعليم الرقمي في تدريس اللغة العربية، بما يغرس حب تعلمها في نفوس المتعلمين، لذا على معلمي اللغة العربية ضرورة الوفاء بمتطلبات العصر الرقمي، مما ألزمهم بدمج تقنيات التعليم الرقمي في مناهج اللغة العربية، ومحتواها التعليمي وطرق تدريسها بما ينعكس إيجابياً على أهدافها التربوية.

كما أكد غنائم (2020) على أن استخدام تقنيات التعليم الرقمي بات المنهل الطبيعي لتعلم وتعليم اللغة العربية مما انعكس ذلك على أداء الطلبة والمعلمين، لاسيما بعد التحولات التي طرأت على التعليم أثر أزمة كورونا التي اجتاحت العالم منذ مطلع عام 2020، والتي ساهمت في تحويل التعليم إلى تعليم عن بعد، لذا كان من الطبيعي أن يكون مفتاح تطوير التعليم في تفعيل هذه التقنية، والاستفادة منها وصولاً لتعليم يتصف بالتشويق والمتعة والفعالية بسبب اعتماد الوسائط المتعددة والبرامج والتطبيقات التكنولوجية الرقمية، مثل: الفصول الافتراضية، وإدارة العروض التعليمية، وتطبيقات الشبكات الاجتماعية، وبرامج الكتابة اليدوية في الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة، وملفات الفيديو التي تسمح باستقبال الرسائل الصوتية (وهيبة، 2019).

ومما لا شك فيه أن التعليم الرقمي أحدث قفزة نوعية إيجابية لتجويد مخرجات التعليم، فقد راعي الفروق الفردية بين الطلبة، لهذا فقد حقق أعلى قدر من التفاعل بين الطلبة والمحتوى العلمي للمادة التعليمية، متغلباً على عوائق الزمان والمكان، كما أنه أسهم في تقديم المناهج التعليمية بأسلوب شيق وجذاب من خلال عرضها بأكثر من وسيلة (مسموعة- بصرية - مكتوبة) مما تسمح للطلاب اختيار الوسيلة التي يفضلها، فضلاً عن أنه ينمي الدافعية نحو التعليم الذاتي ويتغلب على مشاكل نقص الكوادر التعليمية وبعد مؤسسات التعليم (Mhlanga & Moloi, 2020).



وأوضح بوترعة (2019) أيضاً أن توظيف التعليم الرقمي في تدريس مناهج اللغة العربية لم يعد ترفاً ولا أمراً ثانوياً، إنما هو أمراً حيوياً ومبرراً فرضه التغير الرقمي؛ فقد استوجب الأمر من المنظومة التعليمية مواجهة كافة التحديات والسعي الحثيث نحو تحقيق أعلى مستوى ممكن من الكفاءة التعليمية في ظل التطلعات الكبيرة من قبل المعلمين، وخلق فرصاً تعليمية تتطلب وجود معلماً قادراً على استخدام التقنيات الرقمية وتوظيفها، ومتعلماً يمتلك الحدود الدنيا من المهارات الرقمية (Shadiey & Yang, 2020).

ومن هنا يؤكد الزهراني (2020) على أن التعليم الرقمي يتفوق على التقليدي في أنه يسهم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي، فضلاً عن أنه غير من أدوار عناصر المنظومة التعليمية تغيراً جذرياً، فالطالب أصبح متعلماً بدلاً من متلق، والمدرس أصبح موجهاً بدلاً من خبير. وهو ما يتفق مع رأي عبدالرحمن (2019) وعبداللطيف (2020) الذان أكدا على أن التعليم الرقمي لا يستبدل الحاسوب بالمعلم، بل أنه حسن من قدرة الطلبة على تلقي وفهم المناهج بشكل أسهل بخلاف التعليم التقليدي.

في هذا الصدد، تقوم الاتجاهات التربوية الحديثة على موجهات الاستفادة من التقنيات الرقمية في التدريس، وتوظيفها توظيفاً فاعلاً لإنجاح عملية التعليم والتعلم وتطويرها، على اعتبار أن التقنيات الرقمية جزءاً لا يتجزأ من تكنولوجيا التعليم (دحماني، 2019)؛ وهنا يؤكد أحمد (2020) أن استخدام تقنيات التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية يتلخص في امتلاك القدرة على فهم التطبيقات والبرمجيات التعليمية اللغوية، وامتلاك مهارات استخدام التقنية لتعزيز وتنمية المهارات اللغوية – القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث.

وفيما يتعلق بدور التعليم الرقمي في تعزيز محتوى مناهج اللغة العربية يرى زيادي (2020) أن التعليم الرقمي يوفر بيئة تعليمية وبدائل وخيارات تعليمية متنوعة (سمعية - مرئية - لفظية - فليمية - صفحات ويب) التي تثري دروس ومهارات اللغة العربية، كما أنها تسهم في إنشاء أنشطة وألعاب تعليمية لدروس اللغة العربية بصورة تفاعلية وممتعة تشويق الطلبة وتجذب اهتمامهم بها، فضلاً عن دورها في تقديم شروحات وتمارين لغوية عبر شبكة الإنترنت، وإنشاء مجموعات الحوار الجماعي بين الطلبة لتطور مهارات المحادثة لديهم.

في حين يضيف الحضراوي (2020) أن تقنيات التعليم الرقمي توفر وسائط تضمن التصحيح اللغوي الأمثل بما يعزز من مهارتي الاستماع والمحادثة باللغة الفصحى، وبالتالي تعلم قواعد النحو والصرف وتوظيفها في مهارتي الكتابة والقراءة.

وهذا ما أكد عليه علان (2019) حيث أن استخدام تقنيات التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية يعد دليل على أنها لغة تساهم في المستجدات التربوية والتكنولوجية، وتواجه التحديات الموجهة لها.

تأسيساً على ما سبق، يتطلب استخدام التعليم الرقمي إعادة تصميم مناهج اللغة العربية بشكل كامل مع إثراء محتوى تلك المناهج وتحديث مواضيعها وأنشطتها وليس نقل محتوى كتاب اللغة العربية المدرسي الورقي إلى مستندات رقمية (حمد، 2018)، إلا أن نجاح الرهان على التعليم الرقمي ودوره في تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية يواجه تحديات، أبرزها استخدام التقنيات الحديثة في بيئة المؤسسات التربوية من جهة وإغفال تطوير المحتوى وقدرة المدرسين على استخدام التقنية والاندماج معها من جهة أخرى (زيادي، 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة لغة عربية أن التعليم الرقمي في الكويت أخذ حيزاً من الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية خصوصاً بعد جائحة كوفيد 19 وما نتج عنها من تحول في نظم التعليم، والتي دفعت لتفعيل استخدام التعليم الرقمي في تدريس مناهجها، كما حرصت وزارة التربية الكويتية على تفعيل الأساليب الرقمية في كافة المواد والمراحل التعليمية لتطوير وتعزيز المناهج التعليمية، نظراً لكون التعليم التقليدي لم يعد قادر على مواكبة مستحدثات الأزمنة ولا مواكبة التطورات التقنية، مما جعل المناهج التقليدية غير قادرة على أحتواء التطور الحاصل في المناهج

التعليمية، ومناهج اللغة العربية شأنها شأن بقية المواد فرغم شيوع توظيف تقنيات التعليم الرقمية تحديداً منذ مطلع عام 2020م إلا أن معلمي اللغة العربية ما زالوا بحاجة لتدعيم ميدان تعليم اللغة العربية وفق هذا النوع الجديد من التعليم، لا سيما أن اللغة العربية جديرة بهذا الدعم، وذلك لتعزيز وتنمية مهاراتها اللغوية ومحتوى مناهجها كمياً ونوعياً من جهة، وردّ على من اتهم مناهج اللغة العربية بالجمود وعدم القدرة على مواكبة المستجدات التقنية من جهة ثانية، وسعيًا للخروج من حجرة الصف والسبورة التقليدية للتماشي مع التطورات التعليمية الحاصلة في العصر الرقمي. في ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة وعي معلمي اللغة العربية في محافظة الجهاد بدولة الكويت بتقنيات التعليم الرقمي؟
- 2- ما علاقة التعليم الرقمي بعزير تعلم محتوى مناهج اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت؟
- 3- ما تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- 1- التعرف على مستوى وعي معلمي اللغة العربية في محافظة الجهاد بدولة الكويت لتقنيات التعليم الرقمي.
- 2- معرفة العلاقة بين التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية.
- 3- تسليط الضوء على أبرز التحديات التي تقف عائقاً أمام تطبيق تقنيات التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من كونها تبرز أهمية وعي معلمي اللغة العربية في محافظة الجهاد بدولة الكويت بتقنيات التعليم الرقمي والعلاقة بين استخدام تلك التقنيات في تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية ومهاراتها، وتشجيع ثقافة تقنية المعلومات عند مدرسي اللغة العربية والاستفادة منها في الأنشطة التعليمية، كما تبرز أهمية الدراسة فيما توفره من معلومات حول نجاعة وجدوى تطبيق التعليم الرقمي لأثراء تعلم مناهج اللغة العربية بما يوفره من تطبيقات تسهم في دمج الوسائل الرقمية في عملية تعلم اللغة العربية لإثراء وتعزيز مهارات اللغة الأربعة، كما وتفيد الدراسة المسؤولين في وزارة التربية وتلفت نظرهم حول ضرورة مسايرة الاتجاه العلمي المعاصر في مجال التدريس وتحديد الثغرات الموجودة في مناهج اللغة العربية، خصوصاً بعد الاعتماد على نمط التعليم عن بعد في ظل انتشار أزمة كورونا، وتقديم توصيات لتحسين مهارات استخدام تطبيقات وتقنيات التعليم الرقمي لدى معلمي اللغة العربية في مدارس الكويت.

مصطلحات الدراسة:

تالياً تعريف مفاهيمي لمصطلحات الدراسة:

- **التعليم الرقمي:** وهو التعليم الذي يعتمد على أحدث مستحدثات التكنولوجيا وطرائق التدريس وأساليب التقويم، حيث يقدم المحتوى التعليمي للمتعلم إلكترونياً عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته بحيث يتيح للمتعلم إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم ومع الزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة وبالوقت والمكان وبالسعة التي تتناسب وظروف المتعلم وقدراته (أحمد، 2020). ويعرف أيضاً بأنه: "وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، وتجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم حيث تستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم باعتماد الحواسيب" (عبدالرحمن، 2019: 58).
- **مناهج اللغة العربية:** تعرف أجرائياً وفقاً للبحث الراهن بأنها: أحد المناهج الدراسية الرئيسة في النظام التعليمي والتي تدرس حالياً ضمن مدارس وزارة التربية بدولة الكويت، حيث يتألف المنهج من الكتاب المدرسي المقرر رسمياً للتلاميذ ودليل المعلم الذي يهتدي به المعلم أثناء تدريس المادة.



حدود الدراسة ومحدداتها: اقتصرَت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية التابعين لإدارة التعليم بمحافظة الجبراء في دولة الكويت خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020، كما واقتصرَت الدراسة على أداة من إعداد وتطوير الباحثة، ويتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي وبمدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

1- دراسة زيادي (2020) هدفت لمعرفة دور التعليم الرقمي في تعزيز تعلم مهارات الإنتاج اللغوي، والتحديات التي تواجه تطبيق هذا النوع من التعليم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اعداد استبيان وزع على (60) معلم لغة عربية بالمرحلة المتوسطة التابعين لإدارة تعليم البرك بمحافظة محائل عسير، أظهرت الدراسة وجود دور دال احصائياً بين التعليم الرقمي وتعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وأن أبرز تحديات تطبيق التعليم الرقمي هو ضعف كفاءة الطلبة والمعلم لتحقيق الإنتاج اللغوي المناسب، وضعف البنية التحتية وشبكة الانترنت وعدم كفاءتها.

2- دراسة الشمراني (2019) هدفت إلى قياس أثر التعلم الرقمي على العملية التعليمية ومخرجاته، ومعرفة واقع تطبيق أنماط التعلم الرقمي في العملية التعليمية، اعتمدت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبيان على عينة عشوائية مكونة من (150) معلم ومعلمة في مدارس التعليم شرق جدة للبنات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر ايجابي ودال احصائياً بين التعليم الرقمي والعملية التعليمية وان اتجاهات المدرسين نحو استخدام تطبيقات التعليم الرقمي جاءت ايجابية.

3- أما دراسة علان (2019) هدفت لكشف فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية، ومعرفة اتجاهاتهم نحوها، اعتمدت الدراسة المنهج الشبة التجريبي والوصفي حيث تم اعداد مقياس القراءة الجهرية طبق على عينة تكونت من (44) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة أن تطبيقات التعليم الرقمي لها دو فاعل في تعليم وتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة وفقاً لنتائج التطبيق البعدي لمقياس القراءة الجهرية.

الطريقة والإجراءات:

- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها أسئلة الدراسة، وأهدافها.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية العاملين في المدارس الحكومية بدولة الكويت، وقد جرى تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مؤلفة من (78) معلم ومعلمة لغة عربية في مدارس محافظة الجبراء، حيث تم اعداد الاستبيان إلكترونياً عبر Google Forms وتوزيعه عبر منصات التواصل الاجتماعي (الواتساب، والتلجرام والفيسبوك)، وتم تحول الداتا إلى برنامج SPSS/25 ومعالجتها إحصائياً، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول رقم (1): خصائص أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات: الجنس، والوُهل العلمي، والخبرة التدريسية

المتغير	نوع المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	20	25.6%
	أنثى	58	74.4%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	51	65.4%
	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)	27	34.6%
الخبرة التدريسية	5 سنوات فما دون	18	23.1%
	6 – 10 سنوات	19	24.4%
	11 سنة فأكثر	41	52.6%

يلاحظ في الجدول (1) أن غالبية العينة من الإناث، حيث بلغت النسبة (74.4%)، ومن حملة شهادة بكالوريوس فما دون، بنسبة (65.4%)، وممن هم بخبرة 11 سنة فأكثر، بنسبة (52.6%)، وهذا يدل على أن غالبية عينة الدراسة جامعيين يدركون فوائد التعليم الرقمي وأن لديهم خبرات كافية بالتعليم.

- **أداة الدراسة:** بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة موجه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لجمع البيانات اللازمة منهم، حيث تكونت من (27) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مستوى وعي معلمي اللغة العربية لتقنيات التعليم الرقمي، والعلاقة بين التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية، والتحديات التي تقف عائقاً أمام تطبيق تقنيات التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية في مدارس محافظة الجاهلية بدولة الكويت.

كما وصممت فقرات مجالات الدراسة باستخدام مقياس (ليكرت الخماسي)، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (5) موافق بشدة، و(4) موافق، و(3) محايد، و(2) غير موافق، و(1) غير موافق بشدة، كما تبنت الدراسة الأوزان الآتية: 3.68 - 5 مرتفعة، و2.34 - 3.67 متوسطة، و1 - 2.33 منخفضة.

- **صدق أداة الدراسة:** تم التأكد من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري المرتبط بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على معلمي اللغة العربية والمحكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة في مجالي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم؛ بهدف التأكد من وضوح الفقرات، ومدى صلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال الذي صُنفت تحته، وقد تمّ الأخذ بملاحظات المُحكِّمين، وتمّ - بناءً على آراء المحكمين ومقترحاتهم - تنقيح الأداة، وذلك عبر إعادة صياغة لغة بعض الفقرات.

- **ثبات أداة الدراسة:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي الكلي لأداة الدراسة وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha).

الجدول رقم (2): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا
مستوى وعي معلمي اللغة العربية لتقنيات التعليم الرقمي.	8	0.82
العلاقة بين التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية.	10	0.87
التحديات التي تقف عائقاً أمام تطبيق تقنيات التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية.	9	0.83
معامل الثبات الكلي للأداة	27	0.89

يشير الجدول رقم (2) إلى أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (ألفا = 0.89)، وقد اعتبرت هذه المعاملات مرتفعة؛ لاعتبار أداة البحث ثابتة.

- **إجراءات الدراسة:** تم الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، ثم اعداد أداة الدراسة والتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد أفراد الدراسة المراد تطبيق الدراسة عليهم، ثم تمّ توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة إلكترونياً عبر Google Forms، وتم تحويل الداتا من Google Forms إلى برنامج SPSS/25 ومعالجتها إحصائياً، ومن ثم تحليل النتائج ومناقشتها، واستخلاص التوصيات المناسبة.

- **المعالجة الإحصائية:** لغرض تحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)؛ إذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد نوع العلاقة والارتباط في السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- نتائج تحليل السؤال الأول ومناقشته: ما درجة وعي معلمي اللغة العربية في محافظة الجاهلية بدولة الكويت بتقنيات التعليم الرقمي؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول الآتي (3) يبين ذلك:

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الوعي بتقنيات التعليم الرقمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
8	يوفر التعليم الرقمي اساليب مميزة تناسب ومحتوى مناهج اللغة العربية.	4.09	0.80	مرتفعة
6	يتصف التعليم الرقمي بالمرونة التي يحتاجها متعلم اللغة العربية.	4.03	0.88	مرتفعة
7	يدعم التعليم الرقمي التطور الحاصل في منظومة العملية التعليمية من خلال تصبيقاته.	3.94	0.97	مرتفعة
5	يشتمل التعليم الرقمي استراتيجيات ومصادر وأدوات لا يوفرها التعليم التقليدي.	3.67	0.81	متوسطة
2	يوفر التعليم الرقمي خيارات تعليمية متنوعة تناسب وخصائص الطلبة.	3.54	0.94	متوسطة
4	يسهم التعليم الرقمي في تفريد المواقف التعليمية التي تناسب قدرات ومتغيرات وخصائص كل طالب.	3.50	1.09	متوسطة
1	تعمل بيئة التعليم الرقمي على تنمية عملية التفكير وإثرائها.	3.49	0.99	متوسطة
3	يؤكد التعليم الرقمي على أسلوب التعليم الذاتي.	3.41	0.94	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.70	0.54	مرتفعة

يلاحظ مما سبق أنّ درجة التقدير الكلية على المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.70)، وتعزو الباحثة ذلك إلى تنامي درجة وعي معلمي اللغة العربية بتقنيات التعليم الرقمي مما جعلهم يدركون دور التعليم الرقمي في دعم عمليات تحديث وتطوير العملية التعليمية باستمرار، وبالتالي رفع مستوى المعرفة والمهارة لديهم بتقنياته، فبعد إنشاء إدارة عامة للتقنيات التربوية ومع تحول التعليم إلى تعليم عن بعد بسبب إغلاق المدارس كأجراء احترازي لمنع انتشار فيروس كورونا أصبحت فكرة استخدام تقنيات التعليم الرقمي في العملية التعليمية بصورة مباشرة أمراً ضرورياً لا مفر منه، وقد كانت محاولة وزارة التربية في الكويت واضحة في الأونة الأخيرة في تحديد التقنيات التربوية الرقمية والإلكترونية التي يمكن لجميع المعلمين استخدامها في الموقف التعليمي. وهو ما اتفق مع نتائج دراسة علان (2019).

2- نتائج تحليل السؤال الثاني ومناقشته: ما علاقة التعليم الرقمي بعزير تعلم محتوى مناهج اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول الآتي (4) يبين ذلك:

الجدول رقم(4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال دور التعليم الرقمي في تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
11	يوفر التعليم الرقمي بيئة تعليمية وبدائل وخيارات تعليمية متنوعة (مسموعة، مرئية، فليميه، كمبيوترية، صفحات ويب) التي تثري دروس اللغة العربية ما يزيد من اثارة القدرات التعليمية لدى الطلبة.	4.45	0.90	مرتفعة
12	يسهل إنشاء محتوى وانشطة تعليمية للغة العربية في ضوء وسائل التعليم الرقمي.	4.06	0.87	مرتفعة
18	يوفر التعليم الرقمي مناهج اللغة العربية بصورة تفاعلية وممتعة تشويق الطلبة وتجذب اهتمامهم بها.	4.05	0.95	مرتفعة
15	يعزز التعليم الرقمي انشاء مجموعات الكترونية لتطوير مهارات المحادثة والحوار الجماعي بين الطلبة.	3.77	0.85	مرتفعة
14	يقدم التعليم الرقمي شروحات وتمارين لغوية بصورة جزئية وشاملة عبر برامج متقدمة عبر شبكة الانترنت.	3.76	0.94	مرتفعة
13	يستخدم التعليم الرقمي وسائط تضمن التصحيح اللغوي مما يرفع مستوى التحدث والكتابة باللغة الفصحى.	3.69	0.94	مرتفعة
16	تدعم تطبيقات التعليم الرقمي القدرة اللغوية عبر انتقاء أدوات الربط السليمة.	3.65	0.95	متوسطة
9	تساعد تطبيقات التعلم الرقمي على تعلم قواعد اللغة العربية.	3.63	1.03	متوسطة
10	يساعد التعليم الرقمي على ممارسة القواعد النحوية وتوظيفها كتابيا وقراءة ومحادثة.	2.99	1.36	متوسطة
17	خاصية التدقيق والتصحيح الأملائي المتوفر في تطبيقات التعليم الرقمي تكسب مهارة الكتابة الأملائية الصحيحة.	2.23	0.85	منخفضة
الدرجة الكلية للمجال		3.62	0.35	متوسطة

يلاحظ مما سبق أنّ درجة التقدير الكلية على المجال كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.62)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التعليم الرقمي يسهم بشكل إيجابي في تعلم مهارات اللغة العربية ويدعم استخدام تقنياته لتنمية وتعزيز محتوى مناهج اللغة العربية خاصة أن اللغة العربية لها القدرة على مواكبة ذلك ومسايرته، فاستخدام تلك التقنيات يعمل على نقل التعليم من كونه شفهي إلى تطبيقي عبر تطبيق ما تعلمه بالكلام والكتابة والأفعال الواقعية وتعزيز اجاباتهم وتصحيح أخطائهم بعيداً عن الجمود التي اتصفت به محتوى مادة اللغة العربية. كما وأن التعليم الرقمي بتطبيقاته

ووسائطه المتعددة يدعم تدريس مهارات الكتابة عبر برامج التصحيح والتدقيق اللغوية والإملائية التي ترفع مستوى مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى مراعية القواعد النحوية، كما ويدعم مهارات القراءة والاستماع عبر برامج الطلاقة اللغوية التي توضح طبقات الصوت ونبرات التعبير عن المواقف والأحداث. وهو ما اتفق مع نتائج دراسة زيادي (2020).

ولتحديد العلاقة بين مستوى وعي معلمي اللغة العربية بتطبيقات التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية تم حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول (5) يبين النتائج المقصودة.

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى وعي معلمي اللغة العربية بتطبيقات التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية

المتغيرات	مستوى الوعي بتطبيقات التعليم الرقمي	تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية	الأداء الكلي
مستوى الوعي بتطبيقات التعليم الرقمي	قيمة معامل الارتباط بيرسون 1	0.475**	0.896**
تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية	قيمة معامل الارتباط بيرسون	1	0.801**
الأداء الكلي	قيمة معامل الارتباط بيرسون		1

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين مستوى وعي معلمي اللغة العربية بتطبيقات التعليم الرقمي وتعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية كانت ذات درجات مقبولة، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائية، الأمر الذي يشير إلى إسهام تطبيقات التعليم الرقمي في تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية بشكل جيد، ويُعد هذا الارتباط ارتباطاً طردياً وعلاقة إيجابية بمعنى أنه كلما زاد مستوى وعي المعلمين بتطبيقات التعليم الرقمي زاد ذلك من تعزيز تعلم محتوى مناهج اللغة العربية.

3- نتائج تحليل السؤال الثالث ومناقشته: ما تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول الآتي (6) يبين ذلك:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم مناهج اللغة العربية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
24	التعليم الرقمي يفتقد إلى السرية والأمان بالنسبة للمحتوى والامتحانات.	4.44	0.67	مرتفعة
27	عدم وجود تطبيقات رقمية تربية مرتبطة بدروس مناهج اللغة العربية.	4.05	0.95	مرتفعة
19	دروس اللغة العربية لا تشجع على استخدام تطبيقات التعليم الرقمي.	3.96	0.72	مرتفعة
20	ندرة المواقع التعليمية العربية على شبكة الانترنت التي تخدم تدريس مواضيع اللغة العربية	3.83	0.93	مرتفعة

22	عدم وجود برمجيات تعليمية تخدم تدريس مواد اللغة العربية.	3.69	0.93	مرتفعة
25	تتضمن تطبيقات التعليم الرقمي مصطلحات أجنبية تتنافى مع حصة اللغة العربية.	3.65	0.95	متوسطة
23	عدم توفر استراتيجيات تدريسية رقمية تتناسب وتعليم اللغة العربية.	3.47	0.95	متوسطة
26	ضعف البنية التحتية شبكة الانترنت وعدم كفاءتها.	3.42	1.20	متوسطة
21	ضعف المهارات والكفاءات الرقمية اللازمة للاستخدام الأمثل للتطبيقات الرقمية لدى كل من المعلم والمتعلم.	3.19	1.21	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		3.74	0.54	مرتفعة

يلاحظ مما سبق أنّ درجة التقدير الكلية على المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.74)، وتعزو الباحثة ذلك إلى نقص إلتحاق معلمي اللغة العربية بالدورات التدريبية المتخصصة بإنتاج وتطوير المواد والوسائل التعليمية والتقنيات الرقمية الخاصة بمناهج اللغة العربية، كما وقد يعود سبب ذلك لكون بعض مواضيع اللغة العربية مثلاً النحو والصرف العربي لاتزال تدرس بصورتها المعتادة، كما وأن تطبيق أنظمة التعليم الرقمي تحتاج إلى كفاءة خاصة من المعلم والطالب، فضلاً عن البنية التحتية وشبكة الإنترنت الجيدة ذات الكفاءة العالية، وميزانية خاصة بها لتطوير الأدوات والوسائل وبالتالي إمكانية تطبيقه. وهو ما اتفق مع نتائج دراسة الشمراني (2019).

التوصيات:

- السعي لإنشاء برامج وتطبيقات خاصة بمواد ومناهج اللغة العربية على شكل أفلام تعليمية من قبل صناع المحتوى العربي لكي تغير النمطية التقليدية في شرح دروس اللغة العربية ولكي تخدم الجانب الوظيفي واللغوي والتطبيقي في تعلم محتوى مواد اللغة العربية ومهاراتها.
- تنظيم الدورات التدريبية والندوات العلمية لمعلمي اللغة العربية عن كيفية التعامل مع تقنيات التعليم الرقمي وتوظيف تقنياته في تعليم اللغة العربية.
- اعداد استراتيجيات تدريس تراعي متطلبات تعليم محتوى مناهج ومهارات اللغة العربية رقمياً.
- تخصيص ميزانيات مناسبة تساعد على توفير الوسائل التي تعزز استخدام تقنيات التعليم الرقمي والاستفادة منها في تحديث طرائق تعليم اللغة العربية وتدريسها.



- أحمد، اسماعيل. (2020). تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي (رؤية تأصيلية). *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(12)، 91-108.
- بوترعة، عبدالرزاق. (2019). التسويق الاجتماعي عبر مواقع التواصل الاجتماعي ودوره في دعم وتطوير التعليم الرقمي للغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية على عينة من أعضاء مجموعات التعليم الرقمي للغة العربية لغير الناطقين بها عبر الفيسبوك. *المجلة العربية مداد*، (5)، 39-56.
- الحضراوي، العربي. (2020). الوسائل الرقمية الحديثة ودورها في تعليم اللغة العربية. *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab*، 6(6)، 327-336.
- حمد، جمال. (2018). استخدام التقنيات المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة Almakrifah*، 15 (1)، 110-130.
- دحمان، سمير. (2019). دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والتعليمية*، 3(8)، 25-38.
- الزهراني، سوسن. (2020). الانفوجرافيك في التعليم والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى في ضوء تصميم وتطوير المناهج الرقمية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(15)، 169-196.
- زيادي، محمد. (2020). التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلم مهارات الإنتاج اللغوي. *المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*، عقد بتاريخ 10/11/2020، الطائف، 1، 206-225.
- الشراني، علي. (2019). أثر توظيف التعليم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والتقنية*، (8)، 145-169.
- عبدالرحمن، فاطمة. (2019). الدرس الصرفي بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي. *المجلة العربية مداد*، (5)، 57-66.
- عبداللطيف، إبراهيم. (2020). آليات تحقيق التعلم الرقمي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4(14)، 487-541.
- علان، علا. (2019). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- غنايم، مهني. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4)، 75-104.
- وهيبة، الجوزي. (2019). التعليم الرقمي في ظل التحديات المعاصرة. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، (5)، 109-122.
- Mhlana, D., & Moloi, T. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Education: What Are We Learning on 4IR in South Africa?. *Education Sciences*, 10(7), 180.
- Shadiev, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524.

الرّقمنة ومستقبل اللغة العربية
د. الزّلال علي محمّد علي
جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية
zulmajed@gmail.com

المقدمة:

وفيها تمهيد عن التطوّر التكنولوجي ومفهوم الرّقمنة:

اللغة هي مجموعة من الرّموز والإشارات المستخدمة كأداة من أدوات المعرفة والتواصل الاجتماعي، بين أبناء المجتمع في شتى مجالات الحياة، ودونها يصعب تطوير النشاط الإنساني المعرفي؛ واللغة العربية واحدة من اللغات السامية المعروفة، وهي اللغة الرّسمية لأبناء الوطن العربيّ، وهذه اللغة العظيمة لم يعد الحديث عنها يخصّ الإنسان العربي فحسب، بل تعدّى ذلك ليشمل كلّ الباحثين والمهتمّين من مختلف اللغات والثقافات.

وقد تأثّرت المناهج الدّراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية، فشمّل هذا التأثير أهداف المناهج، ومحتواها، وأنشطتها، وطرق عرضها وتقديمها، وأساليب تقويمها.

وظهر الكتاب الإلكتروني في الثمانينيات من القرن الماضي بالتزامن مع غزو الحواسيب وقدرتها الفائقة في تخزين النصوص العملاقة التي تتيح للجهاز الواحد احتواء آلاف العناوين وإمكانية نقلها على اسطوانات مدمجة لتصل إلى ملايين القراء في مختلف أرجاء العالم عبر شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) في أقلّ وقت ممكن، فالعصر الاتي ليس هو عصر الكتاب التقليدي فقط، ولكنه أيضاً عصر استخدام الكتاب الإلكتروني تصويراً وقراءةً ومراجعةً وحفظاً.

وللكتاب الإلكتروني تأثيرات على الكتاب الورقي وهو أمر لا يمكن إنكاره، لكنّ الكتاب الورقي سيبقى له وجوده وأهميته ومكانته الثقافية في نقل العلم والمعرفة، ويبقى الهدف منهما مشتركاً في تحقيق المعرفة والعلم والتوصيل للقارئ، خاصّة وأنّ الأجهزة الإلكترونية عرضة للعطب ومحو ما عليها من معلومات. إلى جانب المقاومة من جانب البعض لعمليات التحوّل نحو استخدام الكتاب الإلكتروني لأنّ الاستخدام الفعال يتطلب تدريباً للمستفيد.

ويتناول هذا البحث جهود الباحثين المعاصرين العرب - بصفة عامّة، واللغويين - بوجه خاص - في تطوير تقنيات الحاسوب لخدمة الدّراسات اللغوية العربية، أصواتاً، وصرفاً، ونحواً، ومعجماً، ودلالة، ومدى إفادتها منه في معالجة قضاياها المختلفة.

وفي مجال دراسة اللغة العربية باستخدام اللسانيات الحاسوبية فهي من أحدث الاتجاهات اللغوية في اللسانيات العربية المعاصرة.

وكما هو معروف فإن العلاقة بين الحاسوب واللغة العربية تقوم على محورين أساسيين: أولهما المحور النظري، والآخر التطبيقي .

ولعلنا هنا نستعرض نشأة الاتجاه الحاسوبي في دراسة علوم اللغة العربية، والظروف والملابسات التي أسهمت في تكوينه بوساطة الجهود الفردية، أو الجهود المؤسسية والرّسمية، والمشكلات التي واجهته في ضوء خصوصية اللغة العربية، والبرمجيات، والحواسيب، وما قدّم من حلول لمعالجة تلك المشكلات.

وما يمكن استثماره في مجال تعليم العربية لأبنائها، وللناطقين بغيرها من اللغات، وكذلك في مجال الترجمة الآلية، والتعريب، والإحصاء اللغوي، والمعالجة الآلية للأصوات، والصرف، والنحو، والمعجم والدلالة. وتحديد الاتجاه الحديث في اللسانيات العربية المعاصرة، وأثره في تطوير اللغة العربية وتنميتها في العصر الحديث، وبالوقوف قليلاً عند هذه المرحلة فقد تمّ اختراع جهاز الحاسوب - كما تذكر المصادر - في أواخر النصف الأول من القرن المنصرم (القرن



العشرين)، وتحديدًا عام 1948م، وأصبح منذ ذلك التاريخ متاحاً للإفادة منه في جميع مجالات الحياة، ومختلف العلوم والمعارف الإنسانية.

وتطوّرت تقنية هذا الجهاز عبر السنوات تطوّراً مذهلاً، منذ ظهور الجيل الأول من الحواسيب الآلية سنة 1951م، وحتى ظهور الجيل الخامس منه سنة 1991م .

أما بدء استخدام الحاسوب في دراسة اللغة على مستوى العالم، فمن الصعوبة بمكان وضع تاريخ زمني محدّد له؛ وذلك لأنّه لم يحدث دفعة واحدة، بل تمّ نتيجةً لمحاولات متفرّقة، وعلى مراحل زمنية مختلفة، وفي دول متعدّدة. فعلى المستوى الأمريكي يذكر الدكتور مايكل زار تشناك (M.Zarechnak) أستاذ علم الدلالة ومنظّم البرمجة اللسانية الآلية بجامعة جورج تاون، أنّ العمل في اللسانيات الآلية بدأ في قسم اللسانيات بجامعة جورج تاون سنة 1954م، وذلك في حقل الترجمة الآلية من اللغات الأخرى إلى الإنجليزية. وهذا يعني أنّ بداية الخمسينيات من القرن الماضي شهدت ولادة المعالجة الآلية للغات البشرية.

أما على المستوى الأوروبي فتذكر المصادر أنّ أقدم محاولة لدراسة اللغة بوساطة الحاسوب تمّت سنة 1961م، بجامعة قوتبرغ (Goteborg) السويدية، لكن هذه المحاولة ظلت ذات طابع محلي، ولم ترق إلى مستوى الذبوع والانتشار والتأثير في محيطها الأوروبي.

والبداية الفعلية لهذا الاتجاه كانت - كما تقرّ المصادر - لمركز التحليل الآلي للغة بمدينة (غالارات Gallarat) بإيطاليا، الذي كان يشرف عليه روبرتوبوزا (Roberto Busa)، حيث وضع سنة 1962م الدعائم الأولى لاستخدام الحاسوب في دراسة اللغة. ثمّ توالى بعد ذلك افتتاح المراكز الحاسوبية للغة في أوروبا والاتحاد السوفيتي، كما هي الحال في المركز الحسابي لدراسة الأدب واللغة في جامعة كامبردج سنة 1964م، والمركز المعجمي بمجمع دالاكروسكا (Dellacrusca) بإيطاليا سنة 1964م، ومعهد الألسنية التابع لمجمع العلوم بكيف في أوكرانيا (الاتحاد السوفيتي سابقاً) سنة 1964م - أيضاً.

أما بالنسبة للعلوم النظرية عند العرب في العصر الحاضر فقد كانت العلوم الشرعية من أسبق العلوم الإنسانية استخداماً لتقنية الحاسبات الإلكترونية ونظم المعلومات، حيث بُدئ بالعمل بها والإفادة منها في السبعينيات من القرن الماضي. وظلت علوم اللغة العربية في منأى عن الانتفاع بها بعض الوقت، حتى قبض الله لها من رأى أنه يمكن لهذه العلوم أن تفيد من الحاسوب فائدة كبرى.

وتبدأ قصة الاتصال العلمي بين الحاسوب والبحث اللغوي العربي - كما يذكر الدكتور إبراهيم أنيس (1906-1978م) - حينما فاتحه الدكتور (الطبيب) محمد كامل حسين (1901-1977م) متسائلاً عن إمكانية الاستفادة من الكمبيوتر - (الحساب الآلية) كما يحب الدكتور أنيس أن يطلق عليه - في البحوث اللغوية، فصادت هذه الفكرة في نفسه قبولاً واستحساناً، خاصّة أنّها كانت تداعب خياله مُدْناً إلى سمعه المجالات المتوافرة لتطبيقه في البحث العلمي ثمّ إنّ الدكتور أنيس انتهز فرصة زيارته لجامعة الكويت سنة 1971م للعمل بها أستاذاً زائراً، وهناك التقى بالدكتور علي حلمي موسى، أستاذ الفيزياء النظرية في جامعة الكويت، وطرح عليه فكرة الاستعانة بالحاسوب في إحصاءات الحروف الأصلية لمواد اللغة العربية، بُغية الوقوف على نسج الكلمة العربية. وقد رَحّب بهذه الفكرة واستحسنها، وبدأ بالتخطيط لها وتنفيذها في النصف الأول من عام 1971م، وكان من ثمرة ذلك صدور الدراسة الإحصائية للجذور الثلاثية وغير الثلاثية لمعجم الصحاح، للجوهري (324هـ).

أما خطوات العمل في هذا الإحصاء فتوزّعت على ثلاث مراحل :

الأولى : إدخال المواد اللغوية في ذاكرة الكمبيوتر.

والثانية : وضع برنامج له بإحدى لغات الكمبيوتر.

والثالثة: التنفيذ الفعلي لهذا البرنامج.

وجاءت نتائج هذه الدراسة في صورة جداول إحصائية لجذور اللغة، وحروفها، وتتابع أصواتها، وخصائص حروفها، مقرونة بدراسة تحليلية موجزة عن التفسير اللغوي لما ورد بتلك الجداول . واستقبل الباحثون والعلماء هذا العمل العلمي بقبول حسن، رغم وجود فئة حاولت أن تُشكِّك وتُهَوِّن من جدوى هذه الدراسة، وفائدتها على الدرس اللغوي . ومما لا شك فيه أنَّ اللغة العربية بعلمها المختلفة، كالأصوات، والبلاغة، والعروض والقافية، أفادت أيما فائدة من نتائج هذه الإحصائيات الدقيقة.

وتبع ذلك صدور دراسة ثانية لإحصاء جذور معجم لسان العرب لابن منظور (711هـ)، وكان هذا عام 1972م، ودراسة ثالثة لإحصاء جذور معجم تاج العروس للزبيدي (1205هـ)، واشترك في هذا العمل الأخير الدكتور عبد الصبور شاهين، وكان هذا عام 1973م .

وقد صدرت هذه الأعمال جميعها عن جامعة الكويت، وكانت بحق ابتكاراً جديداً لم يُسبق إليه من قبل، بل هي المرة الأولى في العالم العربي التي تجري فيها هذه الإحصائيات على أسس علمية حديثة ودقيقة . فكانت تلك البدايات لرقمنة المحتوى العربي.

فما المراد بالرقمنة وأين علوم العربية من ذلك في عصر الانفجار المعرفي؟

ملخص الدراسة:

تواجه المناهج تحديات عظيمة في الحفاظ على هوية الأمة في مجتمع المعرفة المتنامي، ومن أهمها وأكثرها خطورة المحاولات المتكررة لطمس هوية الأمة من خلال التطور والانفتاح المعرفي الموجّه في بعض صوره لهذا الغرض.

وقد وجدت تحديات عديدة تواجه تدريس بعض علوم اللغة العربية أصواتاً وصرفاً ونحواً ودلالة في عصرنا الحاضر؛ فولّد ذلك لدى المتعلّم صعوبة فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها.

مشكلة الدراسة:

الوقوف على الجهود المبذولة في ظلّ الانفتاح المعرفي لرقمنة المحتوى العربي للغة العربية في مستوياتها الأربعة: الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي. والتحديات التي تواجه ذلك.

أسئلة البحث:

- ما المراد برقمنة المحتوى العربي؟
- وما هي الجهود المبذولة لرقمنة المحتوى العربي ؟
- وما هي التحديات التي تواجه الرقمنة؟

أهداف الدراسة:

- معرفة الجهود التي تمت في مجال التطور الرقمي في لمستويات اللغة العربية، ومعرفة تأثير التعليم الإلكتروني على ذلك.
 - الوقوف على التحديات والمعوقات التي تواجه رقمنة المحتوى العربي في ظلّ الانفتاح المعرفي.
- الدراسات السابقة: مبدئياً كان الوقوف على بعض المقالات التي تناولت الموضوع كلّ من زاويته ومنها : مقال لأبي بكر خالد سعد الله، بعنوان: اللغة العربية تستفيد من الرقمنة، ومقال للدكتور عبدالرحمن بن حسن العارف جامعة أم القرى ، ومقال آخر عن التحديات التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث لمحمد رفعت زنجير، وكتاب لدكتور فادي صقر عسيبة، بعنوان :دور مواقع التواصل الاجتماعي في إثراء اللغة العربية - موقع الفيس بوك أنموذجاً. وغيرها من الكتابات التي تناولت موضوع الرقمنة .



تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

الفصل الأول: الجهود المبذولة لرقمنة اللغة العربية

تأصيل الرقمنة: جاء في لسان العرب: الرَّقْمُ والتَّرْقِيمُ تَعَجِيمُ الْكِتَابِ وَرَقَمَ الْكِتَابَ يَرْقُمُهُ رَقْمًا أَعْجَمَهُ وَبَيَّنَّهُ وَكِتَابٌ مَرْقُومٌ أَيُّ قَدْ بَيَّنَّتْ حُرُوفُهُ بَعْلَامَاتِهَا مِنَ التَّنْقِيطِ وَقَوْلُهُ عَزَّ وَجَلَّ كِتَابٌ مَرْقُومٌ كِتَابٌ مَكْتُوبٌ وَأُنْشِدْ: سَأَرْقُمُ فِي الْمَاءِ الْفَرَّاحَ إِلَيْكُمْ عَلَ بُعْدِكُمْ إِنْ كَانَ لِلْمَاءِ رَاقِمٌ . أَيُّ سَأَكْتُبُ .

وقولهم هو يَرْقُمُ فِي الْمَاءِ أَيُّ بَلَغَ مِنْ حِدْقِهِ بِالْأُمُورِ أَنْ يَرْقُمَ حَيْثُ لَا يَثْبِتُ الرَّقْمُ.

وفي مختار الصحاح: ر ق م : الرَّقْمُ الكتابة قال الله تعالى { كتاب مرقوم } وقولهم هو يرقم الماء أي بلغ من حدقه بالأمور أن يرقم حيث لا يثبت الرقم و رَقْمُ الثوب كتابة وهو في الأصل مصدر وقد رَقِمَ الثوب والكتاب من باب نصر و رَقَمَهُ أيضا ترقيما و الرَّقْمَةُ جانب الوادي وقيل الروضة و الأَرْقَمُ الحية التي فيها سواد وبياض و الرَّقِيمُ الكتاب وقوله تعالى { أن أصحاب الكهف والرقيم } قيل هو لوح فيه أسماؤهم وقصصهم .

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: رقميّة [مفرد]: اسم مؤنث منسوب إلى رَقَمَ. شبكة رقميّة: شبكة اتّصالات رقميّة عالميّة مطوّرة عن الخدّمات الهاتفية الموجودة. واجهة رقميّة: واجهة تسلسليّة تسمح بوصل المركّبات الموسيقيّة والحواسيب. ولغة رقميّة: لغة تُعدُّ خصيصًا طبقًا لقواعد معيّنة لتستخدم في الحاسبات الإلكترونيّة كوسيلة للعمل بها. 395 والرقمنة أو التحويل الرّقمي (بالإنجليزية: Digitizing) هو عملية تمثيل الأجسام، الصور، الملفات، أو الإشارات (التمائليّة) باستخدام مجموعة متقطّعة مكوّنة من نقاط منفصلة.

وتعني أيضا التحوّل في الأساليب التقليدية المعهودة إلى نظم الحفظ الإلكترونية، وهذا التحوّل يستدعي التعرّف على كلّ الطرق والأساليب القائمة واختيار ما يتناسب مع البيئة الطالبة لهذا التحوّل.

والتحوّل إلى الرقمية ليس صيحة تموت بمرور الزمن، بل أصبح أمراً ضرورياً لحلّ كثير من المشكلات المعاصرة من أهمها القضاء على الروتين الحكومي وتعمّد الإجراءات في ظلّ التوجه إلى الحكومات الإلكترونية، وكذلك القضاء على مشاكل التكدّس وصعوبة الاسترجاع. ويطلق على نتيجة التحويل الرقمي اسم "التمثيل الرقمي".

وتكون الإشارة التمثالية هي إشارة مستمرة مع تغيّر الزّمن، حيث يوجد قيمة للإشارة عند كل لحظة. بينما الإشارة الرقمية تكون متقطعة بالنسبة للزّمن، وبالتالي فالتحويل الرّقمي هو تقريب للإشارة التي يمثلها. والصورة الرّقمية هي تحويل رقمي للمنظر الطبيعي في الفضاء الواقعي وغالبا ما يستعمل في ذلك كاميرا رقمية، أو ماسح ضوئي في حالة صورة ورقية. وفي حالة النصوص، فيمكن اعتبار عملية الكتابة على لوحة مفاتيح كرقمنة، وفي حالة النصوص الورقية فنتمّ الرّقمنة كما لو أنّها صور فقط ليتّم لاحقا معالجتها ببرامج تعرّف على النصوص³⁹⁶

إنَّ عملية الرّقمنة من أهم إنجازات التقنية الرّقمية، إذ ساعدت في تحقيق الاندماج بين الكمبيوتر وشبكات الاتصالات والبرمجيات جاعلة من هذه التقنية الوسيلة الفعّالة في تحقيق التكامل بين العلوم والفنون وامتزاج المعارف والخبرات، إذ تعمل على تحويل جميع المعلومات إلى شكل رقمي عبر إسقاط الحواجز الفاصلة بين النسق الرمزي لمختلف النصوص، والأصوات، والأشكال، والصور الثابتة والمتحركة، فأصبح التعبير عن الحروف الأبجدية يتمّ بشفرات رقمية تناظرها رقماً بحرف في حين تتحوّل الأشكال والصور بعد مسحها إلكترونياً إلى مجموعة نقاط متراصة ومتلاحقة ، يتمّ تمثيل كلّ منها رقمياً، نسبةً إلى موضعها، أو لونها، أو درجة هذا اللون، عبر تحويلها إلى فيض من السلاسل الرّقمية التي قوامها (الصفّر – الواحد)، والتي تُعدّ أقصى درجات التجريد الرياضي والمنطقي، بما يتوافق مع نظام الأعداد الثنائي

³⁹⁵ موقع معاجم الوجيز - ، معجم عربي عربي (maajim.com)

³⁹⁶ نقلا عن ويكيبيديا

أساس عمل الكمبيوتر الذي يستعمل الأرقام كقيم مستقلة، فالتقنية الرقمية هي نتاج التقاء ثلاثية التكنولوجيا المعلوماتية، وهي : مكونات الكمبيوتر، والبرمجيات، وشبكة الاتصالات، والتي تمتاز بالاستجابة الذاتية بتحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى معلومات، وعن طريق عملية الرقمنة، إذ تمكّنه من بناء منفصل لموضوع ما في العالم الواقعي، عن طريق تحوّل موضوع واقعي إلى سلسلة من الأعداد التي تساعد على تمثيل هذا الموضوع، فهي تتضمن معنى التحوّل في الأساليب التقليدية المعهودة إلى النظم الإلكترونية، إذ تتضمن تمثيل الأجسام، أو الصور، أو الملفات، أو الإشارات التماثلية باستعمال مجموعة متقطّعة مكوّنة من نقاط منفصلة.³⁹⁷

وبالرغم مما يمكن أن تلعبه الصورة البصرية في ذلك ضمن هذه الثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم، تظل اللغة هي الأداة الوحيدة القادرة على كشف الصور وتعدّد دلالتها. فاللغة ديوان حضاري يبيّن طبيعة الهوية والتنشئة الاجتماعية التي تميّز الأفراد والمجتمعات عن غيرهم، وتحدد نمط نظرته للعالم والأشياء.

ومن ثمّ نقول إنّنا نعيش حضارة للكلمة مهما بدا لكثير منّا العكس، فاللغة أداة ؛ لأنّ الصورة عاجزة عن التواصل الفعّال في غياب اللسان فاللغة أداة للتواصل بين متكلميها، وهي جسر للتفاعل مع غير متكلميها عن طريق الترجمة. وهي بذلك، كقيلة بخلق تفاعل بين بني البشر يساهم في الإبداع والإفهام والنهضة والتطور، وبذا تصبح اللغة بهذه الأدوات رهينة مستعمليها، تتقوى بقوتهم، وتنكص بنكوصهم. فاللغة نحيا بها وتحيا بنا، فالإنسان واللغة قرينان ابتداء، وبذا يستطيع بفضل اللغة الابتعاد عن ربة الأشياء واحتضان العالم المحيط به رمزيا عبر تحويل ما هو موجود في الأعيان إلى وجود في الأذهان.

الرقمنة في اللغة العربية ومشكلاتها:

تعيش اللغة العربية استشكالا من حيث اتهامها بالقصور عن مجازاة التطور العلمي والرقمي اليوم، مما يفرض معالجة الموضوع من ناحية علمية بعيدا عن الانفعال والتعصب، بغية وضع اللغة العربية في مسارها الصحيح، باعتبارها أداة علمية تواصلية تستطيع كباقي اللغات الأخرى استيعاب العلم واستثمار نتائجه التقنية والمعرفية. ويمكنها المواكبة، كباقي اللغات، للثورة الرقمية لتعدو لغة رقمية متداولة بين مستعمليها في المعلوماتية والانترنت..

وقد ساهم في هذا الاتهام تقسيم اللغات عند كثير من المهتمين إلى لغات علمية رقمية ولغات تواصلية عادية؛ أي لغات تنتمي إلى المجال العالم، ولغات تنتمي إلى مجال الحس المشترك. فأما اللغات العلمية، فهي بوصفها كذلك، قادرة على مواكبة التطورات العلمية والرقمية المتسارعة، ويمكنها استيعاب العلم والمعرفة الرقمية إنتاجا وترويجا، كما يستطيع متكلميها الفعل في العالم ما دامت لغته تسمح له بذلك. بينما يرون أن لغات الحس المشترك ترتبط فقط بالتعبير عن اليومي والمشارك بين جميع أفراد المجتمع المتكلمين بها بغض النظر عن مستوياتهم التعليمية المختلفة وانتماءاتهم الاجتماعية المتعددة. ومن ثمّ، لا يمكن لهذه اللغات أن تكون حاضنة للعلم والمعرفة الرقمية، فإذا أراد أصحابها ولوج عالم التقنية مثلا مالوا عنها إلى لغات العلم والتقنية. لذلك، اعتبروا اللغة العربية تدخل في الصنف الثاني من اللغات.

وقد زاد من حدة هذا الموقف تزايد الاهتمام اليوم بعالم الانترنت من قبل الدول العربية جميعها. ولعلّ المواقع الإلكترونية، والمنديات الافتراضية، ومواقع التواصل الاجتماعي (الفيديو والتويتر) لدليل واضح على هذا الإقبال المتزايد يوما بعد يوم بأنّه أصبح للغة العربية الافتراضية، حضور كبير في عالم الانترنت. فهل هذا الحضور الكبير يعكس قيمة اللغة العربية لدى مستعمليها في العصر الرقمي؟ وإلى أي مدى تستطيع اللغة العربية أن تسير التطور الرقمي في العصر المعرفي؟ وما مدى اهتمام مستعمليها بها تواصليا وعلميا؟

لم تطرح اللغة العربية هذه الأسئلة التي تنطرح اليوم، فقد رأى فيها مستعملوها سابقا لغة مقدسة منزّهة عن كلّ ما يشوب اللغات من نقائص. ولقد أدى هذا الاعتزاز باللغة إلى اهتمام كبير بها معجما وصرفا وتركيبا ودلالة وتداولاً؛ لكن

³⁹⁷ التقنية الرقمية وعملية الرقمنة د. عماد هادي الخفاجي - البيئة العربية للمسرح (atitheatre.ae)



ذلك لم ينعكس على مرونتها، إذ جُحد تطوُّرها واختلافها، حيث غلبت اللغة المعيارية، ونبذت تطوُّراتها التاريخية بحسب اختلاف الظروف زمانا ومكانا والتي تنفي اعتبار اللغة كائنا حيا يولد ويكبر ويشيخ ويموت. لذلك، افتقدنا معجما تاريخيا يعكس تطوُّر اللغة العربية من حيث المادة والتوليد الدلالي معجميا وبلاغيا بحسب تنوع البيئات اللغوية والتنشيطات الاجتماعية المختلفة.

وهذه المشاكل المطروحة للغة المكتوبة واللغة الشفاهية على حدٍّ سواء، وشهدت مداها في العصر الحديث في الغالب بعيدا عن الزَّمن الرِّقْمِي والثورة المعلوماتية، إذ تضافرت هذه المشاكل وغيرها مع ما يفرضه عصر المعلومات والأنترنت..

ولا ترجع مشكلة حجم المعلومات باللغة العربية في العالم الافتراضي إلى قصورها؛ بل إلى تقييد مستعملها في التطوُّر المعرفي بله الدخول في عالم المجتمع المعرفي والتقني، بالرغم من أنَّ أيَّ نهضة لا يمكنها أن تكون إلا باعتماد اللغة الدالة على الهوية، ولغتنا في هويتنا وهويتنا في لغتنا. لذلك، فاللغة، أي لغة، قادرة على مواكبة التطوُّرات العلمية والتقنية شرط اهتمام مستعملها بهذا التطوُّر وبلغتهم تأثرا وتأثيرا إيجابيين، مما يدلّ على أنَّ أيَّ لغة قادرة على استيعاب العلم والتقنية ونتائجها المعرفية، مثلما وقع للغة العربية "البداية" عندما استوعبت مصطلحات ومفاهيم الرياضيات والمنطق والطب والفلك، إبان النهضة الترجمية في العصر العباسي، في اللحظة التي كانت أصول بعض اللغات، التي تعدُّ اليوم "لغات العلم والمعرفة والحداثة"، لغات ميتة أو عاجزة حين عجز مستعملوها عن النهوض في قرونهم الوسطى. ومثل ما فعلته اللغة العربية آنذاك من احتواء للعلم والمعرفة دونما قصور، تقوم به اليوم لغات أخرى كالإنجليزية والصينية واليابانية. وهذا دليل على أنَّ اللغات رهينة بقدرة مستعملها واستعداداتهم.

إن خلو اللغة العربية من المعجم التاريخي جعلها مدونة من كلمات محصورة عند عصر التدوين أمسى كثير منها مهجورا أو نادر الاستعمال. وهذا ما جعلها لا تساير التطوُّر التاريخي الطبيعي للغة كيفما كان حسب تنوّع الأمكنة، وتعاقب الأزمان، ونتج عن ذلك ضمور في الترجمة الآلية التي تسهم في التقدم نحو مجتمع المعرفة خصوصا إذا وضعنا في الحسبان السيل الهائل من المفاهيم والمصطلحات والكلمات التي تنتشر يوميا في مجتمع العلم والتقنية، مما يجعل الترجمة الآلية مطلوبة اليوم أكثر من ذي قبل مساندة للتطوُّر العلمي المطرد. ويؤثر هذا النكوص الترجمي على سيولة المعجم الذهني لمستعمل اللغة العربية، ويدفن المعجم الآلي الافتراضي للغة عينها، ويجعل بنكها المعجمي والاشتقاقي في حاجة ماسة للسيولة اللغوية التي يعجز مستعملوها، في ضخ مخزون لغوي فيها كفيل بغنى اللغة الذي يجعلها تساير التقدم اللغوي الافتراضي في العالم الرِّقْمِي.

وللتعامل مع هذا الواقع ينبغي الاستثمار في بناء محرّكات للبحث وبرامج باللغة العربية تشجّع اللغة العربية الوسيطة في التداول، بعيدا عن التلهيج وزخم الكلمات والتعبيرات اللاحنة التي تملأ بنك المعلومات العربي، التي لا تسمح لهذه اللغة الوسيطة بالانتشار الافتراضي السليم..

ورغم هذه الصورة القاتمة فلا ننفي وجود كثير من الجهود المبذولة من قبل مؤسسات وأفراد للنهوض باللغة العربية الوسيطة في رقمنة الكتب والذخائر، وتيسير اللغة نحوا وصرفا وتركيبا ودلالة؛ لكن ذلك لن يكون له تأثير قوي إذا لم يكن نتيجة عمل عربي مشترك يتداخل فيه العلم بالسياسة، فتصبح السياسة خادمة للعلم، ويمسي العلم رافدا للغة والإنسان العربيين، بعيدا عن التشرذم والإسفاف. إننا بحاجة إلى مشروع مجتمعي تتدخل فيه كل الأقطار العربية اقتفاء لركب اللغات الرقمية العالمية.³⁹⁸

وفي هذا المقام أذكر بعض الجهود التي صدرت ضمن منشورات دار المنظومة، والتي يمكن الرجوع إليها من مصدرها الأساس حفظاً لحقوق النشر، ولكنني سأذكر أهم ما جاء من موضوعات تختصّ بالرقمنة؛ فقد جاء في بحث

³⁹⁸ عبد المجيد العابد - اللغة العربية والعصر الرقمي - مقال في ديوان العرب: أربعمائة ١٤ كانون الثاني (يناير) ٢٠١٥.



بعنوان: دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي اللغوي عبر الشبكات (صناعة المعجم الآلي نموذجاً)³⁹⁹، فهو يشيد بخطوات اللغة العربية نحو الرقمنة بما تمّ بذله من جهود وإن لم ترق لما وصلت إليه غيرها من اللغات، فذكر جهوداً لمواكبة التقدم التكنولوجي (التقني) بأمثلة واقعية من منجزات تمت ضمن مجامع اللغة العربية ومن أهمها مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وكذلك جهود الجامعة السورية في تدريس العلوم الطبية والهندسية وغيرها باللغة العربية،

كما أنّ علماء البرمجيات وعلماء اللغة قد قطعوا شوطاً في حوسبة الحرف العربي، وإن كان لا يزال أمامنا الكثير مما يختص بالجوانب الفنية والتقنية. ولعلّ أجيال المستقبل القادم هي التي تفقد هذا الحراك بنقل المجتمعات العربية إلى واقع عصر المعلومات، وقد أدرك المشتغلون في الحقل اللغوي خطورة الفضيحة فبدأت المجامع العربية ومراكز الأبحاث والمؤسسات الأكاديمية تحت الخطى بالتعاون مع المعنيين ببرمجيات الحاسوب وهندسته لإنجاز مشروعات مهمة في مجال (البرمجة باللغة العربية).

كما تمت الإشارة في هذا البحث إلى ثلاث تجارب تمثل البدايات في هذا العمل هي:

التجربة الأولى: وهي التجربة الكويتية من خلال مشروع عبد الرحمن الشارخ وشركته العالمية التي أنتجت حاسوب عائلي (صخر) الذي تمت كتابته بالعربية وهو يعمل بنظام MSX الياباني، كما أشار إلى غيرها من التجارب التي لم يكتب لها الاستمرارية لتصل إلى العالمية.

التجربة الثانية: وهي التي انطلقت من شراكة (ألس ALIS) التي بعثها الجزائري الأستاذ بشير حلّيمي، والتي حاول فيها تصميم نظام عربي (Arabic-Dos) ملائم لنظام MS-Dos والمطور من بيت البرمجيات الأمريكية (Microsoft) قبل أن تتفق الشركتان على إدماج النسخة العربية ضمن النسخ المتوفرة بعدد اللغات في نظام التشغيل.

التجربة الثالثة: فقد تمت بجهود بعض الخبراء العرب لتوفير نظام UNIX بالعربية تماشياً مع أهمية النظام وانتشاره على الحواسيب الصغيرة والمتوسطة والكبيرة.

وحيث إنّ الأمر يدخل ضمن صراع الحضارات من خلال الثورة الاتصالية والمعلوماتية وهو ما ظهر جلياً في برلمان الثقافات 2004م الذي شمل ممثلين عن شتى الثقافات الإنسانية فلا بدّ من النشر الإلكتروني واستثمار الطاقات الحديثة في التخصص، إضافة إلى التوسّع في فرع اللسانيات الحاسوبية؛ خاصّة وأنّ اللغة العربية توصف بأنها (لغة جبرية) مما يسهل على المشتغلين بالبرمجيات الحاسوبية التعامل مع المفردة العربية واشتقاقها رقمياً؛ فلاشتقاق في الصّرف العربي يخضع لنظام دقيق يصفه البعض بالنظام الرياضي الذي يتيح له استيعاب أي مصطلح جديد.⁴⁰⁰

كما أشار البحث إلى جهود عربية على محركات البحث والتصفّح العربية على شبكة المعلومات تسعى إلى تجسير الفجوة وتفعيل فرق البحث ومن ذلك موقع (الوراق) وموقع (عجيب)،

فالأول: الوراق WWW.alwrrag: وهو أبرز مواقع التبادل الثقافي فهو نواة أساسية لمكتبة إلكترونية عربية شاملة، بل نواة لمشروع حضاري متكامل، حيث اعتمد على المحقق من الكتب الموضوعية وفق تصنيف علمي لموضوعاتها يعكس عمق التراث العربي وما يميّزه من عقلانية من خلال كتب العلم والفلسفة والطب والأدب والموسيقى إلى جانب كتب الفقه والأنساب والتراجم، فهو مكتبة إلكترونية تقدم الثقافة العربية.

والثاني: موقع عجيب WWW.Ajeeb.com ففيه باحث معجمي محوّسب يغطي سبعة معاجم تقدم ما يقارب عشرة ملايين كلمة، خدمة مجانية لزوّار الموقع، والمعاجم هي: لسان العرب والقاموس المحيط، والمحيط، ومحيط المحيط، الوسيط، الغني، ونجعة الرائد، وقد ركّز البحث على صناعة المعاجم باعتبار أنّ المعجم العربي صناعة قائمة بذاتها لها

³⁹⁹ عبد الحليم - دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات: "صناعة المعجم الآلي نموذجاً" - مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية -

<http://search.mandumah.com/Record/97807>

⁴⁰⁰ انظر المرجع السابق ص 309.

أسسها ومنهجياتها بدءاً من جهود الخليل ابن أحمد والزبيدي وابن منظور والأزهري وغيرهم، فالحاجة للمعجم تبقى أبدية للتواصل بالمعاني المرادة بين أفراد المجتمعات لا تنتهي إلا بزوالها. ولا غنى لأيّ باحث عن المعاجم لذا كان السعي لحوسبتها لتسهيل الوصول إليها واختصار الزمن فقد كانت بداياتها مبكرة بجهود حلمي موسى التي نشرتها جامعة الكويت في العام 1973م حيث جمع فيها جذور لسان العرب بواسطة الكمبيوتر.

وعمل الحاسوب في المعاجم يقوم على ثلاثة حقول:

الأول: تخزين المعاجم إلكترونياً على شرائح مغنطة أو ضوئية لاستخدامها في أغراض الترجمة الآلية واكتشاف الأخطاء الإملائية لتصحيحها.

الثاني: تحليل العلاقات التي تربط بين مفردات المعجم: كالعلاقة بين جذور الكلمات والصيغ الصرفية (قواعد تكوين الكلمات)، العلاقات المتعلقة بمعاني الألفاظ كالترادف والاشتراك اللفظي، والعلاقات الموضوعية كالمصطلحات في مجال معين كالطب والزراعة وغيرها.

الثالث: تحليل مفردات المعجم وهي مهمة في بحوث الدلالة المعجمية واسترجاع المعلومات وإبراز المفاهيم الأساسية وتحديد شراكات المفردات وعلاقاتها ومستوياتها وقد بين دكتور نهاد موسى بأن بيان المفردة من حيث:

- مكوناتها الصوتية.
- نوعها: أسم فعل حرف أداة.
- بنيتها: وما تمثله مجرد مزيد، صحيح معتل، لازم تعدي، تام ناقص، بناء للمعلوم أم المجهول، جامد ومشتق، اسم فاعل اسم مفعول، ظرف ..الخ.
- العدد.
- الجنس.
- الاقتضاء
- الزمان.
- المعنى.
- الأصل.
- الصيرورة.
- الوظيفة.
- الرتبة.
- الموقع.
- حالة الإعراب.
- التعريف والتكثير.

فهو تصنيف لمفردات المعجم بكل هذه المعطيات وبما تحويه المعاجم من مفردات يصبح تصوّر الأمر صعباً للغاية، ولكن الرغبة في رقمنة اللغة وما يقتضيه الاهتمام بها من ضرورات إنسانية وحضارية وكونية تجعل الباب مفتوحاً أمام جهود أبنائها في تفعيل نظم وبرامج حاسوبية لها القدرة على التكيف مع معطيات التحول الرقمي والاستثمار الأمثل لها في مجال اللغة العربية بما يتناسب مع أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.⁴⁰¹

⁴⁰¹ انظر المرجع السابق ص 312 - 313



ولعلنا بهذا المحتوى المعجمي نخطو نحو رقمنة مستويات اللغة العربية كلها بما توفر من قاعدة بيانات ثرة تعين المشتغلين في هذا المجال.

ومن الجهود في مجال الرقمنة على مستوى العالم العربي فقد تصدّرت مبادرة الملك عبد الله بن عبدالعزيز التي أطلقت عام 1427هـ وأعلن عنها رسمياً في 1428هـ وأسند إلى مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية مهمة الإشراف عليها فكان من أبرز مشاريعها الرائدة في هذا المجال المكتبة الرقمية ضمن هذه المبادرة.

كما عملت مدينة الملك عبد العزيز خلال في هذه المبادرة في مشروع ترجمة المقالات العلميّة والتقنيّة المهمة في موسوعة ويكيبيديا لدعم المحتوى الرقمي العربي وأطلق على هذا المشروع (ويكي عربي Wikiarbi.org).

وخلال السنوات الماضية شهدت المنطقة العربية تنظيم العديد من اللقاءات العلمية التي تعالج قضية المحتوى الرقمي العربي ومن بينها ندوة بعنوان (رقمنة وتطوير المحتوى العربي) استضافتها دولة الكويت فبراير 2006م، والتي دعت إلى تبني استراتيجية عربية بدعم المحتوى العربي في الإنترنت وتنسيق الجهود في هذا الصدد، ثم أقيم المؤتمر الوطني الأول في دمشق حول صناعة المحتوى الرقمي في يوليو 2009م، الذي ناقش أسباب ضعف صناعة المحتوى في سوريا والوطن العربي، كما تبنت مصر العديد من المشاريع التي تثيري المحتوى العربي الرقمي وفي مقدمتها (مشروع ذاكرة العالم العربي) وهو مشروع يهدف إلى دعم المحتوى العربي، إلى جانب مجموعة من المبادرات الرائدة التي تصدرتها مبادرة مكتبة الإسكندرية، وفي الأردن تم تبني برنامج بين مركز الإبداع الأردني والإيسكوا عام 2007م، مما نتج عنه مشروع تعزيز صناعة المحتوى الرقمي العربي في حاضنات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي الجزائر كان مشروع الذخيرة العربية الذي يشرف عليه مجمع اللغة العربية في الجزائر وفي الإمارات برنامج سواعد الذي تبنته مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، وهي من المؤسسات الرائدة في دعم المحتوى العربي.

وفي احتفالية هذا العام باليوم العلمي للغة العربية شمل يوم الختام عدة جلسات أبرزها واحدة بعنوان «اللغة العربية: أين مكانها في عالم الرقمنة؟» بمشاركة كل من عبد الله ماجد آل علي، المدير التنفيذي لقطاع دار الكتب بدائرة الثقافة والسياحة بأبوظبي، د. خالد عبد الفتاح، مستشار الحلول المعرفية والرقمية بمؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، بشار كيلاني، مدير منطقة الشرق الأوسط في IBM، د. عبد السلام هيكل، المؤسس ورئيس مجلس إدارة هيكل للإعلام، ود. نزار حبش، أستاذ علوم الحاسب الآلي بجامعة نيويورك أبوظبي، وأدارتها الإعلامية صفية الشحي. وناقشت الجلسة عدة محاور أبرزها: التحديات في مجالات رقمنة المحتوى العربي والنشر، وأهم الفرص لتطوير آفاق هذا القطاع الثقافي الإبداعي المهم، ومكانة العربية في قطاع النشر، والرقابة بوصفها عملية تحقق من المعلومات والحقوق ضد القرصنة على المحتوى المنشور أو المتداول رقمياً بشكل خاص، والتعلم الآلي والمنظومات الخوارزمية العربية في إطار الاستخدامات الرقمية، وصولاً إلى الحلول والنظرة الاستشرافية لواقع رقمنة المحتوى العربي والحلول التي يمكن تقديمها كخطة طريق لصناعة النشر والترجمة.

الذكاء الاصطناعي

ونوّه الدكتور حبش إلى تجربة جامعة نيويورك أبوظبي في بناء أنظمة التحليل الآلي للعربية، متضمناً صيغ الكلام وتقطيعه ومعانيه واستخداماته لغةً ومصطلحاً، وإنجاز المعجم العربي المتدرج لقراءة النصوص والمفردات عبر استخدام الذكاء الاصطناعي، و«مكنز قُمر» للمفردات التراثية العربية باللهجات المستخدمة في منطقة الخليج، وأشار إلى أن استخدام التقنيات الرقمية يمر عبر فهم احتياجات المستخدم خاصة في مجالات المحتوى اللغوي ودلالاته المعرفية، كما يمر عبر طرائق التعليم، ومجانبة الحديث بالفصحى والخوف من تسييس استخدامها على حساب العامية أو العكس، معتبراً أن التقنيات الرقمية تحتاج إلى تعقيد تعليم اللغة خاصة في التعامل الرقمي مع اللغات بشكل عام، والخوارزميات التي تتحكم بعمل الحاسوب في تعامله مع صيغ الكلام ومخرجاته.



وأشاد د. خالد عبد الفتاح بإطلاق الوزارة تقرير العربية ومستقبلها، معتبراً أن التحديات التي تواجه رقمنة العربية تتمثل في بنية اللغة نفسها وخصوصيتها في شكل الاشتقاق والتقنيات التي تستخدمها عبر آليات الذكاء الصناعي، إضافة إلى تحديات وجود منصات وبوابات للمحتوى الرقمي، في سبيل بناء منصة عربية واحدة للمحتوى الرقمي.⁴⁰²

وفي دولة قطر فإن هيئة التجارة والاستثمار البريطانية، وهي الجهة الحكومية المعنية بتنمية التجارة الدولية، قد نظمت جولة إعلامية إلى عدد من المشاريع الاستثمارية لشركات خليجية أو شركات مشتركة بريطانية - خليجية، مثل مشروع المكتبة البريطانية، ومؤسسة قطر لرقمنة المخطوطات والكتب العربية وهو مشروع لرقمنة أكثر من نصف مليون صفحة حول تاريخ الخليج العربي، بالشراكة بين المكتبة البريطانية ومؤسسة قطر، فضلاً عن مؤلفات ومخطوطات نادرة لكبار العلماء العرب والمسلمين في مختلف العلوم من الطب إلى الفلك؛ بحيث تكون متاحة للمرة الأولى إلكترونياً، وتصبح في متناول القراء مجاناً على موقع خاص بذلك.

ومشروع الرقمنة ينقسم إلى قسمين، الأول حول تاريخ الخليج، والآخر حول العلوم العربية، وكتب بعض العلماء العرب في مجالات الطب والفلك وغيرها، مشيراً إلى أن الجزء المتعلق بتاريخ الخليج جاء من أرشيف مكتب بريطانيا في الهند، وأما الجزء المتعلق بالعلوم العربية، فهو عبارة عن مخطوطات وكتب تعود إلى العصور الوسطى.⁴⁰³

اللسانيات الحاسوبية :

ترجع البداية الأولى لللسانيات الحاسوبية إلى فترة ظهور الحاسوب عام 1948م؛ إذ شكّل أداة مُسَخِّرة لكلّ المعارف والمعالجات، لتكون اللغة العربية من اللغات المُوجَّهة إلى المعالجة الآلية، وفي هذه الفترة، تمّ تحقيق ترجمة آلية باعتماد الحاسوب من لغة مصدر إلى أخرى هدف، وقد مثّلت اللغة الإنجليزية المحطة الأولى للمعالجات الحاسوبية، لكن هذه الترجمة لم تحقّق الأهداف المتوخاة منها؛ نظراً لغياب العتاد اللساني القادر على استيعاب خصائص النقل من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف.

وفي هذا الإطار، كانت اللسانيات الحاسوبية ذلك العلم الذي يحاول ربط علاقة بين علمي اللسانيات والمعلومات، قصد معالجة اللغات الطبيعية معالجة آلية، فجعلت من موضوعها الرئيس تعليم وتعلّم اللغات كمجال أساس للدراسة والتجريب.

ذلك كان الحاسوب الركيزة الأساسية في هذا الفرع اللساني التطبيقي الحديث المتصل بالذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، باعتبار هذا الأخير يُركّز على قواعد المعارف الأعمق والأشمل من قواعد البيانات، واللغة العربية استفادت منه كثيراً في إنجاز تطبيقات لغوية حقّقت بها قفزة نوعية؛ مما يفسّر أنّه لا حلّ لمعضلة اللغة دون اللجوء إلى أساليب الذكاء الاصطناعي وهندسة المعرفة، سعياً إلى عالميتها ووحدتها، وقد توصّلت بحوث الذكاء الاصطناعي إلى أنّ الوظيفة الأساسية للعقل البشري التي تميّزه عن العقل الحيواني، هي قدرته على إنتاج الأنظمة الرمزية واستعمالها، وعلى رأسها النظام الرمزي اللغوي المستعمل في: التواصل، وتمثيل المعلومة، وتخزين المعرفة، ونقلها، فقامت برامج الحاسوب على هذا الأساس.

وتختلف اللسانيات الحاسوبية عن نظيرتها العامة في نقاط عديدة، وهي -على سبيل الذكر لا الحصر - كما يلي:

أولاً: اللسانيات الحاسوبية فرع تطبيقي صوري اهتمّ بالتقنيات المعلوماتية والاتصالية،

ثانياً: تقوم على التخطيط والتنظيم والبرمجة.

ثالثاً: إنّ المهتم باللسانيات الحاسوبية يفتتح على العلوم الحديثة والتطوّرات التكنولوجية والعلمية.

⁴⁰² نقلا عن: وكالة أنباء الإمارات: الأربعاء، ٢٣ ديسمبر ٢٠٢٠ - أسبوع اللغة العربية يناقش تحديات رقمنة المحتوى العربي والنشر

⁴⁰³ موقع الخبر

- رقمنة "كنوز تاريخ وعلوم العرب والخليج - تاريخ الإضافة: 2014/2/8 م.

وعموماً، فإنّ اللسانيات الحاسوبية تسعى إلى الدّراسة العلميّة للغات الطبيعيّة باعتماد أنظمة وبرامج متقدّمة ومتطوّرة، واللغة العربيّة من بين تلك اللغات، وبهذا الاعتبار فإنّها تحويل كلّ ما يتصل باللغة من صرف ونحو وغيرهما إلى صورة رقميّة فرضتها الثقافة الصوريّة الحديثة⁴⁰⁴

واللسانيات الحاسوبية سعّت إلى صياغة نماذج صوريّة محاكية لما هو موجود في الذهن البشري، مستفيدة من التطوّر العميق لتكنولوجيا المعلومات المتقدّمة في جميع المجالات، ويأتي المجال اللغوي في مقدمة الميادين الأكثر تأثراً بتقانة المعلومات، واللغة العربيّة من بين اللغات المستفيدة، فقد حققت بها قفزة نوعية جعلتها تتخطى في مجال الصناعة اللغويّة العالميّة ومن ذلك :

وقد كان أول مجال للمعالجة الآليّة للغة العربيّة مجال الإحصاء اللغوي للألفاظ، فشكّل هذا المجال الإلهام الأول لمعالجة اللغة العربيّة بواسطة الحاسوب، ليتم فيما بعد تطوّر المعالجة عبر تطبيقات معلوماتية شملت مجالات عدة: كالصّرف، والتركيب، والمعجم.

إن "العلاقة بين الحاسوب واللغة إذاً علاقة تبادليّة؛ وذلك أنّ دراسة اللّغة من منظور قياسي هندسي تكشف القناع عن أسس علوم اللغة، والقدرات اللغويّة، وكيفية قيام الذهن البشري بعمليات تحليل اللغة واكتساب الخبرات واسترجاع المعلومات، وفي الوقت نفسه، تسهم اللغة في تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي الذي يسعى إلى محاكاة وظائف الذهن اللغويّة والقدرات البشريّة".

مكونات العتاد اللساني:

المحارف العربيّة: سعى المهتمون بمجال المعالجة الحاسوبية للغة العربيّة إلى إعداد برامج موائمة للكتابة العربيّة، قائمة على حرف عربي آلي موحّد في لوحة المفاتيح، وهذا العمل يتكوّن من شقين أساسيين، هما:

الشق الأول:

- يعتمد قواعد خوارزمية صوريّة ضابطة لرسم الحرف العربي.
- يعمل على مراعاة الحجم والاتجاه الذي يرغب فيه المستخدم.

ثم الشق الثاني:

- يسعى إلى توحيد لوحة المفاتيح بين مختلف الدّول العربيّة؛ من أجل تيسير عمليّة نقل البيانات، ونشرها وتبادلها.
 - يحفظ الوثائق باللغة العربيّة؛ لضمان تبادلها بين المستخدمين العرب.
- ومن بين الأعمال في هذا الصدد نذكر - على سبيل الذكر لا الحصر - جهود منظمة "المواصفات والمقاييس"، بوصفها شفرات المحارف الخاصّة بتنميط لوحة المفاتيح العربيّة الحاسوبية ووضعها في الجهاز رهن إشارة المستخدم"، وبالتالي الاستجابة لمتطلّبات العصر بتنميط لوحة مفاتيح مستوابة لكلّ المحارف العربيّة وأشكالها التعبيريّة والهندسية.
- برامج البحث العلمي: تهدف إلى استغلال ما يوفّره العتاد اللساني بُغية ميكنة اللغات الطبيعيّة، ومن ضمنها اللغة العربيّة، ونظراً لتشعّب مجالات تطوير البرامج الخاصّة بالبحث العلمي، فسيكون علينا أن نخصّص الحديث في خمسة أصناف، وهي كما يلي:

التعرّف البصري على الحروف:

- يهدف إلى "إكساب الحاسب مهارة قراءة المحارف قراءة صحيحة، سواء منها المطبوعة أو المكتوبة باليد.
- يعتمد قواعد خوارزمية صوريّة، تقوم بتقطيع وتجزئة الكتابة بُغية التعرّف على الحروف.
- يواجه البرنامج مشكلة اعتماد اللغة العربيّة على الحركات وتعدّد الضمائر.

404 إبراهيم مهديوي- اللسانيات الحاسوبية: رقمنة اللغة العربيّة ورهان مجتمع المعرفة- تاريخ الإضافة: 2016/11/16- رابط الموضوع:

ixzz6kjolA27R#/21https://www.alukah.net/literature_language/0/1095



• أمر قراءة الحاسب للحروف يتطلب نجاح برنامج رسم المحارف العربية بالحاسوب، كما يتوقف على قواعد البيانات الصرفية، التي ترشد القارئ الآلي (الحاسوب) إلى طريقة تقطيع الكلمات في الواقع الورقي أو الحاسوبي.

التوليف الصوتي:

• يهدف إلى إكساب الحاسب مهارة قراءة النصوص قراءة صوتية.

• يمنح القدرة للحاسب على تحويل الكلام المنطوق إلى نص مكتوب.

ولعل اعتماد اللغة العربية على الصوامت دون الصوائت وغيرها خصوصيات جعلتها أكثر اللغات استجابة للحوسبة؛ شريطة استكمال العتاد اللساني القادر على استيعاب خصائص العملية، كما يمكن استخدام هذه التقنية في عدة مواضع، نذكر منها - على سبيل الذكر لا الحصر - ما يلي:

• تمكين المعوّقين من النطق باللغة العربية.

• الإملاء الآلي باللغة العربية.

• تمكين المتدربين على اللغة العربية من النطق الصحيح لأصواتها بحركاتها المناسبة،

• تحقيق الترجمة الآلية الشفوية، وخاصة عن طريق الهاتف.

ويبقى الهدف الأسمى من التوليف الصوتي، إكساب الآلة مهارة الضبط الصوتي للنصوص المدخلة دون ارتكاب أخطاء إملائية بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في المخارج؛ لذلك تم إنشاء مجموعة من مراكز الأصوات في جامعات مختلفة؛ كمختبر الصوتيات في فرنسا، ومختبر معالجة الإشارة الصوتية في المغرب، ومختبر المعلومات والاتصال في تونس، ثم معهد الصوتيات في المملكة العربية السعودية، وغيرها كثيرة.

الترجمة الآلية: يتعامل الحاسوب مع الترجمة وفق طريقتين:

الطريقة الأولى:

• يقوم الحاسب بترجمة المفردات، وتقديم مكافئاتها في اللغات الهدف؛ ليوّظفها المستخدم في تحريره للنصوص.

• لا يتعدى إلى ترجمة معاني المفردات التي تكتسبها في السياق الاستعمالي والتركيب.

الطريقة الثانية:

• تحقق فيها ترجمة لغوية دقيقة للغة في مستوياتها الصرفية والنحوية والمعجمية والبراغماتية.

• ينبغي حصر المفردات والمصطلحات في نطاق خاص بكل قطاع أو مجال (المعاجم الخاصة نموذجًا)، وبالتالي ربح الوقت؛ لأن الترجمة المُتحققة هنا خاصة أو مختصة بعد تجميع المصطلحات والمفردات.

المدقق الإملائي والنحوي والمشكّل الآلي:

• يهدف المدقق الإملائي إلى تعرّف الحاسب على بنية "الكلمة العربية من خلال القواعد التي يضعها اللسانيون، لا من خلال معجم الكلمات المخزنة" [25]، الشيء الذي يظهر أهمية الخبرة اللسانية في الصناعة اللغوية:

• المدقق النحوي: يُدقق في النص المكتوب؛ من أجل الوقوف عند الأخطاء الهجائية والنحوية فيه؛ لكيلا يتم الحكم على عدة جمل وكلمات صحيحة لغويًا بالخطأ، نتيجة ضعف العتاد اللساني الذي جعل مرحلة الترجمة الآلية الأولى دون المرجو.

• يقوم المشكّل الآلي بضبط النص العربي على مستوى الشكل، بناءً على ما خُزن من قواعد عربية في ذاكرة الحاسب. وبالتالي، فمن خلال هذه البرامج اللسانية التي يمكن أن ندرجها ضمن المجال التركيبي، يتضح جليًا ما تتطلبه الهندسة اللسانية من معرفة لسانية أولاً، ثم معرفة حاسوبية ثانياً، وهي ثنائية لا تقبل الفصل ولا المجاوزة.

برامج التعليم وأهدافها: يمكن تقسيم برامج التعليم إلى نوعين، هما كما يلي:

النوع الأول:

- تتميز بكونها محلية، توضع على الحاسب أو في أقراص مضغوطة، تتوَحَّى التفاعل بين المتعلّمين والحاسب، بحيث يقوم هذا الأخير بدور المدرس.
- تُيسِّر عملية التعليم الذاتي، ويقصد به "تمكين المتعلّم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته واستمرار تربيته لذاته بما يمكنه من التواءم الإيجابي السوي مع متطلّبات الحياة في مجتمع سريع التغير؛ مما يوضّح أنّ المجهود يكون نابغاً من المتعلّم بعد أن كان العبء ملقى على كاهل المتعلّم في المنظور التربوي التقليدي.
- لا تستطيع تلبية جميع الأهداف التربوية في مختلف المستويات نتيجة محدوديتها.

النوع الثاني:

- وتكون مُوجّهة إلى عدد أكبر من المتعلّمين والمستخدمين، باعتماد شبكة الإنترنت كوسيلة للتفاعل العالمي.
- تمكّن المستخدم من توسيع دائرة الحوار المباشر، بأرائه المعروضة على الشبكة، ثمّ تلقّي الردّ الفوري في حوار بين الآلة والإنسان بصورة شبه طبيعية على هيئة أسئلة وأجوبة، بناءً على ما هو مخزّن في ذاكرته، أو بواسطة برامج تعليمية مُنزّلة.
- ومن أمثلة ذلك: برنامج (black board) المعتمد بجامعة الإمارات العربية المتحدة، الشيء الذي ساهم في تحسين العملية التعليمية.
- اصطلح عليها برامج التعليم الدولي؛ لأنها تُخول التفاعل المتبادل بين المُعلّم (ناقل المعرفة)، والمستخدمين من جميع أنحاء العالم.⁴⁰⁵

إنّ العالم اليوم يميل إلى رقمنة البيانات والمعطيات العلمية والتقنيّة والأدبيّة والثقافيّة... وجعل كلّ ما هو ورقي رقمياً، مما يسهم في تقليل الجهد وتوفير المال واستثمار الزّمن. وقد أصبحت مسألة الرّقمنة ضروريّة في العالم العربي، لما تسمح به من سرعة لتداول المعلومات، وسهولة الحصول عليها مما يخدم التنمية في ظلّ المجتمع المعرفي الراهن. إنّ عالم الأنترنت مغمور اليوم بملايين المعلومات باللغة العربية؛ لكنها تبدو قاصرة بالنظر إلى حجم المعلومات بلغات أخرى

وعليه لا بدّ من السعي لنشر علوم العربية بوصفها أحد مكونات الهوية الأساسية، ولارتباط اللغة بالإرث الحضاري وذلك برقمنة المحتوى العربي مما يكسبه الانتشار والمواكبة لروح العصر

الفصل الثاني: التحديات التي تواجه رقمنة المحتوى العربي للغة العربية.

مفهوم المحتوى الرقمي: هو مصطلح يشمل جميع الأنشطة المتعلقة بإتاحة المعرفة، وما يتعلّق بذلك من قضايا الرّقمنة، والنشر الإلكتروني، والأرشفة الإلكترونية، والمصادر المفتوحة، وتطبيقات الجيل الثاني من الويب، والمعالجة اللغوية، وإنشاء وتصميم وإدارة وتوزيع المنتجات والخدمات والتقنية الرقمية. فهو مصطلح يشمل جميع نتائج الأمة من العلوم والمعارف والفنون والثقافة والتراث.

ويقصد بالمحتوى العربي الرّقمي : المادة العلمية المكتوبة باللغة العربية والمناحة لعامة الناس على شبكة الإنترنت بمختلف الوسائط: المقروءة ، والمسموعة ، والمرئية، بمختلف البرامج من خلال:

- المواقع الإلكترونية.

- المنتديات.

- المدونات.

⁴⁰⁵ انظر: إبراهيم مهديوي-المرجع السابق.



- المجموعات البريدية. وغيرها من وسائل نقل المعرفة.⁴⁰⁶

وفي هذا المبحث نحاول الوقوف على التحديات CHALLENGES والمعوقات OBSTACLES التي تواجه العالم العربي في صناعة المحتوى الرقمي ولعل أبرزها:

- غياب المحتوى العربي: ويمثله غياب المشاريع المشتركة؛ فغالب الاستراتيجيات العربية تهمل هذا الجانب، إلى جانب الفجوة الرقمية بين البلدان العربية وعدم اللحاق بالركب المعلوماتي في نقلته النوعية والتقنية.
 - ضعف البنى التحتية وتجهيزاتها؛ بسبب الإشكاليات الاقتصادية والمالية.
 - الأمية الثقافية والتقنية لضعف التأهيل في هذه المجالات.
 - غياب التنسيق بين الجهات المعنية بصناعة المعرفة.
 - ضعف اللغات الأجنبية والتي تمثل عائقاً أحياناً.
- ولنتناول ذلك بشي من التفصيل:

اللغة العربية لغة من دون بناء تحت معرفي:

قام الغرب والشرق الأقصى برقمنة البناء التحتي للمعارف والحياة العلمية من نصوص علمية وتقنية وثقافية متنوعة، فأسسوا بوابات إنترنت بلغاتهم للبناء التحتي المعرفي، إضافة إلى وجود مكونات جديدة للبناء التحتي للمعارف الرقمية، مكونات لم توجد قبل؛ لأن عصر المعلومات راكم ثقافة جديدة مغايرة أنتجت مفردات لغوية جديدة ومصطلحات جديدة، دخلت على معاجم اللغات وقواميسها وتتفاقم هذه الإشكالية عندما نعلم أن هذه الموسوعات تخلو من الترجمة إلى اللغة العربية، والكارثة الأكبر أنه في أغلب الأحيان لا يوجد مرادف عربي لهذه المفردة أو لذلك المصطلح.

فاللغات (ماعدا اللغة العربية) تمتلك قاعدة تحتية، معرفية، رقمية، متعددة الوسائط في مجالاتها العلمية والتقنية والثقافية لذلك ظهر خوف من تدني وجود اللغة العربية على الأنترنت إذ لا يزيد حضورها على 1 %، بالمقارنة مع تقدم اللغات الأخرى، ويعدّ هذا الرقم تهديداً لهذه اللغة التي لم تعد الآن، من اللغات العالمية العشر الأكثر انتشاراً على الشبكة العنكبوتية. ويثبت ذلك التقرير السنوي لمنظمة اليونسكو الذي أفاد (أن اللغة الإنكليزية، واليابانية، والألمانية، والصينية والفرنسية، والإسبانية والروسية، والإيطالية والكورية...، هي أكثر اللغات انتشاراً وفاعلية على الإنترنت، بينما لم يزد وجود اللغة العربية على نسبة 1% في المئة من جملة المادة المحررة المنشورة على الشبكة).

- اللغة العربية لغة تعاني من الفقر في الترجمة:

من المعروف أن حملة الترجمة في العصر العباسي ترجمة الكتب الأجنبية (إغريقية، سريانية، فارسية، سنسكريتية، حبشية...) في مجالات عدة: الفلسفة والمنطق والطب، والفلك والرياضيات والأدب، أغنت العربية بروافد فكرية، وكلمات، ومصطلحات كثيرة لتصبح بذلك لغة الحضارة الكونية في ذلك الوقت، أما اليوم فلغتنا تعاني من الفقر في الترجمة فقراً حاداً من الروافد الفكرية والمصطلحات العلمية التي تغنيها.

- اللغة العربية لغة بلا مدونة:

مدونة أية لغة هي مجموعة هائلة من عينات النصوص المكتوبة أو المنطوقة الآتية من قطاع متنوع وعريض ومحايّد، ومن مصادر متنوعة (كتب، ومجلات، وصحف، ونقاشات، ومواقع على الإنترنت) تعطي صورة دقيقة عن اللغة في أشكالها المختلفة واستعمالاتها اليومية والعلمية والأدبية في فترة زمنية محدّدة، وتسمى هذه المدونات، أحياناً، (بنوك اللغة).

⁴⁰⁶ سالم بن محمد السالم- إشكاليات صناعة المحتوى الرقمي العربي- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- مؤتمر المحتوى العربي في الإنترنت التحديات والطموح 2010م-



وثمة بوابات على الأنترنت تسمح بالوصول إلى قواعد البيانات الضخمة والبحث المحدد فيها أو معالجتها أوتوماتيكياً بشكل إجمالي، وهي بوابات أسهمت في تأسيس القواميس والمعاجم المتخصصة في المجالات اللغوية والعلمية والتقنية إنها المختبر الذي تؤسس عليه الدراسات اللغوية لبنية اللغة وظواهرها، ودلالات كلماتها (معاجم تاريخ الكلمات، وأصولها، وعلاقتها باللغات الأخرى) إنها المعاجم الإيتومولوجية وهي معاجم لا توجد في لغتنا العربية، مع أنها من أوائل اللغات التي أسست المعاجم اللغوية منذ الخليل بن أحمد الفراهيدي .

اللغة العربية لغة بلا متعرّف ضوئي للأحرف:

المتعرّف الضوئي للأحرف أو القارئ الضوئي الآلي، برنامج قاعدي ضروري تمتلكه كلّ لغة، يسمح بتحويل النصّ المصوّر بكاميرا أو ماسح ضوئي (سكانر) إلى نصّ رقمي يمكن فتحه بنشر إلكتروني مثل (وورد)، وأرشفته بوصفه ملفاً على الكمبيوتر .

ويشكّل عدم تصميم برمجية قارئ ضوئي آلي لأحرف اللغة العربية حتى الآن، عائقاً كبيراً، يمنع من دخولها عصر الرّقمنة لأنّه الوحيد الذي يسمح بتحويل صور صفحات الكتب إلى نصوص رقميّة تؤسّس مكتبات رقميّة، تسهم في انتشار الثقافة العربية انتشاراً يفتح باب الحوار بيننا وبين الآخر.

اللغة العربية لغة بلا تقنيات تصحيح ومحركات بحث ملائمة ؛ أي أنها بلا مصحّح لغوي على الشبكة العنكبوتية وهنا نتوقف عند معضلة اللغة لغة الإنترنت بوصفها الكلام المكتوب، وكلّ ما لدينا لوحة مفاتيح تقتصر على حروف ألفبائية، وأرقام وبعض الرموز الأخرى.

- عدم وجود استراتيجية خاصّة بالمحتوى العربي.

- ضعف جهود البحث والتطوير في استخدام اللغة العربية وتطوير أدواتها الحاسوبية.

- ضعف البيئة المحفّزة للتطوير وصناعة المحتوى العربي.

- الطبقة المقتدرة لا تستخدم اللغة العربية.

- عدم استفادة معظم الناطقين باللغة العربية بشكل أمثل ⁴⁰⁷.

وقد شاع مؤخراً استخدام الشبكة العنكبوتية في كلّ المجالات الاجتماعية والتجارية والعلمية والتكنولوجية بلا قيود، وهو ما أدّى إلى ظهور نمط من الثقافة الأفقية السطحية وشيوعها على نطاق واسع بين الجمهور بشكل عام، وفي أوساط الشباب بشكل خاصّ، وبغضّ النظر عن السلبيات الأخرى، وفي مقدمتها الانغماس التام إلى حدّ الإدمان في درشات ركيكة اللغة، وغريبة الألفاظ، وما أفرزه هذا التحديّ، من عزلة في مواقع التواصل الاجتماعي الحقيقي التقليدي بين الأجيال الجديدة، ناهيك عن الاستخدامات الأخرى غير اللائقة، فإنّ ضبابية الثقافة الرّقمية التي ترنّبت على غيبوبة الحسّ بخطورة التسطّيح الأفقي للثقافة في أوساط الشباب بشكل خاصّ، وفي الوسط الاجتماعي بشكل عام. ⁴⁰⁸

كما أوردت دار المنظومة بحثاً ⁴⁰⁹ موسوماً ب(اللغة العربية في عصر الرّقمنة المشكلات والحلول) والذي بيّنت فيه الباحثة أنّ التراجع في الإنتاج الثقافي والصناعي والعلمي ينتج عنه بشكل طبيعي تراجع حال الأمة العربية، ومواجهة العولمة تعني الإسهام في امتلاك سلطة المعرفة والتي تعني بالنسبة للغة العربية ربط المعلوماتية بالتنمية اللغوية، فثمة اندماج واسع وعميق للغة في مجتمع المعلومات المستقبلي، حيث إنّ الإسهام في إنتاج المعلومات هو المنطلق الرئيس في مواجهة التحديات الرّاهنة والمستقبلية، فجميع اللغات عدا العربية تمتلك قاعدة بحثية معرفية رقميّة متعدّدة الوسائط بعد أن أقصت النصّ الورقي، أما العربية تفتقد ذلك كما تفتقد كثيراً من المقومات التي تؤهلها للانتشار في عصر العولمة؛

⁴⁰⁷ انظر: سالم بن محمد السالم- المرجع السابق.

⁴⁰⁸ الرّقمنة في عصر الحوسبة- د. زيد بن محمد الرماني- جهود وإسهامات المغاربة في المعالجة الآلية للغة العربية: الدكتور: محمد الحناش نموذجاً".

الإضافة/2010/5 رابط الموضوع <https://www.alukah.net/culture/0/132642/#ixzz6kjrfdDz>

⁴⁰⁹ عواطف حسن علي- اللغة العربية في عصر الرّقمنة : المشكلات والحلول- جامعة الخرطوم - مجلة كلية التربية-7893032014/Record/ <http://search.mandumah.com>



فثقافة عصر المعلومات تتطلب إبداعاً لغوياً في جميع الفنون ينصهر في بوتقة واحدة مع انساق رموز الاتصال غير الخطية كالوسائط المتعددة مما يتيح لها الانتشار. فعزلة اللغة بالعربية عن الاستعمال العام نتج عنه نشوء مجموعة من اللهجات المحلية من قطر لآخر صارت هي السائدة رغم اجتماع الدول العربية تحت مسمى جامعة الدول العربية مما أجلي مظاهر الضعف لدى دارسي العربية أنفسهم.

كما أشارت إلى ما فرضه الاستعمار في بعض الدول العربية في اتخاذ لغته بدلاً عن اللغة العربية القومية، إلى جانب التحديات التي نضعها بأنفسنا أمام تقدم اللغة العربية ممثلة في:

- عوامل عزل الفصحى بالاستخدام للهجات المحلية.
- وجود التقصير من معلمي العربية أنفسهم في استخدام الوسائل التعليمية التي توصل المعلومة لطلابهم بصورة مواكبة.
- الأخطاء التي نجدها في بعض المنتديات والصحف والمجلات: نحوية كانت أو إملائية أو لفظية.
- عدم الاهتمام بتطوير تقنية المعلومات والاتصالات لصالح اللغة العربية.
- وبعد، فإن الحلول لسد (الفجوة الرقمية) يمكن أن تتأتى بما يلي:
- التفاعل مع الثقافة الرقمية وردم الفجوة بين الواقعي والافتراضي، بحيث لا يستمرّان بوصفهما عالمين منفصلين.
- إكمال البناء التّحتي للغة العربية على الإنترنت: (مكتبة الإسكندرية التي تحوي ست مكتبات متخصصة، ومشروع دولة الإمارات العربية، واتحاد كتاب الإنترنت العرب ومقره عمان) . ولا بدّ من أن نشيد بدور (الإسكوا) من خلال مبادرة المحتوى الرقمي العربي، التي بدأت منذ عام 2003 في الوطن العربي، ومن خلال إطلاق مشروع « تعزيز صناعة المحتوى الرقمي العربي من خلال الحاضنات التكنولوجية الذي أطلق عام 2007، إضافة إلى جهود (مجموعة اللغة العربية الرقمية في مجال الذكاء الاصطناعي) بإشراف د. محمد زايد بالمغرب، إذ تتبني هذه المجموعة البحث في إنشاء المعجم الموحد للتقنيات الحديثة باللغة العربية.
- بناء بوابات رقمية عربية: علمية، وتقنية، وأدبية.
- صناعة عربية للمحتوى، لا صناعة محتوى رقمي عربي، أي أن يكون المحتوى عربياً وأجنبياً وباللغتين العربية والأجنبية، وهذا يعني الاستعانة بالمحتوى الأجنبي ومخاطبة غير العربي بالمحتوى الجديد ويشمل هذا البند العمل على أدوات تصميم البرامج وصفحات الويب وأدوات النشر الإلكتروني وآلات البحث، مع الوسائل الرقمية لأنساق الرموز المختلفة من نصوص وصور وأشكال .
- الاهتمام بالترجمة.

إنّ العمل على تحقيق البنود السابقة سيسهم في تقليص الفجوة الرقمية بين الإنتاج البحثي والعلمي باللغة العربية، والإنتاج البحثي والعلمي باللغات الأجنبية، محققاً وجوداً حقيقياً للغة العربية على الشبكة العنكبوتية التي لا تبقى ناقلاً، بل تصبح بنية تحتية في الكتابة باللغة العربية، وبذلك نحافظ على لغتنا بوصفها مقوماً مهماً من مقومات الانتماء والهوية، فالقصور فينا لا في لغتنا.⁴¹⁰

وبعد كلّ ما قيل فإنّ العلاج اللغوي يبدأ من المدرسة في المراحل الأولى من حياة الطفل بتلقيه اللغة القومية سليمة من الشوائب فثقافة عصر المعلومات تتطلب إبداعاً لغوياً جديداً يقوم على تقديم العروض اللغوية بطريقة ممتعة وشائقة ومثيرة لاهتمام الطلبة تساعدهم في فهم الدروس وترسيخها في أذهانهم. استخدام الحاسوب والانترنت في توفير التعليم

410: د. لطيفة إبراهيم برهم - نقلا عن: مجلة كفرو الإلكترونية - سوريا- العدد 28 نيسان 2014

النشط الذي يقوم على استخدام الصوت والصورة والحركة ومشاهدة التطبيقات وممارسة اللغة. الاهتمام بتنمية المهارات الأربع باللغة العربية بشكل تقني يتمشى مع يوقره الحاسوب والإنترنت.

الحمد لله الذي أتم لنا هذا العمل الذي نرجوه نفعاً في مجال العربية ونشرها بتسليط الضوء على الفرص والتحديات في مجال رقمنة اللغة العربية الذي أضحي واقعاً تتطلبه ضروريات عصرنا الزهن خدمة لأبناء العربية أولاً، وخدمة لغير الناطقين بها في عصر أصبح فيه العالم قرية واحدة لابد من التواصل بين ساكنيها، وقد خلصت التوصيات في خاتمة

هذا البحث إلى ما يلي:

- التفاعل مع الثقافة الرقمية وإكمال البناء التحتي للغة العربية على الإنترنت.
 - ضرورة الاهتمام ببرامج ومناهج اللغة العربية وإعدادها بصورة عصرية تواكب عصر المعرفة والتحول الرقمي.
 - إنشاء معاهد في جميع أنحاء العالم العربي والغربي على نمط معاهد اللغة الإنجليزية سعياً لنشر العربية.
 - تفعيل دور الجامعات اللغوية ومؤسسات التعليم العالي وتوجيه بحوث الماجستير والدكتوراه لخدمة رقمنة المحتوى العربي.
 - ربط علوم اللغة العربية بالتقنية من خلال البحوث التكاملية.
 - إقامة مؤتمر دوري لمتابعة ما تم في مجال الرقمنة بإشراف الجامعات اللغوية.
 - إقامة كتل عربي معلوماتي و الانطلاق من مفهوم الاتصال إلى مفهوم التواصل.
- الأمر يتوقف على دورنا نحن تجاه لغتنا ، أمّا دور اللغة نفسها فقد جسده قول حافظ إبراهيم على لسان اللغة العربية:
- وسعت كتاب الله لفظاً وغاية وما ضقت عن أي به وعظمت
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة وتنسيق أسماء لمخترعات

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين



القيم الخلقية في شعر الفرسان الجاهليين

م/عذراء عودة حسين

كلية الرافيدين الجامعة

adhraa44@gmail.com

أ.م.د. الاء محمد لازم

كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية جامعة بغداد

alaa.mohammed@gmail.com

الملخص

الشعر صورة فنية عاكسة لحياة أصحابها، وببئتهم، وتطلعاتهم، ورؤاهم، وتفاعلهم مع معطيات هذه الحياة، أختزل في كل صورة ولفظه أفكارهم ومشاعرهم وطرق تعاملهم، جسد وبطريقة احترافية مبدعة حياة الجاهلي محاكياً ببيئته وسبل التي أتبعها في تعامله مع تلك البيئة متأثراً ومؤثراً. والتجربة الشعرية الواقعية منسجمة تحمل أثراً فنياً ومعطيات دلالية تبيين عظمة ورقي التجربة المعطاة، وعمق فكرها وفلسفة اصحابها.

والحديث عن القيم الخلقية حديث قديم قدم الانسانية، وتتلقاه القلوب بالمتعة والمسرة لأنه حديث الفطرة، وارتبط بالإنسانية منذ ولادتها حتى يومنا هذا.

وشعر الفرسان ثيمة البحث ومادته تعددت وظائفه ومعانيه، وتنوعت دلالاته ومبانيه

أرتبط بأحوال قومه المادية والعاطفية والفكرية وقضايا واقعهم الوجودية، فالكثير من الاحالات الدلالية في شعرهم أرتبطت بواقعهم، والسبل التي أتخذوها في سبيل التعامل والتفاعل مع الواقع المعاش بكل معطياته وتمظهراته. ومن بين هذه السبل تبنيهم لقيم خلقية تنظم سبل عيشهم مع ذلك الواقع المتصارع.

وعليه حاول البحث وبتطبيق منهجية تحليلية أستجلاء وكشف النقاب عن تلك القيم الخلقية المتجسدة فنياً في بنية النص الشعري بشكلها الفعلي في الواقع المعاش. مع بيان قدرة الشعراء الفرسان على تلوين النص الشعري بصور زاخرة متفاعلة مع معطيات البيئة الصحراوية.

تمظهرات القيم الخلقية في شعر الفرسان:

(رفض الظلم ونصرة الضعيف)

صوّر شعر عصر ما قبل الاسلام في بعض جوانبه العربي فرداً ذا احساس مرهف، يأنف من ظلم اخيه الإنسان، ويرفض الانقياد الى الجور والحيث والظلم او يدعوه للمشاركة فيه، فقال عامر بن الطفيل ثائراً ومتمرداً على الانصياع الى الظلم(1)

قَضَى اللهُ فِي بَعْضِ الْمَكَارِهِ لَلْفَتَى
بِرُشْدٍ وَفِي بَعْضِ الْهَوَى مَا يُحَاذِرُ
أَلَمْ تَعْلَمِي أَلِّي إِذَا الْإِلْفُ قَادَنِي
إِلَى الْجَوْرِ لَا أَنْقَادُ وَالْإِلْفُ جَائِرُ

كما ظهر في ثنايا القبائل العربية من ندد بظلم الإنسان لأخيه الإنسان والتعدي عليه، مؤكداً حق الإنسان في الأمن والأمان، فكان قول الحق وقبوله، وعدم الاعتداء، ونصرة الضعيف من أخلاق الشجعان، فكان من شيم العربي نصرة الضعيف ورفع الظلم عنه واجارته في كل أمور الحياة.

بل وجد في عصر ما قبل الاسلام من نصّب نفسه لنصرة المظلوم واعادة حقه اذا ما سُلِبَ مؤكداً حق الإنسان في العيش في أمن ورخاء وخير، فمالك بن الحريم، نصّب نفسه لنصرة الضعفاء من اقربائه، أذ ابى ان يسكت على التعدي

على حقوق اقربائه وسلبها من قبل الطغاة الجائرين، فكانت نفسه لا ترضى الابداع الحق الى اصحابه حتى لو اضطره ذلك الى استخدام القوة، وبذلك كان قوة داعمة تساند اقربائه وتدعمهم ليعيشوا آمنين، مطمئنين في مجتمعهم، اذ يقول (2)

وَأَخْذُ لِلْمَوَلَى، إِذَا ضَمِيمَ حَقُّهُ
مِنْ الْأَعْيَاطِ الْآبِي إِذَا مَا تَمَنَّعَا

فالقوة كانت رادعاً لكل من تسول له نفسه بالاعتداء عليه، فهي الدرع الحصين التي يتحصن بها العربي في مجتمعه، كما ان السكوت على الظلم والاعتداء تشجع الظالم على الاستمرار في ظلمه والتمادي فيه، ففي هذه الاوقات الفارس الجاهلي يتغنى بالحرب ويترنم بنشيدها، وعترة فارس بني عبس تتمثل في شخصه بطولة الفارس الحربية وترتفع في نفسه العفة والكرامة، فالجوع المमित والمستديم ليل نهار يطويه الفارس ويقنع به حتى ينال المأكل الكريم الخالي من العيوب والمثالب، وهو المقدم في احوال الحرب، مقتحماً مصائبها في الوقت الذي يحجم بقية الفرسان ويزور الجبان المذعور لشدتها وهولها، ثم ترمق عيون الابطال باجلال الفارس الحامي ليشد الجموع ويلم الفرسان، وهناك يقف الصامد ويثبت الشجاع فيستمد من نسب امه الذي يطعن به بالقوة والجلد والاندفاع لإثبات علو نسبه وأصالة فروسيته. وهو كما تعلمه الفرسان تعلمه الخيول لأنه اذاق فرسانها المرارة والبطش فتميزت علاماته ووضحت شخصيته لأنه في مقدم الرعيل وعلى رأس الكتيبة لا يعرف التواكل ولا الهزيمة وانما هو الذي يحمي القوم ويدفع عنهم الذل والهوان حيث يقول عنترة (3)

وَلَقَدْ أَبَيْتُ عَلَى الطُّوَى وَأَظْلُمُهُ
حَتَّى أَنَالَ بِهِ كَرِيمَ الْمَأْكَلِ
وَإِذَا الْكَتَيْبَةُ أَحْجَمَتْ وَتَلَاخَظَتْ
أَلْفَيْتُ خَيْراً مِنْ مُعَمِّ مَخْـوَلِ

اذ جدّ العربي في رفض الظلم والاضطهاد اينما وقع ومقاومته مؤكداً حق الناس في العيش في أمن وطمأنينة وسلام لا تتهدده فيها المخاطر ولا المظالم.

كما دعا بعض الشعراء الى عدم ظلم الناس واضطهادهم والبغي عليهم، مؤكداً حق العربي في العيش في مجتمع يأمن فيه ويرفل بالطمأنينة في ظلاله والا كانت النتيجة وبالأعلى عليهم وسيلحقه الضرر والسوء، يقول قيس بن زهير (4):

تَعْلَمُ أَنَّ خَيْرَ النَّاسِ مَنِيتُ
عَلَى جَفْرِ الْهَبَاءِ لَا يَرِيْمُ
وَلَوْلَا ظُلْمُهُ مَا زِلْتُ أَبْكِي
عَلَيْهِ الدَّهْرُ مَا طَلَعَ النُّجُومُ

واما اخلاق الفرسان فهي الاخلاق التي يتصف بها العرب جميعاً وان اختص قسم منهم ببعضها، فالفارس شجاع وكريم وعزيز النفس يحترم المرأة ويدافع عنها ويجير المستجير ويعمل على رفع الظلم (5)، فالمرأة في ذلك المجتمع الجاهلي كانت ضعيفة لا حول لها ولا قوة فعند الاغارة تصبح سبية من سبايا الحرب، وكانت تدفن وهي حية كما ورد في قوله تعالى ((وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ)) (6)

فكانت المرأة اذا حان وقت ولادتها حفرت حفرة وقعدت على رأس الحفرة فأن ولدت بنتاً رمت بها في الحفرة، ولعل تصوير الشعراء الظلم وما يترتب عليه من عواقب وخيمة، قد يعكس رغبتهم في العيش في مجتمع آمن، يتمتع في ظله الفرد بالأمن والأمان والطمأنينة بعيداً عن الإذلال والترويع والترهيب، فكان من بين هذه القيم عدم البدء بالظلم ليشيع السلام وينتشر، وليستظل الناس بظله الرخي الكريم الوارف، وكما تترسخ في الارض قواعد الامان والاستقرار وبالمقابل عدم السكوت على العدوان، حتى لا يكونوا لقمة سائغة لكل من هبّ ودبّ فالقوة كانت معيار الشجاعة في عصر ما قبل الاسلام، وحصنه الحصين الذي يتحصن فيه من المخاطر والمظالم، ولم ينسَ مجتمع ما قبل الاسلام الانسان الضعيف،

اذ أوجدت البيئة العربية ضمانات لحمايته وتوفير الامن والحماية له، تمثلت في الاحلاف التي كانت القبائل الضعيفة تلجأ اليها لتكون قوة رادعة في وجه الخصوم والاعداء، فقد كانت القبائل الضعيفة تلجأ الى القبائل الاقوى لمناصرتها ورفع الضيم والاضطهاد عنها (7)، فارتبطت معها معاهدات تقوم على المعاهدة والتناصر والتآزر، فيكون لأولئك الحلفاء ما للقبيلة من حقوق وعليهم ما عليها من واجبات، فبمجرد دخول القبيلة في الحلف يصبح لها على احلافها كل الحقوق، ومنها النصر على الاعداء والحفاظ على افرادها وسلامتهم، فحب الفرد للسلام دفعه الى عقد مثل هذه الاحلاف، ومن المتعارف عليه ان العربي كان يلتزم بعدم قتال القبيلة المتحالف معها. وهذا يدل على أمرين: اولهما حبه للسلام ورفضه لمبدأ الحرب، وثانيهما ميله الى تشكيل قوة تساعد على مواجهة التحديات والاطار والعدوان من قبل القبائل الأخرى، وفي العالم المتحضر يلزم الناس بالوفاء بما يتعارفون عليه من عهود وصكوك ووثائق مدونة وشهود وعقود مسجلة.... الخ، ولكن البيئة البدوية كانت خلواً من هذه الضمانات المسجلة والوثائق المدونة، فكانت الكلمة ينطقها الرجل عهداً يجب عليه ان يفي بها، والا عرّض شرفه للتجريح، كان الوفاء اذاً من اخلاق العرب، وانهم كانوا يتعاقدون في المحالفات على الدم والرّب والماء والطيب، ويتمسحون بالكعبة يريدون توكيد الحلف ومصاحبته بعمل مادي يذكر بالوفاء، وكان الغدر معرة يتجافون عنه، واذا ما غدر احدهم رفعوا له لواء بسوق عكاظ ليشهروا به (8) فالمجتمع الجاهلي كان لا يقبل بظلم ولا ضعف ولا فقر، ومهما يكن من شيء فقد كان الفقراء اكثر عدداً، وكان بعض الفقراء أدق حساً وأبعد املاً من بعضهم الآخر، فصار الضعيف موضع استهزاء الآخرين، ويضجر عروة بن الورد من تنكر الناس للضعيف والفقير ويزيده ضجراً ان تجتوي الزوجة زوجها الفقير، لان هذا اشد مرارة فيقول عروة (9):

ذَرِينِي لِلْغَنَى أَسْعَى فَإِنِّي
رَأَيْتُ النَّاسَ شَرَّهُمْ الْفَقِيرُ
وَأَهْوَنُهُمْ وَاحَقَّ رَهْمُ لَدِينِهِمْ
وَإِنْ أَمْسَى لَهُ نَسَبٌ وَخَيْرُ

والعرب بحكم نظامهم القبلي السائد، وطبيعة هذا النظام الاجتماعي الذي كان لا يرحم الضعيف بل يقوده الى الهلاك والانقراض، هذا النظام كان سبباً من اسباب نشوء القوة وضرورتها، فمدحها العربي ومدح كل ما يؤدي اليها، وتغنى بالشجاعة والاقدام، واثنى على كل من اتصف بهذه الصفات وافتخر بحروبه وغزواته ووقائع، وذم الضعيف وكل الصفات التي يتصف بها كالجبن والتردد والخنوع والتخلف عن الغزوات والإحجام عن الحرب وعدم الصبر على المكاره، لذلك كثر في العصر الجاهلي الكثير من الشعراء الفرسان وهذه الكثرة تعود بالدرجة الاولى الى طبيعة الحياة الجاهلية القائمة على الحروب التي كانت ساحة ملائمة لازدهار الشعر وانتشاره وهيأت للشعراء المجال الواسع لانطلاق مواهبهم الشعرية بشتى نواحيها ومختلف اتجاهاتها ومصدراً من مصادر الالهام أثارت في نفوس الشعراء مختلف الاحاسيس والعواطف (10)، فعنتره قال في احد اغاراته على بني زبيد وهي احدى قبائل اليمن (11)

أَلَا مَنْ مَبْلَغُ أَهْلِ الْجُحُودِ
مَقَالِ فَتَى وَفِيِّ بِالْغُهُودِ
سَأَخْرُجُ لِلْبِرَارِ خَلِيّاً بِحَالِ
بِقَلْبٍ قَدْ مِنْ زُبَرِ الْحَدِيدِ
إِذَا مَا الْحَرْبُ دَارَتْ لِي رَحَاها
وَطَابَ الْمَوْتُ لِلرَّجُلِ الشَّدِيدِ
وَخَيْلٍ غَوْدَتْ خَوْضَ الْمَنَائِدِ
تُشَيِّبُ مَفْرَقَ الطُّفْلِ الْوَلِيدِ

ومما تقدم، نستطيع ان نقول ان العرب كانوا يخوضون الحرب من اجل مظاهر الخصب كلها، الى جانب اسباب اخرى منها اجارة المستجير التي كانت تكفي للمحاربة في سبيل إيوائه، ونصره والثأر ممن ظلمه لأن هذه الخصال كان الجاهليون يتفاخرون بها، وكذلك الدفاع عن العرض، والأخذ بالثأر، والوصول الى الرئاسة والزعامة، والفرسان الجاهليون كانوا يريدون ان يحققوا لهم مكانة في المجتمع الذي كان يحتقر الضعيف والفقير، فأرادوا ان يفرضوا انفسهم بالقوة عليه، وهم شجعان لهم القوة والفتوة، وهم يمتلكون الرغبة الملحة في تصدي الاقوياء، والعطف على الضعفاء ونصرته، وعروة بن الورد كان زعيم هذه الطائفة، وهو انسان كُلف بهؤلاء الضعفاء والمساكين، يحب لهم ما يحب لنفسه، فعروة بن الورد كان يعبر عن نفس كبيرة، ومثل سامية كانت تنحو منحى النبل الخلقي الذي كان يرتقي الى درجات رفيعة من درجات الفروسية العربية وقد بلغ به الإيثار والشفقة انه يعطي لمن يقعد عن الغزو بسبب المرض او الضعف (12) هذه صفات الفارس الجاهلي الذي كان لا يرضى بظلم ولا ضعفٍ واذا ما ظلم ثار من ظالمه واذا ما وجد ضعيفاً أخذ بيده ونصره، كل هذا من اجل السلام والتعايش في بيئة تكفل الضعيف ولا تقبل بالظلم، لأن الإنسان من حقه العيش في بيئة تحترم حقه في الأمن والحياة الواعدة الرافلة بالطمأنينة، وضعف الإنسان يغري الأقوياء للاعتداء عليه وسلب حقوقه ولا سيما في أيام الشدة والعوز، فيكون لقمة سائغة لهم حسب مفهوم القوة الذي كان يحكمهم في عصر ما قبل الإسلام.

(الحماية والأمن)

حماية القبيلة

ان القبيلة في عصر ما قبل الاسلام كانت واحدة من الضمانات التي وفرت للعربي الأمن، فقد ساهمت في حمايته وتوفير السلامة الشخصية له، لذا كان العربي يشعر بضرورة انتمائه القبلي هذا، فهو انتماء الى الاهل والقوم، وهم اظفاره ودعائمه، وهذا ما عبّر عنه عامر بين الطفيل حينما يفخر بحماية قبيلته ورعايتها وصونها من اعتداء المعتدين وأذى الطامعين حيث يقول (13):

إِنِّي وَإِنْ كُنْتُ ابْنُ سَيِّدٍ عَامِرٍ
وَفَارِسَ—هَا الْمُنْدُوبِ فِي كُلِّ مَوْكِبٍ
وَلَكِنِّي أَحْمِي حِمَاها، وَأَتَّقِي
أَذَاهَا، وَأَرْمِي مَنْ رَمَاهَا بِمَنْكِبِ

لقد سعت القبيلة الى توفير الأمن لأبنائها، بنصرتها إياهم اذا ما تعرضوا للاعتداء، وتحمل جناياهم، فالعصبية القبلية هي التي كانت تجمع بين افراد القبيلة وهذا يوجب على كل فرد منهم أن ينصر أخاه سواء أكان ظالماً ام مظلوماً. والعصبية القبلية أهم خاصية من خصائص الفروسية في العصر الجاهلي، وكان هناك التزاماً جبرياً من الفارس لحماية القبيلة والدود عنها حقاً أو باطلاً، وهذه العصبية تجري في حياة الفارس مجرى الدماء في العروق لظروف الحياة القاسية من جهة، ولشدة الأنفة والعزة القبلية المشينة من جهة ثانية، ولعدم وجود رادع ديني من جهة ثالثة، وكان لتأثير الشعر في نفوس أُنك العرب ووجود الفرسان الشجعان زاد من تأجيج تلك العصبية القبلية، لأن العربي سرعان ماتأخذه الحماسة وتثيره العاطفة الحربية، العصبية من الضرورات في عصر ما قبل الاسلام لصيانة وحماية حياة العربي من الاعتداء، فضلاً عن أن القبيلة بمثابة دولة مستقلة لها كيائها الذاتي الخاص، شعبها يتكون من افرادها فقط، ولها وطنها وحرماها الذي تحافظ عليه، وتدافع عنه وتحميه، وكان أفراد القبيلة يتعاونون ويتساندون في الحفاظ على شرف القبيلة لأن شرفهم من شرف القبيلة (14).

واذا كان العربي شديد الحرص على أمن ابنائه واسرته، فإنه كان اشد حرصاً على أمن قبيلته، وأكثر سعياً للمحافظة عليها وعلى تماسكها، ووحدة ابنائها ولا غرابة في ذلك، لأن مصلحة الفرد تظل مشدودة الى مصلحة القبيلة (15) بأكثر



من سبب فكيانه وسلامته مرتبط بسلامتها وهذا ما نجده في شعر عامر بن الطفيل حيث عرفت البطولة فيه في يوم فيف الريح*، فقد غزت قبائل من اليمن بني عامر، وانهزمت بنو عامر بعض الانهزام، وثبت عامر بن الطفيل فيمن ثبت، وحث فرسان قومه على الثبات، وأبدى من الجلادة والصبر والفروسية ما جعل قومه يعجبون منه، وهو بعد في ريعان الشباب، وتماسك جيش بني عامر، واستطاع ان يصد هجوم الجيش المنتصر، وجعل انتصاره غير ساحق، وفي هذا اليوم طعن عامر في عينه، وعُرفت فروسيته وشجاعته، وبعد هذه المعركة أخذ عامر في ابراز مفاخره، وحاول ان يتسّم الرئاسة في قومه، ولنستمع لما قاله بعد هذه المعركة (16):

لَقَدْ عَلِمْتُ عُلِيّاً هَوَازِنَ أَنَّنِي
وَقَدْ عَلِمَ الْمَزْنُوقُ أَنَّنِي أَكْرُ
إِذَا زَوَّرَ مِنْ وَقَعِ الرِّمَاحِ رَجْرَثُهُ
وَأَنبَأَتْهُ أَنَّ الْفِرَارَ خَزَايِيَّةٌ
أَلَسْتُ تَرَى أَرْمَاحَهُمْ فِي شَرِّ عَا
فَبِنَسِ الْفَتَى إِنْ كُنْتُ أَعَوَرَ عَاقِرًا
وَقَدْ عَلِمُوا أَنَّنِي أَكْرُ عَلَيْهِمْ
وَمَا رَمْتُ حَتَّى بَلَ صَدْرِي وَنَحْرَهُ
وَلَوْ كَانَ جَمْعًا مِثْلَنَا لَمْ يَهْزَنَا
أَتَوْنَا بِشَهْرَانِ الْعَرِيضَةِ كُلِّهَا

أَنَا الْفَارِسُ الْحَامِي حَقِيقَةً جَعْفَرٍ
عَشِيَّةَ فَيْفِ الرِّيحِ كَرِ الْمَشْهَرِ
وَقُلْتُ لَهُ: ارْجِعْ مُقْبِلًا غَيْرَ مُدْبِرٍ
عَلَى الْمَرءِ مَا لَمْ يُبْلِ عُدْرًا فَيَعْدِرِ
وَأَنْتَ حِصَانٌ مَاجِدُ الْعِرْقِ فَاصْبِرِ
جَبَانًا فَمَا عُدْرِي لَدَى كُلِّ مُحَضَّرِ
عَشِيَّةَ فَيْفِ الرِّيحِ كَرِ الْمُدُورِ
نَجِيعٌ كَهَذَابِ الدِّمَقْسِ الْمُسِيرِ
وَلَكِنْ أَتَتْنَا أُسْرَةٌ ذَاتُ مَفْخَرِ
وَأَكْلَبَ طُرًّا فِي لِبَاسِ السَّنَوْرِ

لقد بدأ عامر قوله بادعاء عظيم، فهو يزعم انه الفارس الوحيد الذي حمى حقيقة جعفر، وقد علمت رؤوس هوازن بذلك، وهكذا نرى عامراً راح يدعي لنفسه المكانة العليا في حماية عشيرته، ونرى عامراً بعد ان القى قنبلة الدعاية، وبعد عن الحقيقة في بيته الاول، رجع ليبين موقفه الصادق في يوم فيف الريح، ذكر قتاله وبلاءه، وثباته بكل رزانة وعقل.

لقد كان العربي شديد الحرص على ادامة صلته بقومه لأنهم ملجأه الأمين، لذا اوصى الشعراء بالحفاظ على هذه الصلة، فالفرد لا ينهض الا بقبيلته التي فيها مأمنه وحماه، كما اوصى الشعراء بعلاج بعض الامراض التي اذا ما تفشت في مجتمع فككته وهدمته، فأبناء القبائل مدفوعون في تعصبهم المفرط لقبائلهم بدافع من واقع البادية الذي لا يوفر امناً للمستضعفين، لذا فقد وجدوا استمراراً لبقائهم وتوفيراً لأمنهم في بقاء وأمن القبائل التي ينتمون اليها معتقدين بإخلاص أن نسباً واحداً يشدهم، لذلك عليهم ان يجمعوا شملهم تحت راية القبيلة ، وهذا ما نجده في شعر عامر بن الطفيل حينما يفخر بحماية قبيلته ورعايتها وصونها من اعتداء المفسدين واذى الطامعين، ولشجاعته هذه سوّده عامراً عليها (17):

إِنِّي وَإِنْ كُنْتُ ابْنُ سَيِّدٍ عَامِرٍ
وَلَكِنِّي أَحْمِي حِمَاها، وَأَتَّقِي

وَفَارِسَهَا الْمُنْدُوبَ فِي كُلِّ مَوْكِبٍ
أَذاها، وَأَرْمِي مَنْ رَمَاهَا بِمَنْكِبٍ

كما كان العربي لا يتوانى عن تهديد الملوك، فمهما كانت عظمة الملك وسطوته فإنه لا ينال من مكانة القبيلة في قلب العربي، فهي حماه وأمنه ودرعه الحصين مثلما هم مجده وعزه، فإذا ما احس انهم ينوون بقبيلته شراً، ويتحينون الفرصة السانحة للغدر بها والقضاء عليها، فعندئذ نلاحظ ان الشاعر ينبري بذكر ما تتميز به القبيلة من قوة، وشجاعة، وشدة، وشرف نسب لعله يرعوي عن تهديده هذا على نحو ما فعله يزيد بن الحُذّاق الأسدي ، عندما شعر بنية النعمان بن المنذر الغدر بقبيلته والإغارة عليها (18):

نُعْمَانُ إِنَّكَ خَائِنٌ خَدَعُ
يُخْفِي ضَمِيرَكَ غَيْرَ مَا تُبْدِي
فَإِذَا بَدَا لَكَ نَحْسٌ أَثَلَّتْ



فَعَلَّيْكَهَا إِنْ كُنْتَ ذَا حَرْدٍ
يَا أَبَى نَنَا أَنْ نَا دُوْأُ أَنْفٍ
وَأَصُولُنَا مِنْ مَحْتِ دِ الْمَجْدِ
إِنْ تَغْزُ بِالْخَرْقَاءِ أَسْرَتَنَا
تَلَقَّ الْكَتَائِبَ دُونَنَا تَرْدِي

فالقبيلة كانت القوة المنبوعة التي تمنع اي اعتداء يقع على افرادها، وكان الفرد يعتمد على القبيلة في كل ما له من حقوق، نظير ما كان عليه من واجبات.

ان القبيلة كانت تقوم بحماية افرادها ما داموا ملتزمين بكل الشروط المتعارف عليها في العرف القبلي، فكان الفرد يعيش في كنف قبيلته آمناً مطمئناً، فاذا ما خرج على اعرافها وتقاليدها فإنه سيفقد هذه الحماية ويتعرض للخلع، ويتم الاعلان عن ذلك على رؤوس الاشهاد، تعلن القبيلة تبرؤها مما اقترفه من افعال، ليعرف الجميع ذلك فلا يؤاخذوها على الجرائم التي يقترفها، وحينئذ يتوجب على هذا الشخص ان يبحث عن مكان يؤويه او جماعة ينزل في جوارها، لأن عيش الفرد وحيداً بلا قبيلة تحميه يعد امراً في غاية الصعوبة، فالتخلي عن النسب يعني الضياع في ارض غير آمنة، وحية غير مطمئنة، لذا حرص الجاهلي على الالتزام بأعراف وتقاليده القبيلة، وعدم الخروج عليها ألا ما ندر حتى لا يعرض نفسه لعقوبة الخلع، فالقبيلة كانت ملجأ البدوي وملاذه الأمن في تلك البيئة الصحراوية التي كانت تتهدده في كل وقت بالأخطار والمحن (19).

(حماية الجار)

ان الانسان في عصر ما قبل الاسلام وفي ظل غياب نظام سياسي يحميه ويوفر له ولعائلته وممتلكاته من الاعتداء والانتهاك ، من الطبيعي أن يوجد بعض القيم والاعراف التي من شأنها أن توفر له الأمان في البيئة الجاهلية، كحماية الجار والوفاء بحقه، فللجار اهمية كبرى عند الجاهليين وتقدير وحرمة، فاذا استجار شخص بشخص آخر أو قبيلة بقبيلة وجاراً ومستجيراً، وجبت بلا ريب حمايته.

وحق على المستجار به الدفاع عن مصيره مهما كلفه الثمن، والا عدّ ناقضاً للعهد، ناكثاً بالوعد، مخالفاً لتقاليد عريقة عند العرب ، إذ وضع شعر عصر ما قبل الاسلام بين ايدينا الدليل على انهم كانوا يجزعون اشد الجزع اذا رأوا جاراً ينكث بعهد جاره، فكانوا اذا غدر احدهم بعده مع جاره رفعوا له لواء في مكان عام، يجتمع فيه كثير من الناس، ليشهروا به ويكون عرضة لسهام الهجاء وعورات الكلام، وفي ذلك يهجوا عنتره قبيلة جديلة احد قبائل طيء التي نقضت الحلف الذي كان بينها وبين قبيلة عنتره فيقول (20):

إِنَّا كَـذَلِكْ يَاسُـهُـيَّ إِذَا
غَدَرَ الْخَلِيفُ نَقُودُ بِالْحَطْمِ
وَبِكُلِّ مُزْهَفَةٍ لَهَا نَفْذُ
بَيْنَ الضُّلُوعِ كَطَرَةِ الْفَدَمِ

فالقبيلة كلها ترمى بالمثالب والنقائص في الاسواق والمراسم.

فإذا ما اخلّ العربي بحماية جاره، فانه سيتعرض للهجاء والذم، وهذا ما جعل بشراً يسخر من عتبة بن مالك الذي لم يستطع حماية مستجيره من قاتليه يهجوه بقصيدة طويلة هجاءً مرأاً اذ يقول (21):

أَجَارَ فَلَمْ يَمْنَعْ مِنَ الضَّيْمِ جَارَهُ
وَلَا هُوَ إِذْ خَافَ الضَّيَّاعَ مُسَيَّرَ

ويختتم قصيدته ببيتٍ مبيناً فيه ان هذا العار سيبقى وصمة في جبينهم، لن تمحوه الأيام ولا السنون، اذ يقول (22):

فَأَوْفُوا وَفَاءً يَغِيْرُ الذَّمَّ عَنْكُمْ

وَلَا بِرٍّ مِنْ ضَبَاءٍ وَالزَيْتُ يُعْصَرُ

فالحفاظ على أمن الجار كان من الاعراف المقدسة عند العرب، لذا كان لا يكثرث العربي في كثير من الاحيان لصلات القربى وأواصر الرحم اذا ما غدر بجاره، ومن ذلك ان غلاماً من بني حنظلة نزل بجوار رجل من بني حُرَيْث، من هذيل، فغدر به وقتله وكان هدفه سلب ثيابه وسلاحه، فهجاه ابو خراش الهذلي هجاءً مرّاً وعرض به وبفعلته على الرغم من ان أبا خراش الهذلي تربطه العصبية القبلية بالمجير، اذ يقول (23):

كَأَنَّ الْغُلَامَ الْحَنْظَلِيَّ أَجَارَهُ عُمَانِيَّةٌ قَدْ عَمَّ مَفْرِقُهَا الْقَمْلُ

أَبَاتَ عَلَى مِقْرَاكَ ثُمَّ قَتَلَتْهُ عَلَى غَيْرِ ذَنْبٍ ذَاكَ، جَدَّ بِكَ الثُّكْلُ

فَهَلْ هُوَ إِلَّا ثَوْبُ بُوَيْسٍ وَسِلَاحُهُ وَمَا بِكُمْ غُرِّي إِلَيْهِ وَلَا عَزْلُ

دَعَا قَوْمَهُ لَمَّا اسْتَحِلَّ حَرَامَهُ وَمِنْ دُونِهِمْ عَرَضُ الْأَعْقَةِ فَالْرَمْلُ

وَلَوْ سَمِعُوا مِنْهُمْ دُعَاءَ يَرَوْغُهُمْ إِذَا لَأَتَتْهُ الْخَيْلُ أَعْيُنُهَا قُبْلُ

شَوَاحِي يَمْرِيهِنَّ بِالْقَوْمِ وَالْقَتَا فُرُوعُ السَّيَاطِ وَالْأَعْنَةُ وَالرَّكْلُ

فصور لنا الشاعر تصويراً بارعاً استغاثه الغلام بقومه، إذ أخفر جواره ولو كانت قبيلته قد سمعت لهبت لنجدته بخيل سريعة قوية.

ان مراعاة حق الجار والحفاظ على أمنه بلغت ان يقتل العربي أخاه اذا ما غدر بجاره، وشبيه بذلك موقف الحصين بن حمام المُرِّي، فخاض غمار الحرب دفاعاً عن جيرانه بني الحرقة، إذ كان الحصين سيد قومه بني سهم بن مرة بن عوف، وكان الحرقة، وهم قوم من جهينة حلفاء لهم، وكان بطن من قضاة يقال لهم بنو سلامان بن سعد بن زيد بن الحاف بن قضاة حلفاء لبني صرمة بن مرة بن عوف وكان لبني صرمة جار يهودي ولبني سهم جار يهودي آخر، وكان من جيران بني صرمة ايضاً بيت من بني عبد الله بن عطفان يقال لهم بنو جوشن، ففقد رجل منهم فقام اخو القتل بقتل اليهودي جار بني سهم.

فأمر الحصين بقتل اليهودي الذي كان في جوار بني صرمة وفاءً لجيرانه وحلفائه، فحدث شرخ بين بطون القبيلة الواحدة حاول الحصين ان يصلح الامور بين المتخاصمين الأخوين وذكرهم بأواصر الرحم التي تجمع ما بينها، فاقترح أن تأمر كل من القبيلتين جيرانها من قضاة أن يرحلوا عنها حقناً للدماء، لكن بنو صرمة اصرروا على القتال، فاضطر الى مناجزتهم وحدثت عدة معارك انتهت بانتصار الحصين، ويعبر شعره عن ذلك الصراع النفسي الذي جعله بين رغبتين تناقض كل منهما الاخرى، دفاعه عن صلة الرحم والقربى، ودفاعه عن الجوار ولكنه لم يلبث أن نصر الجوار (24)، فاضطر الى قتال ابناء عمه رعاية لحرمة الجوار ومنعاً للضميم فكانت الوسيلة الوحيدة لوضع الحق في نصابه، فقال الحصين في ذلك (25):

وَلَمَّا رَأَيْنَا الصَّبْرَ قَدْ جِئِلْ دُونَهُ

وَإِنْ كُنَّا يَوْمَئِذٍ كَوَاكِبَ مُظْلَمًا

صَابِرًا وَكُنَّا الصَّابِرُ مِنْ نَا سَجِيَّةً

بِأَسْيَافِنَا يَقْطَعْنَ كَفًّا وَ مِغْصَمًا

نُفْلِقُ هَامًا مِنْ رَجَالٍ أَعَزَّةٍ

عَلَيْنَا وَهُمْ كَانُوا أَعْقًا وَاطْلَمًا

وَلَمَّا رَأَيْتُ الْوُدَّ لَيْسَ بِنَافِعِي

عَمَدْتُ إِلَى الْأَمْرِ الَّذِي كَانَ أَحْزَمًا



واذا استقصينا أيام الحرب وجدنا ان بعض هذه الايام كانت تقع بسبب الجار، واذا ضمنا الى جانب حماية الجار ما عُرف به العربي من حب لقبيلته، وتعصب لها وحرص على الأخذ بالتأثر استطعنا ان نتصور حياة البدو وعاداتهم وما كانت تستلزمه من حروب وغارات لا يهدأ لهم بدونها بال ولا يقر قرار (26)، فالعربي متى ما قبل بجوار أحد، فكان عليه ان يرعى حقه، ويضمن له الحماية ويكفل له عدم الاعتداء عليه وعلى اهله وماله والا تعرض للذم والهزاء.

لقد كان العربي يرى في الجوار حقاً وحرمة يدفعانه الى السعي لرعاية حق الجار، بل كان يعدّ نفسه مسؤولاً عن كل ما يصيب الجار من أذى سواء أكان في جسمه ام في ماله، وهذا يدل على الحرص الشديد الذي اولاه مجتمع ما قبل الاسلام لهذه القيمة الخلقية وما اسهمت فيه من توفير الأمن والطمأنينة ليعيش الانسان هانئاً بعيداً عن كل ما يهدده من المخاطر، فاعتزاز العربي بهذه القيمة ومراعاتها كان رادعاً لكل من تسول له نفسه الاعتداء على الجار والاخلال بأمنه، اذ سيتردد كثيراً قبل الاقدام على مثل هذا الامر، ويسعى جاهداً الى المحافظة على الجوار لتلهج الألسن وتذيع فضائله وشمائله في مراعاة حق الجار، ولأهمية الجوار ومكانته العزيزة في نفس العربي كان من ابرز المفاخر التي افتخر بها العرب لأنها بعد ذلك تعكس شجاعتهم وقوتهم في الذبّ عن جوارهم وحمايته وتوفير الأمن له، ونجد الفخر بحماية الجار والحفاظ على امنه قد شمل القبيلة بأسرها، كما كان حال خزاعة، اذ كانت حريصة على من يجاورها، وفيه لحقوقهم، يأمن الجار على نفسه وعرضه وماله، وما كان يجترئ أحد ايذائه او الاعتداء عليه، اذ يقول قيس بن الحداية مفتخراً بقومه لصونهم حرمة الجار اذ يقول (27):

خُزَاعَةُ قَوْمِي فَإِنْ افْتَخِرَ
بِهِمْ يَزْكُ مُعْتَصِرِي وَالنَّسَبِ
هُمُ الرُّؤُوسُ وَالنَّاسُ مِنْ بَعْدِهِمْ
ذُنَابِي وَمَا الرُّؤُوسُ مِثْلُ الذَّنَبِ
فَجَارُهُمْ أَمِنْ دَهْرِهِ
بِهِمْ أَنْ يُضَامَ وَأَنْ يُغْتَصَبَ

فالعربي مد ظلال حمايته على من استجار به، فعاش الجار في كنفهم آمناً سالماً لا يردعه شيء ولا يفزعه. وهكذا نجد ان الحياة القبلية هي التي دفعت الانسان العربي الى حماية الجار ورعايته والذود عنه، فكان للجوار الحق في العيش في أمن وسلامة في ظل هذه الأعراف التي حفظت حياة العربي وعرضه وماله من أن يستباح.

التكافل الاجتماعي

(الكرم والجود)

لم يكتف العرب بسد حاجات المعوزين من قبائلهم بل زادوا على ذلك برعاية تلك الحاجات الطارئة التي تعرض للناس لأسباب وظروف شتى كرعاية الضيف.

اذ عاش العرب في ظل طبيعة قاسية فرضت عليهم أعرافاً وقيماً وجب عليهم حفظها واحترامها، وحق الضيافة كان واحداً منها.

فالمسافرين عبر مجاهل الصحراء والضلون في متاهاتها قد لا يجدون طعاماً ولا شراباً يحفظ حياتهم، لذا كانوا يضطرون الى تخير بيتاً من بيوت العرب لينزلوا ضيوفاً على صاحبه طلباً للماء والمأوى.

واخذ العربي على عاتقه إكرام ضيفه لأن انقاذ النفس من الهلاك يعد غريزة في نفس الانسان فضلاً عن ان الايام دول كما يقال فربما يصبح المضيف بعد حين ضيفاً وبالعكس فحياة الصحراء لا تكفي انسان من الحاجة الى صاحبه.

ونستدل من اشعار كثيرة على ان إكرام الضيف وايواءه ورعايته كانت مفخرة اعتر بها العرب وشرفوا بها ومأثرة اشاد بها الشعراء في اشعارهم ومدحوا من اتسم بها فقد رثوا الكرماء الذين راعوا حقوق الضيف واکرموه في حياتهم حيث يقول عنتره (28):



قَوْمِي صَمَامَ لِمَنْ أَرَادُوا ضِيْمَهُمْ
وَالْقَاهِرُونَ لِكُلِّ أَغْلَبٍ صَالِي
وَالْمُطْعَمُونَ وَمَا عَلَيْهِمْ نِعْمَةٌ
وَالْأَكْرَمُونَ أَبَاً وَمَحْتَدَ خَالِ

فالشخص الذي لا يطعم جاره، وبنام مليء البطن وجاره في الوقت الذي يتضور هذا الجار، شخص يستحق الهجاء وهو شخص بعيد عن تقاليد العرب، فالعرب نشأوا في الجاهلية على اخلاق اجتماعية حافظوا عليها، وتمسكوا بها، فكانت لهم مثل عليا يمدحون من يأخذ بها، ويذمون من يحيد عنها وقد عرضنا ان الكرم من الصفات المتوارثة والمقدسة وما زالت هذه الصفات موجودة في العرب .

فالتكافل كان موجوداً بين ابناء القبيلة الواحدة، بل قد نلمس في شعر ما قبل الاسلام لمسات قد نفتقدها في مجتمعاتنا الراهنة ونعوزها، وان التحام الأخوة وتعاضدهم تعكس الصورة الصغرى لتماسك افراد القبيلة وتناصرهم، فالبر كان جامعاً بين افراد القبيلة فهو الجامع الروحي الذي كان في جميع شبه جزيرة العرب يجمع بين أفراد الأسرة ويجمع ايضاً بين افراد القبيلة، فالعربي كان لا يبخل بماله ونواله على ابناء قبيلته، فإكرام ابناء القبيلة وعون الاهل ومساعدة الأقرباء اخست واجباً يفرضه العرف السائد الذي يستند الى القيم الخلقية التي بموجبها ينال الفرد المدح والثناء والذم والهجاء، لذا كان العربي يهب لسد حاجة الأقرباء وابناء القبيلة، فهذا عامر بن الطفيل يفخر قومه (29):

إِذَا سَنَّةٌ عَزَّتْ وَطَالَ طَوَالُهَا
وَأَقْطَطَ عَنْهَا الْقَطَرُ وَاصْفَرَّ عُودُهَا
وَجِذْنَا كِرَاماً لَا يَحُولُ ضَيْفُنَا
إِذَا جَفَ فَوْقَ الْمَنْزِلَاتِ جَلِيدُهَا

وبذلك يتحقق التكافل بين افراد المجتمع، الغني يكفل الفقير والفقير يكفل الضعيف، بحيث يشعر كل فرد من افراد المجتمع بإحساس أخيه وشعوره، وإن ما ينال أخاه من خير او شر عائد عليه لا محالة، فيعمل كل فرد على تعميق معاني الأخوة يتبادل مشاعر المحبة والمودة، وسعي كل عضو لفك الضائقات وتفريج الكربات ببسط ايديهم بالإنفاق على المحتاجين من ابناء القبيلة والتبرع لهم.

اذ لم يكتف العربي بمساندة ابناء عمه ومؤازرتهم والدفاع عنهم وانما كانوا يساندونهم في الأزمات والشدائد، ويعطف بعضهم على بعض واذا ما اهلكت الشدائد ماله، كان لا يتردد في طلب العون من الأقرباء الذين سيسارعون الى رفده بالمال والعطاء، بل يعمدون الى خلط ماله مع ماله، فيصبح المال مشتركاً بينهم فيخلطون فقره بغناهم، اذ يقول بن مشجعة البؤلاني (30):

إِنِّي وَإِنْ كَانَ ابْنُ عَمِّي غَائِباً
لَمَقْذَافٍ مِنْ دُونِهِ وَوَرَائِهِ
وَمُفِيدُهُ نَصْرِي وَإِنْ كَانَ أَمِراً
مُتَرَحِّزِحاً فِي أَرْضِي وَتَهْ وَسَمَائِهِ
وَمَتَّى أَجْنُهُ فِي الشَّدَائِدِ مُرْمِلاً
أُلْقِ الَّذِي فِي مِرْزُودِي لَوْعَائِهِ
وَإِذَا تَتَبَّعَتِ الْجَلَائِفُ مَا لَنَّا
قُرْنَتُ صَاحِبَتُنَا إِلَى جَرْبَائِهِ

(وتغنى العرب في صفة الكرم ورعاية حقوق الآخرين، فكان اذا جاءهم ضيف يعرفونه او لا يعرفونه قدموا اليه ما يحتاجه وبالغوا في اكرامه لان اكرام الضيف كان اكراماً عاماً، فالضيف يكرم غنياً كان أم فقيراً، سيداً كان أم عبداً، رجلاً كان او امرأة، عربي او اعجمي وهي صفة حميدة للعرب في الجاهلية) (31).

الكرم والجود من القيم الخلقية النبيلة التي فرضها المجتمع العربي قبل الاسلام وتبناها الشعراء مفتخرين بالترحاب بالضيف، إذ هي خصلة نبيلة وجب على العربي العمل بها، والرجل الذي لم يكن كريماً يذمه الشعراء، ويقرنوه بمن هو اشد لؤماً، وهو الذي لا ينهض دفاعاً عن عرض اهله وخاصته، زيادة في التوبيخ والطعن فيهم، لأن اساءة معاملة الضيف او عدم الإيفاء بحقوقه يُعد عاراً ما بعده عار، وهذا العار لا يمكن تطهيره مهما حاول ذلك، وكان كثير من البخلاء يكرمون من نزل بهم من ضيوف واداء حقهم، خوفاً من هجاء الشعراء لهم، فقد لعب الشعر دوراً كبيراً في حفظ حق الضيافة، اسهاماً منه في تحقيق مستوى معاشي مناسب للعرب، فكان اقصى ما يذم به العربي هو اتهمه بالبخل والشح واللؤم، فيحرموا ضيوفهم رغم امتلاكهم النياق وما تدره من حليب، لذا كان العربي حريص على ان يكون كريماً لينال احسان الجميع، فقد لعبت هذه القيمة الدور الكبير في استمرارية العطاء والتحفيز على العمل بها، لان من شأنها ان تدفع بعجلة الحياة الجاهلية التي كانت في عرصة مستمرة لعوامل الهلاك والفناء في ظل عوامل الجفاف ونقص الموارد، فلا غرابة بعد ذلك ان نجدهم يمدحون الكرماء اصدق المديح، ويثنون عليهم اخلاص الثناء، واذا كانوا من قبائلهم فأنهم يفاخرون بهم اعظم مفاخرة ويتباهون به اشد المباهاة، فهذا عنتره يفخر بقبيلته حيث يقول (32):

إِذَا الرِّيحُ جَاءَتْ بِالْجَهَامِ تَشْتُلُهُ

هَذَا يَأْتِيهِ مِثْلُ الْقَلَاصِ الطَّرَانِدِ

وَأَعْقَبَ نَوْءَ الْمُدْبِرِينَ بِغُفْرَةٍ

وَقَطَّرَ قَلِيلَ الْمَاءِ بِاللَّيْلِ بَارِدِ

كَفَى حَاجَةَ الْإِضْيَافِ حَتَّى يُرِيحَهَا

عَلَى الْحَيِّ مِنْ أُمَّةٍ أَرُوْعَ مَا جَدَّ

ولعل عروة قد ادرك ان حقوق الضيف لا تنحصر في إطعامه فقط، وإنما يتحقق بالعناية التامة به ماديا بتقديم الطعام ومعنويا تقديم كل ما من شأنه ان يرفع من قدره ومكانته، فحقوق الضيافة توجب عليه ملاحظته والاعتناء به، أذ ان من واجب المضيف ان يبقى مع ضيفه يحادثه ويجامله الى ان ينام آمناً، مطمئناً، وهي قيمة خلقية نبيلة عُرف بها العربي وتوارثها جيل بعد جيل، وهذا ما اشار اليه عروة بن الورد في قوله (33):

فِرَاشِي فِرَاشُ الضَّيْفِ وَالْبَيْتُ بَيْتُهُ وَلَمْ يُلْهِنِي عَنْهُ غَزَالٌ مُقَتَّنٌ

أُحَدِّثُهُ إِنَّ الْحَدِيثَ مِنَ الْقُرَى وَتَعَلَّمُ نَفْسِي أَنَّهُ سَوْفَ يَهْجَعُ

وعلى هذا النحو نجد عنتره فهو سمح المعاشرة يعامل اصحابه بمثل ما يظهرونه له من الخلق الحسن، ولكن هذه

السماحة لا تذهب به الى حد الإفراط والتنازل، فهو يعاقب من ظلمه عقاباً بالغاً لأنه يشعر بالظلم الذي وقع عليه (34)

اَتْنِي عَلَيَّ بِمَا عَلِمْتُ فَأَتْنِي

سَمَحُ مُخَالَقَتِي إِذَا كُنتُمْ أَظْلَمُ

فَإِذَا ظَلَمْتُ فَإِن ظَلَمِي بِأَسْلَ

مُرَّ مَذَاقَتُهُ كَطَعَمِ الْعَلَقِ

وهو وجود بما ملكت يده، ولكنه يعرف الوجوه التي يبذل فيها الكرم، وتتفق فيها الاموال (35)

فَإِذَا شَرِبْتُ فَأَتْنِي مُسْتَهْلِكِ

مَالِي وَعِرْضِي وَإِفْرَ لَمْ يُكَلِّمْ

وَإِذَا صَحَوْتُ فَمَا أَقْصَرَ عَن نَدَى

وَكَمَا عَلِمْتُ شَمَائِلِي وَتَرْمِي



وعنترة يعفو عند المسائلة، ويعف عند توزيع الغنائم، لأنه لم يخض الحرب من أجل الغنائم والاسلاب، وعند هذه النقطة تتضح مروءة هذا الفارس وتتجلى بطولته وفلسفته في الحياة، فتبرز لنا الـ " أنا " كما اعتدنا في شعره علامة لإثبات الذات والرغبة في إشباع تلك الرغبة، ولكنها بدت متضخمة هنا عند ذكر اسمه على لسان أبناء قبيلته (36)

يَخْبِرُكَ مِنْ شَهْدِ الْوَقِيعَةِ أَنَّنِي

اغشى الوغى واعف عند المغنم

فأرى مغنم لؤ أشاء حوئتها

ويصدني عنها الحيا وتكرمي

واننا اذا تحدثنا عن عروة فأنا نتحدث عن معاناة مخصصة، عاشها الشاعر الجاهلي، وهو يتألم للمجموعة البشرية التي كانت تضيق بأوضاع اقتصادية غير عادلة، ونظم اجتماعية تلوح في جوانبها الفوضى ويسودها الاضطراب. فمشاركة عروة كانت تقوم على توزيع الطعام للمحتاجين، واشراكهم فيه، حتى اذا امتلأ كأسه وطرقه انسان، وجد ذلك مهياً له، يشاركه فيه، قل او كثر.

ومشاركته قائمة على صلة الارحام، واعطاء السائل وذوي القربى ومن تحب ضيافته.

وهو بعد هذا لا يكتفي بذكر مناقبه هو، وانما يحاول جاهداً ان يضع يده على العلل التي كانت تتمثل في طائفة من ابناء قومه لاستنثارهم بأنفسهم وحدهم، فيشبعون ويجوع حولهم العشرات.

ولهذا كان عروة يطوف البلاد ليكسب المال الذي يستطيع بذله لمن هو بحاجة اليه، واذا لم يستطع تحقيق ذلك الهدف، كان الموت عذره (37)

اذا المرء لم يطلب معاشاً لنفسه

شكا الفقر، او لام الصديق، فاكثرا

وما طالب الحاجات من كل وجهة

من الناس الا من اجد وشمرا

منهجاً خاصاً له، حاول ان يطبقه في كل تصرفاته، ويتلخص هذا المنهج بتمرده على البخلاء، وعطفه على المظلومين، ومقاسمتهم لآلامهم التي يعانونها، وبؤسهم الذي يقاسونه، ولم يكن تمرده تمرداً اعتباطياً ينزع الى الفوضى والاعتداء، وانما كان وسيلة لغاية انسانية، وكانت ثورته على الاوضاع القائمة تستند على طريق عادل، سعى اليه بكل ما يستطيع وحاول تطبيقه بكل ما يمتلك، وقد تجلت هذه الغاية برفع الظلم عن هذه الفئة من المظلومين، وحماية الضعفاء من تسلط الاقوياء، فهو يحاول ان يتعرف على الاغنياء، فمن وجده منهم بخيلاً غزاه، ومن وجده منهم كريماً تركه، وكان يتسقط اخبار البخلاء، ويبعث عليهم العيون ليشد اليهم الرحال. كان عروة يُقسّم جسمه أي طعامه في جسوم الآخرين بإرادته ولولا ذلك لكان بإمكانه أن يصبح بديناً، ولكنه بذلك سينافي مفهوم تحقيق العدالة التي طالما نادى بتحقيقها، التي تقوم على توزيع الثروات دون أن يستأثر بشيء لنفسه ولو كان قليلاً. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تُساعده تلك النحافة في غزواته المفاجئة والسريعة، فيمنحه شأنه شأن بقية الصعاليك القدرة على العدو والجري السريع الذي عده الصعاليك سلاحاً من أسلحتهم. فعلامة النحول لدى الفرسان " نتيجة حتمية لجسد الفارس العربي المثالي، وهي مظهر جمالي أيضاً شكّلها الشاعر في ذهنه وفي وعيه (38)، وللعرب بعد ذلك مظاهر اجتماعية متعددة الفوها في جاهليتهم وهي اكثر ما تبدو في جوانبها الحسنة والسيئة انعكاساً صادقاً للبيئة التي عايشوها.

فتأثراً بهذه البيئة غدوا كرماء أوفياء صبورين شجعاناً حافظين للعهد اباء، وينبض شعرهم في معظمه بمثل هذه المعاني الخيرة، وكان الكرم ابرزها ففيه فخرهم الذي لا يداني ومجدهم الذي لا يرتقي، فقد اكرموا الضيف واعانوا المحروم برغم حاجتهم لما يبذلونه لهذا وكذلك نظراً لشحة مواردهم.

قال لبيد مفاخرأً بسجية الكرم (39)

وَجَزُورِ أَيْسَارٍ دَعَوْتُ لِحَتْفِهَا

بِمَغَالِقِ مُتَشَابِهٍ أَجْسَامُهَا

أَدْعُو بِهِنَّ لِعَاقِرٍ أَوْ مَطْفِلٍ

بَذَلْتُ لَجِيرَانِ الْجَمِيعِ لِحَوْمِهَا

فَالضَيْفِ وَالْجَارِ الْجَنِيبِ كَأْتَمَّا

هَبَطًا تِبَالَةً مَخْصِبًا أَهْضَامُهَا

تَأْوِي إِلَى الْأَطْنَابِ كُلِّ رَذِيَّةٍ

مِثْلُ الْبَلَايَةِ قَالَصْ أَهْدَامُهَا

وَيَكْلَلُونَ إِذَا الرِّيحُ تَنَاوَحَتْ

خُلُجًا تَمُدُّ شَوَارِعًا أَيَّتَامُهَا

الخاتمة

فقد انتهى البحث على اساس الخطة التي وضعت لكتابته، وقد وصلت الى كثير من النتائج التي توزعت على صفحات البحث، ومن أهم تلك النتائج ما يلي:

- 1- ان القيم الانسانية وجدت عند الانسان الجاهلي على الرغم من صعوبة الحياة البدوية، والظروف القاسية التي كانت تحيط به، وامتدت هذه القيم والعادات والتقاليد المتوارثة الى يومنا هذا.
- 2- كانت القبائل العربية خير عون للضعيف، ونصرته وساندته، بل حتى اخذت بثأره ممن ظلمه، وكان الشعراء يمدحون من نصر الضعيف، ويذمون من خذله.
- 3- كانت توجد تحالفات بين القبائل، لتعاون بينهم رد اي عدوان خارجي عنهم، والذي ينقض العهد، كان الشعراء له بالمرصاد، في ذمه والأحطاط من مكانته.
- 4- القبيلة كانت الحامي الرئيسي لأفرادها، ولا بد للفرد ان ينتمي للقبيلة، حتى يكون في مأمن من المخاطر التي كانت تحيط بهم في تلك الحياة البدوية القاسية.
- 5- كان الفرد شديد الحرص على أمن قبيلته، اكثر من حرصه على أمن افراد اسرته، لأنه يعتقد ان امنه وسلامته، مرتبطة بأمن وسلامة القبيلة، ونهوضه لا يحصل الا بنهوض قبيلته التي فيها مأمنه وحماه.
- 6- هناك خصال حسنة، تغنى بها الشعراء في تلك البيئة الجاهلية، وهي حماية الجار، فكان للجار حماية مميزة عند الانسان الجاهلي، والانسان الذي يتجاوز تلك الحدود، يجد نفسه عرضة لسهام الهجاء، وعورات الكلام.
- 7- عاش الانسان الجاهلي بالرغم من تلك الصعاب والظروف القاسية كريماً، ومات وهو لم يفارق تلك الخصلة الحسنة.
- 7- المجتمع الجاهلي فرض الكرم والجود على افراده، وايدها العرف، وكان الشعراء يفتخرون بالترحاب بالضيف، لأنها من الخصال الحسنة.



- (1) ديوان عامر بن الطفيل 75.
- (2) ينظر الحماسة، لأبي تمام حبيب بن أوس الطائي، ت. د. عبد الله بن عبد الرحيم عسيلان، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية المجلس العلمي، 189، 1981 ص
- (3) ديوان عنتره، شرحه وضبطه وقدم له علي العسيلي، منشورات الاعلمي للمطبوعات، لبنان - بيروت، ط1، 1998، ص26
- (4) (قيس بن زهير بن جزيمة بن رواحة العبسي: امير عبس وداهيتها واحد السادة القادة في عرب العراق وهو من الدهاة والشجعان والشعراء، ينظر شعراء العرب الفرسان في الجاهلية وصدر الاسلام، د. محمود حسن أبو ناجي، ط1، 1984، مؤسسة علوم القرآن - دمشق، ص43
- (5) ينظر الفروسية في الشعر الجاهلي، نوري حمودي القيسي، مكتبة النهضة العربية، ط2 1984، ص 41
- (6) القرآن الكريم، التكويد 8-9
- (7) ينظر القيم الانسانية في الشعر العربي قبل الاسلام، د. لمى سعدون جاسم، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية، سنة 2011، ص10
- (8) ينظر أيام العرب في الجاهلية، محمد احمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي، 356 مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر - ط1- 1942، ص164
- (9) المصدر نفسه 298
- (10) ينظر الفروسية في الشعر بين أبي فراس الحمداني وأسامة بن منقذ (دراسة موازنة)، منى بنت بخيت اللهبي، ماجستير، جامعة أم القرى، 2008، ص5
- (11) ديوان عنتره، ص26
- (12) ينظر الفروسية في الشعر الجاهلي، ص318 .
- (13) ديوان عامر بن الطفيل، ص75
- (14) ينظر شعراء العرب الفرسان في الجاهلية وصدر الاسلام، ص35
- (15) ينظر شعر أوس بن حجر ورواته الجاهلين 406 .
- * فيف الريح: وهو المكان الذي كانت الواقعة فيه.
- (16) ينظر وصف الخيل في الشعر، د. كامل الدقس، دار الكتب الثقافية الكويت، 1975، ص123.
- (17) ديوان عامر بن الطفيل، ص13
- (18) ينظر الحماسة 294 - 296
- (19) ينظر القيم الانسانية في الشعر الجاهلي، ص38
- (20) ديوان عنتره، ص66
- (21) بشر بن ابي خازم عمرو بن عوف الأسدي ابو نوفل: شاعر جاهلي من الشجعان من اهل نجد . توفي قتيلاً في غزوة اغار بها على بني صعصة بن معاوية نحو 22 ق ه .
- (22) القيم الانسانية في الشعر الجاهلي، ص18
- (23) جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والاسلام، ابو زيد القرشي، ت. علي محمد البجاوي، دار النهضة المصرية-القاهرة - ط1- 1967، 75/3 .
- (24) ينظر أدب العرب في العصر الجاهلي، حسين الحاج حسن، المؤسسة الجامعية للنشر - بيروت، ط3- 1997، ص75
- (25) القيم الانسانية في الشعر الجاهلي، ص21
- (26) ينظر الفروسية في الشعر الجاهلي، د. نوري حمودي القيسي ص50
- (27) قيس بن منقذ بن عمرو، من بني سلول بن كعب بن خزاعة: شاعر جاهلي، وكان شجاعاً فاتكاً، كثير الغارات. تيرأت منه ((خزاعة)) في سوق عكاظ، وأشهدت على نفسها بأنها لا تحتمل جريرة له ولا تطالب بجريرة عليه. ينظر الاغاني، ابو فرج الاصبهاني، دار الثقافة - بيروت 1950، 3/154
- (28) ديوان عنتره، ص53
- (29) ديوان عامر بن الطفيل 46
- (30) ينظر القيم الانسانية في الشعر الجاهلي، ص107
- (31) المصدر نفسه، ص142
- (32) ديوان عنتره، ص102
- (33) ينظر القيم الانسانية في الشعر الجاهلي، ص151

- (34) ديوان عنثرة ،ص16
(35) المصدر نفسه،ص16
(36) المصدر نفسه،ص17
(37) الفروسية في الشعر الجاهلي، د. نوري حمودي القيسي، ص314-316 .
(38) يُنظر :شعر الفرسان في العصر الجاهلي الوظائف والدلالات ،رحيق صالح فنجان، ماجستير ،كلية الآداب جامعة ذي قار، 2011،ص124
(39) ينظر ايام العرب في الجاهلية ص 66 .
جزور: الصالح للميسر (القمار).



مقارنة في منهجية ترتيب المادة اللغوية في معجم الصحاح للجوهري ولسان العرب لابن منظور

/ عبد الرحيم بن عبد الله بن محمد بشارات

Abdelrahim.b@yahoo.com

إذا رمت كشفا في الصحاح للفظه
ولا تعتمد في بدئها وأخيرها
فآخرها الباب والبدء للفصل
مزيدا ولكن اعتمادك للأصل

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على النبي الأمين ، وآله وصحبه أجمعين ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين والعاقبة للمتقين أما بعد ؛

فإنَّ علمَ اللغة العربية من أشرفِ وأرفع العلوم، ومعرفته من خير الأمور وواجب لفهم هذا الدين، وذلك لأنَّ الله اختار العرب على العالمين، وفضَّل لغتهم على سائر اللغات، فأرسل أفضل أنبيائه بأفصح لغة في أفصح قوم، وأنزل كتابه العزيز بتلك اللغة، فقال عزَّ من قائل: {يَلِسَانِ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ} الشعراء: 195. وقال أيضاً: {إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} الزخرف: 3.

ثم الحمد لله الذي منَّ على الأمة بمنَّ يُعنى بلغتها فهي لغة القرآن الكريم التي أنزل بها ونطق بها نبيُّ هذه الأمة محمد عليه الصلاة والسلام الذي أوتي جوامع الكلم من لغة العرب ، وقد يسر الله - عزَّ وجلَّ - لهذه اللغة جمهرة عظيمة من العلماء قديما وحديثا يخدمونها فكان من هؤلاء أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ) لما وضع معجمه الفريد بعد عهد معجم الخليل بن أحمد الفراهيدي والذي يعد أول معجم في العربية فكان معجم الجوهري المسمَّى بـ (الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية) مثلاً يحتذى في صناعة المعاجم الجديدة بعد عهد معجم (العين) للخليل ابن أحمد الفراهيدي .

والجوهري وصف معجمه فأحسن الوصف بقوله : " فإنى قد أودعت هذا الكتاب ما صح عندي من هذه اللغة، التي شرف الله منزلتها، وجعل علم الدين والدنيا منوطاً بمعرفتها، على ترتيب لم أسبق إليه، وتهذيب لم أغلب عليه، في ثمانية وعشرين باباً، وكل باب منها ثمانية وعشرون فصلاً: على عدد حروف المعجم وترتيبها، إلا أن يهمل من الأبواب جنس من الفصول، بعد تحصيلها بالعراق رواية، وإتقانها دراية، ومشافهتي بها العرب العاربة، في ديارهم بالبادية، ولم آل في ذلك نصحاء، ولا ادخرت وسعاً، نفعا الله وإياكم به" . والجوهري في صحاحه اعتمد على معجم العين والجمهرة لابن دريد فقد أخذ مادته منهما وقد سار على طريقة الصحاح معاجم كثيرة أشهرها:

- لسان العرب لابن منظور (ت 711 هـ) - والقاموس المحيط للفيروز آبادي (ت 817 هـ) - وتاج العروس للزبيدي (ت 1205 هـ) فجاء معجم لسان العرب موسوعياً في مادته حتى وصف بأنه أضخم معجم عرفه العرب حتى الآن .

ولأن الصحاح واللسان ينهجان المنهج نفسه في ترتيب المادة اللغوية ولاعتماد اللسان على مادة الصحاح مع غيرها من المعاجم الأخرى وأعني تهذيب اللغة للأزهري ، والمحكم لابن سيدة ، وحواشي ابن بري على الصحاح ، والنهاية في غريب الحديث لابن الأثير ، وأهمها الصحاح للجوهري) ارتأيت أن أجعل دراستي حول معجمين فقط المعجم الأصل في هذا الترتيب الجديد وهو الصحاح والمعجم التابع له شرحاً وتفسيراً وهو لسان العرب .

وجاءت هذه الدراسة في فصلين هما :

الفصل الأول : طريقة الكشف عن اللفظة في الصحاح ولسان العرب .

الفصل الثاني : دراسة لعدد من الألفاظ في الصحاح ولسان العرب .



وركزت في بحثي علي مناقشة مجموعة من الألفاظ المتنوعة في مادتها في الفصل الثاني هي : (إستبرق ، الهرماس ، سَبَحَ ، سَخاء ، حوت ، تَبَدَّى ، مهيم)

وبداية أقول لماذا هذه الألفاظ دون غيرها ؟ فلقد اخترت هذه الألفاظ لأسباب هي:

أ- كان اختياري لكلمة (إستبرق) لأنها أنموذج لكل كلمة أعجمية معربة فأردت أن أظهر اختلاف الصحاح عن اللسان في طريقة ترتيب الألفاظ الأعجمية المعربة .

ب- وأما (الهرماس) فهو اسم عربي هو في حقيقته صفة للأسد لا اسم له وهو مرتبط بفقّه اللغة فأردت إثبات إهمال المعجمين لفقّه اللغة في معجميهما .

ج- (سَبَحَ) نموذج للفعل وما يشتق منه من مصادر ومشتقات وغيرها واختلاف المعجمين في ذلك .

د- (سَخاء) مصدر يمثل البحث عن أصل الحرف عند ترتيب مادة سَخاء في المعجمين

هـ - (حوت) أردت إثبات خطأ ابن منظور والجوهري في معنى بعض الألفاظ وذكر سبب الخطأ عندهما في ذلك .

و- (تَبَدَّى) أردت إثبات أن المعجمين قد أهملوا ألفاظا هامة من لغة العرب حيث لم تبحث بمعنى (ظهر) إطلاقا عندهما

ز- (مَهْيَمَ) أردت أن أبين طريقة المعجمين في التعامل مع الألفاظ التي فيها نحت لغوي

ولذا سنكشف من خلال هذا البحث عن أمور هي :

- 1- احتمالية الخطأ في معاني الألفاظ في المعجمين مثل الخطأ في معنى كلمة (حوت) .
- 2- بيان المخالفة أو التشابه بين اللسان والصحاح عند مناقشة المادة اللغوية مثل طريقة البحث عن الكلمات التي آخرها واو أو ياء وطبقت البحث هذا على كلمة (سَخاء) . والألفاظ التي فيها نحت مثل مهيم
- 3- تقصير الصحاح واللسان في بيان ألفاظ هامة من لغة العرب مثل كلمة (تَبَدَّى) .
- 4- الكلمات الأعجمية وطرق ترتيبها في المعجمين ، واختلاف الصحاح واللسان في ذلك واضح وغير منضبط عند المؤلفين وطبقت البحث على (إستبرق)

فأقول متوكلا على الله ومستعينا به في بيان ما أردت بيانه فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي .

الفصل الأول : طريقة الكشف عن اللفظة في الصحاح ولسان العرب .

يعد الجوهري هو أول من رتب المادة اللغوية في معجمه على أساس نظام القافية وهو مبتكر ذلك وصاحب السبق فيه لذا هو يعد مدرسة جديدة في بناء المعاجم اللغوية بعد مدرسة الخليل التي اعتمد فيها الخليل في ترتيب المادة اللغوية على مخارج الأصوات وكما قال الأستاذ أحمد عبد الغفور عطار في مقدمته الرائعة التي كتبها للصحاح : " هو أول معجم خطا بالتأليف المعجمي أعظم خطوة عرفها تاريخ العربية في هذا السبيل " وأما طريقة الكشف عن الألفاظ في الصحاح فهي :

" ترتيب الكلمات حسب أواخر الحروف بعد تجريدها من حروف الزيادة وفيها نطلب الكلمة في باب الحرف الأخير منها ثم في الباب نفسه نبحت عن فصل الحرف الأول مع النظر إلى ترتيب الحرف الثاني فيها ، فكلمة ذهل مثلا نبحت عنها في باب اللام وفي هذا الباب عدة فصول مرتبة أيضا حسب الترتيب الهجائي ، لذا نبحت فيه عن فصل الذال ، وهو الحرف الأول من الكلمة ، ثم ينظر في هذا الفصل في الكلمات التي ثانیها هاء ، فنحصل على ما نريد "

وقد شابه لسان العرب معجم الصحاح في الطريقة نفسها إلا أن الصحاح جعل بابا وحده لكل كلمة مجردة ينتهي بواو أو ياء أو همزة منقلبة عن واو أو ياء .

حيث قال أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، رحمه الله : " نذكر في هذا الباب الهمزة الأصلية التي هي لام الفعل، فأما الهمزة المبدلة من الواو نحو: العزاء - الذي أصله عزاء، لانه من عزوت - أو المبدلة من الياء نحو الالباء - الذي أصله إبابى، لانه من أبیت فنذكرهما في باب " الواو والياء " إن شاء الله تبارك وتعالى، ونذكر فيه أن همزة الاشياء، والالاء، غير أصلية "



الفصل الثاني : دراسة لعدد من الألفاظ في الصحاح ولسان العرب

لقد اخترت أن أنقل ما قاله العالمان الجوهري وابن منظور من كتابيهما ثم أقوم بمدرسة المادة المعجمية عندهما سائلاً المولى أن يعلمنا ويفقهنا فأبدأ فأقول وبالله أستعين .

الكلمة الأولى (إستبرق) كلمة أعجمية

قال صاحب اللسان : " قال الزجاج في قوله تعالى "عَالِيَهُمْ ثِيَابٌ سُنْدُسٌ خُضْرٌ وَإِسْتَبْرَقٌ" قال هو الدِّيباج الصفيق الغليظ الحسن قال وهو اسم أعجمي أصله بالفارسية استنقره ونقل من العجمية إلى العربية كما سُمي الدِّيباج وهو منقول من الفارسية وقد تكرر ذكره في الحديث وهو ما غلظ من الحرير والإبريسم قال ابن الأثير وقد ذكرها الجوهري في الباء من القاف في برق على أن الهمزة والتاء والسين من الزوائد وذكرها أيضاً في السين والراء وذكرها الأزهرى في خماسي القاف على أن همزتها وحدها زائدة وقال إنها وأمثالها من الألفاظ حروف غريبة وقع فيها وفاق بين العجمية والعربية وقال هذا عندي هو الصواب "

وقال صاحب الصحاح: عند مادة [برق] :

والإستبرق: الديباج الغليظ، فارسي معرب، وتصغيره أبيرق.

قلت : نلاحظ أن الجوهري في الصحاح تعامل مع هذه الكلمة الأعجمية عند شرحها وتفسيرها بأسلوب الاختصار فقد ترك فضول الكلام الذي لا غناء فيه ورغم أن هذه الكلمة أعجمية فارسية فلم يطرح هذه الكلمة في معجمه على أساس بداية أول حرف فيها وهو الهمزة بل جعلها ضمن مادة برق فهو يعتمد في معجمه على الحروف الأصلية في بنية الكلمة ويترك الزائد كما قال الناظم في الصحاح :

إذا رمت كشفا في الصحاح للفظه إذا رمت كشفا في الصحاح للفظه

ولا تعتمد في بدئها وأخيرها ولا تعتمد في بدئها وأخيرها

فها نحن نجده قد أشار عند هذه الكلمة (إستبرق) بأنها معربة فارسية وهذا شأنه " أنه يشير إلى الضعيف والمنكر والمتروك والرديء المذموم من اللغات وإلى العالي والمولد والمعرب وإلى الأضداد "

أما لسان العرب لابن منظور فنلاحظ عليه : أنه سار على طريقة الصحاح في ترتيب المفردات وهو ما يعرف (بنظام القافية) ولكنه في هذه اللفظة لم يفعل مثل صاحب التاج فقد ذكرها مرتبة على أساس الحرف الأول فيها وهو الهمزة لأنها لفظ أعجمي وهو موسوعي عند حديثه عن اللفظة فيذكر أصل الكلمة وكيف عرّبت و يحرص على ذكر أسماء الرواة فتجده يذكر قول الزجاج ويشير إلى وجود هذه الكلمة في المعاجم التي سبقتها كالجوهري حيث قال " وقد ذكرها الجوهري في الباء من القاف في برق " كما وأنه يكثر من ذكر الشواهد على المعاني المختلفة مثل الآية " عَالِيَهُمْ ثِيَابٌ سُنْدُسٌ خُضْرٌ وَإِسْتَبْرَقٌ " فهنا تلمس التوسع في حديثه عن لفظة إستبرق في حين أن الجوهري في صحاحه اختصر الكلام عليها . ونلاحظ أن ابن منظور والجوهري اتفقا في بيان معنى اللفظة وفي أصلها المعرب الفارسي .

الكلمة الثانية (الهرماس) اسم عربي للأسد

قال الجوهري : [هرمس] الهرماس: الأسد .

وقال ابن منظور : (هرمس) الهرماس من أسماء الأسد وقيل هو الشديد من السباع واشتقه بعضهم من الهرس الذي هو الدق وهو على ذلك ثلاثي وقد تقدم الكسائي أسد عرماس وهرماس وهو الجريء الشديد وقيل الهرماس الأسد العادي على الناس ابن الأعرابي الهرماس ولد التمر وأنشد الليث في الأسد يَغْدُو بِأَسْبَالِ أَبَوَاهِ الْهَرْمَاسِ وَالْهَرْمَاسُ الْكَرْكَدُنُّ قَالَ وهو أكبر من الفيل له قَرْنٌ وهو يكون في البحر أو على شاطئه قال والفيل لا يَبْقَى ولا الهرميس وهرماس موضع أو نهر وهرمس اسم علم سُرياني والهرمس الصُّلب الرأي المُجَرَّب .



وهنا نلاحظ عناية صاحب اللسان بضبط الألفاظ عناية شديدة اتقاء للتحريف أو التصحيف فهو لا يغفل لفظة من مواد معجمه ، و الجوهرى منهجه كذلك في ضبط الكلمات بالشكل حتى لا يتسرب إليها التصحيف إلا أن الجوهرى ترك ضبط الهرماس بالشكل أو بالوصف) لأنها مشهورة معروفة في زمنه .

وقد اعتنى ابن منظور بأصل اللفظ واشتقاقاته فدون كل ما وقف عليه من المواد ومشتقاتها كما تجد ذلك في قوله " واشتقه بعضهم من الهَرَس الذي هو الدَّقُّ " ثم أتى على معاني الاشتقاق الأخرى كالهَرَميس وهو الكركدن ... وهذا ما لا نلاحظه عند الجوهرى الذي أثر الاختصار في شرح المفردات .

ورغم أن الجوهرى "اعتمد على الرواية عن العلماء في اثبات اللغة إلا أنه تجاوز ذكر من نقل عنهم غالباً رغبة في الإيجاز " أما ابن منظور فقد أكثر من ذكر أسماء الرواة الذين نقل عنهم كما نقل عن ابن الأعرابي في تفسير معنى الهرماس حيث قال " ابن الأعرابي الهرماس ولد النمر وأنشد الليث في الأسد يَغْدُو بِأَسْبَالِ أبوها الهرماس " وقد اعتنى ابن منظور بفقهاء اللغة عند النظر في معنى كلمة هرماس إلا أنه أغفل أن الهرماس صفة للأسد لا اسم له ، وهرماس: من صفات الأسد كما نصص على ذلك ابن دريد في كتاب الجمهرة ولانجد إظهار فقه اللغة للكلمة عند الجوهرى .

الكلمة الثالثة (سَبَحَ) وهي فعل ماض

قال الجوهرى في الصحاح : [سبح] السَّبَاحَةُ: العَوْمُ . والسَّبْحُ: الفَرَاغُ. والسَّبْحُ: التَّصَرُّفُ في المَعَالِش. قال قتادة في قوله تعالى: (إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا) : أي فَرَاغًا طَوِيلًا. وقال أبو عبيدة: منقلباً طويلاً. وقال المؤرج: هو الفَرَاغُ، والجِيئةُ والذَّهابُ. وسَبْحُ الفَرَسِ: جَرُّهُ. وهو فرسٌ سابحٌ. والسَّبْحَةُ بالضم: خَزَزَاتٌ يُسَبَّحُ بها. والسَّبْحَةُ أيضاً: التَّطَوُّع من الذكر والصلاة. تقول: قضيت سُبْحَتِي. روي أن عمر رضي الله عنه جَلَدَ رجلين سَبْحاً بعد العصر، أي صلياً. والتَسْبِيح: التنزيه. وسُبْحَانَ الله، معناه التنزيه لله، نُصِبَ على المصدر كأنه قال: أَبْرَأُ الله من السُّوءِ بَرَاءَةً. والعرب تقول: سُبْحَانَ مَنْ كَذَا، إذا تعجبت منه. قال الاعشى:

أَقُولُ لَمَّا جَاءَنِي فَخْرُهُ * سُبْحَانَ مَنْ عَلَقَمَةُ الْفَاخِرِ يَقُولُ: الْعَجَبُ مِنْهُ إِذْ يَفْخَرُ. وإنما لم ينون لانه معرفة عندهم، وفيه شبه التأنيث، وقولهم: سبحات وجه ربنا، بضم السين والباء، أي جلالته. وسُبُوخٌ من صفات الله، قال ثعلب: كل اسم على " فَعُول " فهو مفتوح الاول، إلا السبوح والقدوس، فإن الضم فيهما أكثر. وكذلك الذروح. وقال سيبويه: ليس في الكلام فَعُولٌ بواحدة. وسبوحة، بضم السين مخففة الباء: البلد الحرام، ويقال واد بعرفات. وقال يصف نوق الحبيج: خوارج من نعمان أو من سبوحة * إلى البيت أو يخرج من نجد كككب .

وقال ابن منظور في اللسان) : " (سَبَحَ) السَّبْحُ والسَّبَاحَةُ العَوْمُ سَبَحَ بالنهر وفيه يَسْبَحُ سَبْحًا وَسَبَاحَةً ورجل سابحٌ وسَبُوح من قوم سَبَحَاء وسَبَّاحٌ من قوم سَبَّاحِينَ وأما ابن الأعرابي فجعل السَّبْحَاءَ جَمْعَ سابح وأسَبَحَ الرجلُ في الماء عَوْمَهُ قال أمية والمُسْبِحُ الخُشْبُ فوق الماءِ سَخَرَهَا في اليمِّ جَرَيْتُهَا كأنها عَوْمٌ وسَبْحُ الفَرَسِ جَرُّهُ وفرسٌ سَبُوحٌ وسابحٌ يَسْبَحُ بيديه في سيره والسَّوَابِجُ الخيل لأنها تَسْبَحُ وهي صفة غالبية والنجوم تَسْبَحُ في الفَلَكَ سَبْحًا إذا جرت في دَوَرَانِهَا والسَّبْحُ الفَرَاغُ وقوله تعالى إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا إنما يعني به فراغاً طويلاً وتَصَرُّفاً وقال الليث معناه فراغاً للنوم وقال أبو عبيدة مُنْقَلَبًا طَوِيلًا وقال المؤرَّجُ هو الفَرَاغُ والجِيئةُ والذَّهابُ قال أبو الدَّقَيْشِ ويكون السَّبْحُ أيضاً فراغاً بالليل وقال الفراء يقول لك في النهار ما تقضي حوائجك قال أبو إسحق من قرأ سَبْحًا فمعناه قريب من السَّبْحِ وقال ابن الأعرابي من قرأ سَبْحًا فمعناه اضطراباً ومعاشاً ومن قرأ سَبْحًا أراد راحة وتخفيفاً للأبدان ... ومنه قوله تعالى وكلُّ في فَلَكَ يَسْبَحُونَ أي يَجْرُونَ ... والسَّابِحَاتِ سَبْحًا هي النجوم تَسْبَحُ في الفَلَكَ أي تذهب فيها بَسْطًا كما يَسْبَحُ السابحُ في الماء سَبْحًا وكذلك السابح من الخيل يمد يديه في الجري سَبْحًا وقال الأعشى كم فيهم من شَطْبَةٍ خَفِيفٍ وسابحٍ ذي مِيعَةٍ ضامِرٍ وقال الأزهرى في قوله عز وجل والسَّابِحَاتِ سَبْحًا فالسَّابِقَاتِ سَبْقًا قيل السَّابِحَاتُ السُّفُنُ والسَّابِقَاتُ الخيلُ وقيل إنها أرواح المؤمنين تخرج بسهولة وقيل الملائكة تَسْبَحُ بين السماء والأرض



وَسَبَّحَ الْبِرُّوْعُ فِي الْأَرْضِ إِذَا حَفَرَ فِيهَا وَسَبَّحَ فِي الْكَلَامِ إِذَا أَكْثَرَ فِيهِ وَالتَّسْبِيحُ التَّنْزِيهِ وَسُبْحَانَ اللَّهِ مَعْنَاهُ تَنْزِيهًا
لِلَّهِ مِنَ الصَّاحِبَةِ وَالْوَلَدِ وَقِيلَ تَنْزِيهِ اللَّهِ تَعَالَى عَنْ كُلِّ مَا لَا يَنْبَغِي لَهُ أَنْ يوصَفَ قَالَ وَنَصَّبُهُ أَنَّهُ فِي مَوْضِعِ فَعَلَ عَلَى مَعْنَى
تَسْبِيحًا لَهُ تَقُولُ سَبَّحْتُ اللَّهَ تَسْبِيحًا لَهُ أَيَّ نَزْهَتِهِ تَنْزِيهًا قَالَ وَكَذَلِكَ رَوَى عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ
وَسَلَّمَ وَقَالَ الزَّجَاجُ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا قَالَ مَنْصُوبٌ عَلَى الْمَصْدَرِ الْمَعْنَى أَسْبَحَ اللَّهُ تَسْبِيحًا قَالَ
وَسُبْحَانَ فِي اللُّغَةِ تَنْزِيهِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ عَنِ السُّوءِ"

قلت : لقد ظهرت سمة لسان العرب التي تميز بها عن غيره من المعاجم ألا وهي ضخامة الحجم وأكبر مثال على ذلك هو ما ذكره من تفصيل كبير عند مادة (سبَّح) حيث أتى على مشتقاتها ومصادرهما ودلالاتها المختلفة حسب السياقات وقد أسهب في ذلك كثيرا حيث وصل بحثه فيها أربع صفحات فكان طرحه للمادة عند بيان معنى (سبَّح) يتسم بـ :
أ- الوقوف على جميع معاني سبَّح ومشتقاته من مثل (عام ، والفراغ ، والخشب في الماء ، ومدّ الفرس يديه في الجري ، ودارت النجوم في الفلك ، حفر اليربوع ، التقلب في المعاش ، وتباعد ، الصلاة ، والذكر ، والدعاء ، وأكثر الكلام ، ونزّه الله وقُدّسه ، والسفن والنجوم والملائكة السابحات ، والسبابة ، وصفة السبوح لله ، والثوب من الجلد ، والخرزات المنظومة ، وموضع السجود والسكون ، والانتشار في الأرض ، والمعرّض ، وملمس الكف ،
ب - ذكر اشتقاقاته للكلمة من مثل : يسبح ، سابح ، سبوح ، سبحاء سبّاح ، أسبح ، سبّح إلخ
ج - ذكر مصادر سبَّح وهي (سبَّح ، سباحة ، سبحان) ومصدر سبَّح (تسبيح) . وقد بين أنّ المصدر سبحان من سبَّح لا من سبَّح .
د- وقف على إعراب قضايا إعرابية نحو إعراب (سبحان) وتكلم في علة منعها من الصرف أو عدمه ، وإنابة المصدر عن فعله .

هـ - بين جمع بعض الألفاظ من مثل : سبّاحين جمع سبّاح ، و سبّحاء جمع سابح ، سبّاح وسبّحات جمع سبّحة .
و - غلط الجوهري واحتج لقوله بما نقل عن العلماء مثل ابن بري حيث قال : " قال ابن بري لم يذكر يعني الجوهري السبّحة بالفتح وهي الثياب من الجلود وهي التي وقع فيها التصحيف فقال أبو عبيدة هي السبّجة بالجيم وضم السين وغلط في ذلك وإنما السبّجة كساء أسود واستشهد أبو عبيدة على صحة قوله بقول مالك الهذلي"
ز - الوقوف على تفسير بعض الآيات من مثل تسبيح الجبال .
ح - مناقشة قضايا صرفية ككلمة (سبوح بفتح السين وضمها ووزنها ومدى موافقتها للغة العرب .
ط - أكثر من ذكر من نقل عنهم من الرواة وعلماء اللغة .
وهكذا نلاحظ أن سبب ضخامة لسان العرب كان هو :
1- الإكثار من ذكر أمور لا تتصل باللغة اتصالا مباشرا كذكر أسماء الرواة .
2- الإكثار من الشواهد على المعاني المختلفة .
3- مناقشته لبعض القضايا الإعرابية والصرفية وتفسيره لبعض الآيات القرآنية .
4- دون كل ما وقف عليه من المواد ومشتقاتها ولم يقتصر على الصحيح فقط كما فعل الجوهري في الصحاح
5- اهتمامه بأشعار العرب وباللغات وبقواعد اللغة .
6- كلامه هو شرح تفصيلي لما ذكر الجوهري في صحاحه
أما الجوهري لو نظرت في مادة سبَّح عنده فتجده قد وقف على معاني سبَّح وأشار باختصار إلى أمور لا علاقة لها بالمعنى اللغوي من مثل :

أ- إعراب سبحان حيث قال : " وسُبْحَانَ اللَّهِ، مَعْنَاهُ التَّنْزِيهِ لِلَّهِ، نُصِبَ عَلَى الْمَصْدَرِ "

ب - ذكر شاهدا على أن (سبحان) تأتي للتعجب كقول الأعشى:

أَقُولُ لَمَّا جَاءَنِي فَخْرُهُ * سُبْحَانَ مَنْ عُلِّقَ الْفَاخِرُ

ثم تعليله لعدم تنوين كلمة (سبحان) في بيت الأعشى

فإذن الجوهري ركز على المعنى اللغوي لسبح ومعاني مشتقات سبح فأثر عند مناقشة مادة سبح أسلوب الاختصار .

الكلمة الرابعة (سخاء) الهمزة منقلبة عن واو أو ياء

قال ابن منظور

(سخا) السخاوة والسخاء الجود والسخي الجواد والجمع أسخياء وسخواء الأخيرة عن اللحياني وابن الأعرابي وامرأة سخية من نسوة سخيات وسخايا وقد سخا يسخى ويسخو سخاء وسخي يسخى سخاً وسخوة وسخو الرجل يسخو سخاء وسخواً وسخاوة أي صار سخيّاً وأما اللحياني فقال سخا يسخو سخاء ممدود وسخواً وسخي سخاء ممدود أيضاً وسخوة وسخى نفسه عنه وبفسه تركه وسخيت نفسي عنه تركته ولم تناز عني نفسي إليه وفلان يتسخى على أصحابه أي يتكلف السخاء وإنه لسخي النفس عنه الجوهري

وقول عمرو بن كلثوم مشعشة كأن الحص فيهما إذا ما الماء خالطها سخينا أي جُذنا بأموالنا قال وقول من قال سخينا من السخونة نصب على الحال فليس بشيء قال ابن بري قال ابن القطاع الصواب ما أنكره الجوهري من ذلك ويقال إن السخاء مأخوذ من السخو وهو الموضع الذي يؤسغ تحت القدر ليتمكن الوفود لأن الصدر أيضاً يتسع للعطية قال ذلك أبو عمرو الشيباني وسخوت النار وسخا النار يسخوها ويسخاها سخواً وسخياً جعل لها مذهباً تحت القدر وذلك إذا أوقدت فاجتمع الجمر والرماد ففرجته أبو عمرو سخوت النار أسخوها

سخواً وسخيتها أسخاها سخياً مثال لبثت ألبث لبثاً الغنوي سخى النار وصخاها إذا فتح عينها وسخا القدر سخواً وسخاها سخياً جعل للنار تحتها مذهباً وسخى القدر سخياً فرج الجمر تحتها وسخاها سخواً أيضاً نحي الجمر من تحتها ويقال اسخ نارك أي اجعل لها مكاناً ثوقد عليه قال ويُرزم أن يرى المعجون يلقى بسخي النار إرزام الفصيل ويروي بسخو النار إرزام الفصيل أي بمسخى النار فوضع المصدر موضع الاسم ويُرزم أي يصوت يصف رجلاً نهماً إذا رأى الدقيق المعجون يلقى عل سخى النار أي موضع إيقادها يُرزم إرزام الفصيل قال ابن بري وفي كتاب الأفعال سخوت النار وسخيتها وسخيتها بمعنى والسخاء بقلة ربعية والجمع سخاً وقال أبو حنيفة السخاء بقلة ترتفع على ساق لها كهية السنبلة وفيها حب كحب الينبوت ولباب حبها دواء للجروح قال وقد يقال لها الصخاء أيضاً بالصاد ممدود وجمع السخاء سخاء وهمزة السخاء ياء لأنها لام واللام ياء أكثر منها واواً وسخا يسخو سخواً سكن من حركته والسخاوي الأرض اللينة التراب مع بُعد واحدته سخاوية قال ابن سيده كذا قال أبو عبيد الأرض والصواب الأرضون وقيل سخاويها سعتها ومكان سخاويها قال ابن بري قال ابن خالويه السخاوي منتنضو المطي إذا جفت ثميلتها في مهمه ذي سخاوي وغيطن والسخواء الأرض السهلة الواسعة والجمع السخاوي مثل الصخاري والصخاري وقال النابغة الذبياني أتاني وعيدٌ والتنايف بيننا سخاويها والغايط المتصوب أبو عمرو السخاوي من الأرض التي لا شيء فيها وهي سخاوية وقال الجعدي سخاوي يطفو ألها ثم يرسب والسخا مقصور ظلع يصيب البعير أو الفصيل بأن يثب بالحمل الثقيل فتعترض الريح بين الجلد والكف يقال سخى البعير بالكسر يسخى سخاً فهو سخ مقصور مثل عم حكاه يعقوب .

وقال صاحب الصحاح الجوهري في معنى (سخاء):

[سخا] السخاوة والسخاء: الجود. يقال منه: سخا يسخو. وسخي يسخى مثله، قال عمرو بن كلثوم:

مشعشة كأن الحص فيهما * إذا ما الماء خالطها سخينا أي جُذنا بأموالنا. وقول من قال " سخينا " من السخونة نصب على الحال، فليس بشيء. وسخيت نفسي عن الشيء، إذا تركته. وسخو الرجل يسخو سخاوة، أي صار سخيّاً. وسخوت النار أسخوها سخواً، وذلك إذا أوقدت فاجتمع الجمر والرماد ففرجته. وفيه لغة أخرى حكاها جميعاً أبو عمرو: سخيت النار أسخاها سخياً، مثال لبثت ألبث لبثاً. يقال: اسخ نارك، أي اجعل لها مكاناً ثوقد عليه. وأنشد: ويُرزم أن يرى المعجون يلقى

* بسخي النار إرزام الفصيل



والسَخا مقصورٌ: ظَلُعٌ يصيب البعيرَ أو الفصيل، بأنْ يثب بالحمل الثقيل فتعترضَ الريحُ بين الجلد والكُتف. يقال: سَخِيَ البعير

بالكسر يَسْخَى سَخًى، فهو سَخٍ مثل عم، حكاه يعقوب. وفلان يَتَسَخَى على أصحابه، أي يتكَلَّف السَخاء. وأَرْضٌ سَخاويَّةٌ: لينةُ الثَّرَاب، وهي منسوبة. ومكانٌ سَخاويٌّ. والسَخَواءُ: الأرض السهلة الواسعة، والجمع السخاوى والسخاوى، مثل الصحارى والصحارى.

نلاحظ من خلال طرح الجوهري وابن منظور لمعنى كلمة سخاء في معجميهما مايلي :

1- خرج الجوهري في ترتيب هذه الكلمة عن منهجه حيث " جمع الألفاظ المنتهية بالواو أو الياء في باب واحد ولم يفرق بينهما وختم معجمه بالألفاظ المنتهية بالألف اللينة التي لم تنقلب عن واو أو ياء " (21) فكلمة سخاء تجدها في بابها المنفرد (باب الواو والياء) فهو يرد الكلمة إلى مجردها (سخا أو سَخَى أو سَخِيَ) ولا يضع في هذا الباب إلا كل كلمة تنتهي بألف أصلها الواو أو الياء أو انتهت بواو أو ياء مثل صنوٌ وظبيٌ ، فكلمة سخاء همزتها منقلبة عن واو أو ياء على خلاف بين العلماء تجدها في باب الواو والياء وأما من مثل كلمة إنشاء التي همزتها أصلية أو كحلاء التي همزتها زائدة فلا تجدهما أي إنشاء وكحلاء في باب الواو والياء . وأما ابن منظور فقد جاء بكلمة سخاء في الترتيب الذي نهجه في لسانه فأوردتها في باب الواو الذي قبله باب الهاء وبعده باب الياء بناء على أنها من (سخا يسخو) ألفها منقلبة عن واو وهو بهذا خالف الجوهري الذي أفرد لكل لفظ ينتهي بواو أو ياء أو ألف منقلبة عن واو أو ياء في باب واحد هو (باب الواو والياء) .

2- ذكر الجوهري ثلاث لغات عند العرب في مجرد سخاء فهي عنده من سخا يسخو ومن سَخَى يسخى ومن سَخِيَ يسخى حيث قال : " [سخا] السَخاوةُ والسَخاءُ: الجود. يقال منه: سَخا يَسْخو. وسَخِيَ يَسْخى وسَخَوْتُ النارَ أَسْخوها سَخْواً، وذلك إذا أوقدت فاجتمع الجمرُ والرماد ففرَّجَتْه. وفيه لغة أخرى حكاها جميعاً أبو عمرو: سَخَيْتُ النارَ أَسْخاها سَخْياً " .

قلت : وهناك أفعال أخر آخرها ألف منقلبة عن واو أو ياء اختلفت فيها الحروف ففيها لغتان وهي كثيرة من مثل " طرا ، طرى ، سلا ، سلى ، حكا ، حكى ، رفا ، رفى ، طغا ، طغى ، طها ، طهى ، عزا ، عزى ، محا ، محى " . أي نقول مثلاً في الفعل (سلا سلوث ، سلى سليت)

وأما ابن منظور فأثبت اللغات الثلاث فتابع الجوهري حيث قال : " سَخا يَسْخى وَيَسْخو سخاءً وسَخِيَ يَسْخى... الغَلْوى سَخى النارَ وصَخاها إذا فَتَحَ عَيْنُها وسَخا القِدْرَ سَخْواً وسَخاها سَخْياً جعلَ للنارِ تحتها مَذْهَباً وسَخى القِدْرَ سَخْياً فَرَجَ الجَمْرَ تحتها وسَخاها سَخْواً أيضاً " .

3- اتفق الجوهري وابن منظور في معنى السخاء وهو الجود .

4- لم يقف الجوهري على جموع مشتقات الفعل (سخا ، سَخَى ، سَخِيَ) فقط ذكر جمع "سَخاويٌّ. والسَخَواءُ: الأرض السهلة الواسعة، والجمع السخاوي والسخاوى، مثل الصحارى والصحارى."

أما ابن منظور توسع في ذكر جمع مشتقات الفعل (سخا ، سَخَى ، سَخِيَ) فمن الجموع التي ذكرها : - فَجَمَعَ (السَّخِيُّ الجَوَادُ : أسخياء وسُخَواء) و (سَخِيَّةٌ : جمعها سَخِيَّاتٍ وسَخايا) وجمع (السَّخَاءَةُ سخاءً) و (السَّخَواءُ جمعها السَّخاوي والسَّخاوى مثل الصَّحاري والصَّحارى)

وقد خالف ابن منظور الجوهري في (سَخاويّ) فابن منظور يرى أن السخاوي جمع السخواء والجوهري يرى أن السخاوي مفردة جمعها السخاوي والسخاوى .

الكلمة الخامسة (حوت) اسم جنس للسّمك الصغير والكبير

قال صاحب لسان العرب ابن منظور



(حوت) الحوت السمكة يوفي المحكم الحوت السمك معروف وقيل هو ما عظم منه والجمع أخوات وحيتان وقوله وصاحب لا خير في شبابه أصبح سؤم العيس قد رمى به على سبندى طال ما اغتلى به حوتاً إذا زادنا حيتنا به إنما أراد مثل حوت لا يكفيه ما يلتهمه ويلتقمه فنصبه على الحال كقولك مررت بزيد أسداً شدة ولا يكون إلا على تقدير مثل ونحوها لأن الحوت اسم جنس لا صفة فلا بد إذا كان حالاً من أن يفدر فيه هذا وما أشبهه والحوت بُرْج في السماء وحاولت فلان إذا راوغك والمحاوطة المراوغة وهو يحاولني أي يراوغني وأنشد ثعلب ظلت تحاوتني رمداً داهية يوم الثوية عن أهلي وعن مالي وحات الطائر على الشيء يحوت أي حوله والحوت والحوتان حومان الطائر حول الماء والوخشي حول الشيء وقد حات به يحوت قال طرفة بن العبد ما كنت مجدوداً إذا غدت وما لقيت مثل ما لقيت كطائر ظل بنا يحوت ينصب في اللوح فما يفت يكاد من رهبتنا يموت والحوتاء من النساء الضخمة الخاصرتين المسترخية اللحم وبنو حوت بطن وفي الحديث قال أنس جئت إلى النبي صلى الله عليه وسلم وعليه خميصه حوتية قال ابن الأثير هكذا جاء في بعض نسخ مسلم قال والمحفوظ جونية أي سوداء وأما بالحاء فلا أعرفها قال وطالما بحثت عنها فلم أقف لها على معنى وجاءت في رواية حوتكية لعلها منسوبة إلى القصر لأن الحوتكي الرجل القصير الخطو أو هي منسوبة إلى رجل اسمه حوتك والحائث الكثير العذل "

وقال صاحب الصحاح الجوهري :

[حوت] الحوت: السمكة، والجمع الحيتان. والحوت: برج في السماء. وحات الطائر على الشيء يحوت، أي حام حوله. وحاولتني فلان، إذا راوغك. وأنشد ثعلب: ظلت تحاوتني رمداً (1) داهية * يوم الثوية عن أهلي وعن مالي قلت : الملاحظ على مادة (حوت) في المعجمين :

1- اتفق ابن منظور والجوهري في معنى كلمة (الحوت) بأنه السمكة ويريدون ما عظم من السمك ، واختار الجوهري جمع الكثرة للحوت وهو اللفظ السماعي (حيتان) أما ابن منظور فاختر الجمع القياسي (أحوات) والسماعي (حيتان) فالصحيح عند الجوهري ما جاء سماعاً عن العرب في جمعه وسواه خطأ وابن منظور أجاز القياسي مع السماعي وهنالك من العلماء من لا يجيز الجمع القياسي إن ورد السماعي عن العرب كابن قتيبة حيث اعتبر الصحيح لجمع دُخان هو دواخن فهو يخطئ من يجمعها على أدخنة وهو قياسي فالجمع الصحيح عنده وعند الجوهري ما جاء سماعاً عن العرب .

2- وقد أخطأ كل من الجوهري وابن منظور في تعريف (الحوت) بأنه يطلق على السمك العظيم والصواب أن الحوت يطلق على سمك البحر كله صغيره أو كبيره فهنالك من علماء اللغة كابن دريد ذكر ذلك حين قال عند مادة حوت : " [حوت] الحوت: مغرُوف وهو ما عظم من السمك والجمع حيتان وأحوات. وقال قوم: بل السمك كله حيتان ."

كما أن العالم اللغوي الفراء فسر قول الله جلّ وعزّ: { فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا } (الكهف: 61) ، قال: كَانَ الْحُوتُ مَالِحاً، فَلَمَّا حَيِيَ بِالْمَاءِ الَّذِي أَصَابَهُ مِنَ الْعَيْنِ فَوَقَعَ فِي الْبَحْرِ يَقْصِدُ الْحُوتَ الَّذِي حَمَلَهُ يَوْشَعَ فَتَى مُوسَى .

وَقَالَ أَبُو إِسْحَاقَ: كَانَتْ فِيْمَا رُوي سَمَكَةٌ مَمْلُوحَةٌ، وَكَانَتْ آيَةٌ لِمُوسَى فِي الْمَوْضِعِ الَّذِي يَلْقَى فِيهِ الْخَضِرُ، فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا، أَخْبَا اللَّهُ تَعَالَى السَّمَكَةَ

وجاء في حديث النبي عليه الصلاة والسلام الصحيح الذي رواه الترمذي «قام موسى خطيباً في بني إسرائيل فسئل أي الناس أعلم؟ فقال: أنا فعنت الله عليه إذ لم يرد العلم إليه وأوحى الله إليه: إن لي عبداً بمجمع البحرين هو أعلم منك قال: يا رب! وكيف لي به؟ فقيل: احمل حوتا في مكمل فإذا فقدته فهو ثم فانطلق وانطلق معه فتاه يوشع بن نون وحمل حوتا في مكمل حتى كانا عند الصخرة فوضعا رءوسهما فناما فانسل الحوت من المكمل فاتخذ سبيله في البحر سربا " والمكمل أداة يحمل بها الرجل الواحد شيئا فما كان لهذا الحوت إلا أن يكون سمكة يقدر على حملها فهذا دليل واضح أن الحوت يطلق على السمك الصغير والكبير .

3- وهذا دليل على أن الجوهري وابن منظور لم يعتمدا على الحديث في إثبات اللغة وقد لَمَح ابن منظور إلى ضعف قوله حين قال : " السمك وقيل هو ما عظم منه" ولفظ (قِيلَ) صيغة تضعيف

الكلمة السادسة (تَبَدَّى) بمعنى ظهر و (بدا) بمعنى ظهر :

قال الجوهري في الصحاح :

[بدا] بَدَا الأمر بُدُوًا، مثل قعد قُعُودًا، أي ظَهَرَ. وَأَبْدَيْتُهُ: أَظْهَرْتُهُ. وقرئ قوله تعالى: (هم أَرَادُوا بَادِيَ الرَّأْيِ) أي في ظاهر الرَّأْيِ. ومن همزه جعله من بدأت، ومعناه أول الرَّأْيِ. وبدا القوم بدوا، أي خرجوا إلى باديتهم، مثال قتل قتلًا. وبدا له في هذا الأمر بَدَاءً، ممدودٌ، أي نشأ له فيه رأى. وهو فيه بدوات. والبدو: البادية، والنسبة إليه بَدَوِيٌّ. وفي الحديث: " مَنْ بَدَا جَفَا " أي من نزلَ البادية صار فيه جَفَاءُ الأعراب. والبدَاوةُ: الإقامةُ بالبادية، يفتح ويكسر، وهو خلاف الحَضَارَةِ. قال ثعلب: لا أعرف البدَاوةَ بالفتح إلا عن أبي زيد وحده. والنسبة إليها بَدَاوِيٌّ. والمَبْدَى: خلاف المَحْضَر. وبَادَى فلانٌ بالعداوة، أي جاهر بها.. تبادلوا بالعداوة، أي تجاهروا بها. تَبَدَّى الرجل: أقام بالبادية. وتَبَادَى: تشبَّه بأهل البادية. والبدى: اسم واد لبنى عامر. قال لبيد: جعلن حراج القرنيتين وعالجا * يمينا ونكين البدى شمائلًا ويقال: أَبْدَيْتَ في منطقك، أي جُرِّتَ، مثل أَعْدَيْتَ. ومنه قولهم: السلطان ذو عَدَوَانٍ وذو بَدَوَانٍ، بالتحريك فيهما. وأهل المدينة يقولون: بَدِينَا بمعنى بَدَأْنَا. قال عبد الله بن رَوَاحَةَ الأنصاري: بِاسْمِ الإله وبه بَدِينَا * ولو عَبَدْنَا غيره شقينا وحبذا ربا وحب دينا وتقول: أَفْعَلْ ذاك بادِيَّ بَدْءٍ، وبَادِيَّ بَدْيٍ، أي أَوَّلًا. وأصله الهمز، وإنما ترك لكثرة الاستعمال. وربما جعلوه اسما للداهية، كما قال الراجز: وقد عَلَّنِي ذُرَّاءُ بَادِي بَدِي * وَرَثِيَّةٌ تنهض بالتشدد وصار للفحل لساني ويدي وهما اسمان جعلتا اسما واحدا، مثل معد يكره وقالى قلا.

وقال ابن منظور في اللسان:

" (بدا) بَدَا الشيءُ يَبْدُو بُدُوًا وبُدُوًا وبَدَاءً وبَدَأَ الأخيرة عن سببويه ظهر وأَبْدَيْتُهُ أَنَا أَظْهَرْتُهُ وَبُدَاوَةُ الأمر أَوَّلُ ما يبدو منه هذه عن اللحياني وقد ذكر عامة ذلك في الهمزة وبَادِي الرَّأْيِ ظاهره عن ثعلب وقد ذكر في الهمز وَأَنْتَ بَادِي الرَّأْيِ تَفْعُلْ كذا حكاه اللحياني بغير همز ومعناه أَنْتَ فيما بَدَا من الرَّأْيِ وظهر ... " وقال أيضا " أنشده ابن الأعرابي قامت تَبَدَّى لك في جَيْشَانِهَا "

قلت : قصر الجوهري وابن منظور في ذكر وبيان معنى (تَبَدَّى) بهذا الوزن

وهذا الاشتقاق في معجميهما بمعنى ظهر رغم ورودها في الشعر الجاهلي بكثرة بهذا اللفظ وهذا الوزن وبمعنى (ظهر) وقد ساق ابن منظور في معجمه إنشاد ابن الأعرابي " قامت تَبَدَّى لك في جَيْشَانِهَا " ولكن وجدت هنالك من ذكرها بمعنى ظهر لا بمعنى أقام بالبادية قبل الجوهري وهو الوحيد الذي ذكرها قبل الصحاح وهو أبو عمرو إسحاق بن فرّار الشيباني بالولاء في معجمه (الجيم) فقال: " الخريع، من النساء: التي تَبَدَّى للرجال وتطالعهم، إذا مروا، وتحديثهم " . فهو وإن لم يذكر معناها فهي بمعنى ظهر عنده فسياق الكلام لا يدل إلا على ذلك . ولا يعني ذكر الجوهري وابن منظور لمادة (بدا) بمعنى ظهر هو كافٍ لإظهار معنى تَبَدَّى التي بمعنى ظهر فقد قررا أنها بمعنى أقام بالبادية . فكيف تغفل مثل هذه اللفظة وبهذا الاشتقاق رغم ورودها بكثرة في الشعر الجاهلي بمعنى ظهر .

وأما شواهد تَبَدَّى في الشعر العربي بمعنى ظهر وهو الذي يحتج به فهي :

1- الشاهد الذي ذكره ابن منظور في اللسان عن ابن الأعرابي " قامت تَبَدَّى لك في جَيْشَانِهَا " أي ظهرت

2- قال زهير ابن سُلَمَى :

قامت تَبَدَّى بذِي ضالٍ لتحزنني * ولا محالة أن يشقائق من عشقا

3- وقال عمرو بن معد يكرب :

وَبَدَتْ لَمِيسُ كَأَنَّهَا ... بَذَرُ السَّمَاءِ إِذَا تَبَدَّى (

4- وقال عمر بن أبي ربيعة:

حَتَّى تَبْدَى ، وَلَمْ أَعْلَمْ بِقَائِلِهِ * وَقَدْ أَكُونُ بِمَا حَاوَلْتِهِ فَهَما
وهكذا تلاحظ بأن تبدى بفعلها المزيد تأتي بمعنيين فقط هما (ظهر ، وأقام بالبادية)

الكلمة السابعة (مَهْيَم) كلمة فيها نحت

قال ابن منظور:

" (مهيم) في الحديث أن النبي صلى الله عليه وسلم رأى على عبد الرحمن بن عوف وضراً من صُفْرَةٍ فقال مَهْيَم ؟ قال
قد تَزَوَّجْتُ امرأة من الأنصار على نِوَاةٍ من ذهبٍ فقال أَوْلَمْ ولو بشاةٍ أبو عبيد قوله مَهْيَم كلمة يمانية معناها ما أمرك وما
هذا الذي أرى بك ونحو هذا من الكلام قال الأزهري ولا أعلم على وزن مَهْيَم كلمة غير مَرِيَمَ الجوهرية مَهْيَم كلمة يستفهم
بها معناها ما حالك وما شأنك وفي حديث الدجال فأخذَ بِلَجَفَتِي الباب

فقال مَهْيَم أي ما أمركم وشأنكم ؟ وفي حديث لقيط فيستوي جالساً فيقول رَبِّ مَهْيَم (ما) حَرْفُ نَفْيٍ وتكون بمعنى الذي
وتكون بمعنى الشرط وتكون عبارة عن جميع أنواع النكرة وتكون موضوعة موضع مَنْ وتكون بمعنى الاستفهام وتبدل
من الألف الهاء فيقال مَهْ قال الراجز قد وَرَدَتْ مِنْ أَمْكِنَهُ مِنْ هَهْنا وَمِنْ هَهْنا إِنْ لم أَرَوْها فَمَهْ قال ابن جني يحتمل مَهْ هنا
وجهين أحدهما أن تكون فَمَهْ زَجْراً منه أي فاكفُفْ عني ولست أهلاً للعتاب أو فَمَهْ يا إنسانُ يُخاطب نفسه ويَزَجُرُها وتكون
للتعجب وتكون زائدة كَافَّةً وغير كَافَةٍ والكافة قولهم إنما زيدٌ مُنْطَلِقٌ وغير الكافة إنما زيداً مُنْطَلِقٌ تريد إن زيدا مُنْطَلِقٌ
وفي التنزيل العزيز فيما نَقَضَهم مِيثاقَهم وَعَمَّا قليل لِيُصْبِحُنَّ نَادِمين وَمِمَّا خَطِبتَهُمْ أُعْرِفُوا قال اللحياني ما مؤنثة وإن
ذُكِرَتْ جاز فأما قول أبي النجم الله تَجَاكَ بِكَفِّي مَسْلَمَتْ مِنْ بَعْدِما وَبَعْدِما صَارَتْ نُفُوسُ الْقَوْمِ عِنْدَ الْغَلَصَمَتِ
وكادتِ الحُرَّةُ أَنْ تُدْعَى أَمَتْ فإنه أراد وَبَعْدِما فأبدل الألف هاء كما قال الراجز مِنْ هَهْنا وَمِنْ هَهْنا فلما صارت في التقدير
وبعدمة أشبهت الهاء ههنا هاء التأنيث في نحو مَسْلَمَةٌ وطُحَّةٌ وأصل تلك إنما هو التاء فشبه الهاء في وَبَعْدِما بهاء التأنيث
فوقفت عليها بالتاء كما يَقِفُ على ما أصله التاء بالتاء في مَسْلَمَتْ والغَلَصَمَتِ فهذا قياسه كما قال أبو وَجْزَةَ العاطفُونَتِ
حين ما مِنْ عاطِفٍ والمُفْضِلُونَ يَدَا وإذا ما أَنْعَمُوا "

وقال الجوهرية:

[مهيم] مَهْيَم: كلمة يُسْتَفْهَمُ بها، معناها: ما حالك وما شأنك؟

قلت : منهج كلا العالمين غير منضبط في شرحه للفظ المنحوت فقد ذكرها الجوهرية وابن منظور على ترتيب
أول حرف فيها دون النظر في أصل اللفظ وأشارا إلى معناها بأنها كلمة يمانية يستفهم بها وأنها بمعنى (ما حالك ، وما
شأنك ، وما أمرك ، وما هذا الذي أرى بك) وأهل النحو كالعكبري والسيوطي يعدّانه اسم فعل وهي عند العكبري بمعنى
(ما يمت أي قصدت أو بمعنى ما وراءك) وعند السيوطي هي بمعنى (أحدث لك شيء أو بمعنى ما وراءك) وقال
ابن فارس " باب ما جاء من كلام العرب على أكثر من ثلاثة أحرف أوله ميم مهيم معناها ما حالك وما شأنك " والعالم
الوحيد الذي ردها إلى مجرد (م ه ي) هو عياض بن عمرو اليحصبي السيني أبو الفضل المتوفى 544 هـ وقال هي
بمعنى ما هذا وما شأنك وذكر فيها لغات هي (مَهْيَا ، مَهْيَنُ ، مَهِيَانُونَ) ولم يذكرها الخليل في معجم العين . وأغلب
العلماء بل جلّهم على أنها (سؤال عن الأمر والحال والخبر وهي كلمة يمانية) ولا تكون للتعجب خلافا لما نقل صاحب
اللسان ، وقد دل معناها الذي ذكره على أنها منحوتة وقد اختلفوا في نحتها .

ولاحظت على الصحاح واللسان أنهما لم يعتنيا باللفظ المنحوت في معجميهما بل لم يذكرنا طريقة البحث عن
المنحوت فمثلا كلمة (عبشي ، أيش ، السبلة) وهي منحوتة - على الترتيب - من (عبد شمس ، وأي شيء تريد
وسبحان الله) فلم ترتب في المعجمين لا على أساس التقفية ولا أوائل حروفها ، وكلمة (حيلة) ردها اللسان إلى مجرد
(حل) مع بيانه أنها من (حيّ على الصلاة) أي منحوتة منها ، والصحاح بين معناها من غير رد لمجرد ولا باعتبار
أول حرف فيها .



وأما (ضِبْطَر ، والصلْدَم ، بسملة) وهي ألفاظ منحوتة رتبها الصحاح واللسان على أول حرف في الكلمة دون الإشارة إلى أنها منحوتة من كلمتين بل بينها بذكر معناها وكأنها غير منحوتة فقال اللسان الضبطر : الرجل الشديد ، الصلْدَم القويّ الشديد ، والعالم القنوجيّ ت 1307 بين أنها منحوتة من (الصلد و الصدم)

الخاتمة

من خلال هذا البحث ووقوفني فيه على هذه الألفاظ السبعة وهي (إستبرق ، الهرماس ، سَبَح ، سَخاء ، حوت ، تَبْدَى ، مهيم) في معجم الصحاح للجوهري ومعجم لسان العرب لابن منظور قد خرجت بالنتائج الآتية وهي :
أولا – تبين لنا ما تميز به الصحاح عن اللسان في ترتيب المادة المعجمية فطريقة كل منهما يتبع نظام التقفية في ترتيب الكلمة في المعجم بعد تجريدها إلى حروفها الأصلية ثم نطلب الكلمة في باب الحرف الأخير منها فصل الحرف الأول مع النظر إلى ترتيب الحرف الثاني فيها وكان اختياري لهذه الألفاظ السبعة لتكون كاشفة عن طريقة كل منهما في معجمه حتى نرى هل ابن منظور قلد الجوهري في نظامه بصورة دقيقة أم خالفه في نوع من الألفاظ .

ثانيا – عند مناقشة البحث لكلمة (إستبرق) في المعجمين ورغم إشارة كل من الجوهري وابن منظور إلى اللفظ المُعَرَّب لكلمة (إستبرق) وغيرها من الألفاظ المُعَرَّبة بأنها فارسية أو غير ذلك إلا أنهما اختلفا في طريقة ترتيبها فالصحاح تعامل معها بطريقة ردها إلى المجرد ثم ترتيبها بنظام التقفية فلذا نجدها عنده في مادة (برق) أما ابن منظور لم يجردها بل رتبها على أساس الحرف الأول فيها فخالف بذلك الجوهري .

ولا يعني هذا أن اللسان تعامل مع كل لفظ أعجمي بهذه الطريقة بل خالف هذا في كثير من الألفاظ في حين الجوهري التزم بمنهجه مع اللفظ الأعجمي المُعَرَّب برده إلى المجرد من مثل (الهنداز ومهندز) ردها إلى هذز وكذلك فعل صاحب اللسان ، (والإبريق ، وسلسبيل) ردها اللسان إلى مادة برق ولم يذكرهما الجوهري في معجمه ، و(إبليس) ردها اللسان إلى بلس ولم يذكرها الصحاح و (أسفار) وهي نبطية و(أواب) وهي حبشية اللغة و(تنور) فارسية و(دينار) فارسية و(جهنم) عبرانية ردها اللسان والصحاح إلى المجرد وهي على الترتيب (سفر ، أوب ، تنر ، دندر ، جَهَنَّم)

ثالثا – توسع اللسان بذكر ما يستطيع من اشتقاقات ومصادر للكلمة عند حديثه عن مادة (الهرماس وسبح) وقد خالف الصحاح الذي التزم منهج الاختصار عند ترتيب المادة اللغوية في شرحها وتفسيرها وتميز اللسان بما ذكرنا هو من أسباب ضخامة هذا المعجم ؛ فكانت السمة البارزة للصحاح الاختصار واللسان الإسهاب والإطالة .

رابعا – أثبتت احتمالية الخطأ في معنى الألفاظ في المعجمين كمعنى كلمة (حوت) وقد دلت بأدلة على أن الحوت يطلق على السمك كله صغيره وكبيره رغم أن هنالك من العلماء من أشار إلى ذلك بصيغة التضعيف كابن دريد حين قال " وَقَالَ قوم: بل السمك كله حيتان " ولاحظت أن جميع المعاجم أخطأت في ذلك وهذا ما يعزز فرضية أن المعاجم اعتمدت على السماع بداية ثم النقل عن بعضها دون تمحيص في اللفظ من خلال أدلة قوية كالقرآن والسنة النبوية الصحيحة وشعر العرب ونثرها فلفظ الحوت ورد في حديث صحيح ودل دلالة واضحة

على أنه يطلق على السمك الصغير والكبير وإلا كيف يحمل حوت في مكتل ثم يحيا وينسرب إلى النهر (قصة موسى والخضر) .

خامسا – قصر الصحاح واللسان في بيان معنى الألفاظ وقد ظهر لنا ذلك عند إغفال المعجمين لمعنى كلمة (تَبْدَى) بهذا الوزن والاشتقاق بمعنى (ظهر) رغم ورودها في الشعر الجاهلي وشعر صدر الإسلام بمعنى ظهر ولكن المعجمين وغيرها من المعاجم التي سبقت الصحاح واللسان لم تذكرها إلا بمعنى أقام في البادية فقط وهذا ما يعزز الفرضية التي ذكرتها في البند الرابع .

سادسا- اختلاف الصحاح عن اللسان في ترتيب الألفاظ التي تنتهي بواو أو ياء أو همزة منقلبة عن واو أو ياء



فعند بحثي لكلمة (سحاء) ظهر لنا ذلك ؛ فالصاحح جمع الألفاظ المنتهية بالواو أو الياء في باب واحد ولم يفرق بينهما وختم معجمه بالألفاظ المنتهية بالألف اللينة التي لم تنقلب عن واو أو ياء .

أما اللسان تعامل معها كسائر ألفاظ المعجم بطريقة نظام القافية فأوردها في باب الواو الذي قبله باب الهاء وبعده باب الياء بناء على أنها من (سخا يسخو) ألفها منقلبة عن واو وهو بهذا خالف الجوهرى الذي أفرد لكل لفظ ينتهي بواو أو ياء أو ألف منقلبة عن واو أو ياء في باب واحد هو (باب الواو والياء) .

سابعاً – منهج الجوهرى وابن منظور غير منضبط في شرح اللفظ المنحوت وفي ترتيبه فلم يذكر طريقة البحث عن المنحوت فقد رتباً كلمة مهميم على ترتيب أول حرف فيها دون النظر في أصل اللفظ وأشار إلى معناها واللغة التي تنتمي إليها وهي اللغة اليمانية والعالم الوحيد الذي ردها إلى مجرد (م هـ ي) هو عياض بن عمرو اليحصبي السني أبو الفضل .

فأحياناً الصحاح واللسان لا يرتبان اللفظ المنحوت مثل (عبشمي ، أيش ، السبحلة) لا على أساس التقفية ولا أوائل حروفها وأحياناً يرتبان اللفظ المنحوت على أساس المجرّد كما ورد في اللسان مع كلمة (حيلة) التي ردها إلى (حل) .

وأحياناً يرتب اللفظ المنحوت من مثل (ضبطر ، والصلّام ، بسملة) دون الإشارة إلى أنها منحوتة من كلمتين بل بينهاها بذكر معناها وكأنها غير منحوتة .

وفي ختام بحثي أسأل الله عزّ وجلّ أن يكون هذا البحث فيه المنفعة فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

المصادر والمراجع

- 1- الإتقان في علوم القرآن . للحافظ جلال الدين عبدالرحمن السيوطي . تحقيق أحمد بن علي . دار الحديث . القاهرة ط1 سنة 2004
- 2- البلغة إلى أصول اللغة لأبي الطيب محمد صديق خان القنوجي تحقيق سهاد حمدان السامرائي رسالة ماجستير جامعية (جامعة تكريت)
- 3- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهرى الفارابي (المتوفى: 393هـ) تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار الناشر: دار العلم للملايين – بيروت الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987 م
- 4- أدب الكاتب (أو) أدب الكتاب المؤلف: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: 276هـ) المحقق: محمد الدالي. الناشر: مؤسسة الرسالة
- 5- إعراب ما يشكّل من ألفاظ الحديث لأبي البقاء العكبري . تحقيق د عبد الحميد هندواي . الناشر : مؤسسة المختار ط 1 سنة 1999
- 6- تهذيب اللغة . المؤلف: محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ) المحقق: محمد عوض مرعب . الناشر: دار إحياء التراث العربي . بيروت . ط 1 سنة 2001م
- 7- جمهرة اللغة لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد ت 321 تحقيق رمزي منير البعلبكي دار العلم للملايين بيروت سنة 1987 .
- 8- ديوان الحماسة لأبي الشجري . دائرة المعارف العثمانية بالهند سنة 1345 هـ
- 9- ديوان زهير بن أبي سلمى . دار الكتب سنة 1363 هـ
- 10- ديوان عمر بن أبي ربيعة تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد دار السعادة سنة 1371 هـ
- 11- صحيح الجامع الصغير وزيادته . محمد ناصر الدين الألباني . دار النشر المكتب الإسلامي ط 3 سنة 1988
- 12- قطوف لغوية تأليف عبدالفتاح المصري . تقديم الدكتور مازن المبارك . دار ابن كثير . ط 2 سنة 1987 .
- 13- لسان العرب: لابن منظور المحقق : عبد الله علي الكبير + محمد أحمد حسب الله + هاشم محمد الشاذلي دار النشر : دار المعارف . القاهرة سنة 1979
- 14- مجمل اللغة لابن فارس أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين . دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان . دار النشر: مؤسسة الرسالة – بيروت . الطبعة الثانية 1406 هـ - 1986
- 15- مشارق الأنوار على صحاح الآثار عياض بن عمرو اليحصبي السني أبو الفضل . دار النشر : المكتبة العتيقة ودار التراث ط 1
- 16- مصادر الدراسات الأدبية واللغوية د : داود إبراهيم غطاشة د : عبد القادر أبو شريفة ط 1 دار القدس 1989 عمان
- 17- معجم (الجيم) . المؤلف أبو عمرو إسحاق بن فرّار الشيبانيّ بالولاء ت 206 هـ . تحقيق إبراهيم الأبياري . راجعه محمد خلف أحمد . الناشر الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . القاهرة عام 1974
- 18- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع لجلال الدين السيوطي . تحقيق د عبد الحميد هندواي . الناشر : المكتبة التوفيقية . مصر



التأثير الجمالي للبناء الدرامي في ديوان (الكناري اللاجئ) للشاعر يحيى برزق

د. مريم مخلص يحيى برزق

أكاديمية باشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية

maryambarzak@gmail.com

المقدمة

إنّ الأدب الفلسطيني كان ولا يزال رائداً في التعبير عن خصوصيّة الواقع الفلسطيني وأبعاده، ولعلّه استطاع في كثيرٍ من الأحيان أن ينقل ويصوّر واقع التجربة الفلسطينية بكل أبعادها نقلاً مباشراً، حيث كان الأدباء من أبرز من تأثّر بهذا الواقع وسجّلوا ذلك في أدبهم فظهر شعراً ونثراً ونقداً، ولقد كان الأدب دوماً تجربة فريدة يعيشها الأديب ثمّ يعبر عنها بما ملّكه من إحساس وشعور وملّكة تعبير، وهو ما يترك عظيم الأثر في المجتمعات، واستطاع الأدب المعاصر أن يخطو خطوات حثيثة في التجديد في قالب والمضمون، وكان أن اتخذ الأدب الفلسطيني له حجراً في الزاوية باعتباره يتحدث عن القضية الأولى والمركزية للأمة العربية والإسلامية.

الشاعر يحيى برزق الذي عبّر في شعره عن همّ القضية الفلسطينية ومثّل الفلسطيني المبعد والمغترب ظلّ المنفى محوراً مهماً في تشكيل قصائده، ولعلّ كون الشاعر برزق أحد الشعراء المغمورين على الرغم من غزارة إنتاجه قد شكّل دافعاً ومُحفّزاً للوقوف على أعماله الكاملة والإطلاع على شعره فكانت أهم الدوافع والأهداف في هذا البحث تتلخص فيما يلي:

- 1- الرغبة في تسليط الضوء على الجوانب الجمالية والبنيوية الفنية والصورة الشعرية لديه ومدى انعكاس جماليات البناء الدرامي في ديوانه "الكناري اللاجئ"، وبيان مدى متانة اللغة والأسلوب حيث حفل شعره بالقوة والجدة والتنوع والسهولة والسلاسة والمحافظة على القديم والاستئناس بالجديد فكان شاعراً في مصافّ الشعراء الكبار.
- 2- رغبة في أن يأخذ الشاعر حقّه وأن يتصدر مكانه في النقد الأدبي خصوصاً بعد تأخر صدور الديوان الذي كان يُميّ نفسه بصدوره باكراً ولكن شاعت الأقدار أن يرى الديوان النور بعد وفاته بعقدين تقريباً.

منهج الدراسة:

ستعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنوي للوقوف على الظواهر الفنية للبناء الدرامي والتشكيلات الجمالية التي اشتملت عليها آثاره الشعرية.

تعريف بالشاعر:

ولد الشاعر يحيى برزق عام 1929م وهو أحد الشعراء الذين ينتسبون لما قبل النكبة من شعراء المرحلة الأولى، وقد جمع بين النكبة والنكسة وعاش الغربة والشتات وحلم العودة فكان كناراً لاجئاً في فضاءات الوجد الفلسطيني، الشاعر لم يبتعد عن فلسطين في مسيرته الأدبية كما يقول: "الموضوع الذي تدور حوله قصائدي هو الحب بألوانه المتعددة وأعتبر فلسطين حبيبتي حتى النفس الأخير قبل أن تكون وطني"⁽⁴¹¹⁾.

وقد امتزجت حياته الشعرية بالوطن وأحلامه، وهو يروي عن بواكير صباه زمنياً وشعراً، ومن أشهر قصائده قصيدة "الكناري اللاجئ" التي اختيرت عنواناً لأعمال الكاملة لأنّ هذه القصيدة وعلى لسان الشاعر هي من أحبّ القصائد إلى قلبه، وعنها يقول: "قصيدة (الكناري اللاجئ) من أحب قصائدي إلى نفسي فهي تمثل تجربة فريدة.."⁽⁴¹²⁾، وهي قصة

(411) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج2، 866.

(412) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج2، 866.



تفيض بالعبودية تحكي قصته وغربته وتشرده وتوجعه لحادثة استرعت انتباهه نسج على إثرها قصيدته التي رأى فيها تشابه الجرح والمشهد.

توفي الشاعر يحيى برزق في الكويت إثر أزمة قلبية حادة أصابته بعد المشاهد الدامية لمجزرة صبرا وشاتيلا في الثمانينات أدت إلى إصابته بشلل نصفي بقي يعاني منه أكثر من عام حتى أسلم روحه لبارئها مع مغيب شمس يوم الخميس 1988/1/14م.

البناء الدرامي

الرؤية الفنية هي الطريقة أو المنهج الذي يُرى به الأشياء، متضمنة جانبي الرؤية الحسية والرؤية العقلية معاً، ويتحدد الفرق بين الرؤية القصصية والرؤية الدرامية نابعاً من الفرق بين القصة والدراما⁽⁴¹³⁾، وقد فسرها الدكتور عز الدين إسماعيل بأنها: "تعني ببساطة وإيجاز الصراع في أي شكل من أشكاله؛ فالإنسان والصراع وتناقضات الحياة هي العناصر الأساسية لكل قصيدة لها هذا الطابع الدرامي"⁽⁴¹⁴⁾.

وبالنظر إلى البواعث التي تقف خلف التجربة الدرامية فإنها تتلخص في عدة أمور مهمة لعل أبرزها: "وعي الشعراء بهذه الحقائق، سواء أكان ذلك نتيجة ثقافتهم العصرية أم ضرورة فرضتها عليهم طبيعة ظروف الحياة التي يعيشونها أم هذا وذلك معاً"⁽⁴¹⁵⁾ ولقد أصبح النزوع إلى الدرامية منهجاً فنياً مقصوداً سببه أن الشاعر المحدث قد وجد من الدراما وسيلة مهمة لتعبّر بعمق عن قضايا العصر، فما تحمله الدراما في طيّها من روح مرحة وأسلوب ممتع وشيق هو شكل وأسلوب جديد يقضي على الرتابة السردية المملة ليكون فهماً عصرياً جديداً للصراعات والأحداث⁽⁴¹⁶⁾. إن اقتراب القصيدة من النزعة الدرامية أتاح لها قدرة واضحة على الاستبطان النفسي والحوار الداخلي كما هيأ لها الخروج من جوّ الغنائية والخطابية إلى جوّ الحكاية المسرحية واستخدام حركات قصصية تُوظف كإطار لأفكار الشاعر وعواطفه⁽⁴¹⁷⁾.

وسأتناول دراسة البناء الدرامي في ديوان "الكناري اللاجئ" محاولة الوقوف على عناصره المتعددة من: حوار وشخصيات وحبكة وصراع، حيث تتجلى في العديد من القصائد التي برز فيها البناء الدرامي للقصيدة.

الحوار

يعدّ الحوار من أبرز عناصر العمل القصصي؛ "لأنه المحرك لكل مفردات القصة، كما أنه يحمل عبء الصراع، وتساعد الأحداث، ويوضح الفكرة التي يرمي إليها المؤلف، ومن خلاله يستطيع الكاتب تجسيد الشخصيات والتعبير عما يدور بداخلها ممّا يُضفي على القصة المرونة والحيوية، ويجعل المتلقي يشارك الشخصيات انفعالاتها"⁽⁴¹⁸⁾، واللغة الحوارية هي اللغة المعترضة التي تقع وسطاً بين المناجاة واللغة السردية، ويجري الحوار بين شخصية وشخصية أو بين شخصيات وشخصيات أخرى داخل العمل الروائي⁽⁴¹⁹⁾.

ويكتسب الحوار أهميته في وجوده في أي نص كونه يُخفّف من رتابة السرد ويُوهم القارئ بواقعية ما يجري من الأحداث، وحول مفهوم الحوار الدرامي يُميز عبد العزيز حمودة في كتابه "البناء الدرامي" بالفارق الواضح بين الحوار العادي والحوار الدرامي⁽⁴²⁰⁾.

(413) ينظر: فهد؛ عبد الرحمن، الرؤية القصصية في شعر صلاح عبد الصبور، مجلة فصول، العدد: الأول، 1981م، أكتوبر، 51.

(414) إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، 284.

(415) إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، 282.

(416) ينظر: الشايب؛ صدام علاوي، البناء السرد والدرامي في شعر ممدوح عدوان، رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في الأدب، جامعة مؤتة، كلية اللغة العربية، 2007م، 105.

(417) ينظر: عيد؛ رجاء، لغة الشعر: قراءة في الشعر العربي الحديث، الاسكندرية، منشأة المعارف، (د.ط)، 1985م، 39.

(418) الأخرش؛ محمد محمد، النزعة القصصية في شعر محرم الاجتماعي، مجلة كلية التربية، الجزء الثاني، العدد: الخامس والسبعون، المنصورة-مصر، 2011م، يناير، 496.

(419) مرتاض؛ عبد الملك، في نظرية الرواية، سلسلة عالم المعرفة، العدد 240، الكويت، 1998م، 116.

(420) ينظر: حمودة؛ عبد العزيز، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 1998م، 139-144.



وقد جاء الحوار متنوعاً بأشكاله المختلفة في قصائد الشاعر برزق حيث لا يخلو من الحوار بنوعيه الداخلي وما يندرج تحته كالمناجاة، والحوار الخارجي.

❖ الحوار الداخلي:

إنَّ المُمعن في قصائد الشاعر يحيى برزق يجدها مليئة بالحوارات الداخلية التي استخدمها الشاعر ووظفها لتحقيق رؤاه الشعرية وأهدافه وغاياته، ومن أبرزها قصيدة "الكناري اللاجئ"⁽⁴²¹⁾ وهي قصيدة يشي عنوانها بدفقات قصصية وحوارية وتنبئ خطوطها بتوترات نفسية، وإذا تأملنا النسيج الفكري لهذه القصيدة برزت أمامنا الطبيعة الحوارية الداخلية التي تتحرك الصورة في مجملها، حيث إنَّ الشاعر قد بدأ من نقطة ثم تطور الموقف شيئاً فشيئاً، وقد بدأ قصته الدرامية بالوصف معتمداً عليه في رسم قصته حيث يقول:

جَاءَنِي دَامِي الْجِرَاحِ شَجِيًّا
رَاعِشَ الذَّيْلِ مُغْفَهَرٍ الْمُحَيًّا
لَيْسَ يَفُوقَ عَلَى الْأَتِينِ، فَيَزْنُو
وَبَعَيْنَيْهِ أَهْتَانِ.. إِلَيَّا
لَاهِثًا يَنْشُدُ الْأَمَانَ كَمَنْ لَمْ..
يَلْقَ بَيْنَ الْوَرَى صَدِيقًا وَفِيًّا
مُثْقَلًا بِالْهُمُومِ كَمُ عَانَقَ الْقَيْدَ
وَأَمْضَى أَيَّامَهُ مَنَفِيًّا

ونجد أنَّ الحركة في القصيدة حركة خارجية ماثلة في الطبيعة وهناك حركة أخرى ماثلة في نفس الشاعر، كما أنَّ الصورة الخارجية أثارت في نفس الشاعر الصورة الشعورية الذاتية المقابلة، ويدلنا هذا التقابل بين الصورتين على منهج درامي واضح في التفكير الشعوري. وقد استعمل الشاعر لفظ "الشاعر" فهو اللفظ والقاسم المشترك الذي يجمع بين طائر الكناري والشاعر وأفلح في تصوير منفاه وتشرده بالقصة التي خلقها وقد شحنها بالعاطفة الصادقة ووظف الصور البيانية المختلفة، كما يلجأ الشاعر إلى التناس مبالغاً لتكتمل الصورة جلية في قصته الدرامية كشخصية (حاتم الطائي) محافظاً في القصيدة على نبرة الأسى والحزن وهو ما يفسر لجوئه لاستخدام الألف المطلقة في القافية التي تدلُّ على التنهد والحسرة ومقدار الألم والوجع من واقع الغربة والتشريد والمنفى، كما يقول:

وَهُوَ الشَّاعِرُ الَّذِي أَطْرَبَ الرُّؤُوسَ
وَأَعْطَى الْحَيَاةَ مَغْنًى شَذِيًّا
فَبَدَا لِي وَالْمَوْتُ يَقْطُرُ مِنْهُ
قِصَّتِي فِي الْعَذَابِ بَيْنَ يَدَيَّا
قُلْتُ: يَا طَائِرِي أَمَا اخْتَرْتَ الْإِيَّ
مَلَاذًا وَالْأَرْضُ ضَاقَتْ عَلَيَّا
وَإِذَا لَاحَ فِي الدِّيَاجِرِ طَيْفٌ
يَحْسَبُ الطَّيْفَ حَاتِمَ الطَّائِيَّا

(421) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج 1، 31.



إنَّ الشاعر هنا لا يغلُق نفسه على مشاعره فلا يستبصر إلا ما يدور فيها ولكنه يتجاوز هذه العملية في إطار أبعاد خارجية أخرى والتي يمثلها طائر الكناري في هذه القصيدة، ويكمل قصيدته مسترسلاً، وتتكفل الألفاظ بتبيان حجم الحالة النفسية كـ(الآه) التي يصدرها الشاعر تنهيدة وجع وألم ومرارة، يقول:

أِهْ يَا طَائِرِي وَنَحْنُ غَرِيبَانِ
كَلَانَا فِي النَّيِّهِ مَلَّ الْمُضِيَّ
أَوْمَارِلَتْ تَذْكُرُ الْأَهْلَ مِثْلِي
يَوْمَ فَارَقْتَهُمْ ضَحَى أَوْ عَشِيًّا؟

وهكذا فإنَّ الشاعر لا يكتفي بالوصف أو السرد القصصي في تقديم تجربته بل إنَّه يُثري التجربة القصصية ويعمِّقها بالاستفهام، وتستمر هذه النغمة التي يجمع فيها الشاعر بين مأساته ومأساة الطائر:

لَا تَسَلَّنِي عَمَّا دَهَانِي فَخَطْبِي
بَاتَ يَا صَاحِبِي يُشِيبُ الصَّبِيَّ
فَأَنَا مَا تَرَكْتُ أَرْضِي رَضِيًّا
يَا لَأَرْضِي وَأَيْنَ مِنْهَا الثُّرَيَّا؟

يمزج الشاعر اللغة في لوحات درامية معجونة باللوحات الفنية ويبدأ الحدث بالتصاعد والصراع قائم واللغة تخلق المفارقة وتبني الصراع من خلال هذا الحوار الداخلي الذي يعتمد على مناجاة الطائر في استدعاء تفاصيل مأساة الشاعر والموقف الإنساني الصعب الذي وضعته الظروف فيه، وهكذا تنامي الحدث، وتصاعدت الأمور نحو الأزمة، ويصل الشاعر بقصته إلى ذروة التعقيد حيث يتأزم الموقف، ولعلَّ الشاعر بالحوار الداخلي الذي صوّره استطاع أن يبيّن القصيدة بناءً درامياً ويتصاعد بالحدث حيث الصراع القائم مع الاحتلال وكل من ساندته، ولم يكن هذا الصراع واضحاً جلياً وإيماً هو صراعٌ خفيٌّ يتبيّن لنا من خلال القصيدة:

غَيْرَ أَتَى كَمْ ذَا تَعَلَّقْتُ بِالرِّيحِ
لَعَلِّي أَرَى لِذَايِ سَرِيًّا
فَدَهَنَنِي الرِّيحُ الْعَصُوفُ مِنَ الْغَرْبِ
وَلَمْ تُبْقِ لِي جَنَاحاً قَوِيًّا
لَمْ أَجِدْ لِي غَيْرَ الْإِلَهِ.. نَصِيرًا
فِي دُرُوبِ الْأَسَى وَدِرْعاً قَوِيًّا

لم يدع الشاعر مجالاً للحوار لكي يكون باتجاه نفسي واحد يتحدث عن المعاناة والغربة والتشريد بل إنَّه انتقل من داخل المعاناة إلى التحريض على الثورة ورفض الواقع المظلم بكل أشكاله، ومن المناسب أن يكون المكان مفتوحاً في الصحراء ما يُوحى بالوحشة والقلق وعدم الاستقرار:

يَا صَغِيرِي وَنَحْنُ فِي الْخَطْبِ صَنُوانِ
سَقَتْنَا الْحَيَاةُ مُرَّ الْحُمَيَّا
لَا تُشِخْ فَالرِّيحُ لَا بُدَّ يَوْمًا
لِرُجُوعِ الشَّرِيدِ أَنْ تَتَهَيَّا
وَتَمُدُّ الْجَنَاحَ تَغْتَنِقُ الْأَفْقَ
وَتُلْقِي بِالْقَيْدِ عَنْكَ قَصِيًّا

وقد جاءت النهاية أقرب إلى النهاية المفتوحة لأن العودة لم تتحقق لكنَّ هناك يقينٌ بالعودة، ولم يكن أجمل من الحكمة في إنهاء الشاعر لقصيدته حيث وظَّفها الشاعر بقوله:

فَالْحَيَاةُ الْحَيَاةُ أَنْ نَبْلُغَ الدَّارَ وَيَا مَوْتَ بَعْدَ ذَلِكَ هَيَّا..!

وقد تميَّزت لغة الحوار في القصيدة بالفصحى السهلة البعيدة عن المفردات القاموسية ولجأ الشاعر إلى الوصف لتصوير الحدث مُشكِّلاً بذلك حواراً درامياً، ولا شكَّ أنَّ لهذا الحوار أثراً كبيراً في تسيير الأحداث ودفعها في بناء القصة، إذ أضفى عليها الحركة والحيوية.

وقد وظَّف الشاعر أسلوب "المناجاة" في قصائده وهو أسلوب من أساليب الحوار الداخلي يكشف فيه الشاعر مدى ما بلغ به من همٍّ وأوجاع، والمونولوج: "يرتبط بالحالة النفسية الراهنة للشخصية وما يشغلها من هموم الحياة وما يُصيبها من إحباط ويأس أو تفاؤل وأمل وقد يصل الأمر بالشخصية حسب حالتها النفسية إلى مناجاة الذات بشكل مسموع فيفقد المونولوج كثيراً من خصوصيته"⁽⁴²²⁾، وهو ما برز في قصيدة "شياه بلا رعاة"⁽⁴²³⁾ التي يكشف عنوانها عن مضمونها، قصيدة يَبْنُها الشاعر داخله المُتألِّم ويبدأ فيها المناجاة مع الخالق بقوله:

يَا سَيِّدَا بَهَرَ الْعُقُولَ بِفَضْلِهِ
وَسَبَى قُلُوبَ الْعَالَمِينَ نَدَاهُ
إِنِّي إِذَا عَبَثَ الْغُزَاةُ بِأَمَّتِي
نَادَيْتُ: يَا اللَّهُ.. يَا اللَّهُ
يَا مَالِكَا أَمْرِي وَكَاشِفَا غَمَّتِي
يَا مَنْ يُجِيرُ وَلَا يُجِيرُ سِوَاهُ
لُطْفَاً بَنَا فِي النَّائِبَاتِ وَكُنْ لَنَا
إِنَّ الْمُغِيرَ تَخَضَّعَتْ كَفَّاهُ

يتجلى المونولوج الداخلي واضحاً جلياً خلال الأبيات، هذا المونولوج الذي يُعمِّق الألم يسرده الشاعر ويسترسل بتعداده مستخدماً الصور البيانية في ذلك، ولعلَّه أبلغ تعبير في الوصف "ولا رعاة شياه" فأصبح الحال كالتقطيع دون الراعي الذي يُسَيِّرُها ويجمعها، إنَّها حالة من التمزُّق والتشتُّت كما عبَّرَ بذلك عنها:

وَالنَّازِحُونَ بِكُلِّ فَجٍّ ضَمَّهْمُ..
لَيْلٌ بِهِ بَعْدَ الْفَجِيعَةِ تَاهُوا
فَالْأُمُّ تَائِلَةٌ تُهْدِدُ طِفْلَهَا
وَيُزْمَجِرُ الْعَادِي وَمَنْ وَالَاهُ
فَكَأَنَّنَا وَالْحَادِثَاتِ تُسْوَمُنَا
هَؤُلَ الْمَنُونِ وَلَا رُعَاةَ شِيَاهُ

وتكون النهاية مفتوحة تنتظر الفرج، نهاية يكثِّف فيها الشاعر المناجاة والدعاء وهي نهاية يكشف فيها سبب هذا الصراع وأساسه المُنبني على فُرقة الكلمة وعدم توحد الصَّف وتباعد الرجال بل وسيطرة أشباه الرجال الذين هم وراء كلِّ مصيبة:

يَا رَبِّ رَحِمَتِكَ الْمُغِيثَةُ وَاسْتَجِبْ
لِمُعَذِّبٍ شَقَّ الْقَضَاءُ دُعَاهُ

(422) أيوب، الزمن والسرد القصصي في الرواية الفلسطينية المعاصرة، 184.

(423) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج 1، 297.



وَاجْمَعْ عَلَى الْحَقِّ الرِّجَالَ فَطَالَمَا أُزِرْتُ بِنَا وَأَطَاخَتْ الْأَشْبَاهُ

وفي قصائد أخرى برز من خلالها المونولوج الداخلي منها قصيدة "طيور القطا"⁽⁴²⁴⁾ حيث كانت أشبه بالإحساس القلق الذي يعيشه الشاعر، إنَّه شعور دائم يُثيره الليل بسكونه الرَّهيب وصمته المُطبق، ولقد صَوَّر الشاعر قلقه ذلك وشعوره بأحداث درامية تتصاعد بشكل مُتسارع بل ومُفزع:

إِذَا مَا سَجَى اللَّيْلُ.. وَاسْتَيْقَظْتُ
مَعَ اللَّيْلِ الْآمِي.. الْغَافِيَّةُ!!
أُحْسُ كَأَنِّي قَطَاةٌ.. تَهَاوَتْ..
لِصَفْرِ.. لَهُ صَبْحَةٌ.. طَاغِيَّةُ!!
يُمَرِّقُ.. فِي قَسْوَةِ أَضْلَعِي..
وَيَنْهَشُ قَلْبِي.. وَأَحْشَائِيَّةُ!!
وَيَرْتَجِلُ الصَّفْرُ عِنْدَ.. الصَّبَاحِ..
وَتَبْقَى جُرُوجِي.. وَآهَاتِيَّةُ!!
فَارْتُو بَعِيداً.. وَأَدْعُو السَّمَاءَ
لَعَلَّ الْمَقَادِيرَ تَصْنُفُو لِيَهْ!

يُحاول الشاعر أن يتغلب على هذا الشعور وأن يفتح نافذة الأمل علَّها تُخَفِّف عنه مُصابه لكنَّه يصطدم بالواقع المرّ الذي يلاحقه حتى في حلمه فتصعق آذانه من هول ما يسمع:

وَلَكِنْ رِيحَ الدَّبُورِ.. الْعَقِيمِ..
تَنْزُرُ.. فَتُصْنَعُ آذَانِيَّةُ:
طُيُورُ الْقَطَا فِي عَدْلٍ لَنْ تَعُودَ
لأوطانها مرّةً ثَانِيَّةُ!!

لا شكَّ بأنَّها نهاية حزينة وصورة قاتمة تعكس نفسية قلقة وواقعا معيشياً أصبح الأمل فيه يائساً، إنَّ كل ما هو حول الشاعر يُثير حزنه ولوعته وليس أدلَّ على ذلك من هذه النهاية في الأبيات، وهو يطرح فيها بواقعية قراءة الواقع ونبوءة المستقبل الذي ما زال مُفعماً بالمآسي والبُعد!

❖ الحوار الخارجي:

وظَّف الشاعر الحوار في قصائده ممَّا أكسب القصص نوعاً من الحيوية والجاذبية ومن ذلك استخدام الشاعر للحوار الخارجي في الكشف عن جوانب الشخصية من خلال مواقف حوارية، ومثالاً على ذلك قصيدة "رسالة من الأرض المحتلة"⁽⁴²⁵⁾ التي تُعدُّ مثالاً واضحاً للحوار الدرامي الجيد الذي يستخدمه الشاعر بطريقة بارعة للتعبير عن صراع رئيس ونجح في خلق التوتر الذي يُعدُّ عنصراً أساسياً في البناء الدرامي.

الحوار هنا مليءٌ بالحياة يعبر عن مفارقة في موقف إنساني بحث؛ ففي هذه القصيدة التي تبدأ بقول الشاعر: "أختاه تسأليني" والتي نستوضح من عنوانها الشخصية المحاور له نجد أنَّ الشخصيات التي تقوم بإبداع العمل الأدبي هي شخصيات حقيقية، وتحدثت القصيدة بلسان شخصيتين رئيسيتين هما "الشاعر" ذاته، وشخصية "أخت الشاعر"، ويمكننا أن نحصر المساحة المكانية التي تحتوي الشخصيات في القصيدة: أرض الغربة والشتات التي يتحدث منها الشاعر،

(424) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج 1، 70.

(425) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج 1، 80.



وداخل الأرض المحتلة التي تتحدث منها أخت الشاعر. والشخصيات وإن كانت حقيقية إلا أنَّ الكلام القاسي على لسان الأخت هو استشعار داخلي عند الشاعر يعبر من خلاله عن حجم شعوره بالتقصير وعجزه عن مواجهة الواقع الصعب، وقد استطاع الشاعر أن يُوظف أكثر من أسلوب في رسم الشخصيات حيث تبدأ القصيدة بأسلوب الاستفهام الذي وُظف في رسم شخصياته والحوار الذي يدور بينهما، وتدلُّنا العبارة الأولى على أسلوب الاستفهام التعجبي الذي يستخدمه الشاعر في مواجهة الشخصية الأخرى:

أُخْتَاهُ تَسْأَلِينَنِي..

وَمَا عَرَفْتَ أَلَمِي:

بعد هذا التساؤل الممزوج بالتعجب يُفصحُ الشاعر عن رسائل العتاب التي وُجّهت إليه، وتنبين في شخصية "أخت الشاعر" نبرة الغضب والعتاب الشديد فلغة الحوار شديدة اللهجة وتبدو الشخصية قوية عنيدة، ولعلَّ وجود المرأة والعنصر النسائي في القصيدة يكتسب أهميته ودلالته في الحضور:

أَلَيْسَ فِيكَ قَطْرَةٌ

مُضِيئَةٌ مِنَ الدَّمِّ؟

أَنَحْنُ قِصَّةٌ غَدَتْ

مُمِلَّةً.. لِلْقَلَمِ؟

تَكُنُّ لِي..

يَا لَيْتَ لَا تَكُنُّ لِي

فِي كُلِّ عِيدٍ أَسْطَرًا كَالْعَدَمِ!

تُهَنِّئُ الصِّغَارَ وَالْكِبَارَ

يَا لِلْعَبْقَرِيِّ.. الْمُلْهِمِ!

يتضح لنا جلياً أسلوب السخرية الذي تحاورت به الشخصية بما له من أبعاد نفسية ودلالاته في الحنق والغضب، وقد اكتسبت المرأة بُعداً فنياً وهي تكتسب داخل القصيدة حضوراً مميزاً وإن كانت هنا تمثل شخصية نائية تنوب عن الأرض والأهل والقضية، وكلامها يشعر به الشاعر ويُجريه على لسانها بتلقائية:

عِشْرُونَ عَاماً قَدْ مَضَتْ

وَنَحْنُ لَمْ نَسْتَسْلِمِ..

أَبْنَاؤُنَا يُقَاتِلُونَ.. يُقْتَلُونَ

يُسْجَنُونَ، لَمْ نَسْتَسْلِمِ..

وَنُتَسَفُّ الدُّورَ عَلَى رُؤُوسِنَا

وَنَحْتَسِي الدِّمَاءَ مِنْ كُؤُوسِنَا

لَكِنَّا عَلَى الدُّرُوبِ..

مَوْجَةً هَوَجَاءَ لَمْ نَسْتَسْلِمِ

ولعلَّ أسلوب الحوار الذي بدأ يظهر على لسان شخصية "الأخت" بدأ بالتصاعد والحدّة بل إنَّ هذه الشخصية قد تحدّثت باسم شخصيات ثانوية كـ"الخدم" تتناسب مع أسلوب العتاب والسخرية، وهنا يترك الشاعر المجال لشخصياته أن تتحدّث دون أي تدخلٍ دراميٍّ منه فيشعرُ المتلقي بالاندماج مع الحدث والحوار:

عَجِبْتُ مِنْكَ

هَلْ رَضِيتَ الْعَيْشَ

عَيْشَ الْخَدَمِ؟!

يتصاعد الموقف لتتصرف الشخصيات وفق المتوقع منها، وتُطل علينا هنا شخصية الشاعر كما تنظر إليها شخصية أخته شخصية متطورة فهو الذي كان في سابق زمنه شجاعاً قوياً أصبح الآن أسيراً للمال والخوف من الرؤساء، مفارقة درامية تبعث في النفس الغضب والحث على الثورة:

بِالْأَمْسِ كُنْتَ تَقْذِفُ اللَّظَى
فِي وَجْهِ كُلِّ مُجْرِمٍ..
وَالْيَوْمَ أَنْتَ فِي إِسَارٍ
دَانِقٍ وَدِرْهَمٍ!..
تَكْتُمُ عَنْ نَسَائِمِ الصَّبَاحِ
وَالنَّدَى وَالْأَنْجُمِ!

وقد حاول الشاعر من خلال الحوار الذي دار بينه وبين الشخص الآخر، أن يُسلط الضوء على مجريات أحداث وأقوال قد وقعت، أو بمعنى آخر أن الشاعر استمد العناصر الأساسية من الواقع. ويأتي الرد من ذات الشخصية الأولى ويكون متوقعاً لنبرة القوة التي تكلمت بها (هزمت يا أخي ونحن لم ننهزم)، ولا شك أن أسلوب الاستفهام في الحوار والذي ترمي به الشخصية لأغراضها هو أسلوب مُجدٍ لأنه يعمل على استثارة العواطف والكوامن في الشخصية الأخرى:

أَخِي هُزِمْتَ يَا أَخِي..
وَنَحْنُ لَمْ نَنْهَزمِ!
دَارَكَ تَدْعُوكَ وَفِي
دَارَكَ أَلْفَ مَاتَمٍ
وَأُمُّكَ الْأَرْضُ الَّتِي
أَحْبَبْتَ مُنْذُ الْقَدَمِ..
تَدْعُوكَ.. تَدْعُوكَ كُلَّ
ثَائِرٍ.. لَمْ يَأْتِمْ..
أَلَمْ تَزَلْ تُحِبُّهَا؟
أَلَمْ تَزَلْ؟.. فَانْتَقِمِ!!..

تدرج الشاعر في فهم بناء الشخصيات بشكلٍ مُتناسقٍ ينسجم مع المُتوقع منها وهنا تبرز شخصية الشاعر، وقد نجحت الشخصية الأولى شخصية الأخت" في استثارة عواطف الشاعر فظهرت لدينا شخصية الأخ الذي يموج بردود الأفعال النفسية وتظهر شخصيته مُدافعاً مُبرراً لموقفه:

أَخْتَاهُ قَدْ قَتَلْتَنِي.. دَبَحْتَنِي
لَمْ تَرْحَمِي..
فَمَا نَسِيتُ لَحْظَةً..
فِي صَحْوَتِي.. فِي حُلْمِي
ثَائِرِي الَّذِي يَمْضُغُنِي..
يَغْرُقُ حَتَّى أَعْطَمِي!
لَكِنَّهُمْ قَدْ أَعْلَقُوا الْحُدُودَ
دُونَ الْحَرَمِ..
أَخْتَاهُ لَكِنَّا وَرَاءَ الْبِيدِ

لَمْ نَسْتَسْلِمِ..
فَلَمْ تَزَلْ أَظْفَارُنَا
يَا أُخْتُ لَمْ تُقَلِّمْ!

وهكذا استطاع الشاعر من خلال تداعيات المواقف داخل النفس الشعرية، أن يبرز الحوار بأسلوب مُتقن، وعلى درجة عالية من الإبداع الفني، وقدرة على تسلسل الأحداث، بحيث لم يدغ مجالاً لتداخلاتٍ من الممكن أن تكون بين الأسطر الشعرية، وحتى تبرز الصورة بشكلها الواضح:

أُخْتَاهُ قَدْ أَخْطَأَتْ
إِنِّي لَمْ أَصَبْ بِالصَّمَمِ
فَطَيْفُ أُمِّي شُعْلَةٌ
تَوَهَّجَتْ مِلءَ دَمِي..
وَمَا بَرَحْتُ هَاهُنَا..
فِي غُرْبَتِي كَالرَّقَمِ..
كُلُّ الَّذِي أَمْلِكُهُ..
تَعَطُّشُ الْمُنتَقِمِ!

وتبقى الفكرة المُلحّة في القصيدة هي أنّ الغربة عن الوطن مرارة وتشرد لا يمكن أن تُنسي الأهل والأحبة في الوطن ولا تُنسي الثأر والصمود في وجه الغاصبين، وتبقى الأُم رمزاً للوطن عند كلا الشخصيتين (وأُمك الأرض) و (فطيف أُمِّي شعلة) وهي تُعبّر عن روح الضمير الفلسطيني.

فَإِنْ سَقَطْتُ زَغْرَدِي
فِي عُرْسِنَا عُرْسِ الدَّمِ!
وَقَبْلِي الْأَرْضُ الَّتِي..
كَانَتْ وَتَبَقَى نَعْمِي!
وَأَبْلِغِي دَارِي..
تَحَايَا قُلُوبِي الْمُتَمِّمِ

نجح الشاعر في استخدام الأسلوب واللغة المناسبة للموجهة للشخصية الأخرى فكان لزاماً عليه أن يهْدِي من روعها ويقلّل حدّة الحوار معها بأساليب أكثر إقناعاً وقبولاً لدى الطرف الآخر فنجدّه يحاورها بقوله (أختاه) فهي لم تزل أخته وإن بُعدت المسافات، واستخدام الألفاظ (زغردِي - عرسنا - قبلي - المتيم) ذات دلالات موحية مناسبة:

أُخْتَاهُ جَفَّ الْحَبْرُ..
إِنَّ الْحَبْرَ دَمْعُ الْقَلَمِ
فَجَفَّي الدُّمُوعُ فِي
لَيْلِ الْأَسَى وَابْتَسَمِي!
فَإِنِّي مَهْمَا اغْتَرَبْتُ..
لَسْتُ أَنْسَى رَحْمِي
وَقُبْلَتِي لِكُلِّ أَيْتَامِ الْخِيَامِ
وَاسْلُمِي..



والحوار الخارجي هنا طويل قليل التبادل ما بين تساؤلاتٍ جاءت دفعة واحدة وإجابات تدفقت في الردّ عليها وذلك ينسجم مع طبيعة الحوار عن بعد الذي لم تسعفه الهواتف في تلك المرحلة ولا الإنترنت ولا الرسائل العادية منطقية الذهاب والإياب، ولعلّ ذلك يُفسّر للمتلقّي طول السؤال وطول الجواب والتبادل الحواريّ المتيسر المحروم من التبادلية القصيرة المتراشقة في حالات التواصل القريب.

وقد أكّد الشاعر هذه الفكرة في قصيدة "البندقية" (426) والتي تتشابه في ذات الفكرة والشخصيات لكنّ الحوار اتخذ شكلاً آخر فهو حوار خارجي بين طرفين لكنّه لم يعط المجال لمحاورة الطرف الآخر، حيث يقول:

أُخْتَاهُ فِي الْأَرْضِ الْحَبِيْبِ
سَبَّةٌ كَيْفَ أَهْدِيكَ النَّحِيَّةَ؟
وَأَنَا غَرِيبٌ فِي الْإِسَاءِ
رَأْجُرُ أَيَّامِي.. الشَّجِيَّةَ

ولعلّ شخصية الأخت كما ذكرنا سابقاً لا تتغير في العتاب الممزوج بالغضب والحمية لكنّ الشاعر لازال محافظاً على نبرة الحوار الهادئ معها مُتخذاً من الحجج والبراهين وسيلة في حوارهِ ويترك المجال لها في تساؤلاتها التي يردّ عليها في حوار خارجي محكوم عليه بالقطيعة الجغرافية لفترات زمنية طويلة:

أُخْتَاهُ حَسْبُكَ لَمْ يَكُنْ..
حَلُّ الْقَضِيَّةِ فِي يَدَيْهِ
فَأَنَا هُنَا فِي الْوَحْلِ..
عَصْفُ الرِّيحِ يُذْمِي وَجَنَّتِيَّةُ..
لَكِنِّي سَاعُودٌ تَخُـ
مِلْنِي.. إِلَيْكَ.. الْبُنْدُوقِيَّةُ

الشخصيات

الشخصيات هي النماذج البشرية التي تقوم بتنفيذ الأحداث الدرامية ويدور على ألسنتها الحوار الذي يكشف طبيعتها، وقد تكون الشخصية رمزاً مجسداً يلعب دوراً ما في القصيدة، ويمكن القول بأنّ الشخصية هي الشيء الذي تتميز به الأعمال السردية عن أجناس الأدب الأخرى أساساً؛ فهي التي تصنع اللغة وتبثّ أو تستقبل الحوار وهي كذلك من تصنع المناجاة ومن تُنجز الحدث وهي التي تنهض بتقديم الصراع أو تنشيطه من خلال سلوكها وأهوائها وعواطفها (427)، والشخصية على نوعين: إمّا نامية كروية تتفاعل مع الأحداث فتؤثر فيها وتتأثر بها (428)، وهذه الشخصية هي "التي تتطور وتنمو قليلاً قليلاً بصراعها مع الأحداث أو المجتمع فتتكشف للقارئ وتفجّوه بما تغني به من جوانبها وعواطفها الإنسانية المعقدة" (429)، وإما بسيطة وهي الشخصية المُسطّحة أو الثابتة غير النامية فلا تتغير ولا تنمو مع الأحداث، وتُسهّم في إثراء النصّ الشعري من خلال دورها الحيوي في تشكيله وتنوعه، وهناك شخصيات رئيسية وأخرى ثانوية والمهم في

(426) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللّاجئ"، ج 1، 92.

(427) ينظر: مرتاض، في نظرية الرواية، 90-91.

(428) ينظر: أيوب، الزمن والسرد القصصي في الرواية الفلسطينية المعاصرة، 42.

(429) هلال، النقد الأدبي الحديث، 530.



الشخصيات أن ينجح الكاتب في إيهام القارئ بأن تلك الشخصيات التي يقرأ عنها هي كائنات حيّة مماثلة لما في الواقع (430).

ومن أبرز الشخصيات شخصية البطل التي تدور حولها معظم الأحداث وتؤثر في الأحداث أو تتأثر بها أكثر من غيرها (431).

لقد تعددت الشخصيات وتنوعت لدى الشاعر برزق ما بين رئيسة و ثانوية، نامية ومسطحة، ففي قصيدة "خرساء" (432) يستحضر الشاعر شخصية فتاة بكاء يبث فيها أبعاداً فكرية ونفسية ومواقف حيوية، وتتألف بنية القصيدة من حشد من القيم التعبيرية، ولعل اختيار آليات الإبداع وتوظيفها على نحو مُحكم هو الذي جعلها قادرة على تحقيق مقومات الأسلوب تحقيقاً جمالياً مؤثراً تُشاكل به ما يدور في داخل الذات المبدعة. يبدأها الشاعر بقوله:

وَصَغِيرَةٌ أَوْمَتْ وَلَمْ تَتَكَلَّمْ..
وَبَرِيقٌ بَسَمَتْهَا تَأْلَقُ فِي الْقَمِّ!!
وَرَأَتْ ضَرَاةً حَيْرَتِي.. فَتَجَهَّمَتْ
وَمَضَتْ أَصَابِعُهَا نُزِيلُ تَوْهُمِي!
تَعْلُو مُلَوَّحَةً.. وَتَهْطُ غَيْرَ عَا
بِئْثَةٍ وَتَجْذِبُ فِي عِنَادِ مِغْصَمِي
وَتَحَدِّثُ فَحَسِبْتُ أَنَّ حُرُوفَهَا..
صَرَعَى عَلَى نَارِ الْقَمِّ الْمُتَضَرِّمِ!
أَوْ أَنَّهَا لُغَةُ الْمَلَائِكِ دُونَهَا
حَارَ الْبَيَانُ وَلَمْ يُحِطْهَا مُعْجَمِي!

لعلنا نجد كثرة في استخدام الألفاظ الدالة والمناسبة للغة البُكم لتتناسب معها الألفاظ التي تدلُّ على أنها (خرساء)، والحقيقة أنَّ الحوار مع شخصية (خرساء) هو حوارٌ غريب من نوعه إذ كيف سيتمُّ الحوار دون عنصر الكلام لكنَّ الشاعر استطاع أن يُكسب الحوار شاعريته وحيويته بما أضفاه عليه من أسلوب دقيق مُحكم، كاستخدامه الألفاظ: (أَوْمَتْ، لم تتكلم، لغة الملائك، أصابعها نُزِيلُ تَوْهُمِي، تعلو مُلَوَّحَةً وتهبط غير عابثة) فهي ألفاظ ذات إichاءات ودلالات كبيرة موحية، وتُضخ عناية الشاعر بالألفاظ التي تدلُّ على شخصية المخاطب وهي (الفتاة) كما يقول:

(430) ينظر: أيوب، الزمن والسرد القصصي في الرواية الفلسطينية المعاصرة، 4.

(431) غنيم، المسرح الفلسطيني، 279.

(432) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج 1، 54.



وَفَرَعْتُ مِنْ حُمْقِي وَفَرَطِ ضَلَالَتِي
 مُذْ قَاتَنِي سِرُّ الْحَدِيثِ الْأُبْكِمِ
 وَهَتَفْتُ يَا حَوَاءَ عَفْوَكِ.. إِنَّنِي
 مِنْ بَعْدِ مَا فَصَّلْتِهِ.. لَمْ أَفْهَمِ
 فَرَنْتُ إِلَيَّ وَتَمْتَمْتُ مُلْتَاعَةً..
 وَبَدَا عَلَى الْحَسَنَاءِ سَمْتُ مُعَلِّمِ
 وَإِلَى الثُّرَابِ سَعَتْ تَحْطُ خَرِيطَةُ الْأَرْضِ الْحَبِيبَةِ فِي بَرَاةٍ مُلْهِمِ
 وَهَزَزْتُ رَأْسِي ضَاحِكاً فَتَوَثَّبْتُ..
 وَتَهَلَّلْتُ نَشْوَى لِحَلِّ الطَّلَسِمِ!
 وَأَتَيْنُهَا بِخَرِيطَةٍ لَوْ لَمْ تَكُنْ..
 فِي جَعْبَتِي لَرَسَمْتُ أُخْرَى بِالِدَمِ
 فِي صَدْرِهَا الْقُدْسُ الْمَهِيْبَةُ وَهِيَ فِي
 صَدْرِي يَخْفُ بِهَا فُؤَادُ مُتَيِّمِ

اتَّجه الشاعر إلى بيان بعض الملامح النفسية لشخصية الفتاة (الخرساء) حيث استرسل في ذكر الكثير من أوصافها مُوظفاً الأساليب البيانية في ذلك ولا سيما التشبيه والكناية، (فتجهمت، فرنت إليّ وتمتعت مُلتاعة، فتوثبت وتهللت نشوى، وتحركت أطرافها، انثنت نحوي ومدت راحها، على ملامحها طهارة مريم) عبر سلسلة من الصفات التي مُنحت لها، كما يقول:

فَتَبَسَّمْتُ حَوَاءَ يَا لَوْضَاءَةٍ..
 الْبَدْرُ الشَّفِيفَةُ فِي الْفَضَاءِ الْمُعْتَمِ
 وَتَحَرَّكَتْ أَطْرَافُهَا.. فَكَأَنَّهَا
 هَمَسَتْ: إِلَى هَذِي الْمَرَابِعِ.. أَنْتَمِي!
 ثُمَّ انْثَنَتْ نَحْوِي وَمَدَّتْ رَاحَهَا
 فَلَتَمْتُهَا.. لَا كُنْتُ إِنْ لَمْ أَلْتَمِ..
 فَعَلَى أَضَالِعِهَا فِلِسْطِينُ انْحَنَتْ
 وَعَلَى مَلَامِحِهَا طَهَارَةُ.. مَرِيَمِ!

ولا يخفى ما في القصيدة من تضافر المكان وجماليته في النص فنجد في القصيدة أنّ وحدات النص مرتبة ترتيباً خاصاً وأنّ العلاقات المكانية المتوافرة في النص هي التي تُكوّن الانتظام الفني بين العناصر مثال:

وَرَأَيْتُنِي.. سِحْرُ الْبَنَانِ يَقْوَدُنِي
 بِرُؤَاهُ لَا سِحْرُ الْبَيَانِ الْمُحْكَمِ
 وَيُعِيدُنِي لِلْأَرْضِ بَعْدَ تَشَرُّدٍ..
 وَعَلَى بَيَادِرِهَا الشَّذِيَّةُ.. أَرْتَمِي
 تِلْكَ الصَّغِيرَةَ حَرَكْتُهُ بِكَفِّهَا..

فَأَفَاقَ وَالْحَسَنَاءَ لَمْ تَتَكَلَّمْ!

تَعكُسُ الصُّورَةُ الفَنِيَّةُ زَحْمًا حُضُورِيًّا فِي القَصِيدَةِ، فَحَسِيَّةُ الصُّورِ تُعَمِّقُ التَّأثيرَ والدَّلالةَ وتعطي الأشياءَ ماهيات لا تنتمي إليها، ويوظِّفُ الشاعرُ أسلوبَ الارتجاع؛ وهو نوعٌ من أنواع المونولوج حيث عمد الشاعر إلى قطع أثناء التسلسل الزمني المنطقي للعمل الأدبي يستهدف استطراداً يعود إلى ذكر الأحداث الماضية وهو ما نجده عند الشاعر بقوله: (ويعيدُنِي للأرض بعد تشرُّدٍ، وعلى بيارها الشَّدِيَّةُ أرتمي)

قصيدة "خرساء" قصة تفيض بالحنين والشوق للديار والوطن وتفاصيل الحياة التي تعني له كل شيء، وما هي إلا تجربة شعورية عاشها الشاعر وأحسها فعاش حلمه الذي يريد من خلال إسقاط تجربته الشعورية مع فتاة "خرساء" مُحَبَّةً للوطن بقصيدته التي تقوم على مشهد الحوار القصصي.

وقد تأتي الشخصية عند الشاعر بطلاً غائباً وتكون النهاية مفتوحة تاركاً المجال للمتلقي توقُّع النهاية كيفما شاء، كما في قصيدة "نداء إلى الفارس الغائب" (433) والتي تطلُّ علينا فيها شخصية "الأم" مسطَّحة لكنَّها تحمل الكثير من المعاني النفسية التي تحمل الدلالات العميقة، ويصوِّرُها بالأبعاد النفسية المُوافقة لشخصيتها أمَّا تكلِّي:

كَانَتْ فِي الدَّرْبِ مُعَفَّرَةً
لَاهِئَةً..

تَعْصِفُ بِالْأَكْبَادِ..
وَتُؤَلُّوْهُ فِي أَعْوَارِ اللَّيْلِ..
الْفَاجِمُ: أَقْبِلْ يَا رَدَّادُ!
يَا وَلَدِي الْغَائِبُ يَا رَدَّادُ!

وتتدخل الأمكنة بقوة بدلالاتها الرَّحبة على اتِّساعها فعلى الرغم من هذا الاتساع لكنه ضاق في عيني هذه الأمِّ النَّائحة التي تبحث عن ولدها في كل مكان وتجد العناء والمشقة في سبيل العثور عليه:

كَمْ رُحْتُ أَفْتِشُ عَنْكَ
وَأَسْأَلُ أَهْلِي فِي الْفَيْحَاءِ
وَأَسْأَلُ أَهْلِي فِي بَغْدَادُ!
وَفِي بَيْرُوتَ وَفِي عَمَّانَ!
فِي كُلِّ بِلَادِ الْمَشْرِقِ..
كُنْتُ أَطُوفُ أَحَدِّقُ فِي الْأَوْلَادِ
وَسَأَلْتُ الْجُنْدَ فَمَا عَرَفُوا..
وَفَزَعْتُ لِقَهْقَهَةِ الْجَلَادِ!
هَلْ يَعْرِفُ أَحَدٌ..
أَيْنَ تَوَارَى عَنْ عَيْنِي
رَدَّادُ؟

تشارك الشخصيات الثانوية الشخصيتان الرئيسيتان (الأم، رَدَّاد) في الحضور وجميعهم شخصيات مسطحة (أهلي، الجند، الأولاد، الجلال)، وتفزع الأم لـ"قهقهة الجلادين" كما يرمز الشاعر بهم لأسباب الخوف والظلم المسيطرة التي خيَّمت على الأمة العربية، ثم تظهر بعض الصفات الشخصية التي منحها الشاعر للبطل، وهي تسم لنا شخصية قوية ثائرة ترفض



الضَّيْمِ وتَأْبَاهُ، ولعلَّ استخدام الشاعر لـ"صَيْنٍ" وهو من أعالي جبال لبنان لترسيخ البطولة والهمّة العالية وتوظيف التاريخ لصناعة الحاضر والمستقبل، يقول:

قَبْلَنِي مُنْذُ سِنِينَ وَقَالَ:
مَعَ التَّارِيخِ لَنَا مِيعَادُ
وَرَأَيْتُ بِعَيْنِيهِ الإِصْرَارَ
أَجَلُ.. قَبْلَنِي مُنْذُ سِنِينَ!
هَلْ يَعْرِفُ أَحَدٌ أَيْنَ..
تَوَارَى عَنْ عَيْنِي رَدَّادُ؟

لازال ترداد الاستفهام يحمل قلباً مثقلاً وأوجاعاً محمّلة بالهموم والفجع ويكون تكرار العبارات هو الأبلغ في الوصف، وبعد هذا الاندماج الذي يكون بين المتلقي والشخصيات يأتي صوت الشخصية الثالثة في الدّرب الحائر ينتظر جواباً وتكون النهاية مفتوحة:

وَتَسِيرُ الأُمُّ مُوَلَّوَةً:
"رَدَّادُ.. أَجْنِبِي يَا رَدَّادُ!"
وَأَنَا فِي الدَّرْبِ.. الْحَائِرِ
أَصْرُخُ خَلْفَ الأُمِّ:
.. تَقَدَّمْ يَا رَدَّادُ!
عُدْ طَالَ غِيَابُكَ يَا رَدَّادُ!

ما يتكشف لنا أن هذه "الأم" ما هي إلا رمزٌ للوطن وللأمة التي تبحث عن رجالها وفرسانها الأبطال وأنها ما زالت تبحث وتبحث!!

الحبكة

الحبكة هي "تسلسل الحوادث الذي يؤدي إلى نتيجة في القصة ويكون ذلك إما مترتباً على الصراع الوجداني بين الشخصيات أو تأثير الأحداث الخارجة عن إرادتها، أو هي الهيكل القصصي للقصيدة أو المسرحية" (434) ويتضح نضوج الحبكة عند الشاعر في أكثر من قصيدة منها قصيدة "ظائمة" (435) فهو يُنظّم قصيدته بما فيها من مَسَحَةٍ درامية ويخطّط لشخصياته والأحداث المحيطة بها فيختار الزمان ويختار بداية الحدث من نقطة البداية ويسير بشكل تصاعدي مع الحدث ، ولم يصرّح باسم الشخصية في بداية النصّ بل اكتفى بذكر صفتها:

"عَانِسُ.. عَانِسُ
أَتِلْكَ بَقِيَّةُ..
لِحَيَاةٍ كَنِيْبَةٍ شَرَقِيَّةٍ؟
أَيَمُّ الزَّمَانِ عَاماً فَعَاماً
وَأَنَا آهَةٌ وَثَوْبٌ وَدُمِيَّةٌ؟
لَيْسَ فِي عَالَمِي سِوَى شَبِيحِ الْحُبِّ..
وَأَحْلَامُ وَهَمِهِ.. الْوَرْدِيَّةُ؟
وَتَمُوتُ الرُّوَى..
عَلَى صَخْرَةِ اللَّيْلِ..

(434) وهبه، (وآخر)، معجم المصطلحات في اللغة والأدب، 144.

(435) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللّاجئ"، ج2، 555.



فَيُذْمِي نَزِيفَهَا عَيْنَيْهَا!..."

يمنح الشاعر الشخصية ألقاباً تنسجم مع واقعها ويكون ترتيب الحدث متسلسلاً ويبدو الولوج نحو الأعماق عن طريق المونولوج الداخلي معبراً عن حالة التموجات النفسية التي تعيشها الفتاة وتبدأ الأحداث بالتصاعد، وتتضح القصيدة بأنها ذات مدلول اجتماعي وقضية اجتماعية برزت على الساحة العربية في الآونة الأخيرة بكثرة وهي قضية "العنوسة" ويكون وصف الشاعر دقيقاً لتفاصيل القصة الدرامية ممّا يُكسبها قوة في الجذب ولفت الانتباه لدى المتلقي كما يقول:

هَكَذَا تَمَتَّتْ..

وَقَدْ بَرَّحَ الْيَأْسُ..

وَأَلْقَى الْجِبَالَ حَوْلَ الصَّبِيَّةِ

هَكَذَا تَمَتَّتْ..

وَقَدْ أَرَعَدَ الشَّوْقُ

وَنَارَتْ عَوَاصِفُ الْوَحْشِيَّةِ!

يؤكد الشاعر تمتات الفتاة التي تعمق الشعور باليأس والإحباط حيث يبدأ الحدث بالتصاعد بالتفكير الجدّي بالحل ويكون الزمن موافقاً للحدث والحبكة:

وَمَضَتْ تَبْتَغِي الْخَلَاصَ مِنَ الْقَيْدِ

وَلَوْ كَانَ فِي الْخَلَاصِ الْمَنِيَّةُ!

وَأِلَى اللَّيْلِ..

كَالْفَرَاشَاتِ سَارَتْ..

تَبْتَغِي النُّورَ.. فِي الدُّرُوبِ الْخَفِيَّةِ

وقد ساعدته تطورات الأحداث على إتقان الحبكة حتى وصلت الذروة ثم إنّه بعدما يسير بالأحداث حتى الذروة يُفصح باسم الشخصية الرئيسية وهي الفتاة (هند) أمّا الشخصية الأخرى فيكتفي بوصفها بـ(عابث) و(الوغد) ونجد أنّ للألفاظ دلالتها على جُرم الفعل والخطيئة:

وَعَلَى صَدْرِ عَابِثٍ..

يَعْرِفُ الْحُبَّ فِرَاشاً

مُخَضَّباً بِالْخَطِيئَةِ!!

عَرَفَتْ هُنْدُ أَحْمَرَ اللَّيَالِي

بَعْدَمَا أَعْرَقَ السَّوَادُ الْبُنْيَةَ

وَأَحَسَّتْ بِالدَّفْعِ!

يَا لَيْدَ الْوَعْدِ!

تَرَامَتْ تَجُوسُ كُلِّ نَيْيَةٍ!

يتصاعد الحدث ويصل إلى الذروة ثم لا يلبث الحدث بالنزول بعد أن يستيقظ الضمير ولكن بعد فوات الأوان، وقد صوّر الشاعر شدة الندم التي وصلت إليها الفتاة وأحسن في استخدام الصور التي ملأت المشهد وهي محمّلة بالدلالات النفسية المتأججة المضطربة بقوله: (في العين جمراً، النجوم صارت عيوناً ساخرات):

نَمْ هَبَّتْ وَالدَّمْعُ فِي الْعَيْنِ جَمْرٌ

وَعَلَى الدَّرْبِ..

أَوْمَأَتْ.. أَلْفَ حَيَّةٍ!

وَكَاَنَّ النُّجُومَ صَارَتْ عَيْوناً



سَاخِرَاتٍ..
وَالْبَدْرَ يَرْوِي الْقَضِيَّةُ!
وَصَحَتْ..
أَيُّ صَحْوَةٍ تِلْكَ؟
وَقَدْ أَصْبَحَ الرَّدَى أُمْنِيَّةً!
تَلْمَسُ الثُّوبَ.. وَالْبِرَاعَ..
وَالرُّعْبَ..
شَطَايَاهُ فِي الْخُدُودِ جَلِيَّةً!

وتأتي الخاتمة المفاجئة لتوضح مدى براعة الشاعر في نسج خيوط حبكة التي توشك أن تتجمع كل عناصرها لخدمة الفكرة الرئيسية دون الانشغال بحبكات ثانوية بعد أن اكتشفت (هند) أن كل ذلك ماهو إلا حلم وكابوس مزعج ليس إلا، ويأتي الحوار الواضح بقوله: (تهافت تروي لمرآتها الحلم) و(فقالته لهند) ليؤطر القصيدة في إطارها الدرامي، يقول:

فَرَأْتُ أَنَّهَا لَمْ تَزَلْ بَعْدُ عَذْرَاءَ!
وَلَمْ تَعْرِفْ شُرُورَ الْبَرِيَّةِ..
أَضْحَكْتَ قَلْبَ مِرْآتِهَا..
فَقَالَتْ لِهِنْدٍ..
وَهِيَ تُرْخِي شُعُورَهَا الدَّهْيِيَّةَ:
"أَنْتِ أَبْهَى مِنَ الْوُرُودِ..
فَمَا زِلْتِ كَالصَّبَّاحِ نَدِيَّةً!
أَنْتِ أَنْشُودَةُ الْجَمَالِ..
فَأَحْلَى أَنْعَامُهُ: الْعُدْرِيَّةُ!"

تجري أحداث القصة ذات الحبكة المتماسكة وفقاً لتسلسل منطقي وتماسكٍ درامي حيث تكفلت الحكاية بتتابع الحدث وتصاعده وجاءت الحبكة مُحكمة النَّسج دون التشتت في عالم الواقع أو الغرق في تفصيلاته. وفي قصائد أخرى لجأ الشاعر إلى الواقع ليستمد منه حبكة حيث نجح في نسج حبكة مُتماسكة على صعيد التعامل المباشر مع الواقع وقضاياها كما في قصيدة "عشرة أفواه" (436) حيث بدأها من نقطة متقدمة، ونلاحظ فيها عنصر التشويق وتتابع الأحداث وتطور القصيدة حول فكرة تدبير وتحصيل لقمة العيش التي باتت من أكبر المشكلات في الواقع الاقتصادي الذي يحياه المواطن:

مَسْرَحِيَّةً..
جَعَلْتُ مِنِّي ضَحِيَّةً..
فَهِيَ أُمْسِي وَهِيَ يَوْمِي
وَعَدَا تَأْتِي الْبَقِيَّةُ!
كُلَّمَا حَاوَلْتُ أَنْ أَفْلِتَ
شَدَّتْ مِعْصَمِيَّةُ!
وَإِذَا أَلَوَى بِي الضَّعْفُ..
وَنَاجَيْتَنِي.. الْمَنِيَّةُ!



جَذَبْتَنِي مِنْ فِرَاشِي..
لَمْ تُصِخْ سَمْعاً إِلَيْهِ!
إِنَّهُ دَوْرِي يُنَادِينِي..
وَتَمْضِي الْمَسْرَحِيَّةُ!

وتمضي فصول المسرحية كما يصفها ويبدأ من حيث العقدة التي يُصرِّح بها مُفصِّلاً لواقع الحياة المعيش ويكون نسيج حبكة متماسكاً على صعيد ترتيب الأحداث واختيار الشخصيات التي تعددت بين الرئيسة والثانوية:

عُقْدَةُ الْقِصَّةِ بَلْ..
عُقْدَةُ أَيَّامِي الشَّجِيَّةُ!
لُقْمَةُ الْخُبْزِ الَّتِي..
بَاتَتْ لَهَا أَلْفُ قَضِيَّةٍ!
فَمَعِيَ عَشْرَةُ أَفْوَاهٍ
بِأَضْرَاسٍ قَوِيَّةٍ!
كُلُّهَا تَرْفُقُنِي نَهْفُو إِلَى..
مَا فِي يَدَيْهِ!!
وَهِيَ لَا تُدْرِكُ مَعْنَى..
حِكْمَةَ الزُّهْدِ الْعَلِيَّةِ!
لَا وَلَا تَفْقَدُ يَوْماً..
وَاحِداً حُمَى الشَّهِيَّةِ!

يترك الشاعر الباب مفتوحاً على مصراعيه دون حلّ ويلجأ إلى المناجاة التي تبرز بشكل كبير وهي تحمل ما في النفس من الضيق والبؤس وشظف العيش وتُبرِّز واقع الحال والمعاناة، ويكون التعلُّق بمدد السماء:

يَا إِلَهِي إِنِّي أَدْعُوكَ..
وَالدَّمْعُ يَغْشَى مُقَلَّتِيَّةً!!
أَنْتَ يَا مَنْ جُودِكَ..
الْعَامِرُ يَا رَبِّ سَجِيَّةُ

يكشف الشاعر من خلال مناجاته ويروح بأسراره وبعقدة القصة التي يتحدث عنها ونلمح بين ثنايا كلامه بأن ظلم البشر هو السبب الرئيس فيما يعيشه ويعانيه ويظلُّ البحث عن العدل في الأرض أهمَّ ما يصبو إليه الشاعر:

لَا تَدْعُ لِلرَّيْحِ..
أَبْنَائِي بِلَا رِيَشٍ
يُلَاقُونَ الرِّزْيَةَ..
فَلِسُلْطَانِكَ يَا رَبِّ
عَنْتَ هَذِي الْبَرِيَّةُ!!

نجح الشاعر في نسج حبكة المستمدة من الواقع حتى إذا ما جاء في نهاية القصيدة استكمل فصول مسرحيته وبدأت الأحداث بالنزول المتدرج حيث الخاتمة والنهاية الموافقة لمطلب الشاعر وهو (خوفه من انتقال الأحزان لبنيه وأولاده):

يَا إِلَهِي..
أَنَا فِي بَابِكَ..
مِنْ حَوْلِي.. أَطْيَافُ الْمَنِيَّةِ!



غَيْرَ أَتَيْ وَالْمَقَادِيرُ
مَضَتْ نَفْسُو عَلَيْهِ!
بَعْدَمَا لَمْ يَبْقَ لِي
فِي غَايَةِ النَّاسِ هَوِيَّةُ!
كُلُّ مَا أَخْشَاهُ أَنْ..
أُورِثَ أَحْزَانِي بَنِيَّةُ..!

الصراع

الصراع هو "التصادم بين الشخصيات أو النَّزعات الذي يؤدي إلى الحدث، وقد يكون هذا الصراع داخلياً في نفس إحدى الشخصيات أو بين إحدى الشخصيات وقوى خارجية أو بين شخصيتين تحاول كلأ منهما أن تفرض إرادتها على الأخرى" (437).

إنَّ الأصل في البناء الدرامي أن يكشف عن صراع، وتأتي الشخصية والحوار مُساعدَيْن عن الكشف عن هذا الصِّراع، ويُعدُّ الصراع محور الحركة الدرامية، وتتشكل بُنية البناء الدرامي عن طريق شخصيات حيَّة مُتصارعة تتحاور حول قضية إنسانية بوجهات نظر متعارضة ممَّا يُتيح ظهور عناصر ذلك الصراع (438).

وقد حظي الصراع بمدى واسع في شعر يحيى برزق وتنوعت أشكاله فهو صراعٌ ضدَّ الاحتلال والعدوِّ الغاصب بالدرجة الأولى وهو صراعٌ ضدَّ المتخاذلين وصنَّاع القرار، وهناك الصراع الداخلي الذي هو أشدُّ ألماً وفتكاً. وفي قصيدة "لعنة التاريخ" (439) يبدأ الشاعر بإبراز الصراع، الذي ابتداءً صراعاً داخلياً مُثاراً في نفس الشاعر لكنَّه ما لبث أن تحول إلى صراع خارجي، مستخدماً المونولوج الدرامي وسيلة تعكس ذلك الصراع، ويبدأ الحدث من نقطة ما ثم يتطور شيئاً فشيئاً ويتنامى معه الصراع بشكل تدريجي، فيقول:

لَمْ يَزَلْ يَخْطُرُ أُمْسِي
مُثْرَعاً بِالصَّابِ كَأْسِي
وَلَطَى أَنْفَاسِهِ كَالنَّارِ
فِي قَلْبِي.. وَجِسِّي!!
كُلَّمَا وَارَيْتُهُ الطَّيْنَ..
ذَبِيحاً تَحْتَ.. فَأْسِي!!
عَادَ لِي يَفْطُرُ أَنْكَالاً
وَبَأْساً أَيَّ بَأْسِ

لا يزال الصراع مستمراً ومُحتدماً، وتكتشف عناصر الصراع رويداً رويداً مع تصاعده من خلال الحركة الماثلة في القصيدة، إنَّه صراع قائم مع واقع التشريد في المنافي والمخيمات وصراعٌ مع أفكار غريبة ونفوس مريضة وواقع يبعث اليأس في نفس الشاعر وتُثير في النفس الحنق والغضب كما يصفها الشاعر بقوله:

(437) وهبه، (آخر)، معجم المصطلحات في اللغة والأدب، 224.

(438) ينظر: وادي، جماليات القصيدة المعاصرة، 144-163.

(439) برزق، الأعمال الشعرية الكاملة "الكناري اللاجئ"، ج 1، 131.



أَمْسِي الْأَسْوَدَ كَالْفَحْمِ
عَلَى مَوْقِدِ يَأْسِي
أَمْسِي التَّشْرِيدَ وَالذُّلَّ
وَأَهْلَاتِ النَّأْسِي
فِي الْمَنَافِي حَيْثُ لَا..
أُنْصِرُ خِلاً غَيْرَ بُؤْسِي..
فِي الْمَهَاوِي حَيْثُ شَغْبِي
هَائِماً يُضْحِي وَيُمْسِي

أعطى الشاعر في هذه القصيدة نموذجاً للصراع حيث قدم لنا صورة مصغرة لصراع متكامل يبدأ من نقطة الصفر ثم يصل إلى ذروة الصراع وفي نهاية المطاف يصبح الحوار مطالباً من الشاعر وتظهر اللغة قوية جزلة بما يتناسب مع جو الصراع:

إِنِّي أَدْعُوكَ مِنْ كُلِّ
قَمٍ مِنْ كُلِّ رَأْسٍ
سَعْرِ الْحَرْبِ بِنَا إِنَّا
شِدَادٌ غَيْرَ فُغْسٍ
نَهْرُنَا نَحْنُ فِدَاهُ..
إِنْ أَرَادُوهُ.. بِأَمْسٍ

لقد نجح الشاعر في إدارة الصراع وتصوير الشخصيات وكانت الأداة المساعدة في ذلك هي (الحوار)، ولاشك بأن وجود صوت السنين وتكراره في القصيدة على مستوى القافية قد شحن القصيدة بجو من التنغيم الهادئ وكأنه همس في الإذن وحرف السنين بما له من دلالة يُناسبُ الروح الكسيرة للشاعر والتي نظم خلالها قصيدته.

الخاتمة وأبرز النتائج

- 1/ في خاتمة هذا البحث نتبين تنوع مجيء بأن البناء الدرامي كان الأكثر حضوراً بعناصره المؤلفة له من حوار وشخصيات وأحداث وحبكة وصراع، وقد استغل الشاعر في ذلك إمكاناته الفنية والإبداعية والنفسية من خلال رؤية شعرية تنم عن رقي في التعبير وجمال في الصياغة.
- 2/ البناء الدرامي في شعر يحيى برزق هو عنصر بناء أساس تشكّلت من خلاله رؤية الشاعر، وقد سخر الشاعر البناء الدرامي بعناصره من الحوار والشخص والخصوص والصراع والحبكة للتعبير عن هم القضية الفلسطينية وقام بتوظيف البناء الدرامي في شعره بما خدم رؤاه ومواقفه.
- 3/ عكس المشهد الدرامي حرص الشاعر على التمسك بمبدأ التضحية والثورة التي رافقت أغلب قصائده وعزّز سرده بمشاهد خدمت في محتواها العام الأفكار والرؤى التي أراد إيصالها للمتلقي بصورة درامية مثيرة،
- 4/ حاول الشاعر من خلال الشخصيات التي تناولها تصوير العذاب النفسي الذي يحمله الفلسطيني، واستطاع أن يستلهم شخصيات تاريخية وتراثية وظّفها لتحمل أعباء التجربة المعاصرة.



نحو منهجية جديدة لمعالجة جموع التكسير في اللغة العربية

د. لا عائشة قادييري

-دكتوراه في المعالجة الآلية للغة العربية-2مارس-2021-المغرب.

Rital121@hotmail.fr

ملخص:

ما زال موضوع رقمنة لغة الضاد، يطرح تحديات كبيرة، حيث لا تتوفر بحوث ودراسات حوله، نظرا لطبيعة اللغة العربية، واختلافها عن اللغات اللاتينية بكثرة مشتقاتها، لهذا يتطلب معالجة انتها إزالة الحروف الزوائد، ولكي يتم معالجة الصور المختلفة للكلمة الواحدة، قام العديد من الدارسين والباحثين بتطوير أنظمة يتم فيها إزالة الحروف الزائدة داخل الكلمة، رغم أن أغلب الأنظمة السابقة يتم فيها حذف بعض الحروف الأصلية في الكلمة، أي إزالة بعض الحروف بصورة غير دقيقة. في هذه الورقة البحثية نعرض منهجية جديدة يتم فيها إزالة الزوائد بصورة صحيحة في ظاهرة لغوية معقدة، وهي ظاهرة: جموع التكسير في اللغة العربية، هذا الجمع الذي شغل بال العديد من الدارسين واللغويين، لعدم قياسية قواعده التحويلية. وقد تم الاستعانة في هذه المنهجية بقواعد اللغة العربية، ولائحة أوزان جموع التكسير ولائحة السوابق واللواحق.

الكلمات المفاتيح:

معالجة جموع التكسير، مقترح النظام.

مقدمة:

يعد جمع التكسير جمعا متعدد الأوزان والدلالات، وقد طرح تحديات كبيرة في ميدان المعالجة الآلية للغة العربية فيما يخص مسألة التعرف عليه في النص، وذلك لعدم وجود آليات دقيقة، أو قواعد قارة تمكن من ذلك، ولهذه الأسباب لم يحظ باهتمام كبير من طرف المتخصصين في مجال المعالجة الآلية للغة العربية، حيث أن أغلب المحطات الصرفية عالجت هذه الإشكالية بطريقة يدوية بالاعتماد على معاجم جاهزة تضم جموع التكسير، وقد عالجت مجموعة من المقاربات جمع التكسير، ولكن تبقى تحتاج الى مزيد من الدقة والتعمق. ، لذلك حاولنا الاستفادة من عيوبها مقترحين نظاما جديدا في معالجة هذا النوع من الجموع الغير القياسية. ولكن قبل ذلك نستهل مقالنا بماهية جموع التكسير وأنواعه.

1. مفهوم جمع التكسير

جمع التكسير ويسمى أيضا بالمكسر، وهو ما ناب عن أكثر من اثنين، وتغيرت صورة المفرد أثناء الجمع مثل عالم علماء، كتاب كتب.....

والتغيير يكون إما:

✓ بزيادة على أصول المفرد (قلم، أقلام، قلب، قلوب، مصباح، مصابيح،..).

✓ إما بنقص عن أصوله (رسل ج رسول).

✓ إما باختلاف الحركات أسد ج أسد.

وأوزانه متعددة، وقد يرد للمفرد أكثر من جمع، والمدار في ذلك على السماع. وهو اسم يدل على ثلاثة فأكثر، وله مفرد يشاركه في معناه، وأصله مع تغيير ضروري يحدث لمفرده عند الجمع إما بالإضافة أو بالنقص. والجدول التالي يوضح بعض التغييرات الحاصلة في المفرد



أمثلة من التغيرات الحاصلة	المفرد	الجمع
إضافة حرف أو أحرف	صنو	صنوان
حذف حرف أو حروف	تهمة	تهم
تغيير في الحركات	أسد	أسد
الجمع بين الحالات السابقة	رغيف	رغفان

✓ جدول 1: أمثلة للتغيرات الحاصلة في بنية المفرد للوصول لجمع التكسير.

يوضح الجدول السابق التغيرات الحاصلة في البنية الداخلية للمفرد أثناء تحويله لجمع التكسير، فمثلاً في الحالة الأولى نجد إضافة اللاصقة (ان) لبنية المفرد، وفي المثال الثاني وقع حذف ونقص (ة)، في الحالة الثالثة تغيير في حركة حرف (س)، كانت الفتحة على (س) في بنية المفرد، وأصبحت ضمة في الجمع. أما في الحالة الرابعة فحدث جمع بين الحالات السابقة، فتم حذف حرف (الياء) وإضافة حرف (ا)، وتغيير في الصوتين 'ر'، 'غ'. كلها تغييرات حصلت في اسم 'رغيف'.

هذه مختلف التغيرات الحاصلة في البنية الداخلية للكلمة المفرد لتحويلها إلى الجمع، بعد ذلك نستعين بتحديد الوزن سواء كان قياسياً أو سماعياً،

2. أقسام جمع التكسير:

تنقسم جموع التكسير من حيث الدلالة على العدد إلى نوعين:

➤ **جمع القلة:** هو الجمع الذي يدل على عدد لا يقل عن ثلاثة، ولا يزيد على العشرة. وقد وضع له الصرفيون صيغاً وقواعد عرفت بجمع القلة.

➤ **جمع الكثرة:** وهو عبارة عن جمع يدل على عدد لا يقل عن ثلاثة، ويزيد عن العشرة إلى ما لا نهاية. ولكل من النوعين السابقين أوزان وقواعد، حرص الصرفيون جاهدين العمل بها، والتقيد بضوابطها، ولكن مما تجدر الإشارة إليه قبل الخوض في أنواع وصيغ جموع التكسير، أن نذكر أن هذه الجموع منها السماعي الذي لا بد من الرجوع لمعرفة إلى معاجم اللغة، وكتب النحو للوقوف عليها، ومنها القياسي الذي وضعت له القواعد ما توافرت فيه الشروط عند الجمع.

ومع القول بقياسية جموع التكسير، إلا أن كثير من هذه القواعد ليس منضبطاً، أي لم يكن محكماً لما وضع له، فيخرج عنه كثير من الأوزان، ويتداخل في بعض الأوزان، وهذا ما جعل كثيراً من النحويين، وعلماء اللغة أن يطلقوا القول بعدم قياسية جموع التكسير، وأن صيغته لا تخضع للقياس، وإنما الغالب فيها يخضع للسمع.

3. مقترح النظام الجديد لمعالجة جموع التكسير

النظام الجديد المعتمد عبارة عن مقارنة تجمع بين أوزان جموع التكسير (جموع القلة والكثرة) والقواعد الصرفية، وتهدف إلى تيسير عملية التعرف على جموع التكسير، اعتماداً على أوزان قياسية، وكذا على قواعد صرفية، مستقاة من النحو والصرف العربي. وقد وضعنا هذه المقاربة بناء على دراستنا وتقييمنا للمقاربات المعتمدة في موضوع التعرف الآلي على جموع التكسير ومحاولتنا التخلص من بعض سلبياتها.

وقد تم الاعتماد فيها على موارد لسانية عدة، سيتم التفصيل فيها في الفقرة الموالية.

■ الموارد اللسانية المعتمدة في المقاربة المقترحة: لائحة الأوزان، لائحة السوابق، لائحة اللواحق، والقواعد الصرفية المستقاة من النحو والصرف العربي.

■ لائحة أوزان جموع التكسير.

تنقسم الزوائد إلى سوابق ولواحق، ولكل من الفئتين حروف وأدوات تتركب منها.

- **السوابق النحوية:** وتضم الأحرف والأدوات التالية (جدول 1) وهي: (أ، ب، ت، س، ف، ك، ن، ل، و، ي، ال، وا)، وهذه الحروف تأتي مفردة أو مركبة ولكل منها في تركيب السوابق النحوية معنى تدل عليه (الدحداح، 1999).

الجدول 1: لائحة السوابق

السوابق النحوية	معانيها ودلالاتها
أ	استفهام تصريف مصدرية ونداء
ا	تصريف
ب	توكيد، ظرفية، غاية، قسم
ت	تصريف، تفسير، زيادة
س	استقبال، تصريف
ف	ابتداء، جواب، عطف
ك	تشبيه، تفسير
ن	تصريف، تفسير، وقاية
ل	ابتداء، أمر، تصريف، تعجب، تعليل، زيادة، قسم، نفي، جر
و	ابتداء، تفسير
ي	تصريف، تفسير
ال	أداة تعريف
وا	أداة استغاثة

- **اللواحق النحوية:** وتتضمن حرفاً واحداً أو أكثر، وضمائر الوصل التالية "ا، ات، ان، ت، ثم، تما، تن، ة، ك، كم، كما، كن، ن، نا، ه، هم، هما، هن، و، وا، ون، ي" وفقاً للدلالة أو الوظيفة التي ينبغي أن تؤديها، والجدول التالي يبين الدلالات التي تستخدم لها.

اللواحق النحوية	معانيها ودلالاتها
ا	تصريف
ات	جمع مؤنث
ان	مثنى
ت	تصريف، زيادة
ة	للتأنيث
تم	جمع مذكر
تما	مثنى
تن	جمع مؤنث
ك	خطاب
كم	خطاب، جمع مذكر سالم
كما	خطاب، مثنى
كن	خطاب، جمع مؤنث
ن	تصريف، وقاية، توكيد، تأنيث
ه	تصريف
هم	للغائب جمع مذكر سالم
هما	للغائب، مثنى



هن	للغائب، جمع مؤنث
و	ابتداء، تصريف
وا	للجمع
ون	للجمع أو ملحق بالجمع
ي	تصريف

■ **الوسطيات:** هناك فئتان من الوسطيات: أولاهما يرد بعد الحرف الأول من الجذر الثلاثي، أو الحرف الثاني من الجذر الرباعي، وثانيهما تلك التي ترد بعد الحرف الثاني من الجذر الثلاثي أو الثالث من الجذر الرباعي، والواسطة الواحدة تتكون من حرف أو حرفين، وغالبا ما يكون ذلك من أحرف المد المعروفة وهي الألف والواو والياء، وبصفة عامة تضم الفئة الأولى من هذه الزوائد ما يلي: "ا، ت، وا، ي"، وقد تتحول التاء أحيانا إلى "ط" في مثل كلمة "اصطدم" أما الفئة الثانية فتضم الزوائد التالية: "ا، و، ي، ان".

أما من حيث الاعتماد عليها في تحديد نوع الكلمات، فالوسطيات الصرفية غير كافية لهذه الغاية إلا في حالات قليلة، إذ لابد من ربطها بقرينة أخرى كالسوابق أو اللواحق للاستعانة بها. ونشير إلا أن التعريفات الموضوعة لكل من السوابق واللواحق والأواسط تبقى من جانب لسانی.

4. -مراحل تنفيذ المقاربة المعتمدة:

✓ مرحلة المعالجة القبليّة

قبل البدء بمعالجة النص لا بد من القيام بمجموعة من العمليات التمهيدية لتوحيد الأخطاء الإملائية في النصوص العربية وذلك لاختلاف نمط الكتابة من شخص إلى آخر (ومن بلد لآخر) ويتعلق الأمر بخلق نمط موحد بين الكلمات في النص العربي، وتتلخص هذه العملية فيما يلي :

- إزالة التشكيل والفواصل والأرقام من النص.
 - إزالة الأرقام والأحرف الأجنبية.
 - إزالة الحركات الإعرابية مثل الفتحة والضمة وغيرهما من الكلمات
 - تحويل الأحرف { "أ"، "إ"، "آ"، "أ" } إلى حرف الألف "ا"
 - تحويل التاء المربوطة الأخيرة "ة" إلى "هـ"
 - تحويل الأحرف { "ي"، "ئ"، "ى"، "ي" } إلى "ي"
- وقد أثبتت هذه المعالجة القبليّة فاعليتها في تدقيق معالجة النصوص العربية ورفع الأداء حيث أصبحت معتمدة في جميع أنظمة التحليل اللغوي للغة العربية.

ويرجع السبب في ذلك الى أن النصوص الأصلية لا تراعي الفروق بين هذه الحروف نتيجة لضعف مدخلي تلك النصوص في قواعد الكتابة العربية.

- حذف الكلمات الوظيفية التي تربط بين الكلمات في النص العربي مثل (الضمائر المنفصلة، حروف الجر، أسماء المكان والزمان...)، لأن عملية المعالجة التي نحن بصددّها تهمل الكلمة فقط خارج السياق.
- تقطيع النص العربي الى وحدات لغوية او كلمات (سلسلة حروف توجد بين فراغين)، وبعدها تبدأ عملية تحليل كل كلمة على حدى بالاستعانة بعملية التجذيع.

✓ عملية تجذيع الكلمة المدخلة:

يتم تجذيع الكلمة المدخلة بإزالة الحرف الأول من بدايتها، ويشترط لإزالة هذا الحرف أن يكون طول الكلمة المتبقية ثلاثة حروف فما فوق، ثم يقارن هذا الحرف مع قائمة السوابق، فإن وجد يتم حذفه، وإن لم يوجد نعود إلى الحرف الثاني ونضيفه على الحرف الأول ونقارن الحرفين مع حروف القائمة، وهكذا دواليك، ثم نعود إلى نهاية الكلمة بإزالة الحرف



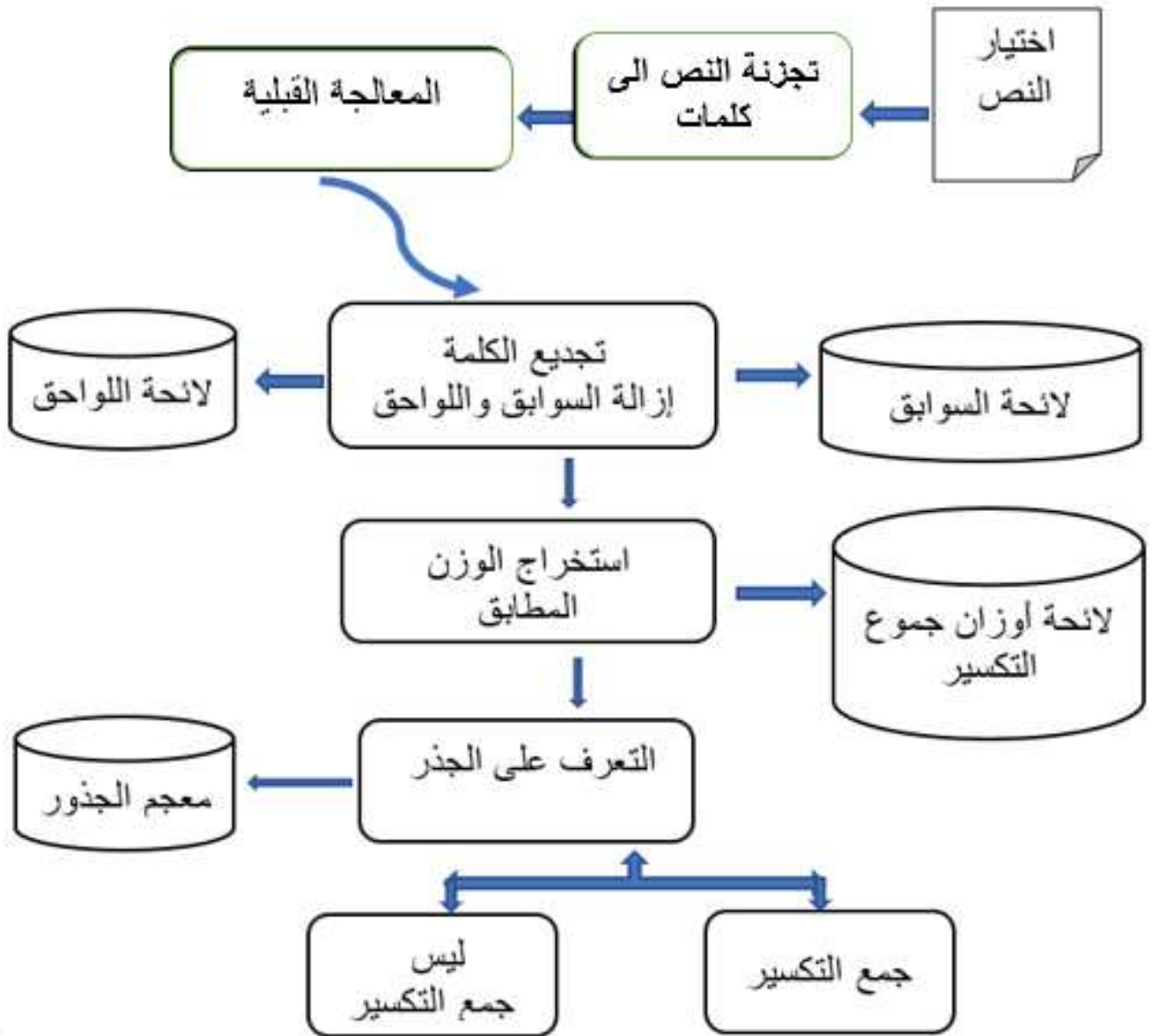
الأخير منها ونقارنه مع قائمة اللواحق، فإن وجد يتم حذفه وإن لم يوجد نعود إلى الكلمة لإزالة حرف آخر ويتم البحث عن الحرفين في القائمة إلى نحصل على الجذر الصحيح.

مقارنة ما تبقى من الكلمة مع أوزان جموع التكسير ذات نفس الطول. تتم المقارنة بحيث يتم مطابقة الأحرف عدى "ف"، "ع"، "ل" في الوزن الصرفي مع الأحرف الموجودة في نفس الموقع من الكلمة المتبقية. إذا تطابقت الأحرف يتم استخلاص الجذر عن طريق استخلاص الأحرف المناظرة للأحرف الثلاث السابقة من الكلمة.

مثلاً لاستخلاص الجذر من الكلمة "بمكاتبهم" تم أولاً حذف السابقة "الباء"، والعودة إلى قائمة السوابق نجدها موجودة، واللواحق "هم" من أواخر الكلمة أيضاً حاضرة في قائمة اللواحق. تم يتم مطابقة "مكاتب" مع الأوزان الصرفية التي تحتوي على خمسة أحرف. من الواضح أن الوزن الصرفي الوحيد الذي يطابق هذه الكلمة هو الوزن "مفاعل" وذلك لمطابقة الحرفين المتبقين في الوزن مع الحرفين "م" و "ل". في هذه الحالة يتم التوصل إلى أن الجذر هو "كتب".

والشكل التالي يوضح هذه المراحل :

شكل: مراحل المقاربة المعتمدة



وفق المقاربة المعتمدة ونتائج التحليل اللغوي للكلمات المدخلة حصلنا على جموع التكسير، إلا أنه بعدما تصفحنا هذه الكلمات "جموع التكسير" وجدنا أن بعضها ليس بجموع تكسير ولكن صيغها مطابقة لأوزان جموع التكسير، الشيء الذي طرح إشكالية: كيف يمكننا أن نميز بين الجمع التكسير الحقيقي وسط هذه الكلمات "الأسماء" وبالتالي استخراج جموع التكسير الحقيقية من بين هذه الكلمات؟

عملية التمييز تتطلب وضع قيود صرف-تركيبية تمكن من عزل جموع التكسير عن باقي الأسماء الأخرى. ولذلك تم القيام بعمل إحصائي داخل متن موسوم تم التوصل فيه إلى نتائج دقيقة سيتم نشرها في مقال قادم إن شاء الله.

لائحة المراجع

- ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن الاشبيلي. (1996). الممتع في التصريف. ط 5. الدار العربية للكتاب. بيروت.
- ابن فارس. (1997). الصحابي في فقه اللغة. ط 1. دار الكتب العلمية ط / بيروت.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب، دار صادر. بيروت.
- آل طه، هدى سالم عبد الله. (2000). "النظام الصرفي للعربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية" مثل من جمع التكسير"، رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، الأردن.
- حسان، تمام. (2004). اللغة العربية معناها ومبناها. ط 4. عالم الكتب. القاهرة.



فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

د. عالية بنت علي بن عبدالله إل الحارث

تعليم نجران

alya1800@hotmail.com

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، على عينة مكونة من (60) من طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقة نجران التعليمية، تتراوح أعمارهن ما بين 15 – 16 عاماً، وقد استخدمت الدراسة قائمة مهارات الكتابة الوظيفية في الصف الثالث المتوسط، واختبار مهارات الكتابة الوظيفية لقياس مدى توافرها، وإعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج القائم على مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط كأداة لجمع معلومات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات من حيث التحقيق الصحفي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، مما يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي في تنمية التحقيق الصحفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات من حيث إبداء الرأي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بإجراء برامج مماثلة لتنمية الذكاءات المتعددة من خلال التعبير الوظيفي في مراحل دراسية أخرى، وبتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية بتطبيق هذا البرنامج داخل الصفوف الدراسية في موادهم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: نظرية الذكاءات المتعددة - تنمية مهارات الكتابة - الكتابة الوظيفية.

المقدمة:

إن اللغة العربية تحتل مكانة عالية في حياتنا؛ فهي لغة القرآن الكريم، ووسيلة تواصلنا مع أبناء العروبة والإسلام، إضافة إلى كونها حامية لهويتنا العربية، وهي رمز للوحدة الفكرية والثقافية، وهي من أهم مقومات ثقافتنا العربية، وتشمل اللغة العربية -بل أي لغة- وترتكز على أربعة فنون، وهي حسب تسلسلها الهرمي وحدثها: الاستماع، والتحديث، والقراءة، والكتابة، حيث يعتمد كل فن من هذه الفنون الأربعة على سابقه ممهدة للاحق منها (أبو جاموس، 2000، 19). وتشير دراسة الجعافرة (2004)، إلى أن الكتابة من المهارات الحياتية التي تلعب دوراً مؤثراً في حياة الفرد والمجتمع، كما أنها من أهم وسائل التواصل مع الآخرين، وأداة لتقوية أواصره الفكرية والاجتماعية، والحفاظ على ثقافته وتراثه وتطوره، كما أنها من أهم أنماط النشاط اللغوي على الإطلاق، وفي ذلك يشير إلى أهمية التعبير، وحاجة الإنسان إليه هي حاجته إلى اللغة، والتي من خلالها يتواصل مع الآخرين ويتفهمهم ويؤثر فيهم ويخفف حاجته ويعبر عن مشاعره وأفكاره.

وتجدر الإشارة إلى أن عدم دقة الطلاب في التعبير ينتج عنه ضياع فرص النجاح وفقدان المنفعة، لأن ضعفهم في امتلاك مهارات التعبير لا يؤثر على مستوى تحصيلهم في اللغة العربية فقط، بل يمتد ليشمل المواد الدراسية الأخرى. حيث توجد علاقة ارتباط موجبة بين مدى امتلاك الطلاب لمهارات التعبير الكتابي بشكل عام ومستوى تحصيلهم



الأكاديمي (تميم، 1992، 224)، لذلك فإن التعبير الجيد يعد من أهم أسس التميز الأكاديمي في المجال اللغوي، في الحياة المدرسية، ولكن في الحياة العملية بشكل عام، وهذا أيضًا يجعل التعليم مهنة تعليم اللغة والمهارات. ويعد هذا التعليم الوظيفي لمهارات اللغة (Functionally) هو أحد المفاهيم الحديثة التي أكد الباحثون على أهميتها، لذلك كان من أهم أهداف تعليمها تحقيق القدرات اللغوية للمتعلم بطريقة تمكنه من ممارسة وظائفه الطبيعية بطريقة عملية تؤكد عمق فهمها، وتحقيق ذلك كان لابد من توضيح وظائفها بين القائمين على تعليمها بما يمكنهم من توجيه طلابهم وتحفيزهم على المبادرة في التعبير عما سيفيدهم في حياتهم. المعلم والمتعلم في التعامل مع المادة التعليمية، لأن المعلم يحاول جاهداً إرضاء أفضل تعليمي الإجراءات والممارسات التي تتناسب مع قدرات طلابه وتقضياتهم، ويجد المتعلم فرصة لممارسة الأنشطة التعليمية التي يتجه إليها، وتتوافق مع قدراته في تحقيق أهدافه ورغباته، وتقوم نظرية الذكاءات المتعددة تستخدم في التعليم على تحقيق الانسجام والتوافق بين طرق وأساليب التدريس وأساليب تعلم الطلاب، وتشجيع الطلاب على توسيع وتوسيع قدراتهم لتنمية كل ذكائهم قدر الإمكان، خاصة طلاب المرحلة المتوسطة (Susan, 2004).

مشكلة البحث:

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض قيمة مهارات الكتابة الوظيفية لدى عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقة نجران التعليمية، ويرجع ذلك إلى أن معلمات اللغة العربية لا يزالون يستخدمون الأسلوب التقليدي. لتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب من خلال تدريس التعبير الوظيفي، وأنهم يفتقرون إلى استخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة، والتي من شأنها أن ترى تطوير هذه المهارات بين هؤلاء الطلاب. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح مبني على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

الأسئلة الفرعية:

1. ما هي مهارات الكتابة الوظيفية المطلوبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟
2. ما مدى توفر هذه المهارات لدى هؤلاء الطالبات؟
3. ما هو البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة لتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطالبات؟ وما مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات هؤلاء الطلاب؟

فروض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبين متوسطي الدرجة الكلية لطالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تحديد مهارات الكتابة المهنية المطلوبة لطالبات الصف الثالث المتوسط.
2. التحقق من توافر مهارات الكتابة لطالبات الصف الثالث المتوسط.
3. إعداد برنامج مقترح يقوم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الكتابة الصوتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وللتحقق من فاعلية هذا البرنامج في تنمية المهارات.



1. تزويد القائمين على العملية التعليمية بشكل عام والقائمين على تعليم اللغة العربية وخاصة في المرحلة المتوسطة باستراتيجيات حديثة مبنية على الذكاءات المتعددة، لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
2. تزويد القائمين على العملية التعليمية بشكل عام والقائمين على تدريس اللغة العربية خاصة في المرحلة المتوسطة باختبار علمي موحد لقياس مدى توفر مهارات الكتابة الوظيفية لطالبات الصف الثالث المتوسط الثالث.

مصطلحات الدراسة:

الفعالية Effectiveness: يعرفها (زيتون، 2003، 55) على أنها: "القدرة على إنجاز الأهداف والوصول إليها بأكبر قدر ممكن من الحلول".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه: تأثير البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة على تطوير مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويتم تحديد هذا التأثير إحصائياً بواسطة مربع ETA.

البرنامج Programme: يُعرفها (بوقس، 2002، 84)، أنها: "مخطط مصمم لغرض التعليم بشكل متماسك، من أجل تطوير أداء المعلم أو الطالب المعلم بطريقة تتناسب مع مجاله ودوره في العملية التعليمية. وقد حددت الباحثة البرنامج المستخدم في هذه الدراسة على أنه: مخطط صممه الباحثة على أساس نظرية الذكاءات المتعددة بهدف تطوير مهارات الكتابة الوظيفية لطالبات الصف الثالث المتوسط، ويتضمن هذا البرنامج: الأهداف، والمحتوى، والأدوات والأنشطة التعليمية، والأساليب المستخدمة، والتقييم.

الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence: يعرفها جاردنر (gardner, 1997, 20: 21)، بأنها: "مجموعة من الذكاءات تضم الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الاستبطاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني". وتتبنى الباحثة تعريف جاردنر Gardener صاحب هذه النظرية، بوصفها نموذجاً معرفياً يبين كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم لحل مشكلة ما أو ابتكار منتج له أهمية في ثقافة الفرد أو إنتاج كتابة وظيفية تتحقق فيها مهارات الكتابة الوظيفية وتتضمن سبعة ذكاءات هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني البصري، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ويمكن للفرد أن يستخدم أكثر من ذكاء في الموقف الواحد حسب الأنشطة أو المثيرات المستخدمة فيه.

المهارة Skill: يعرفها (اللقاني والجمال، 2003، 310)، بأنها "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف". وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "الأداء السهل الدقيق المتقن لمهارات الكتابة الوظيفية من قبل طالبات الصف الثالث المتوسط في أثناء كتابات التعبير الوظيفي في أقل وقت ممكن، الأمر الذي يكن الباحثة الحالية من ملاحظة هذا الأداء الكتابي الوظيفي لديهن فيما ينتجن من كتابات تعبيرية وظيفية".

الإطار النظري:

المحور الأول: الكتابة الوظيفية.

أولاً: أهمية التعبير الكتابي:

عرف مجاور (2000)، التعبير الكتابي بأنه: قدرة الإنسان على أن يكتب في قوة ووضوح وحسن عرض ودقة، عما مول بفكره وخاطره، وعما يدور بمشاعره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب.

أما عن أهمية تدريس التعبير بعامة، والتعبير الوظيفي بخاصة (شحاته، 2002، 285):

1. تكمن أهمية التعبير بشكليه الشفوي والكتابي، وبنوعيه الوظيفي والإبداعي في أنه أداة التعبير الصحيح عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار في أسلوب واضح ومؤثر فيه التخيل والإبداع.
2. يعود الكتابة باللغة الصحيحة وذلك يساعد المتعلمين على تعلم فنون اللغة وقواعدها.
3. يؤدي إلى إتقان الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف في دقة وسرعة.
4. انتقاء الألفاظ والمعاني وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل، والتعويد على التفكير المنطقي، حيث يساعد على مواجهة المواقف الكتابية الطارئة، والمواقف الشفوية المفاجئة، وتربية الاستقلال في الفكر عند المتعلمين.

ثانياً: أهداف تدريس التعبير الكتابي:

1. إكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
2. إكساب المتعلمين القدرة على تسلسل الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطة منطقي، وتزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعد على التعبير الواضح السليم.
3. تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني الجازي ولاسيما الموهوبون منهم، وإكساب المتعلمين القدرة على توضيح المعاني الجيدة والأفكار الطريفة.
4. تعويد المتعلمين الصراحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء، وآداب الحديث، وتنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة، وتمكين الطلبة من القيام بجميع النشاط اللغوي. - فتح مجالات الإبداع والابتكار أمام الطلبة.

ثالثاً: أنواع التعبير:

يتكون التعبير من عدة أنواع وهي: العرض الواضح للحقائق، والقدرة على إنهاء صفقة، والتعليق على المقالات والإعلانات التجارية، وكتابة الأدب والكتب الرسمية ورواية الخبر أو القصة، وإتقان المراسلات، والتمكن من مهارات الإملاء والخط ووضوح الأفكار وسلامة التفكير.

وذكر العرفج (1419هـ، 36، 37)، أن أهداف تعليم التعبير في هذه المرحلة تتمثل في:

1. تنمية قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم في وضوح وتسلسل.
2. مساعدة التلاميذ على التعبير عن أنفسهم عند اتصالهم بالآخرين.
3. تزويد التلاميذ بالمادة اللغوية لترقى لغتهم ويتسع أفقهم الفكري.
4. تعويد التلاميذ الطلاقة في التعبير، والقدرة على صوغ التراكيب العربية السهلة.
5. تربية الذوق الأدبي واتساع الخيال، وتعويد التلاميذ التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

المحور الثاني: الذكاءات المتعددة.

أولاً: ماهية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence theory:

يعرف جاردنر Gandner نظرية الذكاءات المتعددة بأنها "نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما. وتركز على العمليات التي يتبعها العقل فتناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل"، ويرى جاردنر أن هناك براهين متعة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً، يسميها كيفية مختصرة الذكاءات الإنسانية، أما الطبيعية الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها، وكذلك فيما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط، كما يرى أن من الصعب أن تجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً، ويقوم بتشكيلها أو تكيفها جميعاً بطرق عدة" (كوجك، 1997، 354).

ثانياً: الأشكال المختلفة للذكاءات المتعددة (حسين، 2002، 15):

1. الذكاء اللغوي/ اللفظي: القدرة على استخدام اللغة، سواء كانت اللغة الأم أو غيرها من اللغات، للتعبير عما بخاطرك وفهم الأشخاص الآخرين.



2. الذكاء المنطقي/ الرياضي: القدرة على فهم المبادئ الفنية وراء أنواع معينة من الأنظمة البيئية، أو الطريقة التي يعمل بها عالم المنطق، أو أي عالم آخر، كالقدرة على التعامل مع الأرقام والكميات والعمليات الحسابية التي يعمل على أساسها عالم الرياضيات.
3. الذكاء البصري/ المكاني: القدرة على تصوير العالم المكاني داخليا في عقلك، مثل الطريقة التي يمر بها الطيار أو البحار في أرجاء العالم الواسع، أو الطريقة التي يستخدمها لاعب الشطرنج.
4. الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي: القدرة على التفكير في الموسيقى وسماع القوالب الموسيقية والتعرف عليها وربما التعامل معها ببراعة.
5. الذكاء الجسدي/ الحركي: القدرة على استغلال كامل الجسد أو جزء منه للوصول إلى حل مشكلة ما أو صنع شيء ما أو استعمال نوع معين من المنتجات.
6. الذكاء الطبيعي: القدرة البشرية على تميز الكائنات الحية إضافة إلى الحاسة للمظاهر الأخرى في عالم الطبيعة.
7. الذكاء الشخصي الداخلي: قدرة الفرد على أن يتعمق داخل نفسه، ومعرفة مم يتكون؟ وما هي حدود قدراته، وكيف تتفاعل معها الأشياء، وما الأشياء الواجب تجنبها؟
8. الذكاء الشخصي الخارجي: قدرة الشخص على فهم نوايا ودوافع ورغبات الأشخاص الآخرين وبناء عليها يتفاعل معهم بكفاءة.

المحور الثالث: خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة:

1. النمو الجسمي: يسبق سن البلوغ لدى المراهقين تغيرات جسدية سريعة تحدث على شكل طفرات في الطول والوزن وتحدث بنسب متفاوتة في أعضاء الجسم المختلفة، مما يذشأ عنه بعض الاضطراب في حركة المراهقين وتوازنهم (جلال، 1999، 280)، ويؤدي النمو السريع إلى إحداث تغيرات جوهريّة وعضوية ونفسية في حياة الفرد، ويرى ول (Wall) أن التغيرات الجسمية والعاطفية والاجتماعية التي تمر بالمراهق وتزيد من مقارنة نفسه بالآخرين (wall، 1977، 22: 27)، ويبدأ المراهق في هذه المرحلة بالتزّين، والاهتمام بمظهره الجسمي، وتكون أقصى سرعة للنمو عند البنات في عمر 12 سنة وعند البنين في سن 14 سنة، ويطول الجذع والساقين ويزداد نمو العضلات والوزن، وتزداد الفروق الفردية داخل الفرد الواحد في الأبعاد المختلفة (زهران، 1977، 345).
2. النمو الانفعالي: تتميز انفعالات المراهق في هذه المرحلة بشدة تقلبها؛ فتراه يثور لأتفه الأسباب كما يتسم سلوكه بالتناقض الانفعالي، بين الحب والكرهية والشجاعة والخوف والحماس واللامبالاة، ويحاول أن يحقق الاستغلال الانفعالي، أو ما يسمى بالفظام النسبي عن الوالدين وغيرهما من الكبار حتى يشعر بأن له شخصية مستقلة، وتطور في نفسه انفعالات أحيانا يكتبها وأحيانا يتألم حين يمسه الناس بنقد هادي (زهران، 1997، 107).
3. النمو العقلي: في الوقت الذي يصل فيه الطفل إلى مرحلة المراهقة، فإن أكثرهم سيصبحون قادرين على التفكير بشكل تدريجي لدرجة كبيرة بالنسبة لما كانوا عليه في سنواتهم المبكرة، وأن القابلية على التعامل بالمجردات تبدو من الناحيتين الكمية والكيفية هي مظهر أساسي لعلامات النضوج العقلي، وتتكون لديهم القابلية على توقع المستقبل والتخطيط له، ويكون قادر على تأجيل اتخاذ القرار حتى يوازن بين المحاسن والمساوئ قبل البت فيها بصورة نهائية.
4. النمو الاجتماعي: من أهم مظاهر هذا النمو الاجتماعي لدى المراهق في هذه المرحلة نزعه إلى الاستقلال الاجتماعي؛ إذ يتوق إلى التخلص من قيود الكبار وأن يوجد نفسه رغبة منه في تأكيد ذاته، فهو يميل إلى تحدي الكبار وعصيانهم، كما أنه قد يضيق ذرعاً بطريقة الموعظة والنصح في إرشاده، وخاصة إذا كان على مرأى ومسمع من الآخرين (زهران، 1997، 366).



5. النمو الجنسي: يفتح النضج الجنسي أمام الشاب عالم جديد فيه إثبات لرجولته، غير أن القيود الاجتماعية والخلقية والاقتصادية تحول بينه وبين دخول هذا العالم من طريق طبيعي؛ إذ يتطلب الزواج نضجا عاطفيا واستقلالاً اقتصاديا. وقد يسعى الفتى إلى الفتاة وتسعى إليه لتأكيد الرجولة أو الأنوثة، وغالبا ما تكون العلاقة خيالية منها الغزل والخطابات الغرامية والحرمان من النوم، والتلميذ في هذه المرحلة في حاجة إلى معرفة مطمئنة عن الكون والحياة والوجود والموت فهو يسأل كثيرة عن الأسئلة الدالة على الحيرة، وعدم النضج في فهم طبيعة الحياة والوجود والعلم والكون (شحاته، 2002، 246).

الدراسات السابقة:

دراسة سوزان وستف (Susan and Steve، 2002)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فعالية إشراك طلبة المدارس المتوسطة في برنامج كتابي في تنمية قدرهم في مجال كتابة المقال باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (58) طالبة من طلاب الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي، من خلال استخدام استراتيجيات عمليات الكتابة، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في البرنامج الكتابي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح وذلك في نواتج الكتابة المراد قياسها في مجال كتابة المقالة من حيث طولها، وعدد مفرداتها، وتراكيبها اللغوية، وأسلوبها، ونوعيتها.

دراسة الخميسة (2003)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تعليمي اقترحه الباحث لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن في مديرية تربية الكورة، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (122) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين ملحوظ في امتلاك الطلاب والطالبات في مهارات التعبير الكتابي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة موجبة بين مستوي الطلاب والطالبات في اختبار التعبير الكتابي لصالح الطالبات.

كما قامت دراسة الجعافرة (2004)، ببحث أثر البرنامج التدريبي الذي اقترحه الباحث لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية، واتجاهاتهم نحوها، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (104) من الطلاب والطالبات، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي المقترح الذي يشتمل على أربعة مجالات كتابية وظيفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الكتابة الوظيفية البعدي لصالح طلاب وطالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، كمت أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في اختبار الكتابة الوظيفية البعدي.

أما دراسة عبيدات (2004)، فقد هدفت إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاون في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر والصف السادس الأساسيين في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (299) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الصفين السادس والعاشر، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، كل من اختبار التعبير الكتابي الوظيفي واختبار التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية في كل صف، وهي المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني في التعلم.

دراسة الفاسم (2005)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر برنامج تعليمي تعليمي مبني على نظرية الذكاءات المتعددة اقترحه الباحث في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كليات المجتمع الأردنية، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (57) من طلاب وطالبات كليات المجتمع الأردنية، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على هذا الاختبار في التطبيق البعدي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية يمكن إرجاعها إلى التفاعل بين الجنس (طلاب/ طالبات) والمجموعة (ضابطة تجريبية) في



المهارات الفرعية، وذلك فيما عدا مهارة التقويم التي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك لصالح طلاب وطالبات المجموعة التجريبية. دراسة الدمخ (2009)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد، وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة قطر الندى الثانوية الشاملة للبنات، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، في الاختبار البعدي في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة. دراسة الجراجرة (2008)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (65) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة، على اختبار التفكير الناقد البعدي، بعد اجتراء أثر الاختبار القبلي له، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة القاسم (2005)، دراسة الدمخ (2009)، دراسة الجراجرة (2008)، في تحديد المهارات اللازمة لتنمية الكتابة الوظيفية استخدمت جميع الدراسات المتجهة شبه تجريبي استعادت الباحثة من الدراسات في هذا المجال من حيث الخلفية النظرية والإجراءات المتبعة والقوائم المعدة والمتضمنة من أقطار مختلفة في كيفية تحديد واستيعاب المهارات اللازمة كما استفادت الباحثة من النتائج والتوصيات وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

1. المجتمع والعينة حيث طبقت الدراسة على طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقة نجران التعليمية.
2. ركزت الدراسة الحالية على الجوانب التعليمية والتربوية من خلال التوصل إلى قائمة محكمة المهارات الكتابية التي يلزم توفرها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
3. تقييم برنامج تدريس قائم على الذكاءات المتعددة واختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسب للمواقف التعليمية.

الدراسة الميدانية:

أولاً: أدوات الدراسة:

1. قائمة مهارات الكتابة الوظيفية في الصف الثالث المتوسط: بعد تفريغ استجابات المحكمين على قائمة مهارات الكتابة الوظيفية المبدئية، ودراسة آرائهم ومقترحاتهم، أجريت التعديلات اللازمة لهذه القائمة، واستبعدت المهارات التي لم يصل مستوى أهميتها إلى 80%، وأصبح عدد مهارات هذه القائمة (28) مهارة بدلا من (30) مهارة.
2. اختبار مهارات الكتابة الوظيفية لقياس مدى توافرها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط: من خلال مهارات المقرر، ويتضمن (4) أسئلة مقالیه، في 60 دقيقة.
3. إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج القائم على مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.



ثانياً: الصدق والثبات:

لقد تم عرض أدوات الدراسة على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، للتأكد من مدى ملائمة فقرات قائمة مهارات الكتابة الوظيفية، واختبار المهارات، وتم اجراء التعديلات المطلوبة حتى ظهرت في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي وذلك للتعرف على مدى ارتباط واتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب صدق الاتساق الداخلي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: مجتمع الدراسة:

تم اختيار عينة البحث الحالي (60) طالبة، تتراوح أعمارهن ما بين 15 – 16 عاماً، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداها ضابطة، وهؤلاء الطالبات تم اختيارهن من ضمن طالبات مدرسة المتوسطة الحادية عشرة بمنطقة (نجران) التعليمية الصف الثالث متوسط، وقد بلغ عددهن (30) طالبة، والأخرى تجريبية، وهؤلاء الطالبات تم اختيارهن من ضمن طالبات مدرسة (الحادية عشرة) بمنطقة (نجران) التعليمية الصف الثالث متوسط، وقد بلغ عددهن (30) طالبة.

ثانياً: التصميم شبه التجريبي المستخدم في الدراسة:

قد استخدمت الدراسة الحالية في تطبيق برنامجها المقترح على طالبات الصف الثالث المتوسط التصميم شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين؛ التجريبية والضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية مهارات الكتابة الوظيفية باستخدام البرنامج المقترح، في حين درست المجموعة الضابطة المهارات نفسها باستخدام الطريقة المعتادة، جدول (1).

المجموعة	الاختبار المقدم	الطريقة المستخدمة في التدريس	الاختبار المقدم
الضابطة	قياس مهارات الكتابة	الطريقة المعتادة	قياس مهارات الكتابة
التجريبية	الوظيفية (قبلياً)	البرنامج المقترح	الوظيفية (بعدياً)

ثالثاً: الأساليب الإحصائية:

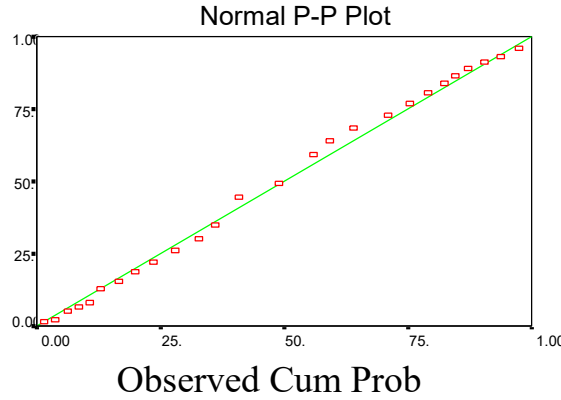
للتحقق من فروض الدراسة ثم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في الاختبارات القبليّة والبعديّة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، لكل من التحقيق الصحفي وإبداء الرأي والدرجة الكلية.
2. اختبار (تحليل التباين المصاحب للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، لكل من التحقيق الصحفي وإبداء الرأي والدرجة الكلية.
3. معامل الفايرونباخ للثبات.
4. الاتساق الداخلي للثبات.
5. اختبار ليفنز للتأكد من تجانس التباين.
6. اختبار (ف) للتأكد من تجانس ميل خط الانحدار.

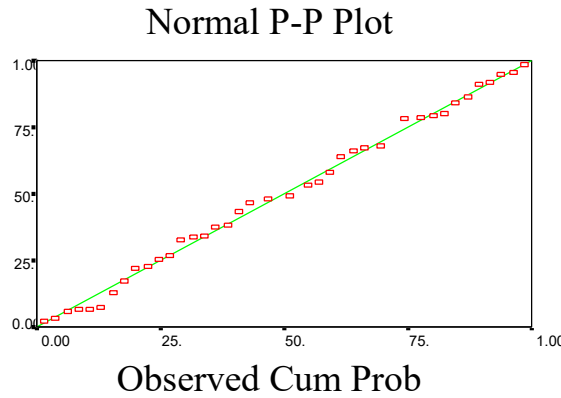
7. اختبار اعتدالية التوزيع.

رابعاً: التحقيق الصحفي من شروط تحليل التباين المصاحب:

1- شرط التوزيع الطبيعي: تم التأكد من شرط التوزيع الطبيعي باستخدام طريقة الرسم البياني لاختبار الاعتدالية، ويلاحظ أن مجموعة النقاط تقترب من خط اختبار الاعتدالية، مما يؤكد تحقق شرط التوزيع الطبيعي، وذلك لجميع فرضيات الدراسة كما تظهرها الأشكال البيانية التالية:



شكل رقم 1: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات التحقيق الصحفي



شكل رقم 2: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات إبداء الرأي.

2- شرط تجانس التباين: تم استخدام اختبار ليفنز وكانت نتائجه كالتالي (جدول 2):

المجموعات	قيمة ف	درجات حرية 1	درجات حرية 2	الدلالة
الضابطة – التجريبية التحقيق الصحفي	0.11	1	58	0.74
الضابطة – التجريبية إبداء الرأي	0.72	1	58	0.62
الضابطة – التجريبية الدرجة الكلية	0.66	1	41	0.65

يلاحظ أن قيمة (ف) في اختبار ليفنز لتجانس التباين بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تساوي (0.11، 0.72، 0.66) لكل من التحقيق الصحفي وإبداء الرأي والدرجة الكلية على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى توفر شرط تجانس التباين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار قياس مدى توافر مهارات الكتابة الوظيفية القبلي.

جدول (3): يوضح درجة توافر مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث متوسط

المجموعة	التحقيق الصحفي		إبداء الرأي		الدرجة الكلية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	4.57	0.90	4.53	1.01	9.10	1.37
تجريبية	5.13	2.03	5.77	2.86	10.90	3.27
قيمة (ت)	0.937		1.797		1.931	
الدلالة الإحصائية	0.724		0.096		0.07	

من نتائج الجدول السابق نستنتج أنه جاءت درجة توافر مهارات التحقيق الصحفي في المجموعة الضابطة (4.57)، بانحراف معياري (0.90)، وفي المجموعة التجريبية كان المتوسط الحسابي يساوي (5.13)، وانحراف معياري (7.030)، وتشير النتيجة إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات توافر مهارات التحقيق الصحفي في الاختبار القبلي، إذن يوجد تكافؤ بين المجموعتين في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة الوظيفية الخاصة بتحقيق الصحفي. أما عن درجة توافر مهارات إبداء الرأي فإن درجة توافر مهارات إبداء الرأي لدى الطالبات منخفضة، وقيمة (ت) تساوي (12)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدالة (0.05)، وتشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات توافر مهارات إبداء الرأي في الاختبار القبلي. إذن يوجد تكافؤ بين المجموعتين في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة الوظيفية الخاصة بإبداء الرأي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05)، بين متوسطي درجات مهارات التحقيق الصحفي لطالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

جدول (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التحقيق الصحفي لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار القبلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	30	4.57	0.90	5.70	1.37
التجريبية	30	5.13	2.03	14.43	1.14



تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار البعدي من حيث التحقيق الصحفي للمجموعة التجريبية يساوي (14.43)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار البعدي من حيث التحقيق الصحفي للمجموعة الضابطة وهو (5.70).

جدول (5): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتحقيق الصحفي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	1421.72	2	710.86	445.18	00.0	0.94
المتغير المصاحب	0.65	1	0.65	0.41	53.0	0.007
الأثر التجريبي بين المجموعتين	1385.53	1	1385.53	867.70	00.0	0.938
الباقي	90.2	57	1.60			
الكلي	73.1512	59				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات من حيث درجات الطالبات المتعلقة بالتحقيق الصحفي في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية؛ حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (0.041)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وعلى الرغم من ذلك فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. ومن خلال نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحقيق الصحفي جاءت "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات التحقيق الصحفي لطالبات المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي. لذا ترى الباحثة أن البرنامج التعليمي له فعالية تنمية التحقيق الصحفي لدى الطالبات الصف الثالث المتوسط.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات إبداء الرأي لطالبات المجموعتين، الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إبداء الرأي لمجموعتي الدراسة، الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	30	4.53	1.01	4.67	2.14
التجريبية	30	5.77	3.86	10.73	0.58

وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار البعدي من حيث إبداء الرأي للمجموعة التجريبية يساوي (10.73)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار البعدي من حيث إبداء الرأي للمجموعة الضابطة وهو (4.67).

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لإبداء الرأي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	552.11	2	276.06	110.43	0.00	0.795
المتغير المصاحب	0.05	1	0.05	0.02	0.89	0.000
الأثر التجريبي بين المجموعتين	505.90	1	505.90	202.38	0.00	0.780
الباقى	142.49	57	2.50			
الكلية	694.60	59				

يتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات من حيث إبداء الرأي في القياس القبلي للمجموعتين؛ الضابطة والتجريبية، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (0.02)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وعلى الرغم من ذلك فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب، لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نصّ على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبين متوسطي الدرجة الكلية لطالبات المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، لذا ترى الباحثة أن البرنامج التعليمي له فعالية لتنمية إبداء الرأي لدى الطالبات.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبين متوسطي الدرجة الكلية لطالبات المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

جدول (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	30	9.10	1.37	10.37	2.94
التجريبية	30	10.90	3.27	26.17	1.60

وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار البعدي من حيث الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية يساوي (26.17)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار البعدي من حيث الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة وهو (10.37).

جدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للدرجة الكلية.

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	3744.85	2	1872.43	328.52	0.00	0.920
المتغير المصاحب	0.25	1	0.25	0.04	0.83	0.001
الأثر التجريبي بين المجموعتين	3324.83	1	3324.83	583.34	0.00	0.911
الباقى	324.88	57	5.70			
الكلية	4069.73	59				

يتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات من حيث الدرجة الكلية في القياس القبلي للمجموعتين، الضابطة والتجريبية، حيث كانت قيمة (ف)، للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (0.04)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وعلى الرغم من ذلك فهن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب، لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نصّ "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي الدرجة الكلية لطالبات المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي".

تحقيق الصحفي في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات من حيث التحقيق الصحفي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، مما يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي في تنمية التحقيق الصحفي. النتائج الخاصة لإبداء الرأي: فقد أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات من حيث إبداء الرأي في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات من حيث إبداء الرأي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت الصالح للمجموعة التجريبية.

النتائج الخاصة بالدرجة الكلية: فقد أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات من حيث الدرجة الكلية في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات من حيث الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد

ضبط أثر الاختبار القبلي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي في تنمية الدرجة الكلية.

التوصيات:

يجب إجراء برامج مماثلة لتنمية الذكاءات المتعددة من خلال التعبير الوظيفي في مراحل دراسية أخرى، توصي الدراسة باستخدام برامج تنمية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات فروع لغوية (النصوص - والقراءة وغيرها)، ويوصي بتدريب مناهج اللغة العربية ومطورها على كيفية إعداد برامج دراسية أخرى، ويوصي بتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية بتطبيق هذا البرنامج داخل الصفوف الدراسية في موادهم المختلفة.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات الحالية تقترح الباحثة إجراء البحوث المستقبلية التالية: فعالية استخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وفي تنمية مهارات عادات استذكار اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكذلك فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات تدريس (النحو والنصوص - والبلاغة) لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

قائمة المراجع:

- Gardner, H. (1993). "Multiple Intelligence. In Marge Sherer (Ed) "How Children Learn."
- Susan, D; Dele, S. (2004). Multiple intelligences and reading achievement, an examination of the teal inventory of multiple intelligences. Journal of experimental education, 73, 1 pp:12-41.
- أبو جاموس، عبد الكريم محمود (2000). أثر دراسة مساق قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة وفهم مواطن علاقات الترقيم واستخدامها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع، قطر، ص ص 163 - 191.
- بوقس، نحة (2002). نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية. جدة، الدار، المملكة العربية السعودية.
- تميم، راجح حسين (1992)، قياس المهارات للتعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (2004). أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- حسين، محمد عبد الهادي (2002)، قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة، ط1، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زهران، أحمد محمد صويلح (1977) مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط بمدينة جدة من وجهة نظر المتخصصين. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، كمال (2003)، التدريس: نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- شحاته، حسن سيد (2002)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- العرفج، عبير أحمد (1419هـ). مواقف التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.
- اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد (2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط1، القاهرة، عالم الكتب.



الدرس النحوي بين مطرقة العولمة وسندان التراث برنامج الزووم أنموذجاً

أ.د. فاطمة محمد الأزهرى عبد الله

أستاذ النحو والصرف بجامعة طرابلس-ليبيا كلية الآداب- قسم اللغة العربية

Azhary.1973@yahoo.com

المقدمة:

أدى تعطيل وإغلاق المؤسسات التعليمية بمختلف الأمصار، إلى وضع معظم المعلمين والمتعلمين أمام أجهزة الحاسوب، لممارسة المهام التعليمية عبر منظومة (التعليم عن بعد) إثر جائحة أَلَمَت بالبشرية جمعاء، لتصبح واقعاً نتعايشه، ونظراً لوجود نسبة كبيرة من الطلاب - في القرى والأرياف خاصة - ممن لا تتوافر لديهم وسائل التواصل، فقد خصصت الكثير من الدول بعض القنوات لتجعلها منارة تعليمية تهدف لإيصال الأستاذ بطلابه بنظام (التعليم عن بعد)، ولضمان نجاح هذه الوسائل وخدمة لطلابنا الأعزاء توجب إقامة مثل هذه المؤتمرات العلمية الجادة التي يشرف علي إدارتها ثلة من العلماء الغيورين على نقاء اللغة وسلامتها في ظل هذه الظروف، والتي تسعى من خلالها لتطوير وتوصيف هذا النظام الذي صار جزءاً لا يتجزأ من واقعنا المعاش؛ ويشرفني الانضمام و المشاركة بهذا الحدث العلمي والجمع الكريم، الزاخر بأراء الأفاضل من علمائنا وباحثنا ودارسينا بمختلف الأقطار، وددت فيه المشاركة بحصيلة تجارب علمية متواضعة في مجال تدريس اللغة العربية لطلاب مراحل الدبلوم والليسانس والدراسات العليا؛ ماجستير ودكتوراه، استمرت لعقدين من الزمن وست سنوات وهي بلا شك تجربة متواضعة مقارنة بما عاصره الجهازة من الأكارم حفظهم الله تعالى جميعاً .

تلك التجربة التي لامست فيها حاجة الدرس النحوي في بعض جوانبه لكثير من الوقفات العلمية الجادة من ورش عمل إلى لجان علمية مختصة تعمل وفق خطط ثابتة ومناهج علمية يشترك في إعدادها الكثير من الأساتذة من أصحاب الخبرات في التدريس وإعداد المناهج، ليعكس طبيعة الحاضر الذي بات فيه العالم قرية عالمية تعليمية⁴⁴⁰، تمكن الجميع من الالتحاق بها وإن تباعدت بينهم المسافات، وهذه أسمى غايات التعليم عن بُعد، الذي يستطيع فيه المعلم الجيد من تحقيق هذه الغايات النبيلة؛ فالمعلم الناجح في قاعات المحاضرة بلا شك هو معلم ناجح في محاضرات التعليم الإلكتروني، يؤكد ذلك سعود المصبيح رئيس مركز "تعارفوا" بقوله: (المعلم الجيد قادر على إيصال المعلومة عبر التعلم عن بعد كقدرته على إيصالها في عملية التعليم التقليدية.. ويضيف .. عدم قدرة المعلم على توصيل المعلومة للطلاب عن بعد يعني فشله في الأساليب التقليدية أيضاً)⁴⁴¹

هذا التوصيف كان ضمن دراسة علمية لمجموعة من المختصين تناولوا فيها الوضع الراهن للطلاب في الأقطار العربية بعرضهم لأرقام مهيبة تجعل من موضوع التعلم عن بعد ضرورة ملحة وتوجب على الجميع التكافل بجميع السبل لإنجاح هذه الوسيلة النبيلة، وجاءت الأرقام على النحو التالي: (بلغ عدد الطلاب الذين اضطرتهم "كورونا" إلى الانقطاع عن المدارس بليون و344 مليون و 914 ألف طالب وطالبة في 138 دولة حول العالم بنسبة 82.2 في المائة من الطلاب المقيدون في مدارس، منهم نحو 83 مليون طالب مدرسي في الدول العربية..⁴⁴²)

⁴⁴⁰ مفهوم القرية العالمية، ابتدعه منظر تكنولوجيا المعلومات Marshall.Mcl.uanhg

⁴⁴¹ كورونا يختبر التعليم في العالم العربي.. عن بعد.. نجاحات وإخفاقات وفجوات رقمية تضع 90 مليون طالب عربي في مهب الفايروس، أمينة خيري وآخرين.. يصف هذا البحث واقع التعليم

في ظل جائحة الكورونا ويضع أرقاماً مهيبة تجعل الاهتمام بتفعيل التعليم عن بعد ضرورة ملحة

⁴⁴² كورونا يختبر العالم.. أمينة خيري وآخرين 25 مارس 2020 بحسب تقرير منظمة اليونسكو



حقيقة هذه الأرقام تجعلنا نضع أيدينا على قلوبنا قبل أوراقتنا خشية الوقوع في عواقب وخيمة يدفع ثمنها أبناءنا من الطلاب بمختلف الأمصار! كما جعلتنا أمام واقع نخشى أن نقع فيه معية أبنائنا في فجوة البعد عن التقنيات الحديثة والتمسك بالطرق التقليدية التي لا تتلاءم وظروف هذا العصر.

الدرس النحوي.. هذا الكم الهائل من التراث والتركة العلمية المتوارثة عبر كل هذه العصور، يمر بمراحل متنوعة⁴⁴³ تناولها الباحثون بالدراسة، مختلفة في توصيفها، تبعاً لاختلاف وتنوع وتطور الحقب الزمنية المتتالية. والطرح القائم في هذا البحث، إشكالية الواقع الذي يعيشه التراث اللغوي في زمن العولمة من عدم توافر بعض الفرص للتواصل ودور برنامج الزووم في خدمة الدرس النحوي في ظل المتغيرات القائمة؛ والعقبات التي قد تعيق هذا الدور التي هي نتاج لطبيعة الاتساع المعرفي لتراثنا اللغوي، واعتمدت في إعداد هذا البحث على جمع آراء الباحثين⁴⁴⁴ وعرض بعضها وتحليلها في كل ما يتعلق بهذا الموضوع بكل جوانبه وما جاءت به الكثير من التوصيات في ورش العمل والمجامع اللغوية عبر مؤتمراتها وندواتها العلمية⁴⁴⁵ محاولة الوصول إلى بعض التوصيات التي قد تسهم في خدمة درسنا النحوي في عصرنا الحالي، والحديث في ماهية كل ذلك تطول لمعق القضية وأبعادها اللغوية، ولا يتسع المقام لطرح كل تلك الأبعاد والآراء، لذا سأكتفي بالإشارة إلى بعض النقاط التي لها علاقة بمحور الحدث القائم والذي يخدم منظومة (التعليم عن بعد)

وتهدف الدراسة في مجملها إلى محاولة توصيف ما يعانيه الدرس النحوي في زمن العولمة، وهل استطاعت التقنيات الحديثة أن تغني الباحث عن الرجوع لكتب التراث لما تحويه من قدرة علمية تتسم بالاختزال والدقة في إيصال المعلومات وقبل تناول كل ذلك وجب التنويه إلى أن هذه الدراسة لا علاقة لها بموضوع المكتبات الرقمية⁴⁴⁶ ودورها البارز في إيصال الآلاف من المصنفات اللغوية وأهميتها للباحثين، إذ يقوم هذا البحث على توصيف الدرس النحوي في ظل هذه المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة وما تقدمه التقنيات الحديثة؛ برنامج الزووم تحديداً باعتباره محور البحث. وليتضح كل ذلك، فصل القول في هذا البحث وفق عدة محاور تقتضيها طبيعة هذه الدراسة هي:

- الدرس النحوي وما يتعلق به:

سأتناول فيه الحديث عن طبيعة المناهج اللغوية في الدرس النحوي بين القديم والحديث، ومدى فاعلية هذه المناهج وقدرتها على إيصال التراث بالصورة التي تليق والمفاهيم الصحيحة التي ينبغي أن تبنى على العقلية النحوية القادرة على الاستماع أولاً ثم الفهم والإدراك وصولاً إلى التطبيق اللغوي الصحيح لكل النصوص الواردة، ودور المناهج الحديثة في تأصيل كل ذلك، بما يتماشى والضوابط التي وضعها النحاة في لغة عصرية سلسة تخدم هذا العصر. كما يدور هذا المحور على توصيف محاولات العلماء في توظيف الدرس النحوي لخدمة الطلاب، وسيأتي تفصيل كل ذلك.

⁴⁴³ ينظر كتاب: مراحل تطور الدرس النحوي، عبدالله بن حمد الخثران، ط1، مصر، وينظر الفكر النحوي في القرن السادس - تطوره واتجاهاته، معتز إبراهيم 2018- غزة

⁴⁴⁴ -ينظر: العربية في وجه العولمة اللغوية، د. المختار الجيلاني، الدرس النحوي بين التبسيط والتفريط، احمد عبدالحق: النحو العربي والدرس الحديث، عبده الراجحي، النحو العربي في مواجهة العصر، السامرائي-بيروت 1995

⁴⁴⁵ ينظر: مؤتمر اتحاد المجامع العربية 1956 دمشق- مؤتمر العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، المؤتمر-الدولي الخامس بجامعة القاهرة-مؤتمر دمشق 2002 تيسير تعليم النحو-المؤتمر الدولي للغة العربية وأدائها بمكة، منتدى مجمع اللغة العربية بمكة 2019

⁴⁴⁶ المكتبة الشاملة تحوي أكثر من 20 ألف كتاب تعد الأشمل والاهم للباحثين وهذا رابط التحديث الأخير shamela.ws وأهم 8مكتبات رقمية في مجال العربية هي: المكتبة الرقمية العالمية موقعها wdl.org-ar مبادرة القرية الإلكترونية في أبوظبي elwctronicvillage.org -ذاكرة مصر المعاصرة modernegypt.bibalex.org - مكتبة قطر الرقمية gdl.ga- مكتبة ويلكوم للمخطوطات wamcp.bibalex.orgمكتبة الشرق الأوسط العربية في جامعة ييل / http://web.library.yale.edu

ومكتبة هنداووي www.hindawi.orgأرشيف المجلات الأدبية والثقافية لشركة صخر archivebeta.sakhrit.com

2-الدرس النحوي من العنوانات الشائعة في رسائل الماجستير والدكتوراه وسأعرض بعض العنوانات على سبيل التمثيل لا الحصر: الدرس النحوي عند الاخفش من خلال معاني القرآن- الدرس النحوي في تفسير ابن عطية -الدرس النحوي عند ابن هشام في كتابه شرح قطر الندى-أصول الدرس النحوي في أمالي ابن الحاجب-وغيرها كثير

3-وهذه بعض العنوانات -الدرس النحوي عند القدماء- الدرس النحوي في بغداد- الدرس النحوي في الموصل-الدرس النحوي في القرن العشرين-الدرس النحوي والصرف في العصر الحديث- خصائص الدرس النحوي في مدرسة البصرة-كلها عنوانات لدراسات قامت في الدرس النحوي



التراث اللغوي والتعلم عن بعد:

يقوم هذا المحور بتسليط الضوء على جانب هام ودقيق من جوانب الدرس النحوي ، متمثلاً في التراث اللغوي بصفة عامة، والنحوي بصفة خاصة، ويوضح اختلافه عن سابقه من الجوانب الأخرى التي تحوي أساسيات علمية قابلة للتجديد والتطوير، لتكسو بحلة عصرية تتناسب ومستوى المناهج التعليمية التطبيقية في العلوم المختلفة، كما يبين أن هذا النوع من التراث كالدرر لا يمكن المساس به، عدا صقله وتقديمه بالصورة الصحيحة واختيار البرنامج الإلكتروني العلمي الذي يتلاءم وطبيعة خصائصه التي تحوي الكثير من المتون والقضايا والمسائل التي وضعها الأئمة النحويون في بدايات القرون الثلاثة الأولى، والتي لا ينبغي تغييرها، بقدر ما هي بحاجة إلى توضيح وشرح وتفصيل.

العولمة وأثرها في الدرس النحوي:

كثر الحديث وشاع فيما يتعلق بموضوع العولمة، وما لها من الآثار السلبية على عالمنا، بعكس ما تجنيه من ثمار إيجابية عند عوالم آخر، هذا ما سنشير إليه بعجالة في هذا المحور، باعتباره يشكل جانباً فرعياً في موضوع الدراسة، ونسعى فيه للوصول إلى العالمية، ونفقد معاً تراثنا اللغوي إلى أقاصي البلدان ليقف صامداً، كما عهدناه في بدايات تأسيسه، وهذا يتوجب منا العمل الجماعي المكثف لتحقيق هذه الغايات النبيلة .

الزروم ودوره في خدمة الدرس النحوي:

سنتحدث في هذا المحور عن أهمية برنامج الزروم في ظل هذه الظروف ، وسأوضح في هذا التقديم كيفية استعماله ، لتكتمل الفائدة المرجوة من هذه الدراسة، وأترك الحديث عن أهميته في موضعه. أولاً يتم الدخول إلى برنامج الزروم عن طريق الإيميل أو حساب الفيس أو حساب القوقل، فيقوم الأستاذ أو الطالب بتنزيل هذا البرنامج باعتبارها الخطوة الأولى في استعماله، ويمكن تنزيل البرنامج في أي جهاز كمبيوتر أو جهاز الهاتف المحمول.

تلي هذه الخطوة،⁴⁴⁷ مرحلة الدخول للبرامج المتعلقة بالمستخدم، فتجد أمامك أربع أيقونات رئيسية:

- 1- بدء اجتماع جديد
- 2- انضمام إلى فيديو جماعي
- 3- جدول فيديو جماعي
- 4- مشاركة ملف في الاجتماع

وبهذا يتمكن الأستاذ من فتح وتسجيل المحاضرات العلمية بطريقة تمكنه من إلقاء محاضراته على الوجه المطلوب. هذا وقد تناول عبدالباسط الصادي في مقالته، شرحاً تفصيلياً عن كيفية استخدام هذا البرنامج وكيفية تسجيل المحاضرات بطريقة ميسرة وواضحة للجميع⁴⁴⁸

محاور الدراسة :

الدرس النحوي وما يتعلق به :

تعددت الدراسات في مجال الدرس النحوي قديماً وحديثاً ، وامتألت المكتبة النحوية بالآلاف من الرسائل العلمية المعنونة ب(الدرس النحوي) والتي يقوم البعض⁴⁴⁹ منها على دراسة بعض المصنفات النحوية والبعض⁴⁵⁰ الآخر يقوم على دراسة الدرس النحوي في حقبة معينة أو مذهب نحوي.

⁴⁴⁷ للدخول إلى موقع الأستاذ عبدالباسط الصادي www.abdelbasst.com

⁴⁴⁸ شرح مفصل لكيفية استخدام برنامج zoom مباشر للكمبيوتر للمعلم والطالب، عبدالباسط الصادي 16 مايو 2020

2-الدرس النحوي من العنوانات الشائعة في رسائل الماجستير والدكتوراه وسأعرض بعض العنوانات على سبيل التمثيل لا الحصر: الدرس النحوي عند الاخفش من خلال معاني القرآن- الدرس النحوي في تفسير ابن عطية -الدرس النحوي عند ابن هشام في كتابه شرح قطر الندى-أصول الدرس النحوي في أمالي ابن الحاجب-وغيرها كثير

كما تعرض الدرس النحوي لمحاولات جادة من بعض العلماء تهدف إلى تطويره وتغيير بعض جوانبه داعية إلى تسهيله وتيسيره⁴⁵¹، كل تلك المحاولات والدراسات تناولها الباحثون بالدراسة والنقد بين مؤيد ومعارض.

حقيقة لا نتناول في هذا البحث قضية التجديد والتيسير المتعلقة بالدرس النحوي؛ فقد فصل الباحثون الحديث فيها ، وأوضحوا الدواعي لمثل هذه الدراسات ذكرها صادق دباس في دراسته قائلاً: (الداعي إلى تيسير النحو هو الغلو في القياس والتعليل وبروز ظاهرة العامل والمصطلح النحوي عند النحاة واختلاط المادة النحوية وجمعها وارتباك المنهج أدى إلى ظهور نتائج غير صحيحة أضف إلى ذلك أسلوب المادة النحوية وغموضها والحد السماعي والمكاني للغة)⁴⁵² وتأتي دراسة بلحسان عائشة المعنونة ب(جهود القدماء والمحدثين في تيسير الدرس النحوي) لتفصل القول في كل ما يتعلق بالدرس النحوي بداية من جهود تيسيره قديماً وحديثاً⁴⁵³ إلى الحديث عن مظاهر التيسير في الدرس النحوي ، والتي يشير فيها إلى وجود خلط في مفهوم التيسير النحوي وعدم تنسيق بين الأفراد والمؤسسات اللغوية العلمية مما أدى للخلط بين مفهوم النحو التعليمي الوظيفي المختص بالطلاب المتعلمين والنحو التعليمي المتعلق بالتراث اللغوي والباحثين.

واتفق كثيراً مع هذه الدراسة في هذا الموضوع الأخير الذي أشار فيه الباحث إلى الخلط بين مفهومي التيسير في النحو التعليمي والتيسير في النحو التعليمي، ومرجعية هذا الاتفاق سؤالي المتكرر لطلاب الدراسات العليا المتعلق برأي كل باحث في محاولات تيسير وتجديد النحو، فبعد قراءة الأوراق البحثية للباحثين يتضح اللغط الناتج عن هذا الخلط الذي نتحدث عنه؛ إذ يظن الكثير أن هذا التساؤل له علاقة بالتراث وأن التجديد سيطوله، فيستنكر الكثير من الطلاب فكرة التجديد والتيسير لتراثنا اللغوي وقواعده الرصينة التي بناها العلماء وفق ضوابط وأحكام تخضع في معظمها للسليقة العربية الفصيحة التي لا يشوبها أي شائب ، وبعد التحليل والنقاش نتفق و معظم الباحثين على إمكانية التيسير والتجديد في مجال النحو التعليمي وطرائق التدريس وتنوع المناهج أما ما يتعلق بالأصول النحوية فهي ليست بحاجة للتجديد بقدر ما هي بحاجة للشرح والفهم والتحليل .

وهذا التبسيط والتيسير مرجعته الضعف الذي لوحظ من قبل المعلمين، فتجد الطالب له قدرة على حفظ الكثير من النصوص ،أما التعبير السليم نحويًا، فنجد القصور في القراءة السليمة والإعراب بشكل صحيح، لذا تظهر هذه النتائج الخلل الحاصل في طرق التدريس التي تعتمد في معظمها على الجانب النظري ، وتعطي مساحة ضئيلة للتطبيق العملي لكل ما تمت دراسته من قواعد في كل الموضوعات والمقررات.

وبلا شك فقد قامت الكثير من الدراسات في هذه الجوانب التي أشرنا إلى البعض منها سابقاً وتسعى جميعها لتيسير النحو العربي ، وقد خلصت دراسة بلحسان إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بما اتفق واختلف فيه العلماء قديماً وحديثاً في هذا الجانب ؛ أهمها طريقة الاختصار التي اتفق عليها كلا الطرفين للمتون مع تفرد القدماء برقي الأسلوب وإن تشابهت الأهداف، وهذا طبيعي مرده لغة كل عصر، كما أشار إلى أن الفريقين عمداً للابتعاد عن الحشو والتطويل الذي لا فائدة مرجوة منه ، أما الشروح فهي أيضاً من الأمور التي اشترك فيها العلماء قديماً وحديثاً، إلا أنها شاعت عند المحدثين و(برعوا فيها بدمج أبواب وحذف بعضها وإضافة أخرى)⁴⁵⁴ كما قاموا (بفصل بعض الظواهر اللغوية عن أبوابها وجعلوها مستقلة عنها كما فعل شوقي ضيف مثلاً..⁴⁵⁵)

3- وهذه بعض العناوين -الدرس النحوي عند القدماء- الدرس النحوي في بغداد- الدرس النحوي في الموصل-الدرس النحوي في القرن العشرين-الدرس النحوي والصرفي في العصر الحديث- خصائص الدرس النحوي في مدرسة البصرة-كلها عناوين لدراسات قامت في الدرس النحوي

451 - كثر الحديث في موضوع التيسير وقد كانت الأسبقية في التأليف فيه على النحو التالي: الزمخشري واليزيدي وابن مضاء القرطبي وابن مالك ثم إبراهيم مصطفى والدكتور شوقي ضيف وبعدهم تعددت وتنوعت بين كتب وبحوث علمية جاءت جميعها لتطرح موضوع التيسير النحوي ، وعلى الرغم من كل تلك المحاولات إلا أن النحو لازال يدرس في الجامعات بالطريقة التقليدية الأولى لكون كل تلك المحاولات فردية لا يتكاثف فيها العلماء لوضع بديل يمكن اعتماده منهجية فنتج عن كل ذلك فشلها وعدم فاعليتها

452 جهود علماء العربية في تيسير النحو، صادق فوزي دباس ص 86 مجلة القادسية في الآداب والعلوم ع 1-72008م

453 جهود القدماء والمحدثين في تيسير الدرس النحوي-نماذج مختارة—بلحسان عائشة 2015-الجزائر

454 جهود القدماء والمحدثين في تيسير الدرس النحوي-نماذج مختارة- بلحسان عائشة ص 61

455 السابق ص 61



أما عن رفض بعض النظريات فقد أشار إلى أنها ظهرت مع كلا الفريقين إلا أن المحدثين كانوا أكثر جرأة في رفض بعض النظريات، كما جاء في نظرية العامل، فالقدماء دعوا إلى ضرورة التوسط فيها أما المحدثون (فقد رفضوها جملة وتفصيلاً، وطالبوا بإلغائها من الأساس)⁴⁵⁶

كما أجمع العلماء في هذا الجانب على تأثر النحو بالمنطق والفلسفة ، وأن هناك عدة عوامل أدت إلى صعوبته، دفعت علماء النحو إلى السعي لتنظيمه ، كما أجمعت الدراسات على حذف الشواهد النحوية القديمة والوقوف عند الأمثلة الجديدة المأخوذة من الواقع، وحديثنا هذا يقتصر على التجديد والتيسير في ما يتعلق بالنحو التعليمي فقط ، لجعل القواعد (ميسرة مبسطة ،ليقبلوا عليها غير كارهين وأن تبدأ معهم من المرحلة الأولى متدرجين وان نزودهم بالتدريبات اللغوية والأساليب العصرية التي تجعلهم يجيدون فن الإعراب)⁴⁵⁷

وتجارب المعلمين والأساتذة في تدريس النحو للطلاب تؤكد كل ذلك، فقد تناولت في محاضرة⁴⁵⁸ ألقيتها بالجامعة الوطنية KI دور كتاب النحو الوافي في توصيل القواعد النحوية للطلاب في أسلوب عصري شيق يسعى فيه مؤلفه للوصول إلى فهم القواعد وتطبيقها، وعلى الرغم من بعد المسافات واختلاف الألسن والثقافات بين طلابنا وطلاب تلك الجامعة ، إلا أنهم اشتروا في صعوبة فهمهم لشرح ابن عقيل وتقبلهم لكتاب عباس حسن⁴⁵⁹ ، الذي يستر فيه المؤلف سبيل الفهم للطلاب، واعتباره طريقاً للوصول إلى فهم قواعد النحو، بالإضافة ل (شرح ابن عقيل) الذي يختلف تقبل الطلاب له على الرغم من اعتماده منهجاً في معظم أقسام العربية .

فالدرس النحوي بين القدماء والمحدثين – بين النظرية والتطبيق - التيسير والتعقيد – التفصيل والإيجاز- كل ذلك يعد محاور لكثير من المؤتمرات وورش العمل الجادة التي تهدف للوصول إلى كل تلك الغاية التي ذكرناها سابقاً. يختصرها الشيخ عبدالحق في خاتمة دراسته قائلاً: (التيسير والتبسيط مطلب ملح توجهه طبيعة المادة وضرورة الواقع، وأن هذا التيسير يجب أن ينطلق من الأصول المقررة قبل ابتلاء النحو بلوثات المنطق والفلسفة والعلوم الأخرى)⁴⁶⁰

الدرس النحوي والتعليم عن بعد:

في الواقع أن الدرس النحوي بحاجة إلى دراسات مصنفة بحسب كل مرحلة لكي تتم عملية التعليم عن بُعد بالصورة الصحيحة بمختلف التخصصات التي تختلف في طبيعتها بحسب كل مرحلة ، وهذا يساعد في عملية التعليم الالكتروني كثيراً ويوفر الكثير من الجهد والوقت للمعلم والمتعلم.

وقبل بيان كيفية التواصل بين مناهج الدرس النحوي والطلاب بالوسائل الالكترونية المتاحة أود الإشارة إلى بعض الإشكالات المتعلقة بدرسنا النحوي ؛فالدرس النحوي التعليمي في هيكله القديم يشكل فجوة عميقة بين الطالب ومنهجه، وكل ذلك يعود بالسلب ويؤدي إلى قصور في فهم القواعد، ونحن هنا لا ندعو لهجر الطرق التقليدية في دراسة النحو العربي، بقدر ما نؤكد على ضرورة التدرج لطلاب التخصص في دراسة النحو ابتداء من الأجرومية وقطر الندى ثم شرح ابن عقيل وصولاً إلى مصنفات ابن هشام لتهيأ الطالب بعدها لدراسة وفهم المطولات والمصنفات التي تحوي مسائل وقضايا أئمة النحو، وهذا تدرج طبيعي سلكه كثير من طلابنا ولاقى القبول الحسن، حديثنا هنا يتعلق بتيسير النحو التعليمي ووضعه في قالب عصري يتماشى وواقع الحداثة، ليتمكن الأستاذ من تمكين الطلاب للالتحاق بوسائل التواصل الالكتروني التي سنتحدث عنها فيما بعد، والداعي لكل ذلك ما لمسناه من ضعف وتدني مستوى الطلاب عبر المراحل التعليمية الأمر الذي أعطى للباحثين مؤشراً لوجود مشكلات في تدريس هذا العلم، يقول شريف جابر: (هناك مشكلات كثيرة تحول بين دراسة النحو وبين إتقانه، منها ما هو متعلق بالضعف العام في اللغة العربية في المجتمع العربي، بسبب

456 السابق 61

457 الإعراب الميسر والنحو، محمد علي أبو العباس، دار الطلائع ص6

458 محاضرة أثناء قضاء الشق الخارجي لإجازة تفرغ علي يقسم اللغة العربية والدراسات بالجامعة الوطنية 2013

459 ينظر النحو الوافي، عباس حسن، يقع الكتاب في أربعة أجزاء

460 الدرس النحوي بين التبسيط والتفريط، الشيخ أحمد عبدالحق، مجلس اللسان العربي، موريتانيا



اختلاف اللغة المنطوقة في حياة الناس العادية عن اللغة المكتوبة، واعتيادهم على اللغة المنطوقة، فينشأ "اللحن" في اللغة حين يريدون التحدث أو الكتابة بها ، ومنها ضعف مدرسي اللغة العربية، وعدم تمكنهم من النحو العربي ..⁴⁶¹ لذا تؤكد د. ظبية السليطي على ضرورة توظيف الدرس النحوي وأن وظائفه تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه ، كما يساعد على جمال الأسلوب ويعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً⁴⁶² .

فإن توافرت هذه الوظائف والتزم المعلمون بتوظيف القواعد وتيسير المناهج لطلاب المراحل الجامعية بمختلف الكليات حينها سيتمكن الأستاذ من إيصال قواعد الدرس النحوي لطلابه عبر هذه الوسائل الالكترونية ، لصعوبة نقل المناهج القديمة التي بحاجة على شرح وتفصيل من المعلم ويتطلب الحضور المباشر ، أما فيما يتعلق بالدرس النحوي في جوانبه التعليمية في مراحل الدراسات العليا والمتخصصين من طلبة أقسام العربية فذاك أمر له علاقة وثيقة بالتراث اللغوي الذي سنفصل فيه الحديث فيما بعد تمهيداً للوصول إلى متن هذا البحث ، وهو دور برنامج الزووم في إيصال التراث اللغوي .

خطورة محاولة تجديد التراث اللغوي :

في مطلع حديثي عن التراث اللغوي وعلاقته بدراسة (التعلم عن بُعد) وددت أن استهل الحديث في قضية تجديد التراث التي عبر عنها أحد الدارسين بأنها :
(ليست القضية هي "تجديد التراث" .. لأن البداية هي "التراث" وليس التجديد.. فالقديم يسبق الجديد، والأصالة أساس المعاصرة..⁴⁶³)

ولكي لا نخرج عن دائرة الموضوع المتعلقة بموضوعنا وعلاقة التراث اللغوي بالدرس النحوي في ظل هذه الظروف ، سأشير فيما بعد إلى علاقة قضية التجديد بالتعليم الالكتروني في جانبه التراثي.

ولقد أشرت سابقاً إلى أهمية برامج التواصل بين الطالب والأستاذ وأهمية تفعيلها وضرورة تبسيط وتيسير الدرس النحوي لطلاب المراحل العامة من غير المتخصصين ، وحين نصل لموضوع التراث فإننا نحتاج لوقفة حول ماهية هذا التراث ؛ هذا الكم الهائل من المسائل والقضايا الغنية بأراء العلماء ؛ هل بإمكان الأساتذة التواصل مع طلابهم عبر هذه الوسائل في نقل هذا الكم الهائل من التراث؟!

وهل يتأتى توضيح تلك المسائل عبر هذه البرامج ؟ وقراءة وتحليل مسائل النحويين ؟ أم أن هذه الوسائل تقتصر على الجانب الآخر الذي ذكرناه آنفاً ؟

هذا ما يسمى ب(النحو التعليمي) الذي يختلف الحديث فيه عن النحو (التعليمي) فالأخير يهدف إلى إيصال المعلومة بطريقة شيقة سهلة ، قد يلجأ المعلم فيها للاختصار والاختزال أحياناً ، وكل ذلك متاح وتمت تجربته وتدوينه بمختلف الجامعات⁴⁶⁴، وهو المتعلق بمحور (الدرس النحوي) الذي صُلحت فيه هذه الوسائل من تلجرام وغرف واتساب وفايبر وعبر إيميلات وقنوات فضائية متنوعة أما فيما يتعلق ب(النحو التعليمي) فهذا نحو له علاقة مباشرة بالتراث اللغوي ، ولا بد من التفريق بين النحويين وإلى هذا أشار محمد صاري بقوله: (وما يلاحظ على كل تلك المحاولات -يريد محاولات تيسير النحو- أنها لم تدرس أزمة النحو التربوي في ظل التعليمية.. أي أنها لم تبحث عن حل لهذه المسألة في إطار دراسة تسهيل تعليم وتعلم اللغة ككل، وأنها في تيسيرها للنحو وقع عندها خلط بين النحو العلمي التحليلي المجرد، والنحو التعليمي الوظيفي..⁴⁶⁵)

⁴⁶¹ مشكلات تدريس النحو وعلاجها، شريف محمد جابر 2012 شبكة الالوكة

⁴⁶² ينظر تدريس النحو العربي، ظبية سعيد السليطي ص 28، 27 الدار المصرية اللبنانية 2002، كما ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية، راتب قاسم عاشور، عمان، دار المسيرة 2003

⁴⁶³ التراث والتجديد، موقفنا من التراث القديم ، حسن حنفي كتاب يسعى فيه مؤلفه للتجديد في ماضي معاش والتحرر من سلطة الماضي واستشهدت بنص من كتابه يصرح فيه مؤلفه بأهمية القديم رغم دعوته للتجديد

⁴⁶⁴ يعمل الكثير من الأساتذة على تسجيل محاضرات لطلابهم عبر وسائل التواصل المتاحة وهذا معمول به في معظم جامعات العالم بما فيها جامعاتنا

⁴⁶⁵ تيسير النحو التعليمي، محمد صاري ص 203 أعمال ندوة تيسير النحو بالجزائر، انظر أيضاً: تيسير النحو التعليمي، دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجية، أ. مسعود طواهرية، جامعة الوادي



فندرك مما سبق أن مناهج الباحثين ومحاضراتهم تختلف عن مناهج المراحل الأخرى، فطلاب الدراسات العليا لا بد من التواصل بطريقة تضمن وصول المراجع العلمية المتعلقة بالتراث اللغوي الأمر الذي لا يصلح معه لا تجديد ولا اختزال ، كي تصل المتون كما وضعها أئمة النحو، وتكتمل الفائدة بعون الله.

العولمة وأثرها في الدرس النحوي:

جاء في تعريف العولمة أنها: (تعميم الشيء وإكسابه الصبغة العالمية وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله ، أي: اصطباغ عالم الأرض بصبغة واحدة شاملة لجميع من يعيش فيه، وتوحيد أنشطتهم الفكرية من غير اعتبار لاختلاف الأديان والثقافات، والجنسيات، والأعراق)⁴⁶⁶ وقد أشار طكنم للأخطار التي تواجه اللغة العربية في عصر العولمة قائلاً: (إن وضع اللغة العربية اليوم بات قاب قوسين أو أدنى من الاضمحلال والتلاشي..⁴⁶⁷ ونحن هنا لا نود الحديث عن العولمة في ماهيتها وخصائصها والداعين لها وما إلى ذلك؛ فما يهمنا هو أثر زمن العولمة في تراثنا اللغوي بصفة عامة والدرس النحوي بصفة خاصة، فالتحديات كبيرة والإشكال لا مفر منه يقول برهان غلبون: (إذا كان النموذج الصيني يمثل الاستجابة الإيجابية لتحديات العولمة بما تعنيه هذه الاستجابة من الحد فإن آثار العولمة السلبية والاستفادة إلى أبعد حد من الفرص التي تخلفها، يشكل العالم العربي بالمقابل النموذج المثالي للاستجابة السلبية التي جعلت منه المنطقة الأقل استفادة من الفرص التاريخية التي فتحتها العولمة...نجحت الصين في إعادة تأهيل نفسها للقرن الجديد واكتساب مواقع قوية في جميع الميادين..يبود العالم العربي ، بالعكس من ذلك، وكأنه خارج العولمة أو على هامشها، لا يملك فيها أي موقع متميز!)⁴⁶⁸

ما طرحناه يفسر خطر العولمة على التراث اللغوي باعتباره حبيس الكتب ولا توجد آلية توضح كيفية إيصاله للعالمية باستثناء المكتبات الرقمية التي أشرنا إليها سابقاً، وهي تبقى خاصة بالباحثين فقط. وهذه في حد ذاتها تعد الإشكالية التي طرحناها في هذا البحث والتي تقوم على توصيف ما يعانيه الدرس النحوي وتراثنا اللغوي في زمن العولمة ، ومحاولة إيجاد السبل لإيصال هذا العلم عبر منظومة (التعلم عن بعد) وبيان أهمية برنامج الزووم ومساهمته في حل هذا الإشكال.

وما يدعونا للتفاؤل بعض الدراسات التي تضمد الجراح وترى الأمل في بقاء هذه اللغة وتراثها الثقافي واللساني وغيرهما ، يقول الدكتور عبدالله جاد: (العربية لم تندحر أمام العولمة، وإن تقهقرت فلن تموت.. وفي الوقت الذي يتقهقر فيه تعليم العربية في موطنها، تفتح لها بلدان أخرى مدارسها وبرامجها، فلقد زاد عدد الطلاب الأجانب الذين يقبلون على دراستها أضعافاً مضاعفة)⁴⁶⁹ ويشير إلى أن بعض الجامعات اللغوية العربية شرعت بإنشاء مشروع "حوسبة الذخيرة اللغوية العربية" مثل المجمع الجزائري للغة العربية تهدف لتوفير بنك معطيات نصية عربية محوسب، ينشر على الانترنت⁴⁷⁰

ولو سعى القائمون لخدمة اللغة إلى تفعيل عولمتها وحوسبتها وتيسير سبل التواصل بمختلف تخصصاتها، لحلت هذه المعضلة بأي وسيلة من وسائل التواصل باعتبارها مخزنة ومحللة كغيرها من اللغات والثقافات الأخرى وهذا أمل نطمح إليه جميعاً معلمين ومتعلمين، ولعل هذا المؤتمر يكون فاتحة خير لمزيد من الأعمال التي تتصل بالواقع التعليمي اتصالاً مباشراً ولا تظل فاعلياته وتوصياته حبيسة الأوراق كما عهدناه في كثير من المحافل وورش العمل المتعلقة بهذه الجوانب.

⁴⁶⁶ توطئة حول العولمة ، أد. ناصر بن سليمان العمر ، موقع مسلم

⁴⁶⁷ اللغة العربية في عصر العولمة، الأخطار وسبل المواجهة

⁴⁶⁸ العولمة وأثرها على العربية، برهان غلبون ص6، 2005

⁴⁶⁹ العربية لم تندحر ولن تنح أمام العولمة ، أد.عبدالله أحمد جاد 1436

⁴⁷⁰ ينظر التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص التي تعتمد اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، الجزائر ص74



برنامج الزووم وأهميته في التراث اللغوي:

شركة (zoom) الرائدة ، برنامج علمي يتم استخدامه في غرف الاجتماعات والمؤتمرات يختص بالمكالمات الفيديوهاتية التي تستضيف أعدادا تصل إلى المائة شخص؛ وزادت أهمية الزووم بعد انتشار أزمة (فايروس الكورونا) Coved 19 حيث تعطلت معظم المؤسسات التعليمية في كل الدول وباتت وسائل التواصل الوسيلة المتاحة لاستمرارية التعليم على الرغم من عدم فاعليتها لدى الكثير.

التعليم عن بعد وبرنامج الزووم:

تنادت الدعوات في مختلف مناحي الحياة الفكرية والعلمية خاصة لتفعيل برنامج الزووم واعتماده وسيلة للتواصل بين الأستاذ وطلابه كما هو وسيلة بين مدراء المؤسسات الأخرى وعملاتهم، صلبة برامج أخرى كالتلجرام الذي أتاح فرصة إنشاء قنوات تعليمية يلقي فيها الأساتذة المحاضرات العلمية ليستفيد منها طلابهم .

وهنا نؤكد على أهمية برنامج الزووم في جانب التراث النحوي ؛ باعتباره يعطي مساحة مباشرة للتواصل بين الأستاذ وسائر الطلاب في وقت واحد .

وفي نظري يبقى برنامج الزووم الحل الأمثل لمثل هذه الظروف لما تتوفر فيه من إمكانية إيصال الجلسة العلمية من 40 دقيقة إلى 24 ساعة في بعض الدول ومجاءاً، بعد أن كانت قيمة الرسوم فيه 15 دولار شهرياً .

وقد طرح م. هاني الدبس مزايا هذا البرنامج فيما يلي:

- فيديوهات وصوت بدقة HD مع ميزة اكتشاف الصوت
- هذه الميزة تمكن أستاذ اللغة من إلقاء المحاضرة لطلابه على نحو مرضي بحيث يضمن سلامة وصول تحليله وشرحه لأي مسألة نحوية لطلابه ز
- إمكانية الاستقبال والإرسال للفيديوهات في وقت واحد
- هذه الميزة هامة جداً ، خاصة لطلبة الدراسات العليا فيها يتمكن الأستاذ من إرسال ما يجده مناسباً من مصنفات نحوية وشرح أخرى للقضية المطروحة، وهذا قد لا يتوافر في المحاضرة التقليدية ، خاصة للأساتذة الذين لا يتعاملون بوسائل العرض الالكترونية، وهي نعمة من نعم المولى بأن سخر لنا هذه التكنولوجيا لتيسر لنا نقل هذه التراث الهائل الذي يصعب نقله بالطرق التقليدية المعروفة.
- إمكانية الحضور بالمشاهدة فقط
- هذه ميزة توفر السلاسة في التعامل مع هذا البرنامج مما لا يتعسر على الطالب غير الجاهز للمناقشة بأن يشاهد ويستفيد
- إمكانية الانضمام بالاتصال الهاتفي فقط
- ميزة أخرى تضاف لباقي مزايا البرنامج، فقد لا تتاح للطلاب إمكانية الحضور بالصورة، فلا يحرم من الاستماع للشرح ويستفيد بسماع الصوت فقط، ولا بأس بذلك.
- إمكانية الوصول للمحتوى المسجل مسبقاً
- هذه ميزة عظيمة راقبت لي كثيراً، فيها يتمكن الطالب من تعويض تأخيرته ونقل كل ما فاتته لتتم الفائدة المرجوة من الشرح اللاحق لما نقله
- إمكانية المحادثة الكتابية أثناء انعقاد الاجتماعات وإلقاء المحاضرات مع إمكانية إرسال الأستاذ رسالة فردية لأي طالب ، أو إيقاف طالب آخر، وهذا يعطي الصلاحية المباشرة للأستاذ بإدارة المحاضرة فتكون أشمل وأفيد من المحاضرة العادية



هذا وقد تناول الأستاذ عبد الباسط الصادي شرحاً مفصلاً⁴⁷¹ لكيفية استخدام برنامج الزووم بالتفصيل سأضع صور طريقة التسجيل وكيفية في ملحق خاص بهذا البحث.

وبعد التعرف على البرنامج وتنزيله في جهاز الكمبيوتر يستطيع الأستاذ من شرح محاضراته ومتابعة طلابه بطريقة ميسرة للجميع .

خاتمة:

بعد العرض الموجز لمحاور هذا البحث المتعلقة بماهيته التي قامت بطرح إشكالية الدرس النحوي في ظل هذه المتغيرات ، وتوصيف واقعنا البعيد في كثير من جوانبه عن التطورات التقنية الحديثة، أسرد بعض التوصيات المتعلقة بهذا الطرح:

- المحاضرات المتعلقة بالنحو التعليمي والمختصة ببرامج التعلم عن بعد ، يمكن تفعيلها ، بالعديد من وسائل التواصل المتوفرة من غرف فايبر و واتساب إلى قنوات التلجرام وبرنامج الزووم .
- المحاضرات المتعلقة بالنحو التعليمي والتي يلقيها الأستاذ لطلبة التخصص الدقيق، يعتبر برنامج الزووم أنجح وسيلة للتواصل ونقل التراث للباحثين وإن تواجدت العراقيل، لكن يبقى الزووم الحل لمثل هذه الظروف.
- لازلنا بحاجة لوقفات علمية جادة لتفعيل هذه البرامج، فنحن أكدنا على أهميتها، لكن إشكالية الأستاذ وتدريبه على استعمال هذه البرامج وضمان توفيرها للطلاب تعد من الأساسيات لنجاح تفعيل هذا البرنامج
- توفير دورات تدريبية مجانية لأساتذة الجامعات والمعلمين بمختلف الأصعدة للتدريب على استعمال هذا البرنامج.
- فيما يتعلق بالطلاب يتوجب على الجهات القيادية بالوزارات مخاطبة المسؤولين بتخفيض قيمة الانترنت بالبلاد ليتمكن جميع الطلاب من استعمال هذه البرامج
- برنامج الزووم يعد الوسيلة الأهم في برنامج (التعليم عن بعد) الأونلاين لجميع المراحل بصفة عامة وللتعليم التراثي ومحاضرات الدرس النحوي بصفة خاصة .
- تشكيل لجان للعمل في التدوين الرقمي للمطبوعات والمخطوطات والمكتبات الرقمية في الجامعات العربية وغيرها من الجامعات الدولية التي تتيح الدراسة بأقسام اللغة العربية في بعض الجامعات

⁴⁷¹ شرح مفصل لكيفية استخدام برنامج ZOOM مباشر للكمبيوتر للمعلم والطالب ، عبد الباسط الصادي 16 مايو 2002



- الإعراب الميسر والنحو، محمد علي أبو العباس، دار الطلائع
- أساليب تدريس اللغة العربية، راتب قاسم عاشور، عمان، دار المسيرة 2003
- تدريس النحو العربي، ظبية سعيد السليطي الدار المصرية اللبنانية 2002
- التراث والتجديد، موقفنا من التراث القديم، حسن حنفي
- تيسير النحو التعليمي، محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو بالجزائر
- تيسير النحو التعليمي، دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجية، أ. مسعود طواهرية، جامعة الوادي
- تعليم النحو- المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها بمكة، منتدى مجمع اللغة العربية بمكة 2019
- توطئة حول العولمة، أد. ناصر بن سليمان العمر، موقع مسلم
- التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص التي تعتمد اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، الجزائر ع7
- جهود علماء العربية في تيسير النحو، صادق فوزي دباس مجلة القادسية في الآداب والعلوم ع1-م72008
- جهود القدماء والمحدثين في تيسير الدرس النحوي- نماذج مختارة — بلحسان عائشة 2015- الجزائر
- الدرس النحوي بين التبسيط والتفريط، احمد عبدالحق، النحو العربي
- الدرس الحديث، عبده الراجحي، النحو العربي في مواجهة العصر، السامرائي- بيروت 1995
- الدرس النحوي بين التبسيط والتفريط، الشيخ أحمد عبدالحق، مجلس اللسان العربي، موريتانيا
- العربية في وجه العولمة اللغوية، د. المختار الجيلاني
- العولمة وأثرها على المنتاتل العربية، برهان غليون، 2005
- العربية لم تندحر ولن تنح أمام العولمة، أد. عبدالله أحمد جاد ه 1436
- اللغة العربية في عصر العولمة، الأخطار وسبل المواجهة
- الفكر النحوي في القرن السادس - تطوره واتجاهاته، معتز إبراهيم 2018- غزة
- كورونا يختبر التعليم في العالم العربي.. عن بعد.. نجاحات وإخفاقات وفجوات رقمية تضع 90 مليون طالب عربي في مهب الفايروس، أمينة خيري وآخرين
- اللغة العربية في عصر العولمة، الأخطار وسبل المواجهة
- مراحل تطور الدرس النحوي، عبدالله بن حمد الخثران، ط1، مصر
- مشكلات تدريس النحو وعلاجها، شريف محمد جابر 2012- شبكة الألوكة
- مؤتمر اتحاد المجامع العربية 1956 دمشق- مؤتمر العربية بين قراءة التراث وتطبيق
- النظريات المعاصرة، المؤتمر- الدولي الخامس بجامعة القاهرة- مؤتمر دمشق 2002
- النحو الوافي، عباس حسن

مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية

د. بدر غازي سحبي المطيري
وزارة التربية والتعليم دولة الكويت
knb4@hotmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (37) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية، وتم إعداد استبانة لذلك تكونت من (14) فقرة لطرق تدريس اللغة العربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.92-4.08) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "الاستراتيجية التواصلية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "الطريقة المعرفية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "الاستراتيجية الصامتة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، كما توصلت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية باستثناء طريقة المواقف الاستجابة الجسدية الكلية، وطريقة القراءة، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها للطرق التي كان استخدامها بشكل ضعيف، وضرورة بحث أعضاء هيئة التدريس عن أساليب وطرق واستراتيجيات حديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأساليب واستراتيجيات وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العربية.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس، تعليم اللغة العربية، الناطقين بغيرها

مقدمة

تؤدي اللغة دوراً مهماً في حياة الأفراد والجماعات، باعتبارها وسيلاً اتصال بين الأفراد، ومن خلالها يدرك الأفراد حاجاتهم ومتطلباتهم، باعتبارها أداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والعواطف، ومن خلالها يمكن تأدية الطقوس والشعائر الدينية، ويحافظ الأفراد من خلالها على تراثهم الثقافي، ويتعرفون على ثقافات الشعوب الأخرى وعاداتهم المختلفة. وتحتل اللغة العربية موقعاً متقدماً في لغات العالم من عدة نواحي، باعتبارها لغة أساسية، ومن حيث عدد المتكلمين بها، كما أنها من اللغات الست الأساسية في منظمة الأمم المتحدة، كما أنها إحدى اللغات الإحدى عشرة المنتشرة في العالم، كما أنها من ضمن الثماني لغات التي تكاد تقسم المعمورة في ما بينها، وتحفظ كل منها لنفسها بقاعدة جغرافية ثابتة كما أنها من بين اللغات الست التي يعرف الناطقين بها تزايداً ديموغرافياً أكثر من غيرها (البشير، 2019). وتعتبر اللغة العربية لغة خالدة، ويتزايد الإقبال على تعلمها من غير الناطقين بها يوماً بعد يوم، ويعود ذلك الأمر إلى العديد من الدوافع ومنها: الدبلوماسية، والاقتصادية، والدينية، والثقافية، والسياسية، والتواصلية، وغيرها، ولذا يحتاج الأمر إلى تخطيط بالشكل السليم من قبل القائمين على تعليم الطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأجل إشباع حاجاتهم اللغوية لدى هؤلاء الطلبة وتنمية مهاراتهم (محمود، 2019).



كما أن اللغة العربية تعتبر من اللغات التي تزايد الإقبال على تعلمها، كونها تؤدي دوراً فعالاً ومهماً في مواجهة التحديات الكبيرة التي تواجه أمة القرن الحادي والعشرين ويعد انتشارها في كافة أنحاء العالم مساعدة للناس على فهم حقيقة العالم الإسلامي، وفهم رسالة الأمة الإسلامية من خلال متعلميها ومحبيها من الشعوب الأخرى (كاتبي، 2012). ويهتم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمجالات التربوية الحيوية ذات الصلة بالاستعمالات الوظيفية للغة العربية، وذلك في القطاعات الشرعية، والتعليمية والتجارية والإعلامية، والقانونية، والصحية، والإرشادية، والدبلوماسية، والخدمية، كما يقدم الاستشارات التعليمية المتخصصة في تخطيط البرامج اللغوية، وإعداد مناهج لغوية وتقييمها، وبدأت العديد من الدول في إيفاد مجموعة من الطلبة الأجانب لتعلم اللغة العربية في الجامعات العربية والمعاهد، مما ساعد ذلك في تطوير تعليم اللغة، لأن الطلبة الأجانب يدرسون اللغة على أرض الواقع من خلال معيشة أهل اللغة والاختلاط بهم (خزنة، 2017).

كما أن تعليم اللغة العربية يعد أمر ذو قيمة عالية، إذ به يعرف المتعلم تعاليم الإسلام التي تنطلق مبادئها بالقرآن الكريم والسنة النبوية، ويعرف من خلالها المتعلم أيضاً الأسس الحضارية والثقافية الإسلامية، حيث إن اللغة العربية ذات أهمية مزدوجة وهي اللغة التي لها أصول الدين كونها لغة القرآن الكريم، وهي أيضاً اللغة التي يلفتها نظر العالم منذ بدء تاريخ الإسلام باعتبارها وعاء الحضارة العربية الإسلامية (هادي، 2011). وهناك ما يقارب خمس عشرة طريقة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منها ما هو الحديث، ومنها ما هو قديماً، ومنها ما هو ناجحاً، ومنها طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة التواصلية، والطريقة المعرفية، والطريقة الانتقائية، والطريقة السمعية الشفوية (الجراح، 2010).

والجدير بالذكر أن عضو هيئة التدريس يعتبر العنصر الأساسي والفعال في العملية التعليمية، وتلعب الخصائص الانفعالية والمعرفية التي يتميز بها دوراً مميزاً في فعالية هذه العملية باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية التعليمية التي تؤثر في الناتج التحصيلي على كافة المستويات المختلفة من نفسية ومعرفية وأدائية وانفعالية وعاطفية ويعتبر المدرس ناجحاً إذا كان يمتلك قدرة على أداء دوره باقتدار وفعالية (ملحم، 2001).

ويرى الباحث أن طرق التدريس تعتبر مجموعة من الإجراءات المنتظمة والمتسلسلة، التي يتم اتخاذها من قبل عضو هيئة تدريس اللغة العربية من أجل خدمة العملية التعليمية، داخل المحاضرة من خلال الوصول بالطلبة إلى درجة متقدمة في التفاعل والاندماج والتعلم بالعملية التعليمية.

ولكي يستطيع عضو هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في النجاح بمهنته، يحتاج إلى طريقة تعليمية يستطيع من خلاله الوصول للأهداف التعليمية من خلال معالجة القصور والثغرات التي تتواجد في المنهج وغيره من عناصر التدريس، مما ينجم عن ذلك مشكلات تحول من دون حدوث تدريس فاعل، لذلك إن كان أعضاء الهيئة التدريسية يتفاوتون بشخصياتهم ومعارفهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطرق التدريسية (الهاشمية، 2017).

مشكلة الدراسة:

يشهد عصرنا الحالي إقبالاً متزايداً على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويعود ذلك الأمر لاعتبار اللغة العربية من اللغة الرسمية في العالم كونها تمثل لغة العديد من البلدان ومنها الوطن العربي، كما أنها اللغة الأساسية للدين الإسلامي، مما جعل للغة العربية مكانة لا يمكن الاستغناء عنها، وأضفى لها ميزة الخلود خلال القرون دون تراجع أو انحدار، مما استدعى هذا الأمر للاهتمام في تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والاهتمام بطرق تدريسها. ويعتبر البحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر في غاية الأهمية، وذلك من أجل تسهيل تعليمها للمسلمين المنتشرين في العالم، حيث يعتقد الكثير منهم أن تعلم اللغة العربية واجب عليهم. وعند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد من اختيار الأساليب والاستراتيجيات والطرائق المناسبة لتحقيق أهداف متعلمي اللغة العربية، ويمكن القول بأن طرق التدريس



تعتبر أهم عناصر نجاح العملية التعليمية وفعاليتها، حيث يتوقف التقدم في العملية التعليمية وتحسين قدرات المتعلمين في اللغة العربية على طرق التدريس.

وبناء على ذلك تسعى هذه الدراسة للتعرف على مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية.

أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة على النحو التالي:

1. ما مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية؟
2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية.
2. التعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من كونه:

- تعتبر من أوائل الدراسات في حدود علم الباحث التي تناولت تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية.
- تفيد الباحثين في هذا المجال من خلال فتح المجال أمامهم لتجريب طرق حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إن نتائج الدراسة تساعد أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في التعرف على أكثر الطرق استخداماً وفعاليتها.
- تفيد نتائج الدراسة القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بلفت انتباههم على الواقع التدريسي من أجل بناء المناهج الدراسية تبعاً لطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تستخدم في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

تحدد مصطلحات التدريس على النحو التالي:

متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: ويقصد بهم الأفراد الذين يلتحقون بإحدى البرامج المقدمة لتعليم اللغة العربية سواء داخل بلادهم أم خارجها من أجل فهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها، وتنظيمها، وتخزينها (الجراح، 2010). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنهم مجموع من الأفراد الملتحقين ببرامج تعليم اللغة العربية في الجامعات الكويتية لأجل فهم النظام والمعاني اللغوية للثقافة العربية.

طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: هي مجموعة إجراءات تدريسية مخططة بشكل مسبقاً المتبعة من قبل أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات (الهاشمي، 2017). ويعرفها الباحث إجرائياً: أنها تتضمن



مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتم التخطيط إليها بشكل مسبق من قبل أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الكويتية من أجل تحقيق أهداف التدريس والوصول بهم للقبول والرضا.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في الجامعات الكويتية في دولة الكويت.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020م.
- **الحدود البشرية:** اقتصر عينة الدراسة على أعضاء هيئة الدراسة في مركز اللغات بالجامعات الكويتية.

الأدب النظري:

طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

هنالك العديد من الطرق لتعليم اللغات الأخرى، ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

طريقة القواعد والترجمة: تعتبر هذه الطريقة من أقدم طرق تدريس اللغات الأخرى، وما زال يتم استخدامها في مختلف البلدان، وتهتم هذه الطريقة بمهارة الكتابة والترجمة والقراءة ولا تعطي اهتماماً لمهارة الكلام، وتستخدم هذه الطريقة لغة الأم للمتعلمين بوصفها الوسيلة الأساسية لتعليم اللغة المرجوة وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة أسلوباً أساسياً في التدريس، ويلجأ المعلم وفقاً لهذه الطريقة استخدام التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة، ويطلب من الطلبة القيام بهذا التحليل واهتمام بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من الاهتمام بتعليم اللغة ذاتها (الجراح، 2010).

الطريقة المباشرة: إن هذه الطريقة جاءت كرد على طريقة القواعد والترجمة، وتتميز هذه الطريقة بأنها تعطي الأولوية لمهارات الكلام بدلاً من الاهتمام بالكتابة والقراءة والترجمة باعتبار أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي، كما أنها لا تستخدم الأحكام النحوية حيث أن الأحكام لا تقيد في اكتساب المهارات اللغوية اللازمة، وتستخدم هذه الطريقة أسلوب "التقليد والحفظ" حيث يستظهر الطلبة جمل باللغة الأخرى ومحاورات تساعد على إتقان اللغة المطلوبة (محمد، 2020).

الطريقة السمعية الشفوية: وترى هذه الطريقة أن طريقة تكلم اللغات الأخرى تتشابه لطريقة اكتساب الطفل للغة الأم، فالطفل يستمع بالبداية ثم يبدأ يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة لكي يتعلم الكتابة والقراءة، كما تجد هذه الطريقة أن أفضل طريقة لاكتساب اللغات الأخرى هي العمل على تكوين عادات لغوية من خلال المراسلة على القوالب، وتركز هذه الطريقة على الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى التي لا تقل أهمية عن الكلام (محمد، 2020).

طريقة القراءة: تعتبر مهارة القراءة من المهارات الرئيسية التي يدور حولها تعليم اللغات الأخرى، ووفقاً لهذه الطريقة يتم تدريب الطلبة على بعض المهارات الصوتية كما يتم تدريب الطلبة على نطق اصوات اللغة، وتنمية بعض مهارات القراءة الصامتة لديهم (الجراح، 2010).

الطريقة التواصلية: إن هذه الطريقة تعتبر وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية على اختلافها، كما أنها تعرض اللغة العربية وفقاً لهذه الطريقة بالتدرج الوظيفي التواصلية ويتم العمل فيها من خلال الأنشطة المتعددة داخل الوحدات التعليمية، كما أن الطريقة التواصلية تركز على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل تبادل المعلومات والأفكار، وتوجيه الأسئلة، والمشاركة، والمناقشة وغيرها (الفوزان، 2011).

الغايات من تعلم اللغة العربية:

صنف بلعباسي (2017) غايات المتعلمين لتعلم اللغة العربية وفقاً لما يلي:

1. **الغاية التواصلية:** حيث يكون هدف المتعلمين لتعلم اللغة العربية لقضاء شؤون الحياة بشكل عام مثلاً في السفر، والسوق، والمعهد، وهكذا.
2. **الغاية الدينية:** وتخص بتعلم اللغة العربية من أجل قراءة القرآن الكريم والنصوص الشرعية الأخرى.



3. **الغاية الثقافية:** حيث يتم تعلم اللغة العربية من أجل الإطلاع على الحضارة العربية الإسلامية في حياتها وتاريخها.
4. **الغاية المهنية:** يتم تعلم اللغة العربية باعتبارها أداة التواصل الكتابي والشفوي في مجالات معينة كمجال التجارة أو الإدارة، أو الدبلوماسية، أو غيرها.
5. **الغاية العلمية الأكاديمية:** وتخص المتعلمين بتعلم اللغة العربية كونها أداة للتواصل الكتابي والشفوي.

معوقات تعليم اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية:

إن واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمعات الإسلامية لا يكاد يخلو من وجوه معوقات، تحول بينه وبين التطور والازدهار، ومن المعوقات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمعات الإسلامية كما حددها عبدالله (2011) بما يلي:

1. غياب الهدف العملي من وراء اتقان اللغة العربية بالنسبة للأفراد في المجتمعات الإسلامية بشكل عام، فعلى الرغم من ضرورة تعلم اللغة العربية لكل مسلم إلا أن القدر الضروري المطلوب منها للعبادة والعمل يعد قليلاً، مما يرفع هذا الأمر الحرج عن المسلم الذي لا يتعلمها تعليماً كاملاً، وإن كان من الأفضل أن يتعلمها بالطبع.
2. إن وجود المنافسة القومية للغة العربية من اللغات الأوروبية وبشكل خاص اللغة الفرنسية واللغة العربية، حيث أن ارتباط اللغات الأوروبية بالحضارة الحديثة والمعرفة والعلم، يعد حافزاً قوياً للأفراد المسلمين وغيرهم على تعلك هذه اللغات لأجل الرقي والتقدم والنجاح.
3. هنالك أيضاً اعتقاد سائد خارج الوطن العربي وهو أن اللغة العربية صعبة التعلم، وأنه من الصعب على غير العرب أن يتعلمها إلى حد الإتقان، أو على الأقل إلى مثل المستوى الذي يمكن أن يبلغه في تعلمه لأي لغة أخرى، حيث أن هذه الفكرة نتيجة للتجارب الفاشلة التي عايناها أبناء البلاس الإسلامية في تعلم اللغة العربية من خلال البرنامج غير صالحة المحتوى وغير ملائمة للأهداف التعليمية.

الدراسات السابقة:

سيتم التطرق للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وذلك على النحو التالي:

أجرى بن يوسف (2010) دراسة للتعرف على الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس اللغة العربية الاتصالية في تصورات طلبة جامعة مارا للتكنولوجيا، وقد تم اختيار العينة عشوائياً من ثلاثة فروع، وتم استخدام الاستبيانات للعلوم، وتوصلت نتائج الدراسة على أنه ينبغي على محاضري اللغة العربية الاتصالية استخدام استراتيجيات مختلفة حسب تصورات الطلبة في اللغة العربية صعوبة وسهولة، الطلبة الذي يعتقدون أن اللغة العربية سهلة تختلف تصوراتهم نحو الاستراتيجيات اللائقة بهم في التدريس وكذلك الطلبة الذين يعتقدون على خلاف ذلك، ود اظهرت نتائج الدراسة ارتباط فعالية التدريس ذات الصلة باستراتيجيات التدريس.

وأجرى (duraes,2010) إلى التعرف على مواقف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها اتجاه (8) طرق تدريسيه وهي: المباشرة، والقواعد والترجمة، والسمعية الشفوية، والصامتة، والتواصلية، والاجتماعية، والاستجابة الجسدية الكلية، وتكونت العينة من (48) معلماً، وتم استخدام اداة الاستبانة حيث تم توزيعها على افراد عينة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك علاقة كبيرة بين طريقة القواعد والترجمة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد علاقة بين المواقف واختلاف الجنس اتجاه الطرق الثمانية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هدفت دراسة الخوالدة (2015) الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، وتم استخدام مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة الاجنبية تكون من (50) فقرة، وتكونت العينة



من (210) طالباً من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي الشريعة واللغة العربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة، وبمستويات متفاوتة الابعاد كالآتي: الاستراتيجيات الاجتماعية والتعويضية كان مرتفعاً، والمعرفية، وفوق المعرفية، والذاكرة الوجدانية بدرجة متوسطة، كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً تعزى لمتغير التخصص وجاءت لصالح تخصص اللغة العربية، ولمتغير الجنس لصالح الاناث.

وهدف دراسة الهاشمي (2017) التعرف على طرق التدريس المستخدمة من قبل اعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم، وتكونت العينة من اعضاء الجامعات الاردنية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة لذلك وزعت على افراد عينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان درجة استخدام اعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الاردنية من وجهة نظرهم كانت متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات، أنها تناولت طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما يميز هذه الدراسة أنها تدرس مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تبعاً لطرق التدريس من وجهة نظر هيئة التدريس في الكويتية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول إحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث التفاعل معها فيصفها ويحللها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من اعضاء هيئة تدريس اللغة العربية في الجامعات الكويتية للعام الدراسي 2021/2020، وتكونت عينة الدراسة من (37) من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
48.6	18	ذكر	الجنس
51.4	19	انثى	
100.0	37	المجموع	

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لقياس مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية، واشتملت الاستبانة على جزأين، وهما: الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديمغرافية لعينة الدراسة وهي (الجنس، سنوات الخبرة)، والجزء الثاني: اشتمل على (14) فقرة لاستراتيجيات التدريس، وقد تدرجت الاستبانة بحسب مقياس ليكرت إلى خمس درجات وهما: (دائماً، غالباً، احياناً، قليلاً، لا استخدمها)، وتم توزيعها على عينة الدراسة بالطريقة الإلكترونية تماشياً مع تداعيات فيروس كورونا.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والكفاءة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والقياس والتقويم، وتم طلب منهم إبداء رأيهم من حيث دقة الصياغة اللغوية وشموليبتها، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء اللازم.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة في الدراسة الحالية من خلال إيجاد الاتساق الداخلي "كرونباخ الفا" حيث بلغت (0.86) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	4	الاستراتيجية التواصلية	4.08	.924	مرتفع
1	12	الطريقة المعرفية	4.00	1.155	مرتفع
3	1	الاستراتيجية الصامتة	3.78	1.182	مرتفع
9	7	الطريقة التوليفية	3.62	1.341	متوسط
5	5	الطريقة السمعية الشفوية	3.59	1.384	متوسط
7	10	الطريقة المباشرة	3.54	1.502	متوسط
14	14	طريقة الأدب	3.51	1.574	متوسط
6	9	الطريقة الصوتية	3.41	1.499	متوسط
10	11	الطريقة الطبيعية	3.41	1.462	متوسط
8	8	الاستجابة الجسدية الكلية	3.32	1.226	متوسط
4	6	الطريقة السمعية الشفوية البصرية	3.27	1.484	متوسط
11	2	طريقة القواعد والترجمة	3.24	1.300	متوسط
13	3	طريقة المواقف	2.97	1.118	متوسط
12	13	طريقة القراءة	2.92	.954	متوسط
		الدرجة الكلية	3.48	.832	متوسط

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.92-4.08)، حيث جاءت الفقرة رقم (4)

والتي تنص على "الاستراتيجية التواصلية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "الطريقة المعرفية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "الاستراتيجية الصامتة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، بينما جاءت الفقرة رقم (13) ونصها "طريقة القراءة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.92). وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.48)، وتدل هذه النتيجة على أن طرق التدريس تعتبر من العناصر الرئيسية في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما لها من أثر في مساعدة المتعلمين على تعلم اللغة العربية وتجاوز العقبات التي من الممكن تسبب العزوف عن تعلمها، ولقد جاءت طريقة (الاستراتيجية التواصلية، الصامتة، المعرفية) بالأكثر استخداماً، مما يدل ذلك على استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها العديد من طرق التدريس بحيث تساعد المتعلمين على إدراك النظام النحوي والصوتي والدلالي والصرفي للغة العربية، مما يؤكد ذلك أنه لا تستخدم اللغة الأم داخل الحجرة الصفية الأمر الذي يشجع المتعلمين على تعلم اللغة العربية، كما أنها تتيح للمتعلمين التحدث بشكل أكبر حيث أن عضو هيئة التدريس يكون أكثر صمتاً، ويفسر تقدم هذه الطرق عن غيرها مدى انسجامها مع المستوى التعليمي والمادة التعليمية، كما أنها تحفز المتعلمين وتشجعهم نحو تعلم اللغة العربية، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (الهاشمية، 2017)، ودراسة (الحوالدة، 2015). السؤال الثاني: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات عينة الدراسة عن مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس الحديثة حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه توضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على استجابات عينة الدراسة عن مستوى تدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لاستراتيجيات التدريس الحديثة

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
.004	35	3.056	.767	4.33	18	ذكر	الاستراتيجية الصامتة
			1.284	3.26	19	انثى	
.013	35	2.627	1.263	3.78	18	ذكر	طريقة القواعد والترجمة
			1.147	2.74	19	انثى	
.055	35	1.985	1.283	3.33	18	ذكر	طريقة المواقف
			.831	2.63	19	انثى	
.047	35	2.058	.916	4.39	18	ذكر	الاستراتيجية التواصلية
			.855	3.79	19	انثى	
.000	35	5.003	.857	4.50	18	ذكر	الطريقة السمعية الشفوية



الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
			1.240	2.74	19	انثى	
.022	35	2.388	1.505	3.83	18	ذكر	الطريقة السمعية الشفوية البصرية
			1.284	2.74	19	انثى	
.006	35	2.916	1.309	4.22	18	ذكر	الطريقة التوليفية
			1.129	3.05	19	انثى	
.099	35	1.696	1.237	3.67	18	ذكر	الاستجابة الجسدية الكلية
			1.155	3.00	19	انثى	
.002	35	3.425	1.339	4.17	18	ذكر	الطريقة الصوتية
			1.293	2.68	19	انثى	
.001	35	3.610	.970	4.33	18	ذكر	الطريقة المباشرة
			1.548	2.79	19	انثى	
.027	35	2.311	1.392	3.94	18	ذكر	الطريقة الطبيعية
			1.370	2.89	19	انثى	
.000	35	4.641	.575	4.72	18	ذكر	الطريقة المعرفية
			1.157	3.32	19	انثى	
.404	35	.845	.725	3.06	18	ذكر	طريقة القراءة
			1.134	2.79	19	انثى	
.022	35	2.390	1.367	4.11	18	ذكر	طريقة الأدب
			1.580	2.95	19	انثى	
.000	35	5.101	.665	4.03	18	ذكر	الاستراتيجيات ككل
			.615	2.95	19	انثى	

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية باستثناء طريقة المواقف، الاستجابة الجسدية الكلية، وطريقة القراءة، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس الذكور ينظرون لطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل دقيق مما يحقق نتائج بشكل أفضل على عكس هيئة التدريس الاناث الذين ربما يميلون بشكل أكبر للتدريس الاجتهادي دون دقة في استخدام طرق التدريس والالتزام بإجراءاتها المحددة.

بناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

1. ضرورة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها للطرق التي كان استخدامها بشكل ضعيف.
2. ضرورة بحث أعضاء هيئة التدريس عن أساليب وطرق واستراتيجيات حديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأساليب واستراتيجيات وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العربية.

قائمة المراجع:

- البشير، سعدية موسى (2019). المفردات بين المعايير والوظيفية "الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: "دراسة تقويمية، مجلة البحث العلمي في الأدب، 5(20)، 389-408.
- بلعاسي، عمر (2017). تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الاثر: الأشكال والحلول "مادة التعبير"، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية (1)، 10-38.
- بن يوسف، سيف الأنور (2010). تصورات الطلاب نحو الاستراتيجيات الفعالة في تدريس اللغة العربية الاتصالية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- الجراح، محمد ابراهيم (2010). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة السياسة نموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.
- خزنة، كاتبي (2017). مستجدات وتجارب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، 87، 44-98.
- الحوالدة، محمد علي (2015). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 11(2)، 169-186.
- عبدالله، عمر الصديق (2012). أوضاع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي، جامعة افريقيا العالمية، معهد اللغة العربية، (13)، 261-287.
- الفوزان، عبدالرحمن (2011)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: العربية للجميع.
- محمد، شمس الدين رابع (2020). تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: لغة هوسا نموذجاً، المؤتمر الدولي للغة العربية وأدائها 2020، مكة المكرمة.
- محمود، عبدالرزاق مختار (2019). أثر استخدام استراتيجية على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2(3)، 215-275.
- ملحم، سامي (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، ط2 عمان: دار المسيرة للنشر.
- هادي، علا (2011). نحو تعليم اللغة العربية الفعال، مجلة بهسا دان ساسترا، 5(2)، 262-269.
- الهاشمي، عبدالرحمن (2017). درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الاردنية من وجهة نظرهم، المجلة الاردنية التربوية، 2(1)، 268-295.

Dursase,g (2010). Attitudes of teachers of arabic as foreign language toward methods of foreign language teaching (unpublished), doctroal dissertatioinm the university of kansas.america.

فهرس الملصقات العلمية

اسم المشارك	عنوان الملصق
د. مريم طه عارف عفانة	سيمياء الصورة في زمن فايروس كورونا كوفيد ١٩ (الأدب الكاريكاتيري أنموذجاً)
١/ هدى عالي علي آل درويش القرشي	عطر الحرف في دخول همزة الاستفهام على همزتي القطع والوصل
١/ ردة بن محمد بن ردة الزهراني	نحو جيل قارئ كاتب
١/ مفرح بن محمد مشعوف القحطاني	نموذج تخطيط التدريس والتدريب وفق دورة التعلم الخماسية "منهج اللغة العربية أنموذجاً"
١/ إيناس إبراهيم الخالدي	ملصق تجربة رسومي الكارتونية تعلمني العربية / ملصق تجربة الإملاء الإلكتروني
١/ هود إبراهيم عبدالمحسن العمراني	اليوم العالمي للغة العربية
١/ عبير مسفر محيمل العتيبي	انطلاقة نحو الطلاقة
١/ حصّة محمد حمدان الجهني ١/ صفية يحيى مفرح الزهراني	الفهم القرائي في ظل التعليم عن بعد (التحديات وطرق العلاج)



الملخص

في ظل زوبعة إعلان حالة الطوارئ التي أعلنتها الدول فاطمة من جراء انتشار فيروس كورونا كوفيد ١٩ وتخطي الدول في مواجهته وانهيار النظام الصحي عند بعضهم ووسائل الإعلام وما تنشره من دعر وخوف في نفوس الناس مع توظيف بعضهم لوسائل التواصل الاجتماعي في نشر الخنزير من الشائعات كل ذلك خلق حالة من الاضطراب والتوتر في الوقت نفسه وظف الأدب الكارثي كصفة إعلامية توعوية بتقريبه ترفع من وعي المواطن العربي وتدخل في نفسه الضحك والفكاهة.

نقد أثر فيروس كورونا كوفي ١٩ على حياة الناس بلواحي عدة منها الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية.

البريد الإلكتروني: afanehmariam@yahoo.com
جول: ٠٦٦٥٥٩١-٤٦٦٨

العنوان

سليماء الصورة في زمن فايروس كورونا كوفيد ١٩

أعداد:
د. / فريدم عفاة - جامعة بقمية
د. / علاء الخولي - جامعة الكويت



البريد الإلكتروني: afanehmariam@yahoo.com
جول: ٠٦٦٥٥٩١-٤٦٦٨

العرض



البريد الإلكتروني: afanehmariam@yahoo.com
جول: ٠٦٦٥٥٩١-٤٦٦٨

التمهيد



البريد الإلكتروني: afanehmariam@yahoo.com
جول: ٠٦٦٥٥٩١-٤٦٦٨

قائمة المصادر والمراجع

- أبحث في الفكاهة والسخرية جامعة ابن زهراب
- خليفة الأدب والعلوم الإنسانية: أكدير ٢٠٧ م
- ثقافة الصورة في الأدب والنقد: مؤتمري ٢٠١٨ م
- جوانبات سيميائية في الفن التشكيلي: عمر علق ٢٠١٨ م، ص ١٧١
- سيميائية الصورة: قصور عبد الله لاني ٢٠٠٨ م، ص ١٨٢٤٣٤
- مجلة الإنسان: مريم طه عفاة العدد ٢٠١٩ م، ص ٣٢٠

البريد الإلكتروني: afanehmariam@yahoo.com
جول: ٠٦٦٥٥٩١-٤٦٦٨

العرض



البريد الإلكتروني: afanehmariam@yahoo.com
جول: ٠٦٦٥٥٩١-٤٦٦٨

المشاركة / الأستاذة هدى بنت عالي بن علي آل درويش القرشي إدارة تعليم الطائف المملكة العربية السعودية انعقاد المؤتمر ٢٠٢١ / ٢ / ٢٦ huda8688@gmail.com

مؤشرات الأداء

الهدف من
المبادرة

أهمية المبادرة
والفرص التي تسعى
لإيجاد حلول لها

أهم الإنجازات

- تحسن ملحوظ في قراءة الطلاب وكتاباتهم .
- إثارة التنافس بين الطلاب وحب القراءة والكتابة .
- ارتفاع مستوى الطلاب المجتازين الدرجة الأدنى .
- التدريب على فهم القُرء .

نتائج المبادرة

ارتفاع نسبة القراءة والكتابة من جيد إلى ممتاز لما يقارب ٣٣٪ من طلاب التصفيات النهائية .

ارتفاع النسبة إلى ٨٠٪ للمستوى العام لجميع طلاب المدرسة .

التوصيات

الارتقاء بالمبادرة وتطويرها وتعميمها على شريحة أكبر لتكون مبدئياً على مستوى المكتب ثم الإدارة ومن ثم الوزارة .

تشارك مجموعة من المعلمين والمشرفين من مدارس المكتب والإدارة والاجتماع الدوري للتعديل على المبادرة وتطويرها .

تخصيص جوائز قيمة تكون داعمة ومحفزة للطلاب لإثارة التنافس بينهم وتحسين مستوى القراءة والكتابة إلى أعلى مستوى ممكن .



مبادرة (نوجيل قارئ كاتب)

فكرة وإعداد الأستاذ / ردة محمد ردة الزهراني ، معلم اللغة العربية بمدرسة ابن القيم

• الرؤية

أن يكون طلاب المدرسة قراء مهرة من الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط .

• الرسالة

دعم العملية التعليمية ، ومساندة الطلاب في تحسين قراءتهم وكتابتها حتى يتمكنوا من الإجادة في كل المواد .

• الأهداف

تعزيز القراءة والكتابة الاملائية لدى الطلاب وتمكنهم من قراءة وكتابة أي نص بسهولة

رفع مستوى القراءة والكتابة لجميع الطلاب .

بث روح التنافس بين الطلاب من خلال قراءة وكتابة النصوص والمسابقات المستمرة خلال العام الدراسي .

• الفكرة العامة

انطلاقاً من فكرة وزير التعليم الدكتور حمد آل الشيخ بالاستفادة من الدقائق الأخيرة من كل حصّة في القراءة لتكون جيدة وترتقي حتى الوصول للدرجة الموضوعة واستناداً على ذلك فسيكون البرنامج بالتعاون مع جميع الزملاء بحث الطلاب على القراءة والكتابة الإملائية وتفعيلها في الجزء الأخير من الحصّة ومقابلة ذلك من المعلم بالماد مع قائد المدرسة ومعلمي اللغة العربية ومعلمي المواد في حصصهم وتقييم الطلاب بشكل دوري وإقامة المسابقات التنافسية وتعدي القراءة والكتابة فيما بينهم ، وقد تم رصد جائزة مقدارها ألف ريال ١٠٠٠ ريال للمجتازين بالمراكز الثلاثة الأولى على مستوى المدرسة .

المرحلة الابتدائية

المركز	الصف	درجة التصفيات الأولية	درجة التصفيات النهائية	الجائزة
الأول	طالب الخامس	٨٥	٩٠	٢٥٠ ريال
الثاني	طالب السادس	٨١	٨٥	١٥٠ ريال
الثالث	طالب الرابع	٧٩	٨٢	١٠٠ ريال

المرحلة المتوسطة

المركز	الصف	درجة التصفيات الأولية	درجة التصفيات النهائية	الجائزة
الأول	طالب ١م	٩٤	٩٦	٢٥٠ ريال
الثاني	طالب ٢م	٨٦	٨٩	١٥٠ ريال
الثالث	طالب ٣م	٨٤	٨٧	١٠٠ ريال

نموذج تخطيط التدريس والتدريب وفق نموذج دورة التعلم الخامسة لمنهج اللغة العربية في التعليم العام

اسم المشارك : مفرح بن محمد مشعوف القحطاني
إدارة تعليم سراة عبيدة - الإشراف التربوي بالفرشة - السمودية - رجب ١٤٤٢هـ
m81435@gmail.com





مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها: (اللغة العربية والتعليم عن بعد)

1 الوصف

عبارة عن تطبيق إلكتروني يعمل على الأجهزة الذكية
(الآيفون والآندرويد) للتدرب على الكتابة بطريقة
صحيحة إملائيًا لطلبة المرحلة الابتدائية .



2 الأهداف

- 1- مراعاة الفروق الفردية في تعلم كل طالب لمهارات الكتابة الإملائية .
- 2- استثمار الوقت بالنسبة لمعلم المادة في التدريب ، والتصويب إذ يعتمد التطبيق على التعلم الذاتي .
- 3- الاستفادة من التكنولوجيا في تنمية المهارات اللغوية كالقراءة الجهرية والكتابة .



3 طريقة الاستخدام

يشتمل التطبيق على 60 نصًا ، يتم عرض كل نص 3 مرات في المرة الأولى
رؤية وسماعًا ، وفي المرتين التاليتين فقط سماعًا بروية حتى يتمكن
الطالب من الكتابة والمتابعة ، بعدها يتم احتساب الدرجة وتحديد الأخطاء
التي وقع فيها الطالب لتصويبها .



4 النتائج

التطبيق في طور النشر ، تم تطبيقه على عينة
تجريبية وأحرزت تقدم بنسبة 70% في مؤشرات
الأداء في مهارة الكتابة الإملائية ، وعدد التحميل
بلغ 2700 تقريبًا . . .



التطبيق للآيفون



التطبيق للآندرويد

اليوم العالمي للغة العربية

المشرف المؤسس للحساب: هود إبراهيم عبدالمحسن العمراني
المملكة العربية السعودية
houdovic@hotmail.com

1442 رجب 18-14
2021 فبراير - 2 مارس

تم تأسيس الحساب الرسمي لمناسبة اليوم العالمي للغة العربية على تويتر عام 2014 ويحمل اسم: @arabic_day وبلغ عدد متابعيه حتى تاريخ نشر هذا الملصق أكثر من 40800 ألف. يحظى الحساب حالياً بثقة الكثير من الجهات الرسمية الحكومية المحلية والخليجية والعربية والعالمية ويتابعه الكثير من الشخصيات ذات الثقل الرسمي العالمي



الهدف: تفعيل مناسبة اليوم العالمي للغة العربية على تويتر ونشر ثقافته طيلة العام ودعم تواجد اللغة العربية في تلك المنصة.
الرؤية: الاستمرار في دعم تواجد اللغة العربية على تويتر عبر نشر النماذج العصرية ذات الجاذبية العالية.



تقرر الاحتفال باللغة العربية في هذا التاريخ لأنه اليوم الذي أصدرت فيه الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم 3190 في كانون الأول / ديسمبر 1973، والذي يقر بموجبه إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة.
بعد اقتراح قدمته المملكة المغربية والمملكة العربية السعودية خلال انعقاد الدورة 190 للمجلس التنفيذي لليونسكو عام 2012

تاريخ المناسبة

بدأت المناسبة عام 2012 وتدرجت في استهداف عدة محاور:

- 2013 - اللغة العربية والإعلام
- 2014 - الحرف العربي
- 2015 - اللغة العربية والعلوم
- 2016 - تعزيز انتشار اللغة العربية
- 2017 - اللغة العربية والتقنيات الجديدة
- 2018 - اللغة العربية والشباب
- 2019 - اللغة العربية والذكاء الاصطناعي
- 2020 - مجامع اللغة العربية - ضرورة أم ترف

@arabic_day

الخطة القادمة

- نستهدف تفعيل دور الحساب بشكل أكثر عصرية وزيادة عدد المتابعين بنحو 25% على الأقل قبل يوم 18 ديسمبر القادم لهذا العام.
- استقطاب طاقات شبابية لتصميم النماذج وتسويق الحساب.
- عقد الشراكات مع الجهات التجارية لتفعيل المناسبة والمسابقات على مدار العام

beero.22@hotmail.com



طالبية
معتزة
بدينها
ولفتها
ومهيبة
للمشاركة
ففي
المحافل
المحلية
الوطنية
والدولية

الفئة المستهدفة
الخدم

طالبات
المرحلة
الثانوية
طالبات
المرحلة
المتوسطة
طالبات
الصفوف
العليا من
المرحلة
الابتدائية



المخاطر المتوقعة :

عزوف الطالبات عن
المشاركة بسبب التركيز على
التحصيل الدراسي

1

2

عدم توفر الامكانيات
البشرية والمادية الداعمة



الأهداف التفصيلية:

الاعتزاز بالدين الاسلامي

تنمية الانتماء الوطني وتعزيز اللحمة الوطنية

تعزيز توظيف اللغة العربية في التواصل الشفهي
واستخدامها استخداماً يلامس الواقع

تعزيز التعبير بطلاقة عن الآراء والمشاعر

دعم المواهب اللغوية الواعدة

العدد الكلي

5564

المشاركات

80

المستهدف

03%

166.92

97%

تنفيذ المدرسة

٤

انشاء قناة
تليجرام على
مستوى
مكتب التعليم
تكون بمثابة
حاضنة
للمواهب
الابداعية



٣

اطلاق
وسم
المبادرة
#انطلاقة-نحو-
الطلاقة



٢

انشاء
حساب
تويتر
@arabic211



١

تنفيذ
مسابقة
بآلية
واجبات
محددة



آلية التنفيذ





الفهم القرائي في ظل التعليم عن بعد (التحديات وطرق العلاج)

المملكة العربية السعودية - إدارة تعليم مكة المكرمة
الباحثان: صفية يحيى الزهراني - حصة محمد الجهني

إدارة المعرفة المتقدمة والأبحاث
JOURNAL DOCUMENT FOR CONGRESS & RESEARCH
WWW.KEFEAC.COM

أبرز النتائج

- يؤيئ الوالدان لأبنائهم الجو المناسب للتعلم عن بعد مما يسهل مشاركة وتفاعل الطالب أثناء الدرس بنسبة **52%**
- يتحاور الوالدان مع أبنائهم بشكل مستمر بما ينمي حصيلتهم اللغوية بنسبة **33%**
- يعتمد الأبناء في التعليم عن بعد على أداء واجباتهم واختباراتهم بأنفسهم دون تدخل من الوالدين بنسبة **62%**
- يفتقر المتعلم للحصيلة اللغوية المعينة على استيعاب المقروء بنسبة **80%**
- يعتمد المتعلم على مواقع الشبكة العنكبوتية لأداء الواجبات والأنشطة بنسبة **70%**
- عدم اتقان المعلم /ة لمهارات التواصل في الصف الافتراضي كتوفير فرص الحوار للمتعلم وتحمل مسؤولية التعلم الذاتي بنسبة **67%**
- استخدام الطريقة التقليدية في التدريس وعدم تنوع الوسائل والاستراتيجيات المعينة على الاستيعاب القرائي في التعليم عن بعد بنسبة **63%**



التوصيات

- ضرورة تدريب المعلم لإكسابه مهارات وكفايات أساسية في التعليم عن بعد.
- تطوير إستراتيجيات التدريس المستخدمة في رفع مستوى الفهم القرائي وخاصة في التعليم عن بعد.
- استثمار التقنية في الفصول الافتراضية باستخدام التطبيقات الداعمة لتقدم الطلاب في الفهم القرائي.
- تضافر الجهود بين جميع معلمي التخصصات لتعزيز الفهم القرائي للمتعلمين بطرح الأسئلة الصعبة العميقة والتركيز على الحوار ومتابعة ملخصات المتعلمين بدقة.

المقترحات

- إثراء الميدان بمبادرات تدعم الارتقاء بمستوى الفهم القرائي لدى المتعلمين بشراكة أولياء الأمور.
- تقديم ورش عمل تثقيفية لأولياء الأمور لتوعيتهم بأهمية الفهم القرائي وأثره على التحصيل الدراسي والتقدم المعرفي لأبنائهم.
- إقامة المسابقات والأنشطة الداعمة لتقدم المتعلمين في الفهم القرائي.

المقدمة

يعد الفهم القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطًا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرًا في تحصيل المتعلم الدراسي، ومستواه التعليمي في كافة المواد الدراسية، ومختلف المراحل. ويحول دون تحقيقه الكثير من التحديات والصعوبات؛ خاصة في ظل التعليم عن بعد، فقد ازدادت الحاجة للفهم القرائي، فأصبح من المهم تنمية مهاراته لدى المتعلمين. فالقراءة بلا وعي، وفهم لا فائدة منها. وتأتي هذه الدراسة مواكبة لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتجويد مخرجات التعليم، ومساهمة في رفع مستويات الفهم القرائي، ومؤشرات الأداء في الاختبار الدولي pirls، بالوقوف على أهم التحديات التي تواجه الميدان التعليمي، واقتراح طرق العلاج.

أهداف الدراسة



- اقتراح الحلول التي تسهم في تحسين مستوى الفهم القرائي في الفصول الافتراضية.
- تكامل الأدوار والمسؤوليات بين المدرسة والأسرة بما يدعم الفهم القرائي عند المتعلمين ويسهم في رفع مؤشرات الأداء في الاختبار الدولي pirls
- الارتقاء بمستوى التحصيل والأداء القرائي ورفع القدرات التعبيرية والحوار الإيجابي لدى المتعلمين.

الإجراءات المنهجية

- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة.
- **أداة الدراسة:** تم استخدام الاستبانة وفق أسئلة الدراسة واستمارات التقييم والملاحظة واستطلاع رأي المعلمين والمعلمات وأولياء أمور الطلاب.

أساليب التحليل الإحصائي



التكرارات والنسب المئوية



www.kefeac.com