



المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها 2020

مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

١٣-١٥ جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

٧-٩ فبراير ٢٠٢٠م

(إدارة وتنظيم)

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث

Knowledge Enrichment for Conferences & Researches

www.kefeac.com



www.kefeac.com/al



البرنامج الوطني للمعارض والمؤتمرات
Saudi Exhibition & Convention Bureau



ترخيص رقم ٧٨١٢ / ١٩ وتاريخ ٢٩ / ٩ / ٢٠١٩



المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

١٣-١٥ جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

٧-٩ فبراير ٢٠٢٠م

إدارة وتنظيم

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث

Knowledge Enrichment for Conferences & Researches

www.kefeac.com

www.kefeac.com/al



ترخيص رقم ٧٨١٢ / ١٩ وتاريخ ٢٩ / ٩ / ٢٠١٩



البرنامج الوطني للمعارض والمؤتمرات
Saudi Exhibition & Convention Bureau



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جميع الآراء المطروح في البحوث والدراسات والملصقات العلمية
المشاركة في المؤتمر تعبر عن آراء أصحابها ولا تُعبر عن رأي اللجنة
المنظمة واللجنة العلمية

المقدمة

تُعَدُّ اللغة العربية من أبرز اللغات على الإطلاق وأكثرها جزالة في الألفاظ والمعاني، وتسمَّى لغة الضاد، وهي لغة فضفاضة واسعة المدى والبيان، وقد كان العرب سابقًا يتفاخرون بقدرتهم على نظم الشعر وضرب الأمثال والنثر والبلاغة، وحظيت اللغة العربية بما لم تحظ به بقية اللغات من الاهتمام والعناية، وهذا أمر الله نافذ فيها لأنها لغة القرآن الكريم، وهذا بدوره أعظم شرف وأكبر أهمية للغة العربية لأن الله عزَّ وجلَّ اختارها من بين اللغات ليكون بها كلامه الخالد الذي أعجز به من كان ومن سيكون إلى قيام الساعة، ولا يكون هذا الإعجاز إلا لكون هذه اللغة تحتل ثقل الكلام الإلهي وقوة الخطاب الرباني.

وتناول المؤتمر الدَّوليُّ للغة العربية العديد من الدراسات والبحوث في مختلف فروع اللغة العربية ومجالاتها، وذلك من خلال الجلسات والملصقات العلمية وأوراق العمل المقدمة من قبل الباحثين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات والكليات الحكومية والأهلية في العالم العربي والإسلامي المتخصصة في مجال اللغة العربية وعلومها.

وتطرق المؤتمر أيضًا من خلال العروض البحثية لعدد من قضايا اللغة العربية ومشكلاتها التي تواجهها في ظلّ تداعيات العولمة والغزو الفضائي وتعدُّد مصادر المعلومة بعدّة لغات، إضافة إلى دراسة الواقع المعاصر للغة العربية واستشراف مستقبلها والتحديات التي تواجهها وتسليط الضوء على مناهج اللغة العربية وتطويرها في التعليم العام والتعليم الجامعيّ.

رئيس المؤتمر

د. عبدالرحمن بن محمد الزهراني

اللجنة العلمية لمؤتمر اللغة العربية وآدابها بمكة المكرمة

١٣ - ١٥ جمادي الآخرة ١٤٤١

الموافق ٧ - ٩ فبراير ٢٠٢٠ م

م	الاسم والدرجة العلمية	المهمة
١	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	رئيس اللجنة
٢	أ.د. حصة بنت زيد الرشود	عضواً
٣	د. عادل خميس الزهراني	عضواً
٤	د. عبد الرحمن محمد الزهراني	عضواً
٥	م. فهد بن محمد المطيري	منسق أعمال اللجنة .

جميع الآراء المطروح في البحوث والدراسات والملصقات العلمية
المشاركة في المؤتمر تعبر عن آراء أصحابها ولا تُعبر عن رأي اللجنة
المنظمة واللجنة العلمية

فهرس الأبحاث والدراسات المنشور في المؤتمر

م	عنوان البحث	الصفحة
١	اللغة العربية والحاجة لمعجم مترادفات (مكنز) معاصر مع تصور مقترح أ.د. راشد بن حسين العبد الكريم جامعة الملك سعود جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٧
٢	اللغة العربية والأمن الثقافي والفكري د. منى مزهى العتيبي الإدارة العامة بتعليم مكة المكرمة جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٢
٣	"اللهجة البيضاء وأثرها على اللغة الفصحى" د. شريفة بنت إبراهيم بن محمد بن طالب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز - الخرج ربيع الآخر ١٤٤١ هـ	٢٥
٤	الخصائص السيكو مترية للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د / محمد عبد الهادي الأحمدى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٣٧
٥	أساليب تدريس المهارات اللغوية من منطلق المدخل الاتصالي الثقافي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيره دكتوراة ريم عادل صابر الترك جامعة الملك عبد العزيز- معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٥٢
٦	تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء التخطيط والسياسة اللغوية د. عبير عبد الحكيم راتب عضوة هيئة التدريس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة بني تميم - جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٦٣
٧	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها د. كريمة بنت أحمد البشير جامعة أم القرى- الكلية الجامعية في الجموم - المملكة العربية السعودية جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٧٤
٨	استراتيجيات تعلم مهارة الاستماع لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها د. غالية محمد الشهري معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٨٢
٩	"الأبعاد الدينية المختلفة ودورها في اكتساب العربية كلفة ثانية" د. الحسين مصطفى صابر أحمد كلية دار العلوم - جامعة المنيا - (جمهورية مصر العربية) جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٩٨
١٠	معايير تقويم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها د. ثريا حسن محمد صالح - معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن د. آمال موسى عباس الإمام - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبد العزيز جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٩٨
١١	"بعض الآراء النحوية الخاصة لابن هشام في كتابه مغني اللبيب" د. أهيف عبد العزيز بوريني كليات التقنية العليا- فرع أبو ظبي للطلاب. جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٠٩
١٢	نظرية العامل في اللغة العربية بين النحو والصرف (دراسة في الأسماء والأفعال العاملة) د. الزلال علي محمد علي جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية - السودان جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١١٧
١٣	دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في القرآن الكريم وأثره على التفسير د. محمد بن سعيد بن أحمد الزهراني إدارة تعليم منطقة الباحة، المملكة العربية السعودية. جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٤٢
١٤	واقع عمليات تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية د.عبود بن محمد باريان إدارة تعليم جدة جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٥٣
١٥	معالجة الضعف الكتابي لطالبات المرحلة الابتدائية فائزة بنت أحمد الحارثي مشرفة تدريب جهة العمل إدارة التدريب والابتعاث جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٦٥
١٦	مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية لدى معلمي اللغة العربية إدريس بن علي مطري جامعة الملك خالد جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٧٠
١٧	التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر علمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف بدرية بنت محمد الجعيد مشرفة تربوية بمكتب تعليم غرب بالطائف جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٨٩
١٨	أثر الواقع المرجعي على اللغة الروائية عطرة يحيى آل محيا باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	١٩٧
٢٠	المتقابلات الدلالية في ديوان " الرحيل إلى منبع النهر لفاروق شوشه " ثنائية الفرح والحزن د. ميثبه الهذلي أستاذ مساعد بجامعة الباحة - قسم اللغة العربية جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ	٢٠٦
٢١	استنطاق فني لغزية المتوكل الليثي (قفي قبل التفرق يا أماما) صفية بنت ناشي العتيبي أستاذ مساعد ، قسم اللغة العربية-جامعة الجوف جمادى الآخر ١٤٤١ هـ	٢١٤
٢٢	الانزياح التركيبي ودلالاته في شعر عبدالله بن إدريس التقديم والتأخير أنموذجاً د. عزيزة سليمان عيد الديباني أستاذ	٢٢٢

	النحو والصرف المساعد بقسم اللغة العربية بجامعة طيبة فرع ينبع. جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	
٢٣	اللغة العربية ومستوياتها د. هدية فايز مناور الرشيدى أستاذ مساعد/ قسم اللغة العربية جمادى الآخرة - ١٤٤١هـ	٢٣٦
٢٤	فاعلية تلقي الصورة البصرية في فهم اللغة العربية د. مريم طه عارف عفانة جامعة طيبة / ينبع جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٢٤٢
٢٥	الخط العربي في روى طلاب التعليم العالي منى بنت صالح الحضيف جامعة المعرفة للعلوم والتقنية - الرياض جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٢٥٤
٢٦	التأدب اللغوي في الخطاب الباحثة: فائزة بنت مسفر بن عاتق اللحياي . طالبة دكتوراه بجامعة أم القرى. جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٢٦٣
٢٧	التراث العربي المكتوب بالحروف السريانية والعبرية عبدالرزاق القوسي جمادى الآخرة ١٤٤١هـ أولاً: التراث العربي المكتوب بالحروف السريانية. ثانياً: التراث العربي المكتوب بالحروف العبرية.	٢٧٨
٢٨	الترجمة في خدمة اللغة العربية بين التعريب و التغريب جوزي بلقاسم لرجان مجمع الفقه الإسلامي الدولي ، منظمة التعاون الإسلامي جمادى الأول ١٤٤١هـ	٢٨٩
٢٩	أسسُ التَّنشِئَةِ الأدبِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ وَمَعَايِيرُهَا د. خالد بن قاسم الجريان أستاذ فلسفة اللغة العربية وأدائها المساعد - بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن - الظهران جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٢٩٩
٣٠	أثر الذكاء الاصطناعي على تدريس اللغة العربية الباحثة: سعاد بنت لويقي الحربي إدارة تعليم سراة عبيدة جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣١٠
٣١	تطبيقات الذكاء الاصطناعي لغير الناطقين باللغة العربية: الواقع والمأمول أ. أحلام بنت علي بن باختيار خياط جامعة أم القرى جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣٢٥
٣٢	تطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها- تجربة جامعة الملك عبدالعزيز أنموذجاً د. آمال موسى عباس الإمام- د. فاطمة بنت عبد الله الكحلاني جامعة الملك عبد العزيز جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣٣٨
٣٣	تقنية الواقع الافتراضي وأثرها في تدريس علم الأصوات د. أماني عبد العزيز الداود أستاذ اللغويات المشارك بقسم اللغة العربية بجامعة جدة جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣٤٦
٣٤	اكتساب المفردات اللغوية في ضوء التعلم التعاوني في تعليم اللغة الثانية دراسة تطبيقية صالحة بنت علي بن أحمد الشهري محاضر بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣٥٨
٣٥	المصطلح اللساني وإشكالاته الدكتور: مومني بوزيد - جامعة جيجل الجزائر جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣٧٥
٣٦	دور المعلم في تنمية دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها د. منى يوسف محمد وقيع الله جامعة أم القرى- مَعْهَدُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ د. آمَالُ مُوسَى عَبَّاسِ الْإِمَامِ - جَامِعَةُ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ - مَعْهَدُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ جَمَادَى الْآخِرَةِ ١٤٤١هـ	٣٨١
٣٧	معوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية.....مشاهدات واقعية زكية فازع مبروك اللحياي وزارة التعليم جمادى الآخرة ١٤٤١هـ	٣٨٨
٣٨	تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (لغة هوسا أنموذجاً) شمس الدين رابع محمد - أم لون حمرة جمادى الثانية ١٤٤١هـ	٣٩٦

اللغة العربية والحاجة لمعجم مترادفات (مكنز) معاصر مع تصور مقترح
أ.د. راشد بن حسين العبد الكريم
جامعة الملك سعود
جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

المقدمة :

تعد المعاجم اللغوية رافدا رئيسا من روافد بقاء اللغة وتطورها وانتشارها. كما أنها مطلب أساس لمتعلمي اللغة، يسهل عليهم تعلم اللغة ومعرفة ألفاظها بدقة. ومع سبق علماء اللغة العربية القدامى في صناعة المعاجم وتقننهم في ذلك، وجهودهم الجبارة في جمع الألفاظ وترتيبها وبيان معانيها، حيث "يعود أول معجم معروف في العربية للقرن الثاني الهجري / الثامن الميلادي، بينما يعود أول معجم معروف في الإنجليزية للقرن الثامن عشر..." (دردير، ١٤٣٨)، إلا أن اللغة العربية تعاني من قصور واضح، كما وكيفا، في هذا المجال في العصر الحاضر. فلا يزال نصيب اللغة العربية من المعاجم العربية دون ما لغيرها من اللغات (دردير، ١٤٣٨).

إن جهود اللغويين العرب في مجال المعاجم كان الهدف الأول لها هو حفظ اللغة العربية، وبيان الأصل فيها من الدخيل. لكن لم يكن فيما يبدو الهدف التعليمي ذا أولوية لدى أولئك الرواد (الهدنة، ٢٠١٥). وأعني بالهدف التعليمي أنه لم توضع المعاجم لمتعلمي اللغة، خاصة من غير أهلها، ولذلك كان التركيز فيها على بيان أصول الألفاظ وتمييز الفصح من غيره، حماية للغة. وهذا لا شك هدف أصيل وأولي للمعاجم. ومع ذلك، فالمعاجم على اتساعها لم تحط باللغة العربية (الهدنة، ٢٠١٥) ١١٧

لكن يبدو أن الهدف التعليمي صار يحتل أولوية في العصر الحاضر، وذلك لكثرة متعلمي اللغة من غير أهلها، ولضعف أهلها فيها، بحيث يحتاجون في بعض الأحيان إلى أن يتعلموها كما يتعلمها غير أهلها. فصار هدف تيسير اللغة لمتعلميها ومستخدميها بشكل عام هدفا رئيسا يوازي الهدف الأول وهو المحافظة على ألفاظ اللغة ونقاها.

سبق العرب في الصناعة المعجمية

لم يكن اللغويون هم أول من استخدم مصطلح (المعجم) لكتب ألفاظ اللغة. بل سبقهم لذلك المحدثون. فقد وضع أبو يعلى (توفي ٣٠٧) معجم الصحابة، ووضع البغوي (ت ٣١٧) المعجم الكبير والمعجم الصغير. ولعل أول من وضع مصطلح المعجم عنوانا لكتبه اللغوي هو ابن فارس (ت ٣٩٥) في كتابه (معجم مقاييس اللغة) (الهدنة، ٢٠١٥)، ثم تتابع العلماء على استخدام هذا الاسم للمعاجم اللغوية.

تقوم صناعة المعجم على بعدين رئيسيين: الجمع والوضع. جمع ألفاظ اللغة، ووضعها أي ترتيبها على نسق معين. وبُعد الجمع يقوم على أساسين:

(١) المستويات اللغوية

(٢) المصادر اللغوية.

المستويات اللغوية هي الفصح، وهو ما نقل عن العرب في زمن الاحتجاج، والمولد وهو ما خرج عن دائرة الاحتجاج ونُسب إلى المولدين. والعامي وهو م نسب إلى العامة أو كان فصيحاً وحرفته العامة. والأعجمي أو الأجنبي وهو المنسوب إلى اللغات الأعجمية.

والأساس الثاني في الجمع هو المصادر اللغوية وتتلخص في القران والحديث وما ثبتت عن العرب الفصحاء من شعر أو نثر.

والبعد الثاني من أبعاد التأليف المعجمي يقوم على أساسين: الترتيب والتعريف. وهذا هما اللذان يحددان هوية المعجم الحقيقية. (الهدنة، ٢٠١٥). ومع طول باع العرب في صناعة المعاجم، وتقدمهم في ذلك، إلا أن المعجمية العربية لم تصل بعد إلى منهجية ترتيب محددة تتبعها، بل صار الترتيب أمراً شخصياً اجتهادياً. (الهدنة، ٢٠١٥) ٢٨٩، يسعى فيه مل مؤلف لتوخي ما يراه الأسهل على القارئ في الوصول إلى بغيته من مواد المعجم ومفرداته.

وفي العصر الحاضر كثرت الحاجة لدى غير المتخصصين في الدراسات اللغوية، من كتاب ومترجمين ومتعلمين للغة إلى معاجم تسد حاجتهم العملية لاستعمال اللغة للتواصل، سواء في الكتابة أو المشافهة. فالمتعلم والكاتب يريد معاجم تسعفه بالكلمة المناسبة لما يقابله من معنى، دون الدخول في تفصيلات لغوية واشتقاقية قد لا يدركها، ولا يحتاجها إلا المتخصصون في اللغة. ومع تطور الصناعة المعجمية، وتوسع أهدافها ليشمل الجوانب التاريخية والتعليمية المتعلقة باللغة، لم يعد المعجم الحديث مقصوراً

على شرح الكلمة الغامضة أو الغريبة، بل أصبح المعجم يرشد إلى أمور كثيرة تتعلق بالألفاظ (حجازي، ٢٠٠٣)، منها:

- الإملاء الصحيح
- تصنيف الكلمة، من حيث المفرد والمثنى والجمع والماضي والمضارع والأمر،
- بيان الأصيل والدخيل من الألفاظ
- بيان تأريخ الكلمة، وبداية نشوئها
- معاني الكلمة في سياقات متعددة
- المستوى الاستعمالي، (استعمال رسمي، أو نادر، أو في سياقات معينة)
- بيان المرادفات والأضداد
- بيان الاستخدام المجازي

"ومكونات المفردة أو الوحدة المعجمية البسيطة ثلاثة لا يتحقق وجودها في اللغة عامة وفي المعجم خاصة إلا بها، وهي (١) المكون الصوتي؛ (٢) المكون الصرفي؛ (٣) المكون الدلالي. [وتكتسب الوحدة المعجمية بتحقيق هذه المكونات الثلاثة] أربع خصائص تمييزية ضرورية واجبة الوجود فيها، وهي (١) التأليف الصوتي، لأن أول ما يؤلف المفردة هي الأصوات، أي الصوامت والصوائت المكونة لها؛ (٢) البنية الصرفية، لأن الأصوات التي تشتمل عليها المفردة لا بد لها من أن تندرج في بنية صرفية قد تقبل التجزئة إلى وحدتين صرفيتين [...]؛ (٣) المغزى المعجمي – ونسميه على التعميم "الدلالة المعجمية" – إذ ليس التأليف الصوتي والبنية الصرفية وحدهما بكافيين ليتحقق للمفردة وجودها بل لا بد من ارتباطهما فيها بمعنى؛ (٤) الانتماء المقولي، وذلك بأن تنتمي المفردة إلى إحدى المقولات المعجمية الأساسية – وهي أقسام الكلام الرئيسية [باعتبار الصناعة المعجمية] – وهي الاسم والفعل والصفة والظرف [...] وتقابلها مقولة خامسة، هي مقولة "الأداة" التي نعتبرها غير أساسية لأن الوحدات المعجمية المنتمية إليها – وهي الحروف والأدوات على اختلافها – تعتبر غير تامة لأنها "وسائل" أو "أدوات" تستخدم لإتمام القول بالوحدات المعجمية التامة. وإن فلا بد لكل مفردة "تامة" من أن تنتمي إلى إحدى المقولات المعجمية الأساسية فتكون إما اسماً وإما فعلاً وإما صفة وإما ظرفاً." (مراد، ٢٠١٦) ص ٢٩.

مع تنوع المعاجم من حيث أهدافها ومحتواها وتنظيمها، إلا أنها تنقسم بشكل عام إلى قسمين رئيسيين:

الأول: معاجم الألفاظ . والثاني: معاجم المعاني.

معاجم الألفاظ

وهي المعاجم التي تهتم بحصر ألفاظ اللغة وترتيبها بالدرجة الأولى بالنظر إلى الألفاظ لا إلى معانيها. فيورد اللفظ بناء على ترتيب معين ثم تورد معانيه. ويمكن أن تتوسع فتورد ما يتعلق بالمعنى من (نوع اللفظ، اسم أو فعل) أو (جذره) أو مؤنثه، مع بيان مستواه من حيث الفصاحة. وعادة تكون هذه المعاجم عامة للألفاظ، وتركز على المعاني اللغوية لا الاصطلاحية. وأول هذه المعاجم (العين) للخليل ابن أحمد (ت ١٧٠) الذي رتب فيه الألفاظ على نهج مبتكر، وهو النهج الصوتي، حيث رتب على الحروف بحسب أماكنها في الحلق، فابتدأ ب (العين) – ومن هنا جاءت التسمية – ثم الهمزة ثم الهاء ثم الحاء... إلخ. ثم ظهر بعده أشهر معجم عربي، وهو (تاج اللغة وصحاح العربية) والمعروف اختصاراً ب (الصحاح)^١. للجوهري (ت ٣٩٨)، الذي كان يرمي إلى تدوين الصحيح من الألفاظ. وقد رتبته ترتيباً أبجدياً. ومن معاجم الألفاظ أيضاً لسان العرب، لابن منظور (ت ٧١١). ثم تلاه القاموس، للفيروزآبادي. وصدر في العصر الحديث عدد من المعاجم المتنوعة الترتيب والأهداف.

معاجم المعاني

وهي المعاجم التي يكون ترتيبها أو بناؤها على أساس المعاني، وليس الألفاظ. فالألفاظ المختلفة تجمع وترتب بحسب معاني محددة تجمعها. وقد تختلف في طريقة ترتيبها، فقد ترتب بحسب الموضوع، مثل أن يبدأ بجسم الإنسان، فيورد أسماء كل عضو في الجسم وأوصافه، أو أسماء الأطعمة وأوصافها، ونحو ذلك.

^١ . اختلف في ضبطه بالفتح أم بالكسر. والأكثر على أنه بالكسر.

ومن أشهر معاجم المعاني

المنتخب من غريب كلام العرب، لعلي بن الحسن الهنائي (ت ٣١٠). وهذا الكتاب وإن كان عنوانه يشير إلى أنه في غريب اللغة – وهي الألفاظ غير واضحة المعنى – إلا أنه في الواقع معجم معاني، فهو يجمع أسماء الأشياء، حيث يقول في مقدمته " هذا كتاب بدأت فيه، بعون الله وتسديده وتوفيقه وتأييده، مما أحاط به علمي وأتقنه فهمي من الأسماء المختلفة الألفاظ الواقعة على الأجسام والأعراض من الحيوان والموات والأجناس المختلفة. وشُبِّت ذلك بالفرق بين الناس وغيرهم في خلقهم وصفاتهم وأفعالهم ... " (الهنائي، ٢٠٠٥).

الألفاظ الكتابية، لعبد الرحمن بن عيسى الهمداني (ت ٣٢٠) ابتداءً – بعد المقدمة – بباب (في معنى إصلاح الفاسد) حيث أورد: "لم فلان الشعث، وضَمَّ النشر... ورمَّ الرثْ، وسد الثغر، ورقع الخرق، ورتق الفتق، وأصلح الفاسد، وأصلح الخل، وجمع الشتات، وجبر الوهن والوهي جميعاً..." (الهمداني، ١٤٣٢).

جواهر الألفاظ لقدامة بن جعفر (ت ٣٣٧). وقد جمع الألفاظ بحسب المعاني، فابتدأ بباب (في معنى أصلح الفاسد وضده) ثم باب (في العيوب والانحراف)، يورد في كل باب ما يتعلق به من الألفاظ.

فقه اللغة وسر العربية للثعالبي (ت ٤٢٩). وهو كتاب بديع في أسلوبه، حيث جمع م الألفاظ ما يتعلق بشيء واحد، مثل الأحجام (الصغر والكبر)، و (الحيوان) و (الأمكنة) و (الثياب) و (الطعام) ونحو ذلك.

ومن أوسع معاجم المعاني وأشملها وأشهرها (المخصص) لابن سيده (ت ٤٥٩). وهو مقسم حسب الموضوعات، وابتدأه بكتاب (خلق الإنسان). ويتوسع كثيراً في تناول المادة اللغوية. وقد هذبته حسين موسى وعبد الفتاح الصعيدي في كتاب أسمياه (الإفصاح في فقه اللغة)، وذيلاه بمسرد للألفاظ مرتب على حسب الحروف الهجائية.

ومن المعاجم المماثلة المعاصرة (نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد). لإبراهيم اليازجي. وقد رتبته أيضاً على الموضوعات، وابتدأ بالألفاظ المتعلقة بالخلق. و (الرافد) لأمين آل ناصر الدين.

المكنز الكبير، معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات. إعداد فريق من المتخصصين برئاسة أحمد عمر. سلك فيه مؤلفوه طريقة الموضوعات أو المجالات مرتبة ترتيباً ألفبائياً، ووضعوا في آخره فهرساً للكلمات.

ومن أنواع معاجم المعاني معجم المترادفات أو ما اصطلح مؤخراً بتسميته (مكنز)، وهو يقابل في اللغة الإنجليزية thesaurus. وهو معجم يهتم بجمع الكلمات المترادفة أو المتقاربة في المعنى، مع بيان الفروق بينها والاستخدام الصحيح لها. والترتيب في هذه النوع من المعاجم على اللفظ – لا الموضوع – لكن باعتبار المعنى. فيقدم المفردة ثم يسوق ما يرادفها أو يقاربها. فأحياناً يعرف الكاتب أو المترجم أو المتعلم للغة المعنى العام للفظ، لكنه يريد أن يختار لفظاً مناسباً للمعنى الذي يريد. فمثلاً هو يعرف كلمة (طاولة) لكنه يريد أن يستخدم اللفظ الذي يناسب الطاولة التي عليها الطعام، فيبحث في طاولة، فيجد أن اللفظ المناسب هو (مائدة)، ويعرف أن طاولة الطعام – إذا لم يكن عليها طعام، تسمى (خوان). يصعب على الكاتب أو المترجم أو المتعلم للغة أن يجد هذه المرادفات مع بيان الفروق بينها في معاجم الألفاظ، لأنه غالباً يعرف اللفظ الأشهر فقط. وقد ألف في ذلك عدد من المعاصرين، ومما ألف فيه:

المنجد في المترادفات والمتجانسات. لرفائيل اليسوعي. رتب فيه الألفاظ ترتيباً ألفبائياً.

المكنز العربي، معجم في المترادفات والمتجانسات للمؤلفين والمترجمين والطلاب. تأليف محمود صيني وناصف عبد العزيز ومصطفى سليمان. رُتبت ترتيباً ألفبائياً، دون النظر إلى جذر الكلمة. واقتصر على جمع الألفاظ المترادفة مع بيان جذرها ونوعها (اسم أو فعل)، واعتمد على جعل الكلمات الشائعة "المدخل إلى الكلمات الأخرى". لم يتعرض المكنز إلى شرح الألفاظ ولا لبيان الفروق بينها.

معجم الهادي في المترادفات والمتجانسات. تأليف جولي مراد. وذكر المؤلف في مقدمته أنه لم يكن هدفه "جمع أكبر قدر من المترادفات، إنما تزويد الطالب بمجموعة تقتصر حيناً على مرادف واحد أو اثنين...". ورتبه ترتيباً ألفبائياً. ولم يتعرض لشرح الألفاظ ولا لبيان الفروق بينها.

عيوب معاجم المترادفات المعاصرة

يوجد العديد من معاجم المترادفات. لكن الناظر فيها يجد فيها قصوراً، يمكن تلخيصه في الآتي:

عدم بيان المعنى بوضوح.

فكثير من المعاجم العربية لا تعرّف الكلمات ببيان معانيها، إنما تسوق مرادفا لها، وقد لا يكون هذا كافيا لبيان المعنى، خاصة لغير المتحدثين الأصليين بالعربية.

اقتصارها على سرد الألفاظ وعدم بيان الفروق

فهناك فروق دقيقة بين ما نسميه مترادفات، لا يتييس لغير المتخصص إدراكها (خاصة متعلمي اللغة من غير أهلها). فمثلا قد لا يتضح لكثيرين الفرق بين (عاد) و (تقهقر)، أو أكل وبلع وازدرد وتجرع، ونحو ذلك. ومعرفة هذه الفروق أساس في البلاغة ودقة الوصف.

اقتصارها على سرد الألفاظ وعدم بيان الاستخدامات

هناك ألفاظ استقر الأمر على استعمالها في سياقات معينة، واستعمالها في سياقات أخرى قد يبدو غريبا أو شاذًا، مع أنها في أصل وضعها اللغوي لا تبدو كذلك. يقوم المكنز (معجم المترادفات) ببيان هذه الاستخدامات المناسبة.

عدم إعطاء الأمثلة

الأمثلة تبين المراد، وتوضح الفروق والاستخدامات المناسبة. إلا أن أكثر معاجم المترادفات لا تعطي أمثلة، بل تكتفي بسرد المرادفات، وربما ببيان المعنى باختصار.

اقتصار أكثر المعاجم على الفصيح والصحيح

يلاحظ اقتصار أكثر المعاجم على الفصيح والصحيح من الألفاظ، دون ذكر المولد أو العامي – مع الإشارة إلى أنه مولد أو عامي. وقد يكون لوضعي المعاجم (خاصة القدماء) عذر صحيح بالنظر إلى هدفهم الأول وهو حفظ اللغة والمحافظة على استقامة اللسان. إلا أن في ذكر هذه الألفاظ فائدة لمتعلمي اللغة حيث أنهم يواجهون هذه الألفاظ كثيرا، وقد يجدونها مكتوبة. وكثير من هذه الألفاظ يكون لها وجه سائع في اللغة، بحيث يصح استخدامه في اللغة المحكية، أو اللغة المكتوبة غير الرسمية.

"الغاية الأولى التي من أجلها وضع المعجم هي بيان المعنى وتوضيح الجانب الدلالي للألفاظ... فالجانب الدلالي هو أعلى وظائف اللغة. وعليه فاللغة الشارحة تمثل الجزي المهم في الصناعة المعجمية، والتي تتميز بها قوة القاموس من عدمها..." (الهدنة، ٢٠١٥) ٣٩٥ إلا أن المعاجم العربية خاصة القديمة منها تعاني من قصور في هذا الجانب، فكثيرا ما توضح اللفظ بمعنى عام، كأن يقال (حيوان) أو (نبات)، أو تحيل في التعريف إلى مرادف، قد يكون – خاصة لغير الناطق الأصلي – أكثر خفاء من الكلمة الأصل.

يرى نصار (نصار، ١٩٨٨) " أن المعجمات الغربية تقدمت تقدما كبيرا، وأن المعاجم العربية قد تقدمت أيضا ولكن لا يزال ينقصها الكثير حتى اليوم. وأول شيء يجب أن يُعمل هو أن تقوم كل خطوة في المعجم على دراسة دقيقة، فيعرف لمن يؤلف وما الهدف منه، ثم تدرس الألفاظ التي يجب إدخالها على ضوء الأمرين السابقين."

إن وجود معجم مترادفات (مكنز) معاصر ميسر الترتيب وسهل العبارة يتفادى العيوب السابقة أمر ضروري للغة العربية. فهو مفيد للكتاب والمترجمين ومتعلمي اللغة العربية من غير أهلها. ولهذا سيعرض القسم التالي من الورقة لتصور مقترح لمعجم مترادفات معاصر يخدم الكتاب والمترجمين ومتعلمي اللغة العربية.

الاسم: المعجم العربي المعاصر للمترادفات والمقاربات والاستخدامات

المترادفات: الكلمات التي تتوافق مع كلمة أخرى أو كلمات في المعنى

المقاربات: الكلمات التي تتوارد مع كلمة أخرى في المعنى أو تقاربها، لكن تتميز عنها بفارق دقيق.

الاستخدامات: الألفاظ التي يحسن استخدامها في مواضع معينة بحكم التداول واستخدام الكلمة من أصحاب اللغة.

الهدف:

إيجاد مرجع ميسر يبين للمترادفات العربية، والكلمات المتقاربة المعنى، مع توضيح الفروق بينها، والاستخدامات المثلى لها. فهذا المعجم ليس المقصود به ضبط الألفاظ من ناحية اشتقاقها أو أصلاتها اللغوية، إنما هو لمساعدة الكتاب والمتعلمين على معرفة

اللفظ المناسب لما لديهم من معاني، ومعرفة المعنى الدقيق لما يصادفهم من معاني فيما يقرؤونه أو يسمعون. وقد يساعد هذا على تعريب بعض الألفاظ المستجدة، حيث ينثر الألفاظ ذات العلاقة أمام ناظرَي المترجم ليختار منها ما يناسب اللفظ الأجنبي.

المستفيدون (المستهدفون):

الكتاب والمترجمون، ومتعلمو اللغة العربية

خصائص المعجم

حصر الألفاظ العربية المستخدمة

عدم الاختصار على الفصح، بل يشمل ذلك كل صحيح مقبول، من المولد والدخيل، الذي تراعى فيه قواعد العربية. ترتيب المداخل على الترتيب الألفبائي بحسب رسم الكلمة، وذلك لسهولة على غير المتخصصين. وهذا الترتيب وإن كان عارضه بعض اللغويين لأنه يفرق مشتقات المادة اللغوية الواحدة - جذر الكلمة - (الفضيخ، ٢٠١٦)، إلا أنه الأسهل على غير المتخصصين، ويناسب معاجم المرادفات والمعاني التي لا تهدف بالدرجة الأساس إلى التفريع من مادة اللفظ إنما تركز على اللفظ ذاته وعلاقته المعنوية ببقية الألفاظ.

شرح كل مفردة، وعدم الاختصار على إيراد المرادف، بل يُتبع اللفظ بعبارة تبين عن معناه أو تقربه، أو تميزه عن غيره. إعطاء مثال لكل كلمة. فكثير - خاصة من متعلمي اللغة العربية من غير أهلها - لا يفيد ذكر المرادف في بيان المعنى، بل يحتاج إلى مثال يصور المعنى في سياق.

توضيح الفروق بين الألفاظ وخصائص كل لفظ. وهذا هدف أساس لهذا المعجم، بحيث يتم الرجوع لكتب (الفروق) وكتب (فقه اللغة) ومعاجم المعاني - ومعاجم الألفاظ أيضا - لبيان المعاني الدقيقة والفريق بين الألفاظ، وإبراز الحساسية للسياق والتركيب في بعض الألفاظ.

الإشارة إلى مستوى الكلمة إذا كانت عامية أو دارجة، لا تستخدم إلا في لغة الصحافة أو الحديث اليومي؛ أو رسمية لا تستخدم إلا في المخاطبات الرسمية والخطب.

الإشارة إلى السياقات المناسبة للفظ (إن وجد)

التنبيه على الاستخدامات الخاصة ببعض العلوم والمجالات، مثل الفقه أو العقيدة أو علم النفس، أو الإعلام ونحو ذلك. كما سيساعد هذا المعجم على استدعاء ألفاظ عربية فصيحة طواها النسيان، وتوارت بسبب هجرها وعدم استعمالها مع وجود حاجة إليها الآن للتفريق بين بعض المعاني الدقيقة أو لمقابلة المعاني الجديدة المستحدثة في الاستعمال الحديث للغة، وهو ما يمكن أن نسميه (إعادة تدوير) للألفاظ الميتة، عن طريق التولد الدلالي. وسييسر هذا المعجم هذه الألفاظ للكتاب والمترجمين والمتعلمين، لتوظيفها في لغة الخطاب والكتابة.

إن بناء مثل هذا المعجم حاجة ماسة لمتعلمي العربية وكتابها والمترجمين إليها، وهو وسيلة فاعلة لضخ دماء جديدة في اللغة العربية وبيان ثرائها وسعتها.

اللغة العربية والأمن الثقافي والفكري

د. منى مزي العتيبي

الإدارة العامة بتعليم مكة المكرمة

جمادى الآخر ١٤٤١ هـ

ملخص:

يتناول البحث الحالي " اللغة العربية والأمن الثقافي والفكري"، وذلك بهدف بيان أهمية اللغة العربية وتحقيق الأمن الثقافي والفكري في المجتمعات، وقد أخذت الدراسة أهميتها من حاجة المجتمع للأمن الثقافي والفكري في الحفاظ على اللغة العربية؛ وقد دفعني لتناول هذا الموضوع واختياره أهميته في عاصرنا اليوم ومدى حاجة المجتمعات العربية إليه، وكذلك كونه لم يحظ بدراسة مستقلة ولم يأخذ اهتماماً كافياً لدى الباحثين، كما تركز الدراسة على عدد من المحاور المهمة ذات العلاقة بالموضوع، كما أنها تسلط الضوء على أهمية اللغة العربية وأثر وجودها على المجتمع، الأسباب التي جعلت العرب والمسلمين بحاجة إلى تعلمها والحفاظ عليها.

كما ستعمل هذه الدراسة على تبيان العوامل الثقافية والفكرية التي ساهمت وأدت إلى انتشار اللغة العربية والحفاظ عليها في أوساط المجتمع، وكذا التناحر والصراع المستمر من المستعمرين حول تشويهاها والقضاء عليها؛ مما أدى إلى عدم استقرار المجتمع واستحالة التواصل إلى بناء وحدة وطنية تجمعهم اللغة العربية الواحدة؛ لتنهض بالبلاد اقتصادياً واجتماعياً، كل هذه العوامل فتحت الباب على مصراعيه للأطماع والتدخلات الخارجية. وقد تم الاعتماد على المنهج التحليلي الوصفي لمناسبتة موضوع البحث، حيث يقوم بتحليل بيان أهمية اللغة العربية في إدارة الأزمات المعرفية وتحقيق الأمن الثقافي والفكري في ظل العديد من التطورات المعاصرة، وفي الختام قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات ذات علاقة وطيدة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الأمن الفكري، الأمن الثقافي، التحديات المعاصرة.

مقدمة: الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم – وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد..

إن اللغة العربية لغة حية، حيث إنها استطاعت أن تواكب الحضارات عبر الأزمان والعصور بفضل القرآن الكريم؛ وقد شرفها الله به وحفظها من كل تبديل أو تغيير إلى يوم القيامة، وتعدّ هذه اللغة من أقدم اللغات في العالم منذ بدء الخليقة على هذه المعمورة؛ بل إن بعض الدراسات أشارت إلى أن كل اللغات الأخرى ترجع في أصولها وتنحدر من اللغة العربية، فاللغة العربية هي هويتنا التاريخية التي لا يجب أن نتخلى عنها لصالح أي لغة أو لغات أخرى.

كما وتتميز اللغة العربية بأنها الأوسع في التأثير والوصول، لاحتوائها على ألفاظ ومعاني لا تتواجد في كثير من اللغات الأخرى، فهي لغة حية بكثرة مفرداتها ومشتقاتها المعبرة بقوة عن المعاني الصعبة والمتعددة، وبأساليب سهلة ومركبة، وهي لغة متجددة ولا تموت وتواكب كل التغيرات المعاصرة التي تطرأ في أي مرحلة زمنية. ولذلك فإنه يجب على مجامع اللغة العربية الاهتمام بها وإنهاء غربتها بين ناطقيها، ونشر الوعي بارتباطها الوثيق بهويتنا وثقافتنا الفكرية والحضارية، وكذلك بديننا الحنيف؛ بل وضرورة الفخر بها، فاللغة العربية هي خط الدفاع الأول للأمن القومي العربي، وهي العامل الأول والأهم في أساس الوحدة العربية والارتباط ضد الاستعمار الفكري.

والحقيقة إن الجامعات اليوم والمؤسسات التعليمية والمناهج التدريسية وأساليب التدريس تواجه ضعفاً في اللغة العربية من أبنائها؛ لعدم الاهتمام في تدريسها من المرحلة التعليمية الأولى؛ فينشأ الطالب ضعيفاً ويلحقه ذلك الضعف في المراحل المتقدمة في التعليم، ولذلك فإنّ المنتبج للأفكار المنحرفة على مرّ التاريخ، يجد أن معظمها يئبني على الخطأ في الفهم، والبُعد عن استيعاب المعنى السليم للنصوص المأثورة، إمّا جهلاً وخطأ، وإمّا عمداً وتذليساً، ولذلك تجد أكثر أئمّة الفرق المنحرفة من الأعاجم الذين ما عرفوا اللغة العربيّة إلا تعلّماً وتكلّفاً، أو ممن تكون أكثر مادتهم من اليونان وغيرهم من غير العرب.

ولذلك فإن فهم أي نص في الوجود يقتضي العلم باللغة التي ورد بها هذا النص، والعلم بهذه اللغة يقتضي الرجوع إلى أهل هذه اللغة أنفسهم أو الأخذين عنهم؛ للتبيّن من أنّ هذا المعنى هو حقاً المراد بهذا النص أو ذاك، فإذا جاء بعض الأعاجم وأراد أن يفهم النصوص العربية بناءً على المسلّمات والمفاهيم التي لديّه من ثقافته ولغته، فلا شك أنه عرضة للوقوع في الخطأ، لا سيما إن كان لديّه اعتقادات وقناعات نشأ عليها، فيصعب عليه أن يُغيّر ها، والأسهل عنده أن يؤوّل ما يخالفها مما يردّ عليه مهما كان.

وقد دفعني لاختيار هذا الموضوع لأسباب عديدة، كان من أهمها أن غالبية الدراسات التي تناولت الأمن الفكري والثقافي كانت تدور في محورهما فقط، ولم تتحدث عن اللغة العربية بصورة مستقلة؛ وإنما على هامش الصفحات والمباحث بين طيات البحث وموضوعاته، ولم أر أي دراسة تناولت اللغة العربية والأمن الثقافي والفكري بصورة مستقلة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها اللغة العربية - لغة القرآن الكريم - وبيان فضلها وقيمتها في تحقيق الأمن الثقافي والفكري للفرد والمجتمع، حيث أخذت أهمية كبرى؛ لتناولها موضوعاً مهماً لم يلق اهتماماً كافياً لدى الباحثين السابقين في استقلاليته، وسوف يتم دراسته منفرداً يجمع عدداً من المحاور المهمة أملين أن تكون حافزاً للباحثين وغيرهم، ويقدم لهم الفائدة في دراساتهم التي تتعلق بهذا الموضوع.

ولقد هدفت الدراسة الحالية إلى عدد من الأهداف كان من أهمها:

- معرفة أهمية ودور اللغة العربية في الحفاظ على ثقافة المجتمع وهويته الإسلامية وأثرها في وحدة المسلمين.
 - معرفة التحديات التي واجهت اللغة العربية ثقافياً وفكرياً لطمس الهوية من خلالها.
 - بيان مخاطر الاستعمار على الأمة العربية والإسلامية وإجلاء الثقافة الإسلامية فيه.
 - بيان طبيعة العلاقة بين أفراد المجتمع وأهمية اللغة العربية في قوتهم وتربطهم.
- وقد تم استخدام المنهج التحليلي الوصفي بتحليل وبيان أهمية اللغة العربية في إدارة الأزمات المعرفية، ومواكبة التطورات، وتحقيق الأمن الثقافي والفكري في ظل العديد من التطورات المعاصرة.
- وقد استفاد الباحث في دراسته من العديد من الأبحاث والدراسات التي تطرقت لموضوع دراسته وكان من أهمها:

١- دراسة كانزيستن ١٩٩٦م:

وتشير إلى أهمية تحقيق الأمن الثقافي من خلال المحافظة على الثقافة الوطنية في جميع المجالات؛ لأنه الأساس في تحقيق الأمن القومي الشامل في عصر العولمة، وتكون المحافظة قيماً ومعايير.

٢- دراسة بن داود إبراهيم ٢٠١٠م:

وتشير إلى دور اللغة العربية في تكريس هوية المجتمع العربي وأمنه الفكري، كما تهدف إلى الوقوف عند الأهمية التي حازتها اللغة العربية سالفاً في الحضارة الإنسانية وفي نشر الوعي والفكر لدى الغرب وسائر الأمم.

٣- دراسة عليان ٢٠١٢م:

وهي تصور مقترح لبيان دور مناهج اللغة العربية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام في مصر، وكان الهدف منها هو التعرف على دور تلك المناهج في تحقيق الأمن الفكري لدى أولئك الطلاب.

٤- دراسة حساني والقرني ٢٠١٧م:

وتشير إلى إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكان الهدف من دراستهما هو التعريف بمفهوم الأمن الفكري، وتقديم تصور مقترح لكيفية إسهام مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

اتفاق واختلاف دراستنا عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- ١- اتفقت دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في فكرة الموضوع وهو الحديث عن الأمن الثقافي والفكري، وكذلك استخدام المنهج التحليلي الوصفي.
 - ٢- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيان مخاطر الاستعمار على الثقافة العربية في بلاد العرب والمسلمين ونهب ثرواتهم الفكرية والقضاء عليها.
 - ٣- اختلفت دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للغة العربية والأمن الفكري والثقافي ومدى علاقة اللغة بهما؛ بينما الدراسات السابقة فتناولت اللغة العربية في جزئيات محدودة من مباحثها التي تناولت الأمن الثقافي والفكري.
- وقد قسمت الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين يشتملان على عدد من المطالب، حيث تناول **المبحث الأول** وهو بعنوان: "الأمن الثقافي وأهميته" ثلاثة مطالب، أما **المطلب الأول**: ففيه مفهوم الأمن الثقافي، و**المطلب الثاني**: فتناول فيه أهمية الأمن الثقافي، و**المطلب الثالث**: فيشتمل على اللغة العربية والأمن الثقافي.
- أما **المبحث الثاني** وهو بعنوان: "الأمن الفكري وأهميته" ففيه ثلاثة مطالب، أما **المطلب الأول**: ففيه مفهوم الأمن الفكري، و**المطلب الثاني**: فتناول فيه أهمية الأمن الفكري، و**المطلب الثالث**: فيشتمل على اللغة العربية والأمن الفكري.
- أما الخاتمة فتناول فيها عرض أهم النتائج التي توصل إليها مع التوصيات لهذا البحث ثم المراجع العامة.

تمهيد:

لقد أخذ الأمن مفاهيم عديدة أطلقت بشكل عام على السلامة والاستقرار وعدم الخوف، وقد بين ذلك اللغويون في مصنفاتهم اللغوية، وسيتم الحديث عنها من خلال ما ذكره وما ذهبوا إليه.

تعريف الأمن:

لقد اهتمت الشريعة الإسلامية بالأمن اهتمامها بمقومات الحياة الكريمة، لأن الأمن مطلب فطري لدى كافة الكائنات الحية، باعتباره ركيزة أساسية من ركائز الحياة في هذا الكون، فالأمن ضروري ومهم، فشان الأمن لا يقل أهمية عن شأن الغذاء، إذ لا يمكن أن نتصور أن تكون هناك حياة بلا غذاء، وكذلك الحال بالنسبة للأمن، وقد ذكر الله - عز وجل - هذه المفاهيم في كثير من الآيات في القرآن الكريم منها قوله تعالى: (فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ * الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِّنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِّنْ خَوْفٍ) ^(١) وإقامة الحق والعدل بين الناس قاعدة أصيلة يقوم عليها الأمن والهدى والرشاد، يقول الله عز وجل: (وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ * الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُّهْتَدُونَ) ^(٢). والحياة الكريمة الهانئة تكون حيث يكون الأمن، قال تعالى: (وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْقُرَى الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا قُورَى ظَاهِرَةً وَقَدَرْنَا فِيهَا السَّيْرَ سَبِيلًا فِيهَا لِيَالِي وَأَيَّامًا آمِنِينَ) ^(٣).

وعلى النقيض تماماً تكون حياة الخوف والجوع والتشريد في حال انعدام الأمن وضياح الإيمان بين الناس، قال تعالى: (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ) ^(٤).

فالناظر للتاريخ يجد أن الدول والحكومات تبذل الغالي والنفيس، وكل ما تملكه من إمكانيات لتوفير الأمن والاستقرار لمجتمعاتهم؛ لاعتبارهم أن الأمن أساس الحياة الكريمة للإنسان، وهذا يحتاج إلى دعم مادي ومعنوي كالمال والعتاد والثقة لتحقيقه في البلاد وبين العباد؛ لحماية مقدراتها من المخاطر، سواء أكان خطراً داخلياً أو خارجياً. وسيتم عرض تعريفات الأمن على النحو التالي:

أولاً: تعريف الأمن لغةً:

ويأتي في اللغة بمعان عديدة منها:

١ - الدلالة على سكون القلب وهدوء النفس:

قال ابن فارس: " الهمزة والميم والنون أصلان متقاربان: أحدهما الأمانة التي هي ضد الخيانة، ومعناها سكون القلب، والآخر التصديق " ^(٥).

وقيل: " الأمان والأمانة بمعنى وقد أمنتُ فأنا آمن، وأمنت غيري من الأمن والأمان... والأمن ضد الخوف " ^(٦).

وقيل: " الأمن والأمان: كصاحب، ضد الخوف، أمن كفرح أمناً وأماناً بفتحهما، وأماناً وأمانةً محركتين، وإمناً بالكسر، فهو أمن وأمين كفرح وأمير، ورجل أمانةً كهزمة ويحرك يأمنه كل أحد في كل شيء " ^(٧).

٢ - الدلالة على الثقة والطمأنينة:

قال الزمخشري: " فلان أمانةً أي يأمن كل أحد ويثق به، ويأمنه الناس ولا يخافون غائلته " ^(٨).

وقيل: " أن الأمان والأمانة بمعنى، وقد أمنتُ فأنا آمن، وأمنت غيري من الأمن والأمان. والأمن ضد الخوف، والأمانة ضد الخيانة.... والمأمن: هو موضع الأمن، والأمان: المستجير ليأمن على نفسه " ^(٩).

يتضح مما سبق أن لفظة (الأمن) أخذت دلالات عديدة، حيث إنها تعني الطمأنينة وعدم الخوف، أو الثقة والهدوء النفسي، إضافة إلى راحة القلب وعدم وقوع الغدر أو الخيانة من الغير.

ثانياً: تعريف الأمن اصطلاحاً:

(١) سورة قريش، آية ٣-٤.
(٢) سورة الأنعام، آية ٨٠ - ٨١.
(٣) سورة سبأ، آية ١٨.
(٤) سورة النحل، آية ١١٢.
(٥) معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ص ١٣٣، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١/ ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م.
(٦) مختار الصحاح، لمحمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، ٢٠٧/١، مكتبة لبنان، بيروت، ط ١٤١٥ - ١٩٩٥.
(٧) القاموس المحيط، لمحمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ١٩٧/٤، مؤسسة الرسالة - بيروت، بدون: ت/ط.
(٨) أساس البلاغة، لأبي القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي الزمخشري، ص ١٠، دار الفكر، ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م.
(٩) لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، ١٠٧/١، دار صادر، بيروت، بدون: ت/ط.

لقد تباينت التعريفات الاصطلاحية للأمن لاختلاف التصورات بين الكتاب والعلماء وخبراء السياسة والأمن، لكنها في ذات مضمون واحد، وهدفها مشترك يتفق عليه جميع الأطراف، وهو توفير حياة كريمة هائلة يعيش فيها الفرد بأمن وسلام، وفيما يلي أهم تعريفات الأمن في الاصطلاح:

- تأمين الدولة من الداخل ودفع التهديد الخارجي عنها، بما يكفل لشعبها حياة مستقرة توفر له استغلال أقصى طاقاته للنهوض والتقدم والازدهار^(١).
- الإجراءات الأمنية التي تُتخذ لحفظ أسرار الدولة وتأمين أفرادها ومنشأتها ومصالحها الحيوية في الدّاخل والخارج. والإجراءات الأمنية تتطلب درجةً عاليةً من التدريب واليقظة والحذر والمهارة، للوقاية من نشاط العدو المتربّص^(٢).
- هو عكس الخوف مطلقاً، أي حالة الطمأنينة التي تسود المجتمع نتيجة الجهد المبذول من أولي الأمر، في شتى الممارسات الحياتية، لتحقيق الأهداف الإستراتيجية والتكتيكية، ومنع الأعداء من محاولات الاختراق لتلك الأهداف، أو وسائل تنفيذها وأدواتها، والسيطرة التامة على السياسات الموضوعية، وبالتالي تكريس النجاح تلو النجاح، وإحباط مؤامرات الماكربين^(٣).

ومن خلال ما تقدم من تعريفات، يمكن الخروج بخلاصة لتعريف الأمن في الاصطلاح: بأنه مجموع الإجراءات والتدابير التي تتخذها الدولة أو التنظيمات لحماية أفرادها من أي خطر يتهدها سواء أكان داخلياً أو خارجياً بما يكفل لشعبها حياة حرة كريمة هائلة ومستقرة

المبحث الأول

الأمن الثقافي وأهميته

المطلب الأول: مفهوم الأمن الثقافي:

أولاً: لغة:

لقد ذكر اللغويون تعريفات عديدة للأمن منها: " الأمن ضد الخوف والفعل منه أمن يأمن أمناً، والمأمن: موضع الأمن والأمنة من الأمن

والأمن عدم توقع مكروه في الزمن الآتي^(٤)، وأصله طمأنينة النفس وزوال الخوف وأمن بالكسر أمانة فهو أمين ثم استعمل المصدر في الأعيان مجازاً فقيل للوديعة أمانة نحو ذلك^(٥).

أما الثقافة فهي مصدر قولك: رجل مثقف، أي حاذق خفيف، وهي الحصافة يقال: رجل حصيف أي: محكم العقل^(٦)، وهي العمل بالسيف، والثقف مصدر الثقافة وفعله ثقّف إذا لزم، وثقفت الشيء وهو سرعة تعلمه، وقلب ثقّف أي: سريع التعلم والتفهم، ويقال: ثقّف الشيء وهو سرعة تعلمه، وثقفته إذا ظفرت به، قال تعالى: (فَإِذَا تَنَقَّضَتْهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرَّدَ بِهِمْ مَنُ خَلْفَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَدَّكَّرُونَ)^(٧) وثقف الرجل ثقافة، أي صار حاذقاً فطناً، فهو ثقّف، وثقف مثل حذر، وقولك: هو غلام لقن ثقّف، أي ذو فطنة وذكاء، والمراد هنا أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه^(٨).

ثانياً: اصطلاحاً:

لقد ظهر الأمن الثقافي في أوائل السبعينات من القرن الماضي، ويُعد من المصطلحات الحديثة لدى الدارسين، وقد أخذ انتشاراً سريعاً حتى عقد عام ١٩٧٣م، وبرز في مؤتمر تحت شعار (الأمن الثقافي) على مستوى وزراء الثقافة العرب في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وقد أخذ الأمن الثقافي أهمية كبيرة لدى الباحثين والدارسين؛ حيث يُعد أحد جوانب الأمن القومي، ولعله من أهمها؛ لأنه يمثل الحفاظ على الهوية والثقافة والدين في مواجهة المستعمرين، ولا شك أن الدفاع عن الوجود يكون قبل الدفاع عن الحدود. والأمن

(١) ينظر: الأمن القومي العربي واستراتيجية تحقيقه، اللواء علي حسن سعيد، ص ١١، مصر، القاهرة، ١٩٧٧م.

(٢) ينظر: الأمن والمخابرات نظرة أمنية، لعللي نميري، ص ٣٠، الدار السودانية للكتاب، الخرطوم، ط١/١٩٩٦م.

(٣) ينظر: مفاهيم استخبارية قرآنية، لمحمد نور الدين شحادة، ص ٣٠، مكتبة الراشد العلمية عمان، الأردن، ١٩٩٩م.

(٤) أنيس الفقهاء في تعريف الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، قاسم بن عبدالله القوجوي، تحقيق: د. أحمد الكيسي، ص ١٨٩، دار الوفاء، جدة، ١٤٠٧هـ.

(٥) التوفيق على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: محمد الداية، ٩٤/١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٠هـ.

(٦) معجم ديوان الأدب، إسحاق بن إبراهيم الفارابي، تحقيق: د. أحمد مختار عمر، ١٧٥/٢، دار الشعب، القاهرة، ٢٠٠٣م.

(٧) سورة الأنفال، آية ٥٧.

(٨) لسان العرب، ابن منظور، ١٩/٩.

الثقافي يلعب دورًا بارزًا ومهمًا في الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة الأجنبية المشبوهة والمشوشة، وهو بهذا المعنى حماية وتحصين للهوية الثقافية من الاختراق والاحتواء من الأجندة الخارجية^(١). ولقد ورد للأمن الثقافي تعريفات عديدة ظهرت من اهتمام الباحثين والدارسين له، وخاصة من خلال علاقته باللغة العربية، وكان من أشهر هذه التعريفات بأنه: "مقدرة مجتمع ما على المحافظة على شخصيته المحددة على الرغم من الظروف المتغيرة والأخطار الحقيقية أو الافتراضية"^(٢).

كما وتتميز ثقافتنا العربية بخصائص شتى وتطورت معها على مر العصور، وأتاحت لها أن تتواصل في مسيرتها منذ القدم. فعندما نتحدث عن الأمن الثقافي فأنا لا ننطلق من فراغ، فقد نشأت الثقافة العربية قبل آلاف السنين وامتدت متنامية عبر الأزمان والأماكن معبرة عن ذاتها وكانت على الدوام ذات سمات إنسانية عالمية تحفل بقيم فكرية وأخلاقية ما انفكت تضع في أولوياتها ومبادئها واهتماماتها هذه القيم منها: قيم الحق والعدل والمساواة والكرامة والمعرفة والتفكير، وتُعد الثقافة العربية من أهم مجالات الحياة لدى الإنسان العربي وذلك لأنه يحمل لغة الماضي والحاضر معًا، وكيف تتعامل القوى العالمية لإزاحة لغة الثقافة وعملها باستهداف الإنسان عبر مؤثرات عدة غالبًا ما تأتي في أوقات مهمة وحرحة يعيشها الإنسان العربي^(٣).

ومن وجهة نظر أخرى يكتسب الأمن الثقافي معنى بنائياً – تراكمياً، إن حسبنا (الأمن) مرادف في الدلالة لتحقيق الإشباع الذاتي في الحاجات الثقافية (أمن ثقافة)، بهذا المعنى هو قدرتها على توفير حاجاتها على الإنتاج والتراكم ومغالبية الندرة والخصوص والحاجة ورفع الخوف من العجز وفقدان القيم الثقافية الرمزية التي تجيب عن مطالب المجتمع والفكر والدوق. إن دافعيته في هذا الحال إيجابية تمثل نداء عميقاً ينشر التطور والتقدم والإبداع.

ويتضح مما سبق أن الأمن الثقافي هو بمعنى دفاعي عن كل مكونات أي أمن استراتيجي آخر يدخل في نطاق الأمن القومي. مثلما قد يتعرض أمن بلد معين لخطر العدوان أو التهديد بالعدوان، فيسارع إلى تعبئة قواه العسكرية والسياسية والاقتصادية لرد ذلك العدوان إن وقع خطراً أو شك أن يحل، قد يتعرض أمن ثقافة ما لخطر أو غزو من أي مصدر من مصادر التهديد الثقافي، فيحمل المجتمع الثقافي على استنفار قواه ودفاعاته الذاتية لصون أمنه وسيادته من هذا الخطر، وكما أن الدفاع عن سيادة الدولة وأمن المجتمع حق مشروع حين يتعرض للخطر، كذلك الدفاع عن أمن الثقافة حق مشروع حين يراد بها إلحاق الضرر.

إذ إن العلاقة بين الثقافات تنظمها الديناميات عينا التي تنظم العلاقة بين المجتمعات، وبين الدول بعضها البعض: ديناميات التعايش والتجاور، الاعتماد المتبادل، وديناميات الصراع والاحتكاك العدواني والصدام، حين تترجح كفة الأولى، تنفتح الشعوب والمجتمعات والدول والثقافات على بعضها من دون هواجس أو تحوطات، أما حين يميل الميزان إلى كفة التناقض والصراع، ينكفيء كل منهما على نفسه ويتموقع في خندق دفاعي مستنفراً لديه حاسة البقاء والأمن، وتُعد العناصر التي تشكل الثقافة العربية أعمق أثراً من أن يتم تجنبها أو إزاحتها إلى الحد إلى تفقد فيه كامل طاقاتها وفعاليتها؛ لأنها راسخة البنيان ومستمرة وممتدة في الزمان والمكان، وأول هذه العناصر هي كون المنطقة العربية مهد الحضارات الإنسانية، إذ أن السومرية والآشورية والبابلية والفرعونية تُعد أقدم الحضارات، كما إن المنطقة العربية هي مهبط الأديان السماوية: اليهودية، والنصرانية، والإسلام، وهذان العنصران انصهرا مع عناصر آخر في عملية إنتاج التاريخ الاجتماعي للعالم العربي، ولا يمكن فهمه إلا في حضورهما^(٤).

كما أن الأمن الثقافي يُوفر حماية لفكر الأمة وعقيدتها من أخطار الغزو الثقافي، وكان العرب والمسلمون أيام قوتهم منفتحين مندفعين، يستكشفون العالم ويسعون تعلم الثقافات المختلفة من الأمم يؤثرون فيها ويتأثرون بها، أما اليوم فنجد من ينادي بمصطلحات ومسميات مثل " الغزو الثقافي والفكري" وما إلى ذلك من مقولات تنم عن الذات المهزوزة الخائفة على ذاتها، فالتعصب ولید إحساس بالكبرياء الفكري والافتقار الزائف بعدم الحاجة إلى ثقافة الآخرين وعلومهم، ومن المعلوم في التاريخ الثقافي إن التعصب يؤدي إلى الفقر الفكري والجذب الروحي، بينما الانفتاح والتسامح ثراءً فكرياً وروحياً، وهذا ما جربه العرب عبر عصورهم الذهبية^(٥).

ويمكن القول أن الأمن الثقافي يُعتبر واحد من جوانب الأمن القومي التي تضم أيضاً الضمان الاجتماعي والعسكري والسياسي والاقتصادي، ولعل الأمن الثقافي هو واحد من أهم جوانب وطنية الأمن؛ لأنه يمثل الحفاظ على الهوية في وجه محاولات لاحتواء والسيطرة على الطابع الوطني، ومما لا شك فيه إن الدفاع عن الهوية يأتي قبل الدفاع عن الحدود. من هنا فإن الأمن الثقافي: " هو

(١) الأمن الثقافي العربي، التحديات وآفاق المستقبل، محمد محمود النيجيري، ص ١٥، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٩٩٠م.

(٢) نقلاً عن فوربيت، سكوت، الهوية الأصلية كاستراتيجية أمن ثقافي، ورقة علمية، منتدى البحث الشمالي، ٢٠٠٤م.

(٣) الإحساس بالتحدي، الأمن الثقافي العربي في عالم متغير، أمانة الذهبي، ص ٢٢، اتحاد المؤرخين العرب، بيروت، ٢٠٠٦م.

(٤) الأمن العربي في عالم متغير، د. جمعة علي جمعة، ص ٢٨٧، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط ١، ٢٠١٠م.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٨٩.

الطريق لصد الغزو الثقافي أو عملية الحصانة ضد الغزو الثقافي الذي قد يوجه ضد بلد ما^(١). وهو بذلك أكثر شمولية من التعبير المعروف بالغزو الثقافي، وهو أفضل منه بجانبين:

أحدهما: إن مصطلح الغزو الثقافي يبدو في ظاهره دعوة إلى الوقوف في وجه كل ثقافة أجنبية وحاربتها باعتبارها نوعاً من الغزو يجب التصدي له، وهو بذلك يغفل الاتصال والتبادل بين الثقافات، ولا يلتفت إلى الخصب الفكر الناتج عن الأخذ والعطاء والحوار بين الثقافات.

والآخر: إن مصطلح الأمن الثقافي يهتم بالثقافة الأصيلة وأدواتها ووسائلها ومؤسساتها ومدى تحقيق هذه المؤسسات والوسائل للأهداف المرغوبة في إطار الحفاظ على الهوية الوطنية والنهوض بالثقافة الوطنية^(٢).

ويمكن أن يتحدد مقصدنا بالأمن الثقافي في حماية العقل العربي من المؤثرات الأجنبية الضارة، وحفظ وعي هذا العقل إن يُطال بواسطة إملاءات خارجية، وتأمين خبرته الثقافية الأصيلة من التشويش والتضليل.

لكن عملية التطور الثقافي لا ينبغي أن تترك لتتم بصورة عفوية تفتقد التنظيم؛ بل لا بد من التخطيط والمتابعة في مجال الثقافة، فلو نظرنا إلى مصادر التكوين الثقافي وجدناها تنبع من ثلاثة مصادر رئيسة هي:

- ١- المكونات الثقافية التراثية: فالثقافة الأصيلة لا تنتكر لتراثها؛ بل تحافظ على القيم في الماضي وتعاود إحياء واستفادة منه والتمسك بجوهره، فكما بحث الأوروبيون عن الأدب الكلاسيكي في عصر النهضة مثله، ومثلما ارتبط المسرح الفوضوي بالفكر الوجودي نرى ضرورة ارتباط الشعر العربي الحديث بالمعتقدات والنقائض واللزوميات، وأن يتصل الفكر في الجامعات العربية بالفكر الذي ساد في "الجامعات" الإسلامية كالمستنصرية في بغداد، والأزهر في القاهرة، والزيتونة في الأندلس، وبذلك لانقطع الصلة بيننا وبين ماضيها المزهري الذي يحقق لنا الأصالة والتميز.
- ٢- المكونات الثقافية التي تنتمي إلى الفكر العربي العلمي الحديث: وتعتبر في مجملها عن المنتجات الحضارية العربية في صراعها ضد الاحتواء الفكر والاستلاب الثقافي.
- ٣- المكونات الثقافية الواردة مع التجار والاحتكاك وحركة الترجمة وانتشار المؤسسات والمنظمات المعنية بالحضارات المختلفة.

وهذه المكونات قد يحملها الأثير؛ لتفتح الأبواب والنوافذ والجدران المحصنة بواسطة الآلات التقنية الحديثة^(٣). ويرى أحد علماء الاجتماع في الغرب: إن الاستعمار الثقافي يتغير في الشكل والمضمون طبقاً لمراحل الغزو والتوسع الاستعماري في العالم الثالث، كما أنه يتكيف طبقاً للواقع الوطني وطبيعته في كل منطقة، ويرى إن الشركات المتعددة الجنسيات قد بدأت تمارس المهام التي كانت تقوم بها الحكومات الاستعمارية في الماضي، ويعطي أيضاً أهمية خاصة للعاملين "الثقافي والأيديولوجي" ويبالغ في أهمية هذين العاملين على حساب الصراعات الأخرى وخصوصاً السياسي والاقتصادي، فإن استراتيجية التدخل السياسي غير مباشر من القوة الاستعمارية تعتمد إلى حد كبير على الحرب الأيديولوجية والثقافية^(٤).

المطلب الثاني: أهمية الأمن الثقافي:

يُعد الأمن بمفهومه الشامل من أهم متطلبات الحياة الأساسية للإنسان، ولا يمكن أن يستغني عنه بأي حال من الأحوال، فالأمن حاجة إنسانية أولية لا يستطيع أي مجتمع أن يمارس دوره في البناء والتنمية في غيابه، وقد ذكر الأمن وأهميته في القرآن الكريم في عدد من المواقف منها قوله تعالى: (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعَمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ)^(٥)، وقوله تعالى أيضاً: (الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُّهْتَدُونَ)^(٦).

إذن يمكن القول إن تحقيق الأمن الثقافي حماية للأمة وثقافتها ومعتقداتها، كما تكمن أهميته من تبوئه مرتبة متقدمة بين أنواع الأمن وصوره الأخرى، وارتباطه الوثيق إلى استتباب الأمن في الجوانب الأخرى باعتبار ذلك نتيجة طبيعية، فمن خلاله يتم حفظ الأمن والنظام العام وتسود الطمأنينة والاستقرار^(٧).

(١) الأمن الثقافي العربي، التحديات وآفاق المستقبل، محمد محمود النيجيري، ص ١٥-١٦.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥-١٦.

(٣) خطاب إلى العقل البشري، زكريا فؤاد زكريا، ص ٣٩-٤٠، مؤسسة الكتاب العربي، الكويت، ط ١٧، ١٩٨٧م.

(٤) قضايا التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث، عواطف عبد الرحمن، ص ٤٨-٤٩، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٤م.

(٥) سورة النحل، آية ١١٢.

(٦) سورة الأنعام، آية ٨٢.

(٧) أهمية الأمن الفكري، ينظر الرابط: <http://zulflidu.gov.sa/vb/showthread?t-27494>

وإنّ مما يؤكد أهمية الأمن الثقافي هو حماية الناشئ من الوقوع كما وقع فيه من سبقهم من المواطنين، ويكون ذلك بالتوجيه الهادف عن طريق المؤسسات الثقافية والاجتماعية والدينية في المجتمع^(١).

أما من وجهة نظر إسلامية فإن الأمن الثقافي وفق ما يحدده الشرع الإسلامي يكتسب أهمية خاصة تكمن في عدد من الاعتبارات سماها علماء المسلمين بـ "الكليات الخمس" وتضم كل مفردة منها جانباً من جوانب الحياة واجبة الرعاية، وهو بمثابة قواعد رئيسية تقوم عليها الحياة العامة للبشر، وفي مجملها تشكل وعاء قيمياً لأحوال الأمن الذي تنشده المجتمعات شاملة الفرد والأسرة والجماعات على مر العصور والحضارات التي تتغير فيها المفاهيم، وقد سبق الإسلام قبل خمسة عشر قرناً القوانين الوضعية العصر الحديث حيث جاءت تشريعاته متوافقة مع فهم الوظيفة الأساسية لمعنى الأمن صيانة للكليات الخمس، وهي: حماية الدين والنفس والمال والعرض والعقل، ويهمنها من هذه الكليات (أمن العقل)، وهو تعبير لحفظ العقل الذي يتمتع به الإنسان ويميزه عن باقي الخلق، وهو مناط التكليف الإنساني الذي به تفكر ونتفكر، ومحل التفريق بين الخير والشر؛ ليبني أعمدة العلم والفكر والثقافة.

كما ويعمل الأمن الثقافي على تحصين الثقافة بالمباديء الأخلاقية والسلوكية التي تعمل على حفظ هذه الشخصية وحرّيتها، ومن حيث إن الأمن الثقافي من سماته عدم الاستقرار، فهو يتميز بالتبادل والتغير من زمان إلى آخر ومن مكان إلى آخر، مع الأخذ بالاعتبار أن التمسك بالعقيدة الإسلامية الصحيحة، وهي مما تؤدي إلى ترسيخ الأمن الثقافي والفكري وثابتة لا تتغير ولا تتبدل^(٢).

المطلب الثالث: اللغة العربية والأمن الثقافي:

تعتبر اللغة - أي لغة - محور الثقافات والوجه الأبرز لها والحاملة لقيمها، ولذلك ارتبط الأمن الثقافي باللغات ارتباطاً وثيقاً، وبخاصة أن الثقافة تعني مجموعة الأنشطة الفكرية والفنية وما يتصل بها من مهارات تبرز خبرات الإنسان وتراثه عبر الأجيال، فكان اهتمام المجتمع بثقافته وتراثه يُعد بمثابة اهتمام بكيانه ومصيره ومستقبله، ومن هنا تأتي أهمية الاعتناء بالثقافة عبر إحيائها وتطويرها ومواجهة كل أساليب الغزو الثقافي من خلال تحقيق الأمن الثقافي ونظراً لمركزية اللغة ضمن المنظومة الثقافية، فإن الأمن الثقافي والأمن اللغوي متلازمان ويُعتبر كل منهما حلقة مهمة في سلسلة الأمن الوطني^(٣).

واللغة العربية اليوم تعاني معاناة جمة من قصور أبنائها فيها وعدم قيامهم بواجبها؛ بل وبالغوا في تقديس لغات غيرها كالإنجليزية، بحجج واهية واعتبروها لغة التواصل والحضارة والتعليم بحجة مواكبة العلم والتقدم وفي هذا التشخيص يقول الأستاذ صالح بلعيد أن اللغة العربية: "تئن من أهلها الذين فقدوا ثقافتهم في أنفسهم وفي لغتهم، فما سايروا اللغات، وما تقدموا بالأجنيبيات، وما حصلت لهم الطفرات، فهم تبع في كل الحالات"^(٤).

وقد ارتبطت اللغة العربية بالثقافة ارتباطاً وثيقاً، فهي ترمز لواقع ثقافي انطلق من القرآن الكريم، ولهذا السبب جاء تفكير الأفراد والمجتمعات الثقافية في أن ذلك الواقع الثقافي المتميز والمنفرد هو بناء واقع شيدته اللغة العربية لا يمكن أن يولد إلا من رحمها، فالحفاظ على المجتمعات مرهون بحفظ ثقافتها، لذلك أول ما يسعى إليه الأعداد في انهيار المجتمعات هو زعزعة أمنها الثقافي، واللغة العربية هي الوسيلة الأولى لنا لتحقيق الأمن الثقافي، ويُعد الأمن الثقافي مفهوماً إيجابياً جديداً كما أسلفنا وتفاعلياً لمؤسسة رؤية جديدة للأمن حين يرتبط بمفهوم الثقافة، ولذلك كما أن اللغة العربية وسيلة لتحقيق الأمن الثقافي، فإن الأمن الثقافي من مهامه الحفاظ عليها وعلى مكوناتها الثقافية الأصيلة في مواجهة كل التحديات التي تعاني منها داخلياً وخارجياً^(٥).

ولقد أصبح من الضروري اليوم التفكير فيمن يجمع للأمة شملها، ويوحد كلمتها، فاللغة العربية هي الأقدر على ذلك لكونها تجمع المسلمين في كل بقاع الأرض على لسان واحد، فهي حماية للدين والعقيدة والوطن، ومن ثم الثقافة أيضاً؛ لأن اللغة العربية هي المدخل إلى فهم مظاهر كل الثقافات، وبذلك عبّر وليد كنعاني بقوله: "فاللغة العربية هي الأساس المتين للثقافة العربية والإسلامية، إذ هي الوعاء الحامي لمنجزات الحضارة العربية الإسلامية وتراثها الثقافي والديني والعلمي، وهي المعجم الذي يفسر مفردات التاريخ الثقافي والحضاري للعرب والمسلمين، وهي الماضي الذي تستمد من مقولاته وجود حاضرننا ونستشرف منه آفاق مستقبلنا..."، فاللغة أداة تلقي المعرفة وأداة التفكير ورمزه وتجسيده، إنها الفكر نفسه في حالة العمل، فليست فكر مجرد يغير رموز لغوية، ولا تفكير إلا بالألفاظ، واللغة من جهة أخرى تمثل ذاكرة الأمة، تخزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيمها، فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، وتمثل الذاكرة الحاضرة وقوام الشخصية ومناطق الأصالة"^(٦).

(١) الأمن الثقافي وأهميته في المجتمع، عبدالله محمد الطيار، بدون: ت/ط.

(٢) أهمية الأمن الثقافي في التشريع الإسلامي، محمد حمد الهدلاء، بدون: ت/ط.

(٣) ينظر: الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص ٢٢٢، الجزائر، ٢٠١٨م.

(٤) في الأمن اللغوي، صالح بلعيد، ص ٨، دار هومة، الجزائر، ٢٠١٠م.

(٥) ينظر: الأمن الثقافي العربي، التحديات وآفاق المستقبل، محمد محمود النيجيري، ص ١٥-١٦.

(٦) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناني، ص ١٥٩، دار الكنوز والمعرفة، الأردن، ط ٢٠١١/١م.

وتواجه اللغة العربية في عاصرنا العديد من التحديات الثقافية بعضها داخلية تتمثل في مجتمعتها، والآخر خارجي يتمثل في اختلاطها بالثقافات الخارجية المختلفة والكيانات الحضارية الكبرى في العالم المعاصر، ولم تعرف اللغة العربية في مسيرتها عبر التاريخ وضعاً معقداً يكاد يعصف بها لولا أنها حفظت بالقرآن الكريم – كتاب الله الخالد- وبفضله أصبحت لغة أساسية لأكثر من مليار مسلم من عرب وغيرهم تلجج على ألسنتهم على مر التاريخ والأزمان، ومن هنا كتب الله لها الحفظ والخلود لقوله تعالى: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)^(١).

ولعله من أبرز التحديات التي تواجه اللغة العربية ما يلي:

- ١- تزايد الدعوات لاستخدام اللغة العامية في التعليم، ولهذه الدعوات من يقودها ويمهد لها الطريق بحجة الإصلاح اللغوي.
 - ٢- التمكين إلى لغات الاستعمار من الانتشار في بلاد العرب بحجة المواكبة العلمية والتطور العلمي.
 - ٣- تطوير مناهج التعليم بلغات غير عربية على حساب اللغة العربية الأم، واتساع رقعة اللغات الأخرى عبر وسائل الإعلام المختلفة؛ مما يؤدي إلى تجهيل المجتمع بلغته ونفوره منها.
 - ٤- عكس الثقافات الخارجية بلغات غير عربية إلى بلاد العرب من خلال البعثات العلمية.
- ومن خلال هذه المخاطر الجمة التي تحيط باللغة العربية وتواجهها يتضح أن الأمن الثقافي أصبح ضرورة ماسة ووطنية للحفاظ على اللغة العربية، وعلى كل فرد في المجتمع أن يكون على وعي ثقافي بلغته وأهميتها الوطنية يحفظها ويصونها من الضياع أمام كل التحديات الداخلية والخارجية التي تسعى جاهدة ليل نهار للقضاء عليها^(٢).
- ويمكن القول مما سبق أن اللغة العربية لم تضعف يوماً أمام هذه التحديات ولم تهن، وإنما ممارسات من ينتصرون لغيرها في نشر لغاتهم هي جزء من إضعاف اللغة العربية الوطنية، وهم الذين ساهموا في تقليص دورها وضياعه في كثير من المجالات الاقتصادية وسياسياً وثقافياً؛ مما أثر ذلك عليها نوعاً ما لأن انزواء أي لغة عن الواقع اليومي وإبعادها عن الحياة العلمية والعملية لربما يعمل ذلك على انطوائها وتأخيرها عن مواكبة مهامها الأساسية في المجتمع.

المبحث الثاني

الأمن الفكري وأهميته

المطلب الأول: مفهوم الأمن الفكري:

يُعد الأمن الفكري القاعدة التي ترتكز عليها جوانب الأمن الاجتماعي الأخرى الاقتصادية وسياسية ومعيشية، وغيرها، فإذا اخترقت هذه القاعدة وأصاب مجال الفكر اضطراب أو خلل، عندها لا رجاء في نهوض اجتماعي، كما هو الحال اليوم في معظم البلدان^(٣).

والأمن الفكري في عاصرنا اليوم من المصطلحات الحديثة نسبياً؛ لذا لم أكد أحصل على تعريف لغوي مخصص له في معاجم اللغة رغم قِدَم مضمونه الذي ارتبط بقَدَم الإنسان، ولكنه أخذ أهمية كبرى وحظي بمكانة كبيرة واهتمام في ظل العولمة ومع ظهورها اليوم؛ مما أدى إلى انفجار معرفي وافتتاح ثقافي، وبالتالي انتشرت الثقافات وتباينت في المجتمعات، وتداخلت المعتقدات المتعارضة؛ مما أدى إلى تهديد الخصوصيات الثقافية، ومحاولة طمس الهوية الفكرية في المجتمعات.

ولقد تباينت مفاهيم الأمن الفكري ودلالاته عند الباحثين؛ لكونه مفهوماً متغيراً من مجتمع إلى آخر، ومن زمن إلى آخر، وخاصة وأن اختلال الأمن الفكري هو نتيجة للانحراف الفكري الذي تتغير مفاهيمه ومعاييره، ولربما يحدث الانحراف الفكري في مجتمع ما لا يُعد انحرافاً فكرياً لدى مجتمع آخر؛ بل يُعتبر ثقافة وتقدم علمي للمجتمع^(٤). فالناظر إلى تعريفات الأمن الفكري يجد أنها تباينت في مدلولاتها، فبعضها يدور حول حماية العقل والحفاظ عليه من الفكر المشبوه والإفراط، وبعضها يركز على حماية المجتمع، وأخرى على حماية الفرد دون المجتمع، وفيما يلي أهم التعريفات التي تناولت الأمن الفكري:

حيث عرفه الوادعي بأنه: "سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوره للكون بما يؤول به إلى الغلو والتتبع أو إلى الإلحاد والعلمنة"^(٥).

(١) سورة الحجر، آية ٩.

(٢) ينظر: الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص ٢٢٤.

(٣) دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات، د. محمد عبد العزيز صالح الربيعي، ص ٨، الرياض، ١٤٣٠هـ.

(٤) ينظر: نحو مجتمع آمن فكرياً، عبد الحفيظ المالكي، ص ٥٣، الرياض، ٢٠٠٩م.

(٥) الأمن الفكري الإسلامي، سعيد بن مسفر الوادعي، ص ٥١، بحث منشور، مجلة الأمن والحياة، عدد ١٨٧.

وعرفه نصير بأنه: " النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع؛ لتجنب الأفراد شوائب عقدية أو فكرية أو نفسية، تكون سبباً في انحراف السلوك، والأفكار، والأخلاق عن جادة الصواب، أو سبباً للإيقاع في المهالك"^(١). وقد عرفه المالكي بأنه: " الاطمئنان إلى سلامة الفكر من الانحراف الذي يشكل تهديداً للأمن الوطني، أو أحد مقوماته الفكرية، والعقدية، والثقافية، والأخلاقية، والأمنية"^(٢). أما السديس فعرفه بأنه: " أن يعيش الناس في بلادهم آمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة"^(٣).

ويعرّف الباحث الأمن الفكري بأنه: " تأمين سلامة الفكر، ووقاية المبادئ والمعتقدات والثوابت الإسلامية لدى الطلبة، والمحافظة عليها من كافة المؤثرات السلبية والأفكار المنحرفة، من خلال قيام الإدارة المدرسية بدورها في توفير بارمجة هادفة، وأنشطة مناسبة تسهم في تحقيق الأمن والاستقرار الفكري، وتزود الطلبة بطرق التفكير السليم.

يتضح من خلال التعريفات السابقة أنها متباينة المفاهيم، ولم تحظ بتعريف شامل للأمن الفكري، فبعضها اقتصر على أمن فكر الأفراد دون المجتمع، وآخر ركز على أمن فكر المجتمع دون الأفراد، وهذا غير مقبول لأن الأفراد هم أساس المجتمع ومكوناته وتشكيلاته المختلفة؛ ولذلك لا يكون هناك أمن بمنأى عن الأفراد. ومن هنا جاءت الشريعة الإسلامية شاملة في مبادئها تحفظ للفرد والمجتمع حقوقه، وتوفر له الأمن، فهي متوازنة لمصالح الفرد والمجتمع معاً، وليس لأحد على حساب الآخر، ولذلك فإن مبادئ الشريعة الإسلامية جاءت لتحقيق أمناً وصوناً لمجتمع متكامل من الضياع والانحراف، فالأمن الفكري بهذا التوجه هو إحساس المجتمع بأن منظومته الفكرية ونظامه الأخلاقي الذي يرتب العلاقة بين أفراد داخل المجتمع ليس في موضع تهديد من فكر متطرف وافد، ومن أشهر تعريفات الأمن الفكري هو الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الأجنبية الوافدة أو المشبوهة^(٤).

ويُقصد بالأمن الفكري أيضاً الإيجابية التي تضبط الجميع من الانحرافات؛ مما يعكس سلوكاً إيجابياً محموداً، ولكن الإشكالية تأتي في الاختلاف في مفهوم الأمن الفكري وتفسيره بما يوافق الهوى من بعض المحرضين لتحقيق أهداف مشبوهة مبنية على الشبهات؛ مما يؤدي إلى التضاد في الفهم لما يحقق الأمن الفكري للمجتمع؛ مما يؤدي إلى تفككه وانحلاله وضعف قوته^(٥).

ويمكن القول أن الأمن الفكري هو الشعور بالأمن الروحي والنفسي والجسدي والمادي، بما لا يتعارض مع الدين والمبادئ والمثل العليا والأخلاق التي يؤمن بها الفرد والمجتمع، ولا يؤثر سلباً على أفكار وحياة الآخرين في المجتمع، ويعني أيضاً الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة والمشبوهة، فهو يعمل لتقوية أبعاد الأمن الوطني، وهو بهذا يعني حماية وصيانة الهوية الثقافية والفكرية من الاختراق أو الاحتواء من الخارج، والحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي، وصيانة المؤسسات الثقافية في الداخل من الانحراف، وكذلك اطمئنان الناس على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية، ويعني السكينة والاستقرار والاطمئنان القلبي واختفاء مشاعر الخوف على مستوى الفرد والجماعة في جميع المجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية، كما أنه يعني بصيانة عقول أفراد المجتمع من الانحرافات الفكرية أو العقائدية المخالفة للدين الإسلامي الحنيف أو أنظمة المجتمع وتقاليده.

المطلب الثاني: أهمية الأمن الفكري:

لقد أخذ الأمن الفكري أهمية كبرى في المجتمعات؛ لكونه أحد مكونات الأمن عامة، وأهمها وأساس وجودها، ويأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية والخطورة، حيث تعتمد المجتمعات في قوتها وحصانتها عليه؛ لأنه هو الذي يحمي أبنائها من أي انحراف فكري عقلي خاطيء يشوه عقولهم ومعتقداتهم وأفكارهم، وتشوب علاقاتهم مع مجتمعهم؛ مما يؤثر ذلك سلباً على أمن المجتمع واستقراره، وقد دعا الإسلام إلى تقويم عقل الإنسان بعدد من المقومات للحفاظ عليه وتنقيته من كل شائبة تشوّه، ومن أهم هذه المقومات: تنمية الفكر بالعلم؛ لإدراك الحقائق ومعرفتها، وبذلك كرم الله الإنسان وميزه به عن باقي المخلوقات فقال عز وجل: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)^(٦).

وقد حذر علماء الإسلام من ذلك التشوّه الذي يؤدي إلى انحراف فكري نهايته ترويع الأمنين، حيث يقول ابن القيم الجوزية رحمه الله: " وإياك أن تمكن الشيطان من بيت أفكارك وإرادتك فإنه يفسدها عليك فساداً يصعب تداركه، ويلقي إليه أنواع الوسوس والأفكار

(١) الأمن والتنمية، محمد نصير، ص ١٢، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ.

(٢) نحو مجتمع آمن فكرياً، عبد الحفيظ المالكي، ص ٥٣.

(٣) الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، ص ١٦، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط ٢٠٠٥/١٤٢٦هـ.

(٤) دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات، د. محمد عبد العزيز صالح الربيعي، ص ٩.

(٥) ينظر: نحو استراتيجية وطنية لتكريس مفهوم الأمن الفكري في المجتمع، نعيم تميم الحكيم، ص ٦، الرياض، ١٤٣٠هـ.

(٦) سورة الإسراء، آية ٧٠.

المضرة، وبحول بينك وبين الفكر فيما ينفك، وأنت الذي أعنته على نفسك بتمكينه من قلبك وخواطرك فملكها عليك. فمثالك معه مثال صاحب رحي يطحن فيها جيد الحبوب، فأثاء شخص معه حمل تراب وبعر وفحم وغشاء ليطحنه في طاحونته، فإن طرده ولم يمكنه من إلقاء ما معه في الطاحون استمر على طحن ما ينفعه، وإن مكنه من إلقاء ذلك في الطاحون أفسد ما فيها من الحب وخرج الطحين كله فاسداً" (١).

كما وتأتي أهمية الأمن الفكري من أهمية الإنسان والأمم على وجه المعمورة، إذ أنه يستمد جذوره من عقيدة الأمة ومسلماها، ويحدد هويتها، ويحقق ذاتها، ويراعي مميزاتها، فأى بناء لا بد وأن يحتاج إلى أساس قوي يحميه من المخاطر والمهالك، فالدين الإسلامي أساس قوي لحماية الأمم والحفاظ عليها لانطلاقه من عقيدة سليمة لا يشوبها تشويه أو غموض فكري، فهي تحقق الوحدة والمحبة بين أفراد المجتمع، وسر بقائهم من الضياع والهلاك؛ فهي جاءت للحفاظ على المجتمع وتحقيق مصالحه من المفساد، وقد اتضح ذلك من قول العز بن عبد السلام: "والشريعة كلها مصالح، إما تدرأ مفساد أو تجلب مصالح، فإذا سمعت الله يقول: (يا أيها الذين آمنوا)؛ فتأمل وصيته بعد ندائه، فلا تجد إلا خيراً يحثك عليه، أو شراً يزجرك عنه، أو جمعاً بين الحث والزجر، وقد أبان في كتابه ما في بعض الأحكام من المفساد حثاً على اجتناب المفساد، وما في بعض الأحكام من المصالح حثاً على إتيان المصالح" (٢).

وقد ذكر القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أهمية الأمن الفكري في مواطن عديدة اتضح أهميته من خلالها، حيث يقول الله تعالى: (لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ) (٣)، ومنها أيضاً قوله تعالى: (وَلَوْ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَاءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ بَلْ أَتَيْنَاهُمْ بِذِكْرِهِمْ فَهُمْ عَنْ ذِكْرِهِمْ مُعْرِضُونَ) (٤).

وقول النبي - صلى الله عليه وسلم - في حديثه: (من أحدث في أمرنا هذا ما ليس منه فهو رد) (٥). فالآيات الكريمة والحديث الشريف تبين مخاطر الانحراف التي تشوب العقل من خلال تشويه الفكر الإنساني.

يتضح من خلال الآيات الكريمة والحديث الشريف أن العقيدة الإسلامية جاءت؛ لتحمي أمن الفرد والمجتمع من خلال عدم تشويه فكرهم من قبل الآخرين والمؤثرات الخارجية عليهم، وذلك من خلال توجيههم لربهم والالتزام بأوامره - عز وجل - والابتعاد عن خطاياهم ومعاصيهم.

إذن يمكن القول أن الأمن الفكري يهدف إلى المحافظة على هوية المجتمع وثقافته من الضياع، إذ إن في كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة وتربط بين أفرادها وتحدد سلوكهم، وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاءه بين الأمم الأخرى، وهو يهدف أيضاً إلى حماية العقول من الغزو الفكري، والانحراف الثقافي، والتطرف الديني، بل يتعدى الأمن الفكري ذلك ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني.

المطلب الثالث: اللغة العربية والأمن الفكري:

لقد ساهمت اللغة العربية مساهمة بناءة على مر العصور في تحقيق المقومات الحضارية، وفي إقامة أمن فكري يتم التمكن من خلاله على الحفاظ على تاريخنا وأصالتنا وموروثنا الحضاري والتاريخي أيضاً، كما بذل العلماء والمفكرون العرب والمسلمون جهوداً حثيثة من خلال الأعمال العلمية والإبداعية باللغة العربية وبالترجمات من لغات غير عربية إلى اللغة العربية. وتعد اللغة العربية اليوم هوية الأمة الإسلامية جمعاء، حيث تجمع المسلمين في العالم كله على لسان واحد وهو أداء الصلاة وكثير من العبادات، والحفاظ عليها واجب شرعي من أي انحراف فكري، فهي العمود الفقري للأمن الفكري الذي يضمن للهوية تماسكها، وللأمة انسجامها وتواصل أفرادها، وهو صمام الأمان لأي كيان حضاري وأية هوية (٦).

لقد عرف أعداؤنا أهمية لغتنا العربية في الحفاظ على الشرع الإسلامي الحنيف؛ ولذلك كثرت الدعوات الهدامة والزائفة فكرياً للبعد عن اللغة العربية الفصحى واستعمال العامية، ولهذا كان من أهم القرارات التي اتخذها أتاتورك بعد سلب الخلافة: إقصاء اللغة العربية، وكان من القرارات الصارمة للإنجليز عند احتلال مصر المنع البات من استعمال اللغة العربية في التعليم، ومن يخالف ذلك فإنه يُحبس؛ بل إن علوم اللغة العربية نفسها لم تنتج من أصحاب الأفكار المنحرفة؛ فنجد ابن جنّي في "خصائصه" يقول كلمة حق، ثم يستعملها في تسيير باطله الاعتزالي بقوله: باب فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية: "اعلم أن هذا الباب من أشرف

(١) الفوائد، لابن القيم الجوزية، ص ١٧٤، ١٧٥، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢٠٠٤م.

(٢) قواعد الأحكام في مصالح الأنعام، للعز بن عبد السلام، ١/١٤، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

(٣) سورة الأنبياء، آية ٢٢.

(٤) سورة المؤمنون، آية ٧١.

(٥) صحيح البخاري، للإمام محمد إسماعيل البخاري، كتاب الصلح، ٣/١٨٤، دار طوق النجاة، ط ١٤٢٢هـ.

(٦) ينظر: اللغة العربية وإكراهات العولمة، أ.د. محمد زرمان، ص ١٠٦، جامعة باتنة، الجزائر، ٢٠١٥م.

أبواب هذا الكتاب، وأن الانتفاع به ليس إلى غاية، ولا وراءه من نهاية، وذلك أن أكثر مَنْ ضلَّ من أهل الشريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها، فإنما استهواه واستخف حلمه ضعفه في هذه اللغة الكريمة الشريفة... إلخ^(١).

ويُمكن القول إن المؤسسات التعليمية بكل أنواعها يجب أن تكون من أهم الجهات المعنية بالحفاظ على اللغة العربية تعليمها وتعلمها للأجيال، وتحقيق الأمن الثقافي والفكري في المجتمع من خلالها، ولذلك يخطئ مَنْ يعتقد أن مهمة هذه المؤسسات تقتصر على التعليم فقط؛ بل مسؤولية على تعليم الناس كل ما يحتاجونه في حياتهم العلمية والعملية، وأهم شيء يحتاجونه هو توفير الأمن في حياتهم وأوطانهم، فالأمن هو مسؤولية الجميع، ولكنه في حق المؤسسات التعليمية أهم، لأن هذه المؤسسات قادرة على حماية الفكر وزرع الثقافات لدى كل فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم، وفيها يستطيع المعلم والمربي أن يشكل الطالب بالكيفية التي يريد، فإذا لقي الطالب مَنْ يوجهه التوجيه السليم نشأ نشأة طيبة يجني ثمارها المجتمع الذي يعيش فيه، وإن كان الحاصل غير ذلك فالعكس هو النتيجة الحتمية، خاصة أن الذين يقومون على هذه المؤسسات هم خلاصة مفكرى الأمة، وفيهم يجب أن تجتمع الصفات الحميدة المؤهلة لإدراك أهمية الأمر، والشعور بالمسؤولية العظيمة الملقاة على عواتقهم، وأن يكونوا قدوة حسنة لأبنائهم الطلاب في جميع تصرفاتهم وأعمالهم وأقوالهم، ويجب أن تبدأ معالجة الانحرافات الفكرية بمعالجة الأسباب والعوامل المؤدية لها والوقاية منها.

فالمدرسة لها دور بالغ الأهمية في تنشئة شخصية الطالب من خلال استكمال دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بتطويع سلوكه وتوجيهه وإكسابه القيم والمفاهيم الصحيحة، وهذا سوف يحصن الفرد ضد الموروثات الفكرية السلبية المشوهة، كما لها الدور الأكبر في الحفاظ على اللغة العربية من خلال برامج تعليمها والاهتمام بها فكرياً وثقافياً لدى أبنائها.

أما دور المعلم فهو عظيم ومهم في تعليم اللغة العربية للأبناء، والحفاظ عليها كثقافة أمة وموروث حضاري وديني، وهو ذو مسؤولية كبيرة في تعزيز الأمن الفكري والثقافي من خلالها، فهو القدوة والمربي، والموجه والمحرك لفئة الشباب داخل الحرم المدرسي وخارجه، وكلمته مسموعة عندهم، بل يقلدونه في كثير من مناحي حياتهم، وسلوكهم ويعتبرونه المثل الأعلى لهم، لذا فإن مسؤولياته كبيرة، وتوجيهاته ضرورية وملحة، ولذلك فإن اللغة العربية لا بد لها من توفير أمن فكري يحفظها ويصونها من الضياع أمام تلك التحديات الراهنة التي تواجهها داخلياً وخارجياً وخاصة من أصحاب الفكر المنحرف المشوه.

وخلاصة ما سبق يُمكن القول أن الأمن بكل صورته مهم وضروري لحياة الفرد والمجتمع، وكذلك تحقيق الأمن الثقافي والفكري أهم؛ بل وأكثر أهمية لأنه من خلالهما يتم الحفاظ على العقل الإنساني من كل انحراف أو تشويش يُلقى به إلى المهالك والويلات؛ لذا يعتبر الأمن الثقافي والفكري من أخطر أنواع الأمن فإذا سلم عقل الإنسان واستوى في تفكيره ووعيه حظي بكل أنواع الأمن ومكوناته، ومن هنا كان للاستعمار الدور الكبير في الغزو الفكري للأمم والشعوب وتشويه الثقافات، فحرصوا لذلك من جوانب عديدة كان من أهمها اللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم الخالدة، وهي التي توحد الأمة وتجمعها على الدين الإسلامي العظيم؛ بل وتقوي عضدها ضد أعدائها أعداء الدين والوطن الذين يعبثون فساداً في مقدرات الأمم والشعوب؛ ولذلك كان من الواجب والضروري الحفاظ على اللغة العربية وصونها لتحقيق الأمن الثقافي والفكري في المجتمع.

الخاتمة:

وفي الخاتمة سيتم عرض أهم النتائج والتوصيات لهذه الدراسة.

أولاً: النتائج:

وقد تبين العديد من النتائج كان من أهمها ما يلي:

- ١- أن الأمن بصورة عامة مهم وضروري لحماية الإنسان والمجتمع، والمحافظة على مقدرات الأمة من الأعداء.
- ٢- لا يمكن تحقيق أي نوع من الأمن إلا من خلال الإسلام؛ لأنه دين التسامح والاستقامة وحفظ الحقوق، ويضمن للأمة تراثها بصدق وأمانة.
- ٣- توفير الأمن مهم جداً للفرد والمجتمع؛ لأنه به تستقر النفس وتشعر بالطمأنينة في كل مجريات الحياة اليومية، فهو بمثابة الغذاء الروحي للإنسان بما يوفر من طمأنينة للنفس.
- ٤- اللغة العربية ومناهجها من السبل المهمة في المجتمعات؛ لتحقيق الأمن الفكري والثقافي للفرد والمجتمع وتعزيزه أيضاً من خلال التعليم.
- ٥- أن الأمن الفكري والثقافي مهمان؛ لتحقيق حماية عقل الإنسان من الانحراف والتشوه، ويكون قادراً به الشخص على مواجهة الأفكار المنحرفة.

(١) ينظر: إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري، المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك خالد، ٢٠١٧م.

- ٦- بيان مخاطر الغزو الفكري على المجتمع، وأثره على اللغة العربية كلغة أساسية تُقام بها شعائر الإسلام العظيم، وتجمع المسلمين في العالم كله على لسان واحد؛ بل وتوحد صفهم.
- ٧- أهمية الأمن الثقافي للفرد والمجتمع؛ لأن الثقافة ركيزة أساسية من ركائز التنمية الشاملة لفكر الإنسان في جميع مراحل حياته.
- ٨- تعاني اللغة العربية من مواجهة وتحديات جمة داخلية وخارجية؛ تسعى ليل نهار لاستئصالها وضياعها؛ بل وتضعيفها بين ناطقيها.

ثانياً: التوصيات:

وسيتّم عرض أهم التوصيات لهذه الدراسة على النحو التالي:

- ١- نوصي بالقيام بالعديد من الأبحاث والدراسات التي تتحدث عن الأمن وأنواعه، وخاصة الثقافي والفكري لأنهما من أخطر أنواع الأمن على الفرد والمجتمع.
- ٢- التمسك بالإسلام العظيم والالتزام بتعاليمه؛ لأنه هو الدين الوحيد الذي يوفر الأمن والاستقرار للأمم والشعوب، ويحفظ حقوقها من الضياع.
- ٣- الحفاظ على اللغة العربية وتعليمها وتعلمها وصونها من الضياع، وتعزيز تعلمها للأبناء واستعمالها في كل العلوم لأنها لغة القرآن الكريم الذي استمدت منه كل العلوم التي عرفها الإنسان.
- ٤- نوصي بنشر الوعي بأهمية اللغة العربية، وذلك من خلال المؤسسات التعليمية الأساسية والعليا وخاصة الجامعات.
- ٥- نوصي بتطوير البنى الثقافية والفكرية بوصف الثقافة والفكر هما ركنا بناء للفرد والمجتمع في حضارته وتراثه ووطنه.
- ٦- محاربة أصحاب ودعاة الفكر المنحرف الذين يجلبون ثقافات مشوهة، ويسعون من خلالها تشويه عقل المجتمعات، وجلب الدمار لهم بالتفكك والانحيار.
- ٧- تنشيط وسائل الإعلام المختلفة في نشر الثقافة الأصيلة للأمة العربية والإسلامية التي انطلقت من تاريخ عربي عريق.
- ٨- استخدام اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي اليومية، والتي أصبحت اليوم ضرورة بشرية مع تقدم تكنولوجيا المعلومات.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الإحساس بالتحدي، الأمن الثقافي العربي في عالم متغير، آمنة الذهبي، اتحاد المؤرخين العرب، بيروت، ٢٠٠٦م.
- أساس البلاغة، لأبي القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي الزمخشري، ص ١٠، دار الفكر، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.
- إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري، المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك خالد، ٢٠١٧م.
- الأمن الثقافي العربي، التحديات وآفاق المستقبل، محمد محمود النيجيري، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٩٩٠م.
- الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠١٨م.
- الأمن العربي في عالم متغير، د. جمعة علي جمعة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط ١، ٢٠١٠م.
- الأمن الفكري الإسلامي، سعيد بن مسفر الوادعي، بحث منشور، مجلة الأمن والحياة، عدد ١٨٧.
- الأمن القومي العربي واستراتيجية تحقيقه، اللواء عدلي حسن سعيد، ص ١١، مصر، القاهرة، ١٩٧٧م.
- الأمن والمخابرات نظرة أمنية، لعلي نميري، ص ٣٠، الدار السودانية للكتاب، الخرطوم، ط ١/١٩٩٦م.
- الأمن والتنمية، محمد نصير، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ.
- أنيس الفقهاء في تعريف الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، قاسم بن عبدالله القوجوي، تحقيق: د. أحمد الكيسي، دار الوفاء، جدة، ١٤٠٧هـ.
- التوفيق على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: محمد الدايدة، دار الفكر، بيروت، ١٤١٠هـ.
- خطاب إلى العقل البشري، زكريا فؤاد زكريا، مؤسسة الكتاب العربي، الكويت، ط ١٧، ١٩٨٧م.
- دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات، د. محمد عبد العزيز صالح الربيعي، الرياض، ١٤٣٠هـ.
- الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط ١/١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م.
- صحيح البخاري، للإمام محمد إسماعيل البخاري، كتاب الصلح، دار طوق النجاة، ط ١/١٤٢٢هـ.
- العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، دار الكنوز والمعرفة، الأردن، ط ١/٢٠١١م.
- العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بدون: ت/ ط.
- الفوائد، لابن القيم الجوزية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢/٢٠٠٤م.
- في الأمن اللغوي، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ٢٠١٠م.
- القاموس المحيط، لمحمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ١٩٧/٤، مؤسسة الرسالة - بيروت، بدون: ت/ ط.
- قضايا التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث، عواطف عبد الرحمن، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٤م.
- قواعد الأحكام في مصالح الأنعام، للعز بن عبد السلام، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤١١هـ / ١٩٩١م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ط ١، بدون: ت/ ط.
- اللغة العربية وإكراهات العولمة، أ.د. محمد زرمان، جامعة باتنة، الجزائر، ٢٠١٥م.
- مختار الصحاح، لمحمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، ٢٠٧/١، مكتبة لبنان، بيروت، ط ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
- معجم ديوان الأدب، إسحاق بن إبراهيم الفارابي، تحقيق: د. أحمد مختار عمر، دار الشعب، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ص ١٣٣، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط ١/ ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- مفاهيم استخبارية قرآنية، لمحمد نور الدين شحادة، ص ٣٠، مكتبة الرائد العلمية عمان، الأردن، ١٩٩٩م.
- نحو استراتيجية وطنية لتكريس مفهوم الأمن الفكري في المجتمع، نعيم تميم الحكيم، الرياض، ١٤٣٠هـ.
- نحو مجتمع آمن فكرياً، عبد الحفيظ المالكي، الرياض، ٢٠٠٩/١٤٣٠م.
- الهوية الأصلية كاستراتيجية أمن ثقافي، ورقة علمية، نقلاً عن فوربيست، سكوت، منتدى البحث الشمالي، ٢٠٠٤م.

"اللهجة البيضاء وأثرها على اللغة الفصحى"

د. شريفة بنت إبراهيم بن محمد بن طالب

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز - الخرج

ربيع الآخر ١٤٤١هـ

المقدمة :

الحمد لله الذي أنزل القرآن ، وعلمنا الحكمة وحسن البيان (الذي نزل أحسن الحديث كتابا متشابها) قرأنا عربيا غير ذي عوج ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ، النبي العربي الكريم . أما بعد .
فقد تحدى الله العرب في لغتهم فأعجزهم ، وجعل القرآن معجزة البيان ، فصله فأحكم تفصيله، وبيّنه فأقام به البينة والفرقان ، وأخلصه فأتم به الإخلاص والناس ، حملته اللغة فما ضاقت عن آي به وبيان ، وارتفع به العرب على سائر الأمم ، وماذاك إلا لسمو لغته، وتناهيها في الكمال والجمال .

وليس من سبيل إلى إدراك عظمة القرآن وإعجازه إلا بإدراك لغته والتسامي إليها . وقد هيأ الله لهذه اللغة حفظة وعلماء، تفاعلوا في خدمتها والذود عنها، كانوا ومازالوا تدفع بهم الأزمان ، وتخلد ذكراهم ومآثرهم الكتب والدواوين ، ومازالت الأمم تعلو وتنخفض بعلو لغاتها، وتعتمد في حفظ مكانتها بين الأمم على دينها ولغتها، لذلك ولأكثر منه فإن اللغة دين وهوية لا يمكن التخلي عنها ، أو التهاون في شأنها ، أو التخاذل في نصرتها والذود عن حياضها .

وعلى أنها محفوظة بحفظ الدين وحفظ الله لها ، إلا أن حكمة الله في أن الأرض لله يورثها من يشاء من عباده الصالحين ، جعلنا نتطلع إلى أن يكون شرف الدفاع عن اللغة العربية والرقى بها على أيدينا ، ومن هنا توجهت إلى هذه الدراسة غيرة على الفصحى أن تتخطف أو تضعف ، ودفاعا عنها أن تدافعها اللهجات أو تتناول عليها العاميات ، وإن من الحقائق المسلم بها أن تشبث الأمم بلغاتها واعتزازهم بها يعني تشبثهم بالتطور والنماء والحياة.

"واللغة كالإنسان تأخذ وتعطي، وتنشأ وتعيش، وتتطور وتتسع، وتلد وتموت، وربما دخلت في صراعات واحتدامات فإن كانت قوية متماسكة، وإلا أثر فيها غيرها، أو حل محلها لتموت في الأخير، كما حصل للأكادية السامية، واللاتينية القديمة، والعبرية القديمة وغيرها. وفي ظل هذه الصراعات تنشأ أشكال أخرى، تعيش في أكناف اللغة الأم، وتتغذى بلبانها، وتأخذ في وصفها العام ملامح الأم لكنها تختلف في التفاصيل، وقد سميت هذه الأشكال حسب الاصطلاح الحديث باللهجة"^١. ومن اللهجات الطارئة على اللغة العربية والتي تم تداولها بهذا المصطلح في وسائل عديدة (اللهجة البيضاء) .

أهمية البحث:

وقد توجهت إلى البحث في هذه اللهجة ؛ ماهيتها وما تعريفها ، وما موقعها من الفصحى وآثارها عليها ، لأهمية هذا الموضوع أولا، وخطورته ثانيا، ولقلة البحوث والدراسات فيه. فالأخطار المحدقة باللغة الفصحى كثيرة ، ونداءات الغيورين للدفاع عنها متوالية، ومما دفعني إلى ذلك أن وجدته مطروحا في الإعلام وقنوات التواصل بكثرة ، وفي دول الخليج على وجه الخصوص، مما يعني أن مشكلة اللهجات وتأثيرها على الفصحى ظاهر بين في بعض البلاد العربية ، قليل بحمد الله في المملكة العربية السعودية ، وقد يكون مرد ذلك إلى أن بلادنا لم تعان من كثرة الأجانب وبقايا المستعمر، فما زالت لغتنا قوية متينة بفضل الله ثم جهود المخلصين . ولست أعجب من الباحثين في الخليج حين ينادون بتمكين اللهجة البيضاء فهم أصبحوا مثل الغريق يبحث عن القشة ، يمثل ذلك ما جاء في بعض الاستطلاعات التي أجريت في صحف ومواقع خليجية ، غلبت فيها آراء المدافعين عن اللهجات واللهجة البيضاء خاصة .

وعلى قوة حجة المدافعين عن اللغة العربية الفصحى ووضوح أهدافهم ، إلا أن الحذرين والمحذرين من اللهجة العامية لم تعل أصواتهم وظلت مناقشاتهم في وسائل الإعلام ، ومواقع التواصل ولم تتجاوز ذلك إلا قليلا . فلم أعثر على دراسة علمية أو بحث محكم يتناول الموضوع بالتفصيل والشمول .

من هنا أدركت أهمية البحث في هذا الموضوع ، وأن يكون لنا في المملكة العربية السعودية موقف في تصوير واقعنا ، والدفاع عن لغة العرب ولغة القرآن الكريم ، أن لا تراحمها اللهجات ولا تعلو عليها اللغات . وذلك من خلال إيضاح حقيقة هذا المصطلح ،

^١ رشيد الزات ، اللغة واللهجة والعلاقة بينهما، مقال منشور في موقع الألوكة : ٢٠١٠/١١/١م - https://dr-cheikha.blogspot.com/2015/12/blog-post_10.html

وتنزيلها منزلتها وتبيان مكانتها من الفصحى وعلاقتها بها ، ومضارها وآثارها ، حتى لا تتداخل النوايا الحسنة مع السيئة ، في وضع التعريف الدقيق له والدعوة إليه .

وفي ضوء حرص المؤسسات الرسمية في المملكة العربية السعودية على الدفاع عن اللغة العربية ومكانتها والدعوة إلى تعزيزها ، نجد من يشنت هذه الجهود ويعيقها - كما أشرنا بقصد أو بغير قصد - إذ تنامت الدعوات إلى تبني اللهجات العامية وما يسمى باللهجة البيضاء ، واعتمادها في الإعلام والتعليم والشعر والندوات والمؤتمرات ، وفي هذه الدراسة سأجلي حقيقتها وأركز على مضارها خاصة على الإعلام والتعليم والأدب .

أهداف الدراسة :

إذا تأكد لنا أن اللغة أعظم ركيزة يقف على طرفها المجتمع، فيها يعرف نسبه ، وبها يكشف عن مدى تقدمه وتخلفه ، وأن لغة لم تبلغ اللغة العربية مكانة ومنزلة ذلك أنها دين وهوية ؛ فهي لغة الوحي وتعلمها من شعائر الدين، وهي محفوظة بحفظ الله لدينه وكتابه وتسخير عبادته للعناية بها ، وأنه ما زالت أقوام من العرب تصون للغة عزها ومكانتها وقدرها ، فترتفع كل مناحي حياتها ، فإن من أوجب واجباتنا صونها وحفظها ودفع الشبهات والأخطار المحدقة بها.

لذلك جاءت هذه الدراسة هادفة إلى : الدفاع عن اللغة الفصحى ، وتجليات حقيقة اللهجة البيضاء والدعوة إلى تمكينها ، والتحذير منها ، وبيان مدى خطورتها على اللغة الفصحى خصوصا في التعليم والإعلام والأدب.

أسئلة الدراسة :

ماهي اللهجة البيضاء ؟ هل هي لغة أم لهجة أم أسلوب ؟ لماذا اللهجة البيضاء ؟ وما أسباب الدعوة إليها ؟ كيف نشأت ومتى وأين ؟ ماأثرها على الفصحى والأدب والثقافة؟

الدراسات السابقة :

مصطلح اللهجة البيضاء ، أو اللغة البيضاء كما يسميها بعضهم جديد مستحدث، ولكنني لم أقف على أول من أطلقه ، أما الدعوة إليها فهي مستفيضة في الإعلام والصحافة ولدى العامة ، وقد كتب عنها كثيرون في مقالات ولقاءات صحفية ، وإن كنت لم أقف - في ما بحثت - على دراسة أو بحث علمي تطرق لها . وعلى أن هناك عددا من الباحثين تناولوا اللهجة البيضاء بالبحث، ولكنهم عدد قليل ، وغلب على أكثرهم الدعوة إلى تمكينها سبيلا إلى العودة إلى الفصحى، لما رأوه من تفشي العاميات واللغات الأجنبية في مجتمعاتهم^١، وإن كانت لهم مبرراتهم ومنها: كون مجتمعاتهم يغلب عليها غير العرب، حتى أن بعضهم وصف اللهجة البيضاء بأنها تشبه العامية الهجينة ومع ذلك دعى إليها ،، والفصحى المبسطة هي الأسهل والأجدر أن يتعلمها الأجانب، ومن حججهم تبسيط الفصحى للعامة ، إلا أنها مبررات واهية ؛ إذ من المعلوم أنه يرتقى بالعامية ولا ينزل إليهم ، على الأخص في الدين واللغة والآداب وميادين الثقافة .

وأزعم أن هذا البحث يعد من أوائل الدراسات حول التحذير من تمكين اللهجة البيضاء ، إذ لم أعر على دراسة علمية معمقة في هذا الموضوع ، تتقصى الحقائق والخصائص المتعلقة بهذا المصطلح الجديد، وتبين الحقائق المتخفية حول الدعوة إليه ، ولم أجد سوى بعض المقالات والمشاهد واللقاءات والاستطلاعات^٢ ، وعلى أن الدعوة إلى استخدام اللغة السهلة الميسرة المشتركة قديم ، وله جذور ممتدة إلى الأسلوب المولد ، الذي دعت الحاجة وظروف العصر لاستحدثاته في العصر العباسي ، إلا أنني لم أعر على دراسة واحدة موثقة محكمة ، تتحدث عن اللهجة البيضاء كما هي مطروحة الآن في الصحافة والإعلام ومواقع الاتصال ، ومن آخر هذه الدراسات البحث الذي تقدم به الباحث المصري أحمد فراج إلى المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ، وفيه دعى إلى تمكين اللهجة البيضاء ، لتكون أداة تواصل بين جميع العرب ، ونقطة انطلاق مرحلية إلى تمكين الفصيحة ، بحجة أن اللغة العربية الفصيحة تعاني من مشكلات في الانتماء إليها .

يقول : "ووضعت ضوابط تحد من طغيانها على خصائص اللغة العربية الفصحى ، وترتقي بها عن اللهجات الخاصة ، وأهمها : ألا تكون لغة كتابة ، وأن يكون الهدف منها الترقى لا التمكين فقط ، وألا يستهدف بها الأطفال دون السادسة"^٣ .

وتبنى كثير من الباحثين والإعلاميين الدعوة إلى اللهجة البيضاء وتوهموا في تعريفها وقيمتها ودورها ، فعلى إحسان الظن أنهم يقصدون "اللهجة الواضحة الخالية من التعقيد ومن اللهجات الخاصة لتكون أداة تواصل بين جميع العرب ونقطه اتصال مرحلية إلى

^١ انظر : أحمد فراج ، أثر تمكين اللهجة البيضاء في العناية باللغة العربية الفصيحة ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ، دبي ، الإمارات ، رجب - ١٤٣٧هـ

^٢ - جلها منشور في مواقع الكترونية ، ومنها استطلاع للرأي أجرته صحفا خليجية مثل : مجلة البيان ، اللهجة البيضاء - النطق المفهوم ٢٠١٥م

^٣ - أحمد فراج ، أثر تمكين اللهجة البيضاء في العناية باللغة العربية الفصيحة ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ، دبي ، الإمارات ، رجب - ١٤٣٧هـ

تمكين الفصحى والعودة إليها" ^١، وهذه الدعوة التي تتذرع بمسايرة الواقع ليست جديدة ، وهي وهم كبير ، ومغالطة لحقائق الحياة، والتاريخ شاهد على أن اللغة التي يتنازل عن جزء منها تخمد وتموت . يقول أحدهم : "إنها ليست دعوة لإهمال الفصحى ولكنها خطوة واقعية نحو ممارسة عملية لاستخدام اللغة العربية الفصحى ، ومن هنا يأتي دور تمكين هذه اللهجة وضرورة تبنيها من المؤسسات الحكومية والرسمية ... إن اللهجة البيضاء جاءت من منطلق الواقعية التي تفرض علينا أن نتعامل مع واقع نعيشه .." ^٢ إن كثيرا من هذه الدعوات تتذرع بالواقع ، وتتبنى عن إحباط وتشاؤم ، وضعف حيلة وعجز في الإرادة ، وانهزامية مقبلة ، وسناقش كثيرا مما ذهب إليه الباحث خلال الصفحات القادمة .

هذه خلاصة الدراسات السابقة ، ويعد مصطلح اللهجة البيضاء مصطلحا جديدا و طارئا ، وقد تردد كثيرا خلال العشر سنوات الماضية بمعنى شفاف غير دقيق ولا واضح ، وتتبعته فوجدته أكثر ما ورد ونودي به في الإعلام المسموع ، ولم يناقش حسب علمي في أروقه الجامعات ومحاضن البحث العلمي ، وإنما ضل الحديث عنه في الصحف والمجلات والإعلام المرئي والمقروء ، ماعدا ذلك لم يناقش في المؤتمرات العلمية ، أو يتطرق له الباحثون في بحوثهم ، فيما عدا بعض الشذرات في مواقع التواصل الالكتروني ، والبحث السالف المقدم الى مؤتمر دبي .

إجراءات ومحاور الدراسة :

سيحاول البحث دراسة آثار هذه اللهجة على اللغة الفصحى في ثلاثة مباحث :
المبحث الأول: : مكانة اللغة الفصحى ، ومنزلة اللهجات منها ، وسبل تمكينها وتطويرها .
المبحث الثاني: مفهوم اللهجة البيضاء ، جذورها ونشأتها ، وحدودها وأسباب ظهورها ، ودوافع الداعين إليها .
المبحث الثالث: أضرار اللهجة البيضاء على اللغة الفصحى في الإعلام والتعليم والأدب .
الخاتمة وفيها التوصيات .

المبحث الأول: : مكانة اللغة ، ومنزلة اللهجات منها ، وسبل تمكينها وتطويرها .

مكانة اللغة العربية :

اصطفى الله اللغة العربية الفصحى لتكون لغة القرآن ، فكانت ولم تزل على مدى قرون طويلة وعاء الدين والعلم ، وهي هوية العرب ، ووعاء تاريخهم وثقافتهم ، بها التمس شملهم ، وبها حفظ تراثهم وأمجادهم ، وهي اليوم إحدى اللغات الست الرسمية في هيئة الأمم المتحدة ، اعتمدت في عام ١٩٧٤م لغة رسمية عالمية ، يتحدث بها أكثر من مليار ، ويقبل الملايين على تعلمها بدوافع دينية وعلمية وأدبية . وتعد اللغة العربية الفصحى أرقى اللغات وأكملها ، فعلى مدى القرون وفت بحاجات العلم والأدب والحياة ، ، ولم تقصر عن تلبية حاجات الزمان والمكان ، والمتغيرات والأحوال ، ونشأ على ضفافها كثير من أساليب الرزانة والرصانة والجزالة ، وأساليب اللين والوضوح والبساطة .

واللغة الفصحى لا تقتصر على المثقفين والعلماء والأدباء والكتاب ؛ بل هي لغة العبادات والممارسات اليومية ، وهي لغة الإعلام والصحافة والشارع ، لغة حية مرنة ، متجددة متطورة ، طيبة لكل زمان ومكان ، وهي مثل كل اللغات الحية بحاجة إلى مزيد عناية من أهلها ، فمن المعلوم أن اللغات ترقى وتنحط ، وتموت وتحيا ، وتضعف وتتطور ، ولذلك هي بحاجة إلى الرعاية المستمرة ، والجهد الدائب لحمايتها وتطويرها ، لتناسب متغيرات الزمان والمكان ، وأهم سبيل إلى حفظها وتطويرها هو ممارستها في كل مناحي الحياة . إذ اللغة - كما أشرنا - تشبه الكائن الحي تأخذ وتعطي ، وتنشأ وتعيش ، وتتطور وتتسع ، وتلد وتموت ، وربما دخلت في صراعات واحتدامات وفي ظل هذه الصراعات تنشأ أشكال أخرى ، تعيش في أكناف اللغة الأم ، وتتغذى بلبانها ، وتأخذ في وصفها العام ملامح الأم لكنها تختلف في التفاصيل ، وقد سميت هذه الأشكال حسب الاصطلاح الحديث باللهجة ^٣ .

وقد صنف بعض الباحثين اللهجة البيضاء في المرتبة الثالثة من درجات اللغة : "فإذا قيل أن اللغة مستويات أربعة: الفصحى ثم اللهجة الفصحى ثم اللهجة البيضاء ثم العامية ؛ فإن اللهجة البيضاء بذلك في المرتبة الثالثة بعد اللهجات الفصحى" ^٤ . مما يعني أنها تنافس وتزاحم اللهجات ، على ما للهجات من قيمة حضارية وتراثية مهمة إلا أنها أيضا تأتي بعدها في المنزلة ، وتشكل خطرا عليها أيضا .

^١ - أحمد فراج ، أثر تمكين اللهجة البيضاء في العناية باللغة العربية الفصحى ، ص ١٦١

^٢ - المرجع السابق، ص ١٦١

^٣ - انظر: رشيد الزات ، اللغة واللهجة والعلاقة بينهما شبكة الألوكة، ٢٠١٠/١١/١ ، https://dr-cheikha.blogspot.com/2015/12/blog-post_10.html

^٤ عبدالرزاق الصاعدي ، موقع معجم اللغة العربية الافتراضي <https://almajma3.blogspot.com/2014/03/blog-post.html>

منزلة اللهجات من اللغة العربية الفصحى :

يعرف (الخليل بن أحمد) اللغة في كتابه العين بقوله: "اختلافُ الكلام في معنى واحدٍ". وعند ابن الحاجب في مختصره "حدُّ اللغة كلُّ لفظٍ وُضِعَ لمعنى". ويعرفها ابن جني ٣٩٢هـ تعريفاً حديثاً سابقاً لزمانه، فيقول: "حدُّ اللغة أصواتٌ يعبرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم". أما اللهجة: ففي العين للخليل: واللَّهجة طَرَفُ اللِّسان ويُقال: جَرَسَ الكلام، ويُقال فصيح اللُّهجة. واللَّهجة وهي لغته التي جُبِلَ عليها فاعتادها ونشأ عليها^١.

ويفهم من معنى اللهجة في المعاجم العربية أنها طريقة أداء اللغة أو النطق، أو جرس الكلام ونغمته. ويعرفها المُحدِّثون بأنها: الصفات أو الخصائص التي تتميز بها بيئة ما في طريقة أداء اللغة أو النطق، كما عند عبد الواحد الوافي وغيره^٢.

فالعربية لغة الشعوب العربية كلها، لكنهم في تطبيق هذه اللغة يختلفون من قطر إلى قطر في أصوات الحروف وصفاتها من تفخيم وترقيق وإمالة وغير ذلك، ويمكن حصر اللهجة في الدرس اللغوي الحديث على إطلاقين، إطلاق على ما اختلفت فيه لغات القبائل العربية فيما بينها. على أنها وإن اختلفت فقد كان لها لسان مشترك يجمعها، وهو الذي وصلت به كتب التراث العربي، ونحن – بقول عبده الراجحي- لا نتصور أنهم كانوا يتحدثون في بيعهم وشرائهم وهزلهم باللغة ذاتها التي ينظمون بها شعرهم أو يضعون بها خطبهم.

وإطلاق على ما دخل اللسان العربي من العامية، وهو الذي يقصده د. رشيد العبيدي بقوله في سياق كلامه عن الصراع الذي عاشته اللغة العربية يقول: "أما على المستوى الشعبي في أقطار المتكلمين بها، فقد احتكت بأجناس وجماعات بشرية مختلفة، مارست الحديث اليومي بها، فأخذت وأعطت وتغيرت تغيرات مختلفة بحسب الظروف التي يتميز بها كل قطر، فكانت هناك لهجات شعبية تستخدم أداة للتفاهم اليومي في كل قطر"^٣.

على أن اللهجة عند المحدثين أنفسهم قد يقصد بها اللغة؛ فهذا صلاح فضل في كتابه علم الأسلوب، يقسم اللهجة إلى عائلية وضيعة مبتذلة، وأخرى رفيعة، وبينهما متوسطة، ويؤكد أن الإنسان يمكنه استعمال عدة لهجات بطريقة لا شعورية في حياته اليومية. فالمنخفضة لهجة البيت والمقهى والشارع، والمتوسطة لهجة المهنة والمكتب والعلاقات الاجتماعية. والرفيعة لهجة المناسبات الخاصة والخطب والمواقف العامة.

والانخفاض في كلام د. صلاح لا يقصد به خفض الصوت؛ بل الانخفاض في جودة اللغة وسفولها نحو الابتذال، وتعبير آخر فكلام البيت والشارع والمقهى لهجة، وكلام المناسبات الخاصة والخطب لغة وبينهما لغة المكتب والمهنة التي تتوسط بين هاتين^٤.

تتغير الدلالات تغيراً واضحاً زمنياً ومكانياً، فاللفظ الواحد ينشأ في بيئة يعبر عن حقيقة وضعه لها، وتبقى هذه الحقيقة ملازمة له عبر زمان طويل من حياته، ولكن اللفظ ككل كائن حي يتأثر بالظروف والبيئات، فينمو ويتحول إلى صورة من التكيف الدلالي المناسب لكل ظرف فيبته عن حقيقته في بعض الأحيان، ومن هنا تتسع اللغة، فاللهجات بهذا المعنى تسهم في اتساع اللغة ولا تترحمها.

أن لغة التواصل اليومي التي تنعدم فيها القواعد ويغيب فيها الانضباط باللغة الأصلية إنما هي لهجة، ومتى ارتقت إلى الرسمية والمعاملات العامة فهي لغة، كما أن اللغة بهذا المفهوم تستطيع أن ترقى إلى سدة الإبداع لتتحى منحى الجمالية عند أصحابها، دون اللهجة اليومية التي تعتبر مباشرة آنية الاستعمال لا مجال للإبداع فيها. ومما يؤكد ذلك ما يلاحظ في كل الدول العربية من توحدها على لغة واحدة في خطاباتهم الرسمية وإعلاناتهم وإذاعاتهم، يمكن أن يفهمها العراقي في بلده كما يفهمها المغربي وغيرهما، دون اللهجة اليومية التي تختلف حسب اختلاف البلدان^٥.

سبل تمكين الفصحى وتطويرها :

اللغة العربية لغة قوية متينة، متفردة، امتازت بمميزات كثيرة منها: كثرة مفرداتها، وتوالد دلالاتها، وقيامها على جذور متناسقة غير موجودة في اللغات الأخرى، وتقارب الأفعال في جذورها على عكس اللغات الأخرى، والإعراب، وهو تغيير الحالة النحوية للكلمات بتغيير العوامل الداخلة عليها، ويساهم في نقل المفاهيم، وحمل الأفكار، وفهم المراد، والاشتقاق، وهو أخذ شيء من شيء، أو لفظ من لفظ، أو صيغة من صيغة، ويعد من الخصائص التي تميز اللغة العربية عن غيرها. المترادفات والأضداد، حيث ساهمت في جعل اللغة أكثر مرونة وحيوية. الأصوات، حيث تتعدد أصوات اللغة العربية، وصفاتها المحسنة، مثل الجهر والهمس،

^١ انظر: عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص ٣٠

^٢ انظر: علي عبدالواحد وافي، علم اللغة، ص ٧٥

^٣ رشيد العبيدي. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش. عدد مزدوج: ١٦-١٧.

^٤ انظر: صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق ١٩٩٨م ص ٢٣٦

^٥ انظر: رشيد الزات، اللغة واللهجة والعلاقة بينهما شبكة الألوكة، ٢٠١٠/١/١ م https://dr-cheikha.blogspot.com/2015/12/blog-post_10.html

والرخاوة والشدّة، والترقيق والتفخيم، وغيرها. دقّة التعبير، حيث تعد من أوسع اللغات في دقّتها، وقدرتها على التعبير عن الأحوال والصفات، فهي مليئة بالجودة، والرصانة، والفصاحة. التعريب، وهو عمليّة تحويل صياغة كلمة أجنبيّة إلى صياغة عربيّة، أو رسم لفظة أجنبيّة بأحرف عربيّة؛ وذلك لأنّ للعربيّة قدرة عجيبة على تعريب الكلام الأجنبي.

ومن وسائل تقوية ممارسة اللغة الفصحى والاعتزاز بها: تعميم تعلمها والتعليم بها في كافّة المعارف والعلوم، ونشرها في الجامعات، والمدارس، والابتعاد عن التفكير بأنّ التقدّم مرتبط بتعلّم اللغات الأجنبيّة، لذلك يجب تطوير المناهج التعليميّة في مختلف مراحل التعليم لتدريسها باللغة العربيّة، وتحديثها وتطويرها ومسايرتها لما يستجد من العلوم وبما يتلائم مع التقنيّة ومستجداتها.

المبحث الثاني: مفهوم اللهجة البيضاء، جذورها ونشأتها، وأسباب ظهورها، ودوافع الداعين إليها.

أولاً: مفهوم اللهجة البيضاء :

تنوعت تعاريفها وأوصافها، وتباينت مواقف أصحابها حتى لم يعد لها حدود ولا قيودا، ولئن اتفق الداعون إليها على معنى عام وهو الوضوح والبساطة، واتفقوا على أحد أسباب الدعوة إليها وهو الحاجة لتبسيط اللغة، فإن تعريفهم لها لم يكن واضحاً ولا بسيطاً، ويكاد كل من تطرق إليها يشرحها باللهجة البسيطة الواضحة، ومن أبرز من تطرق لها من الباحثين د. عبدالرزاق الصاعدي ويعرفها بـ(اللهجة الوسطى) يقول: "اللهجة الوسطى هي اللهجة البيضاء، وهي أرقى من العامية،... واللهجة البيضاء مهذبة بعض التهذيب، غير أنها فقيرة في ألفاظها ودلالاتها، انتخب من العاميات ماشاع من الألفاظ، وزادت عليها ما تحتاجه من ألفاظ فصيحة في لغة التعليم والإعلام، وهي تهدف إلى سهولة التواصل بما يتاح لها"^١.

ويعرفها باحث آخر بـ(اللهجة المشتركة) يقول: "مصطلح اللهجة البيضاء له حضور في الوسط الثقافي، وجمال لفظي يغري باعتماده مصطلحاً لمفهوم اللهجة المشتركة..."^٢. ومن أسوء ما عرفت به أنها: "اللهجة البيضاء عبارة عن خليط من اللهجات المختلفة، مع وجود بعض المصطلحات الإنجليزية، وبعض العبارات الشبابية المستحدثة، وقد دعت الحاجة إليها بسبب الانفتاح الكبير الذي وفرته وسائل الاتصال الجديدة، إذ وجدوا بعض الصعوبة في اللهجات المحلية لبعض الدول العربية فأصبح التواصل صعباً، فلذلك اخترعوا (اللهجة البيضاء) وقد سميت بهذا الاسم لأنها لا تحمل أي هوية معينة فهي لهجة مشاعة للجميع"^٣.

بينما الصحيح أن هذه التعريفات تنطبق على اللهجة الهجين، أو اللهجة المحلية الشعبية العامة، وهي: "لغة الإعلام المحكية، وبطريقة أخرى ساخرة هي لغة أهل الرياض! حيث صبغت لهجة الرياض العامية كل وسائل الإعلام، بل وحياة الناس كلهم؛ وهذا طبيعي فهي لغة العاصمة، فصارت كأنها لغة عربية فصيحة، ومن هنا جاءت تسميتها باللغة البيضاء، وهي تشبه لغة الإعلام المحكي في لبنان وما يقال عنها إنها اللغة البيروتية، بينما اللهجة اللبنانية في الشارع شيء مختلف"^٤.

إن نشأت اللهجة البيضاء بين العامة والصحافة والإعلام، بعيداً عن العلم والأدب يؤكد عدم نضجها وبطلانها، وأكثر من تحدث عنها ونادى بها هم الصحفيون والإعلاميون في مواقع التواصل، بل إن أكثرهم يؤكد أنها لاتصلح أن تكون لغة للأدب، وسأقتل ماجاء عن بعضهم في المواقع والصحف وهم مابين مؤيد لها ورافض: يقول أحد الصحفيين "البيضاء هي لغة السهل الممتنع التي يستعين بها الإعلام المكتوب إذ إنها تبتعد عن المفردات الفصيحة التي قد يعتبرها العامة معقدة وغير مفهومة... نحن خلقنا لأنفسنا لغة بيضاء أقرب للفصحى من المحكية، وهي لغة مشتقة في الأساس من الفصحى، بحيث تخلو تماماً من الكلمات المحلية لتكون القاسم المشترك بين الشعوب العربية، وتخرج المتحدث بها من قوقعة العامية إلى الفصحى قليلاً، وقد اتفق العرب في السابق على لغة قريبش ليتواصلوا ويتحدثوا بها، وعندما يرتقي شاعر النبطية بلغته أو يهبط شاعر الفصحى بها يصل كلاهما إلى اللهجة البيضاء!" ويصف موقفه منها ومشاعره تجاهها: "أجد فارقاً كبيراً بين إلقاء القصيدة النبطية والفصحى، إذ إنني أشعر بالنشوة حين ألقى قصيدتي بالفصحى التي تتمتع بسحر ومذاق خاص لأنها لغة البيان، فيما تعتبر البيضاء ابتتها، ولا يمكن أن تكون البنت أهم من الأم، لذا أشتاق إلى المسلسلات التاريخية الناطقة بالفصحى لأروي عطشي من اللغة"^٥.

على الجانب الآخر ينفي أحد الأكاديميين وجود ما يسمى باللغة البيضاء، ويشير إلى أن اللهجات إما فصحى أو عامية متولدة عن الفصحى، وبينهما لغة الإعلام، وهي لغة ركيكة، يقول: "لا أستطيع أن أطلق عليها ببيضاء، فأبياض فيها وهي تقطع الحبال بين الدول العربية، أما البيضاء فهي التي يجب أن تجمعنا على هدف واحد ولهجة واحدة"^٦.

^١ - عبدالرزاق الصاعدي، موقع مجمع اللغة العربية الافتراضي، الرابط: <https://almajma3.blogspot.com/2014/03/blog-post.htm>

^٢ - أحمد فراج، أثر تمكين اللهجة البيضاء في العناية باللغة العربية الفصيحة، ص ١٦٩

^٣ - ريهام عبدالناصر، مفهوم اللهجة البيضاء ونماذجها، مقال منشور في موقع مراسل الإلكتروني ٢٠١٧/١٠/١٩م

^٤ - عبدالحليم البراك، حتى لا تقتلنا اللغة البيضاء، مقال منشور في صحيفة مكة الإلكترونية، رمضان ١٤٣٩هـ

^٥ - عبدالله الهدي، اللهجة البيضاء -النطق بالمفهوم، استطلاع للرأي منشور في مجلة البيان، الإمارات، ٢٠١٥/٥/١٦م

^٦ انظر: رشاد سالم، مدير الجامعة القاسمية في الشارقة، ضمن حديثه عن: اللهجة البيضاء -النطق بالمفهوم، استطلاع للرأي منشور في مجلة البيان، الإمارات، ٢٠١٥/٥/١٦م

ثم يضيف: "بات من المعلوم أن اللغة الفصحى هي البيضاء التي توحد الأمة من المحيط إلى الخليج، واللغة من أهم مقومات القومية العربية المشتركة لأنها لغة القرآن الكريم، أما اللهجات فتقتصر على بيئتها وهي ميسرة، وعندما نرغب في الإعلان عن سلعة ما باللغة الفصحى يكون أوسع انتشاراً أما إذا أعلننا عنها باللهجة الجزائرية مثلاً فلن يلتفت إليها سوى أهل الجزائر فقط لأن لهذه اللهجة نمطاً نطقياً لا يفهمه غيرهم...ولكننا نستطيع القول إن هناك لغة وسطية لا ترتقي إلى الفصحى ولا تهبط إلى العامية الدارجة بل هي سهلة ميسرة تشبه لغة الإعلام حيث يفهمها العامي والمتقف ولا يمكن أن نطلق عليها ببيضاء بل لغة وسطية لا تتمسك بالقواعد، مشيراً إلى أن هذه اللغة تضرر بالأمة لأنها وقف على بيئتها"^١.

وأشار إلى أن الخطورة ليست في أن يتحدث الناس بلهجاتهم وإنما تكمن في التحدث بها في المنتديات العامة والمؤتمرات أو في نشرات الأخبار مثل بعض القنوات اللبنانية التي يذكر فيها المذيع أو المذيعة وزير الثقافة قائلاً (وزير السافة)..^٢

ومما عرفت به اللهجة البيضاء أنها: "لهجة مستحدثة أي جديدة تستخدم في الكثير من وسائل الاطلاع والاستماع والإعلام كالمقابلات التلفزيونية وخصوصاً الفنية، الأغاني، المنتديات عبر الانترنت، المقابلات الصحفية والردود على القراء والكثير غير ذلك. فهي لغة عربية في الأساس ولكنها خليط من عدة لهجات مع بعض المصطلحات الانجليزية وبعض التعبيرات الشبائية الحديثة والزمات الكلامية. الحاجة أم الاختراع، اعتقد أن الحاجة إليها جاءت أو ازدادت مع هذا الانفتاح الهائل الذي وفرته وسائل الاتصال الحديثة، أدرك الناس صعوبة فهم اللهجات المحلية وبالتالي صعوبة التواصل فعمدوا إلى اختراع هذه اللهجة البيضاء، ومن اسمها يأتي الإيحاء إنها بيضاء لا تحمل هوية معينة وهي ملك للجميع"^٣.

ويعرفها آخر بقوله: "تتشابه اللهجة البيضاء مع اللهجة الهجين الموجودة في الخليج والتي نشأت بسبب وجود نسبة من الأعداد الكبيرة من الآسيويين، وهي لهجة خليط من العربية وكلمات من اللغة الأردنية واللغات الآسيوية الأخرى مع التركيز على بعض الكلمات العربية التي تستخدم في هذه اللهجة، مثلاً كلمات: صديق، رفيق، نفر. مثلاً إذا أردت أن تقول عبارة: كنت اعتقد أنك شخص جيد ولكني اكتشفت أنك لست جيداً وإنك تحب المشاكل"^٤!

من خلال ماسبق وهذا العرض السريع لما قيل عن اللهجة البيضاء نحن أمام رأيين: إما أن يكون المقصود من البيضاء الفصحى الميسرة الواضحة البسيطة، والموقف منها والدعوة إليها بهذا المعنى لا غبار عليه، ويبقى النقاش حول هذا المسمى الطارئ. وإما أن يكون المقصود منها العامية الهجين المختلطة، وهي بهذه الضوابط والأوصاف تعد كارثة حلت باللغة العربية، وشر وخطر على الفصحى يجب مدافعتها، خصوصاً في ميادين العلم والثقافة والفنون، وهي مانحن بصدد تجليتها وبيان آثارها على الفصحى. إذ أن كل من عرفوا اللهجة البيضاء بأنها الواضحة والبسيطة أضافوا ما يجعل الفصحى منها بريئة، وما يباعد عنها، ولم يختلف أحد منهم على أن اللهجة البيضاء هي المعلومة للجميع، ولكن أحداً لم يحدد من هؤلاء الجميع، وما هي ضوابط هذه اللهجة وحدودها!

أين الصعوبة في الفصحى، ولما لا تكون هي البيضاء الواضحة، وما هو السبب في النفور من تبنيها وتمكينها والدفاع عنها بدلاً من اختراع مصطلح جديد يشتم ويشعب الجهود؟! إن كل ما دُعي إليه من أجل تمكين اللهجة البيضاء هو مادي إلى اللغويين والمتخصصين قديماً وحديثاً من أجل تمكين الفصحى. فهل هي فوضى في المصطلحات أم تداخل في المسميات؟ إنه مع إحساننا الظن بهذه الدعوات وأسبابها نشأتها، وظروف دعائها ومجتمعاتهم، لكنها دعوات يظهر فيها الانهزامية والضعف الذي أصاب الأمة في كل جوانب حياتها.

إن اللغة لا تتردى بتردي المجتمعات ولكنها تترقي وترتقي بهم، ولا تنزل إلى العامة ولكنهم يرتفعون إليها، وإن الشعوب والعامة والأجانب ليسوا مقياساً يرجع إليه أو يعتد به من أجل التنازل عن الثوابت والمسلمات، وتمييع هوية الأمة من أجل مجاراتهم، بل إن ضعف الأمة وضعف اللغة يحصل من وراء ذلك، وإنما الحل في العودة إلى اللغة المثينة والتمسك بها ودعم انتشارها، لأنها اللغة المصطفاه من الله، ولذلك هي الأصلح والأقرب لمعالجة الضعف والتردي، وهل هذه البيضاء الواضحة البسيطة المتفق عليها والمعلومة للجميع إلا الفصحى! وقد كثر ترداد هذا المصطلح والدعوة إليه، والباحثين بين قبوله ورفضه. ومن هنا يظهر أن الخلاف في الضوابط بعد ذلك وفي المصطلح. ويظهر أن هناك تخبط وخط في باقي التعريف، فهناك من يعرفها بشيء ويدعو إلى أمر آخر، وهناك من يسميها لغة ومن يسميها لهجة.

^١ انظر: رشاد سالم، مدير الجامعة القاسمية في الشارقة، ضمن حديثه عن: اللهجة البيضاء -النطق المفهوم، استطلاع للرأي منشور في مجلة البيان، الإمارات، ٢٠١٥/٥/١٦،

^٢ ريهام عبدالناصر، مفهوم اللهجة البيضاء ونماذجها، مقال منشور في موقع مراسل الإلكتروني ٢٠١٧/١٠/١٩

^٣ ريهام عبدالناصر، مفهوم اللهجة البيضاء ونماذجها، مقال منشور في موقع مراسل الإلكتروني ٢٠١٧/١٠/١٩

كما يظهر لدى أكثر من دعوا إليها الخلط بين اللغة واللهجة والأسلوب ، فالحاجة المؤقتة لتدراك بعض المتحدثين والمنتسبين للعربية، لاتبرر استحداث لهجة جديدة ، بل ذلك يدعو إلى البحث في الفصحى نفسها ، فهي قادرة وغير عاجزة عن السهل واللين والقريب والواضح ، من غير تشتيت الجهود وبعثرت الحلول ، وإذا كانت اللهجة البيضاء مسئلة من اللغة العربية وهي الأساس فيها كما يهون من خطرهما بعض المنادين لتمكينها ، فلماذا تتعدد المسميات ؟ نعم الفصحى بيضاء واضحة بسيطة على من اعتادها؛ لأن قواعدها واضحة ومقوماتها كذلك ، لكن ماهي مقومات اللهجة البيضاء أو اللهجة الهجين أو كما يحلو لبعضهم أن يسميها لهجة أهل الرياض حتى تكون بسيطة وواضحة عند أهل مراكش أو صنعاء ؟

ثانيا: نشأة اللهجة البيضاء :

الدعوة إلى اللهجة الواضحة أو المشتركة لم تكن مستجدة ولا حديثة ، فقد سبقتها دعوات كما في العصر العباسي ، حيث دعت الأسباب والظروف المشابهة إلى تطويع اللغة للموالي والمستعربين ، فأنشأ أرباب الفصحى الأسلوب المولد ؛ وحلقوا به في سماء الثقافة والإبداع والحضارة ، وهناك تشابه كبير ، وتوافق في الظروف المرتبطة بنشأة الأسلوب المولد واللهجة البيضاء ، فالأسلوب المولد وصفه شوقي ضيف بقوله : " أسلوب واضح شفاف ، ليس فيه تعقيد ، ولا إغراب ، وإنما فيه الاسترسال العذب ، وفيه الألفاظ القريبة والعبارات المبسطة حسب الأغراض والمعاني التي ينقلها ... " ويشير شوقي ضيف أيضا إلى أسباب نشأة هذا الأسلوب بقوله : " أسلوب عباسي مولد ، يلائم فيه ابن المقفع بين حاجات عصره الثقافية وبين مقومات العربية وأصولها اللغوية والنحوية " كما يصفه فيقول : " أسلوب يقوم على التوسط بين لغة الخاصة وما قد يكون فيها من إغراب في اللفظ ولغة العامة وما قد يكون فيها من ابتذال " ^٣ ، وقد عرفت اللهجة البيضاء بقريب من ذلك . وإن جاز لنا المقارنة فإننا نجد الحاجة تتفق والظروف والنشأة مع اختلاف جلي فيما بين تداعيت الأسلوب المولد ، وما خلفه من إرث أدبي ، وتراث ثقافي مبدع ، ابتدأه ابن المقفع وعلا وارتفع عند الجاحظ وابن العميد وسهل بن هارون وبيدع الزمان الهذاني ، وارتقت به الثقافة العربية شوطا بعيدا ، ودونت به مصنفات اللغة والأدب قرونا طويلة ، فهو نموذج لجمال اللغة وكمالها ، واتساعها ومرونتها ومقدرتها على مواكبة كل زمان وحال ، لكنه يظل أسلوبا من أساليب اللغة الفصحى لم يتجاوز ذلك . أما ما ينادى به في هذا العصر فهو مختلف وفيه خلط وتخبط ، فإن تسمية اللهجة البيضاء بهذا الاسم ثم تعريفها بالعامية ، لايعني بياض النوايا ، وبراءة المقاصد .

المبحث الثالث: أضرار اللهجة البيضاء على اللغة الفصحى في التعليم والإعلام والأدب .

أولا : أضرارها على التعليم .

يقال: " إذا أردت أن تدمر أمة فابدأ بلغتها " ، والتنازل عن اللغة والتفريط فيها يؤدي بجميع مجالات التلقي من إعلام وفن وأدب ، لذلك يجب أن تكون اللغة العربية الفصحى هي الأساس في الحديث والتعليم ، كون التحدث بالفصحى مما يترسخ في أذهان المتعلمين خصوصا في الصفوف الأولى مما يؤثر في تطور قدرتهم على الفهم والاستيعاب ، ولذلك نصت أنظمت الحكم في كثير من الدول العربية على وجوب رعاية الفصحى والتحدث بها ، ومن المؤسف أن تكون بعض هذه الأنظمة لحفظ اللغة مجرد قرارات لاتجد حيزا في التطبيق على أرض الواقع .

وقد نص نظام الحكم في المملكة العربية السعودية على أهمية العناية باللغة الفصحى في التعليم والثقافة ، وجهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية الفصحى لايمكن حصرها في ورقات ويكفي أن نذكر جهود مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية وإن من أسباب ضعف التحدث بالفصحى في التعليم :

- أنها غير مسنودة من الجهات الرسمية ، وإن كانت كذلك فضعف الرقابة والمتابعة على تطبيق تلك الأنظمة الناصة على تطبيقها .
" إن آفة اللغة العربية اليوم أنها غير مسنودة بالتشريعات الملزمة والأنظمة الحامية لها التي تصد عنها عدوان المعتدين ، ونستطيع أن نقول إن اللغة العربية مكشوفة بلا غطاء قانوني يقيها شر المتربصين بها .بينما اللغات الحية في العالم كله مدعومة بالتشريعات ومدعمة بالأنظمة ، أو إذا شئنا قلنا مدعمة من الأنظمة " ^٤ .

- التحدث باللهجات واللهجة المشتركة خصوصا ، وممارستها في التخاطب ، والاكتفاء بالفصحى في الكتابة دون التحدث ، وهذا يضعف اللغة الفصحى لدى المتعلمين .

إن الحفاظ على اللغة العربية هو أحد الأساليب لمواجهة للغزو الثقافي وذلك من خلال التأكيد عليها بشكل أساسي في إطار التعليم في جميع مراحلها وقد نادى بذلك كثير من الغيورين حيث أن الإبداع الحضاري هو الذي يجعل اللغة العربية أكثر إثراء وحضورا في

^١ شوقي ضيف ، الفن ومذاهبه، ص ١٣٤

^٢ - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

^٣ شوقي ضيف ، الفن ومذاهبه ص ١٣٤

^٤ عبدالعزيز التويجري ، حماية اللغة العربية بالقوانين ، جريدة الحياة ، تاريخ النشر : الجمعة ١٥/٥/٢٠١٥م

إطار الهجمة الشرسة على اللغة الفصحى الأمر الذي يحتم إيجاد آليات لضبط عناصر تكوين هذه اللغة ، ولا سيما في مجال التعليم والإعلام والثقافة والأدب وغيرها.

ومع ما يمكن من سنه من قوانين ، ووضع الحلول والمبادرات ، إلا أن أفضل طريقة لتعلم اللغة هو التلقي والمشافهة الصحيحة ؛ لذلك كان العرب يرسلون أبناءهم للبادية لتستقيم ألسنتهم ؛ إذ إن تلقي الطلاب اللغة الأم من صغرهم بلهجات عامية يؤثر سلباً على مهارات التفكير العليا ، وهناك المئات من الأبحاث حول طرق توظيف اللغة العربية الفصيحة في مراحل التعليم المختلفة ، وقد ظهرت عدة مبادرات تشجع على التواصل باللغة العربية الفصيحة في المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة ، من أبرز هذه الجهود مبادرات مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية ، وقد مضى مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في الاهتمام بلغة الطفل معولاً على هدفين جوهريين هما : الطفل ، واللغة العربية لما لهما من أثر في حياة المجتمع وقدم سلسلة كتب أطلق عليها : تنمية لغة الطفل في وسائل الإعلام المعاصرة ، شارك فيها نخبة من المختصين في مجالات التربية واللغة والإعلام ، هدفهم بناء شخصيات الجيل الجديد ، وتنمية الذوق الفني لديهم ، والحفاظ على اللغة العربية ، والاعتزاز بالانتماء إليها ، والحرص على استعمالها ، والاستمتاع بمزاياها ، والإفادة من مرونتها ، وتطويرها لمتطلبات الحضارة .^١

ومن التجارب الرائدة في خدمة اللغة العربية على المستوى التعليمي تجربة برنامج افتح ياسمسم ، وهو برنامج عربي موحد اعتمد اللغة العربية الميسرة في صيغة متنوعة الفقرات ، فيه من التجديد والترفيه ما يغري الطفل العربي بمشاهدته كل يوم . أنتجت مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي ، وأقرت بجميع خيرائها أن تكون لغة البرنامج اللغة العربية الميسرة ، التي يمكن للطفل العربي أن يفهمها بلا عناء ، فالبرنامج موجه إلى أطفال العرب في أقطارهم في مرحلة ما قبل المدرسة . وهدف البرنامج هو تهيئة الطفل للمدرسة الابتدائية ، جاء ذلك بعد اختبارات لغوية على العديد من الأطفال .. وكان الهدف الأول من ذلك هو تحديد مستوى اللغة الفصحى التي تناسب سن الأطفال .^٢

إن أهم الصعوبات التي تعانيها اللغة العربية تتمثل في اللغة الهشة الضعيفة التي يمارسها كثير من المعلمين في العملية التعليمية ، وممارسة التعليم بالعامية واللهجة الهجين ، إضافة إلى القصور في التعليم اللغوي وفي اكتساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي ، وقلة الصناعة الثقافية الموجهة إلى الأطفال بلهجة فصيحة ، وغياب الممارسة الحقيقية للقواعد العربية والمعجم اللغوي .

مما يعني ضرورة مواجهة التحديات أمام اللغة العربية في حقول التعليم عن طريق تعزيز الانتماء إلى اللغة في جميع المجالات ، والتركيز على أساسيات المعرفة و" تشريع قوانين لحماية اللغة " لأن حماية اللغة مسؤولية جماعية.

ثانياً : أضرار اللهجة البيضاء على الإعلام :

أضحت العلاقة بين اللغة العربية والإعلام قوية متينة ، ويغريان بالبحث والتأمل ووضع السؤال لأجل الوقوف على معالم تلك العلاقة ومفعولاتها. إنها علاقة على قدر من الالتباس والتعقيد؛ لأن الباحث لا يدري أكانت مستويات اللغة متاحة كي توظف لتبسيط أغراض الإعلام ومقاصده ؛ أم أن هذا الإعلام صار وسيلة لترويج خصوصيات وأنماط مخصوصة وتعميمها؛ مما يعكس على سبيل التواصل لدى المتلقي العربي من جهة، وعلى وعيه وإدراكه وهويته من جهة أخرى.

وإن تشرذم المؤسسات الإعلامية الرسمية القائمة، وانحسار تأثيرها وفعاليتها، ومن ثم التخلي عن مركزيتها أمام اكتساح القنوات الخاصة (التجارية تحديداً)، وانتشار الفضائيات الأجنبية الناطقة باللغة العربية. كل ذلك جعل الوسيلة مقدمة على الرسالة، والربح سابقاً على جودة الخطاب، ومطلب الانتشار والتنافس مفضلاً على داعي تحرّي الدقة والإتقان في صياغة الخطابات، كما تقتضي أعراف اللسان الفصيح وسننه.

وإن الانفتاح الإعلامي المهول، وتحول مرجعيته من العام إلى الخاص، أوجد وضعاً استثنائياً في الأعراف والثوابت الراسخة في ثقافة الإعلام العربي عامّة، ولم ينزل برداً وسلاماً على المجال اللغوي العربي؛ فقد ترك تأثيرات انتهكت حرمة اللسان العربي الفصيح باسم الانفتاح وزيادة الانتشار ، ومجيء العولمة بمطامحها التدميرية، وثقافتها الاستهلاكية الفائقة ؛ إذ غزت اللغات الأجنبية، والإنجليزية على رأسها، عوالم المرئي والمسموع، وتحديداً السنة مذيعة الربط، ومقدمي البرامج، ومروجي الإعلانات، وغيرهم .^٣

فتمدد المفردات والتعبيرات الإنجليزية في خطاب المذيعين وأسايلهم، وتلون طرائق نطقهم وتنغيمهم ونبرهم والأدوات اللغوية المستخدمة، تشكل مزيجاً هجيناً لا يحمل ملامح شخصية البيئة الثقافية والاجتماعية التي يفترض به أن يتوجه إليها ، أو يكون ثابتاً من

^١ انظر : عادل زكي محمد ، وآخرون ، تنمية لغة الطفل في وسائل الإعلام المعاصر ، الرياض، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية ، ١٤٣٦هـ.

ص ١٠

^٢ انظر : فرج الظفيري ، برامج الأطفال في التلفاز وأثرها في لغة الطفل ، ص ٢١٩

^٣ انظر: العياشي إدراوي ، أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر ، مجلة الفيصل ، المغرب، ديسمبر ٢٠١٥-٢٣

ثابت هويتها التعبيرية ، والتداخل البين بين مستويات اللسان العربي في مختلف وسائل الإعلام، إضافة إلى الغموض الحاصل في الدور المرتقب لهذه الوسائط، يحتمل وضع أكثر من استقهام على هذا المستوى، سواء في ذلك ما يمكن أن يصيب (هوية اللغة العربية الفصحى) من تدمير وتدمير من خلال خللة أركانها المنبئية عليها (صوتاً، وصرفاً، ونحواً، وتركيباً، ودلالة)، وتخریب نسقها المعياري، أو ما يمكن أن يلحق (هوية) الناطقين بها من ارتجاج ومسوخ، بوصف (اللغة هي صلب الهوية)، مثلما أن تحديد اللغة يقع في قلب تحديد (الهوية)، وكلاهما يتبوأن موقعاً مركزياً في فهم التحولات الآخذة في البروز كما يبدو من المظاهر الآتية:

– التداخل بين اللغة الفصحى واللغة العامية في الخطاب الإعلامي:

وهو- كما يذكر أحد الباحثين - تداخلاً ليس بريئاً أو عفويّاً، وإنما هو مقصود، الهدف منه عزل اللغة العربية الفصحى (بما تحمله من قيم ورموز وعمق تاريخي وبعد أيديولوجي)، وإحلال العاميات محلها؛ أي: الابتعاد ما أمكن -كما يتضح في الخطاب الإعلامي- من اللغة الأم، وترسيخ (النسق الدارج). ولأن «الإعلام بمختلف وسائله الخطية والسمعية والمرئية هو أكثر المنظومات التصاقاً بالجمهور والواقع فإن كلّ التركيز يقع على قنواته ووسائطه للنيل من اللسان الفصيح؛ لذلك فنصيب الفصحى ما انفكّ يتقلّص، بزعم أن العربية لا تتلاءم مع برامج الحياة اليومية، وكأنّ العربية لغة مفارقة للواقع الحي المعيش؛ لذا يحاول هذا التوظيف الإعلامي أن يبيث الإيهام والخداع بكون لغة الواقع (اللغة العامية) هي التي يجب أن تغدو اللغة الرسمية، وهذا معناه جعلها لغة تعليمية أولاً، ثم لغة إبداعية ينتج بها الفكر ثانياً، ومن هنا تجد أطروحات تحطيم اللغة الفصحى مداخلها المبتغاة!!

وشجعت هيمنة ثقافة الصورة (الثقافة البصرية) في مقابل تراجع ثقافة الكلمة (ثقافة المقروء)، وطغيان مبدأ الإغواء المشهدي في شكل من أشكال تفشي (لعبة الإغراء)، على انتشار الثقافة الجماهيرية بمختلف مظاهرها ووجوهها، وانحسار ثقافة النخبة على أن يتوسل الإعلام بالعاميات.^١

ولعلّ ما يزيد من استعراب المتابع للوضع الإعلامي أنه حتى البرامج الدينية قد انجرت في شكل من أشكال تحوّل الوعظ والإرشاد الدينيين من المنبر إلى الشاشة، أو من المسجد إلى الاستوديو- إلى المال عينه، بل إن جمهور العلماء والدعاة والوعاظ أضحوا يميلون إلى التداول اللهجي عبر البرامج الإعلامية، حتى الذين يتناولون منهم قضايا على قدر من التعقيد والدقة في علم القراءات أو علم الأصول أو غير ذلك، بل للأسف حتى في علم اللغة.^٢

– اللغة الفصحى واللهجة البيضاء والمرجعية الثقافية في الفضاء الإعلامي:

أصبحت وسائل الاتصال والإعلام العربية ؛ بفعل قوة انتشارها، وازدياد تأثيرها في المتلقي العربي، تمثل شبه مرجعية ثقافية ولغوية لا تقل أهمية عما سواها من المرجعيات القائمة الموروثة. ولها قدرتها على القيام بتوجيه جمهورها وتطويره لغوياً؛ لأن أهدافها التسويقية، وخلفياتها الاستهلاكية، ومنطقها الربحي، وفلسفتها التجارية، غير المنفكة عن تجديدها وإبداعاتها اللهجية الغربية، تكاد تطغى على همومها اللغوية؛ فمبدأ الغاية (النفعية) مُقدّم على العناية بالوسيلة اللغوية وما تقتضيه من ضبط وإتقان، إن لم نقل: إن غاية حفظ شدّ المتلقي إلى الوسيلة الإعلامية أكبر وقت ممكن تسوّغ انتهاك حرمة اللغة الفصحى واللسان الرصين.^٣

إن الخوف على العاميات والدعوة إليها بلغت شأواً بعيداً في الإعلام ومواقع التواصل، بل ظهرت بعض العنصريّات والعصبيّات للعرق والمكان في بعضها إذ تكتب إحدى الباحثات عن خطر اللهجة البيضاء على العامية الإماراتية فتقول: "اللهجة البيضاء نتائجها سودا... يتحدثون عن لهجة بيضاء يمكن أن تكون بديلاً عن اللهجة الإماراتية في الدراما المحلية من أجل التسويق، لا أعتقد أن اللهجة التي يمكن أن تحل بديلاً للهجتنا الأم لا تكون سوى سوداء، وتبييضها مجرد خدعة لأسباب في نفس مروجي تلك المغالطة".^٤ بهذه النبرة من الاحتداد، تدافع الفنانة الإماراتية، هدى الخطيب، عن وجهة نظرها، التي تدعو فيها المخرجين والمنتجين إلى عدم الاستعانة بممثلين لا يجيدون اللهجة الإماراتية. وأضافت «بعض الجهات الإنتاجية تتحجج بأنها تلجأ إلى لهجة خليجية بيضاء، محل الإماراتية المحلية لأهداف تسويقية، لكن الحقيقة أن اللهجة التي تلغي لهجتنا الإماراتية الأم لا يمكن أن تكون سوى سوداء، إذا ما أصروا على أن اللهجات ألوان، لكنه في النهاية تبرير تقف وراءه أهداف غير معلنة... فضلاً عن سيادة وهم اللهجة البيضاء الذي اتبعه الكثير من المنتجين، وهو أمر أثر بالتبعية في فرص انتشار اللهجة الإماراتية التي لم تأخذ فرص دعم حقيقية من محيطها».^٥

من المؤسف أن يصل الإعلام إلى هذا التردّي في اللغة والهوية ، وحيث أنه لا فصل بين أزمة اللغة العربية القائمة فعلاً وأزمة الهوية العربية الموجودة حقيقةً؛ فإن اندحار اللغة اندحار للهوية الموصولة بها، كما أن تأكل هوية جماعة بشرية ينعكس على

^١ انظر: العياشي إدراوي، أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر، مجلة الفيصل، المغرب، ديسمبر ٢٠١٥-٢٣

^٢ انظر: العياشي إدراوي، أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر، مجلة الفيصل، المغرب، ديسمبر ٢٠١٥-٢٣

^٣ انظر: العياشي إدراوي، أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر، مجلة الفيصل، المغرب، ديسمبر ٢٠١٥-٢٣

^٤ هدى الخطيب، اللهجة البيضاء نتائجها سوداء، موقع مجلة الإمارات اليوم، فبراير ٢٠١٢م

^٥ هدى الخطيب، اللهجة البيضاء نتائجها سوداء، موقع مجلة الإمارات اليوم، فبراير ٢٠١٢م

صفحات اللغة التي يتحدثونها. وإن كان من مزايا للإعلام المعاصر فإنها تتمثل في كونه -من خلال توظيفاته اللغوية، وترسيخه نمطاً لغوياً متهرباً- جعلنا نشاهد على شاشات القنوات الفضائية، وصفحات المواقع الإلكترونية حقيقة هويتنا المأزومة، ونقرأ على صفحات الصحف والمجلات معالم ضعفنا البارزة، ونعرف مدى تفريطنا في هويتنا ولغتنا معاً^١.

٣- آثار اللهجة البيضاء على الأدب :

لئن تجاوزنا عن بعض التقصير والضعف في ممارسة وتطبيق اللغة الفصحى في الحديث المباشر والتعاملات الشفهية في حقول التعليم والإعلام فإنه من غير المقبول بتاتا قبولها في ميادين الفن والأدب .

فإنه من أكبر الخطر على الثقافة والفنون والأدب أن تكتب أو تتلقى بلغة غير فصيحة، وليس من المعقول التأليف أو الإبداع أو كتابة السرد والشعر بلغة ركيكة ، لاتخضع للنحو والتصريف وقواعد اللغة ، بحجة أنها مفهومة لدى الجميع ، إذ أن ذلك من أكبر مسببات ضعف اللغة والعزوف عنها .

والعرف اللساني يؤكد أن المستوى الفصيح ينحو منحى التكيف مع المستوى التعبيري اليومي؛ بمعنى أن التلاقي والتفاعل يحدثان انطلاقاً من المستوى الفصيح، وصولاً إلى المستوى العامي، بينما العكس هو الصحيح في حال اللسان العربي الذي تتطور عاميته تدريجاً -بفعل الاحتكاك والاستعمال الإعلامي تحديداً- نحو الشكل المفصح والانحراف في المجال الإبداعي والأدبي نحو استعمال العاميات على حساب اللسان الفصيح إنما هو انحراف على مستوى المرجعية اللغوية التي هي مرتكز الهوية العربية، وأساس الانتماء الحضاري للأمة الناطقة بلغة الضاد. وليس من نافلة القول التذكير في هذا السياق بأن اللغة العربية تنفرد عن غيرها من اللغات العالمية بأنها كانت -ولا تزال- تشكل المحور الذي تلتصق به هوية الفرد العربي وهوية الجماعة على حد سواء، وبين هذه وتلك هوية الدين. كما أنه غني عن البيان أن هوية الدين ترتبط ارتباطاً وثيقاً باللغة العربية؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث النبوي الشريف.

وبناءً على ذلك، فإن التفريط في هذه اللغة في المجال الأدبي -من حيث إن الأدب هو السجل الحضاري والثقافي للأمة، وأي أدب يكتب بغير لغة راقية رصينة لا يمكن أن يسهم في خلق الإبداع، أو بناء فكر، أو صناعة ثقافة، بل من شأنه أن يقوّض الإبداع الثقافي والإنتاج الفكري؛ لأن اللسان الغريب عن التربة الحضارية للأمة لا يمكن أن يولد إلا (ثقافة غريبة)، و(فكراً مغترباً)، بل وإنساناً مغترباً عن محيطه المحلي والكوني؛ لكونه يفقد صاحبه حقيقة وجوده، وصميم هويته.

إن الأزمة التي تعيشها اللغة العربية الفصيحة اليوم ، والضعف الإبداعي والأدبي ،إنما هي أزمة متعددة المداخل، وفي مستويات كثيرة لم تعد محتملة: أزمة وضع في التعليم والإعلام والثقافة والفنون والأدب ، وهذا الأمر يعكس مدى هشاشة الوضع اللغوي العربي، وحدة الأخطار المحدقة به؛ لما يعيشه من حصار بين اللغات الأجنبية الكاسحة من جهة والعاميات المتنامية من جهة أخرى، فضلاً عن التحامل المشهود على لغة الضاد بشكل مباشر أو غير مباشر محلياً وعالمياً؛ لذا فالمعالجة الملحة والعقلانية صارت أمراً لا يتحمل مزيد إهمال ولا تأجيل؛ لأن إصلاح الشأن اللغوي المتردي وتقييم اعوجاجاته هو في الآن نفسه ترميم وإصلاح للهوية العربية^٢.

الخاتمة :

إنني وقد وصلت إلى هذه الصفحة وجب علي أن أضع نقطة النهاية؛ على أنني أشعر أنني لم أبداً أو أتجاوز البداية بعد ، فعلى خطر مزاحمة اللهجة البيضاء للفصحى، وظهور أمرها وذيوع صيتها بين بعض الفئات ، إلا أن موضوعها ظل مسكوتاً عنه عند علماء اللغة ، وغض عنها الطرف أكثر الباحثين ولم يحذروا من تمكينها والدعوة إليها .

إن من المؤلم والمفزع أن اللغة العربية اللغة الحية الأصيلة والغنية بمفرداتها وقواعدها، والعريقة بتاريخها، ومع ذلك يوجد ممن يعيشون على أرضها من لا يلققهم صباح مساء سوى التفكير في تعديلها أو تبديلها للقضاء عليها أو تشويهها ، ومن ذلك الدعوة إلى اللهجة البيضاء .

إنه لا بيضاء إلا الفصحى، أما الدعوة إلى اللهجة البيضاء والمقصود بها المشتركة أو الوسطى أو العامية العامة أو لهجة أهل الرياض فإنه تضليل في المصطلح ودعوة سوداء في ظاهرها وباطنها .

^١ انظر: العياشي إدراوي، أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر، مجلة الفيصل، المغرب، ديسمبر ٢٠١٥-٢٣

^٢ -هدى الخطيب، اللهجة البيضاء نتائجها سوداء ، موقع مجلة الإمارات اليوم، فبراير ٢٠١٢م

وإحسان الظن بالدعوة إلى اللهجة البيضاء التي تعني المشتركة أو الهجينة، وتقنينها وتقعيدها والدعوة إلى تمكينها، خطر وشر كبير على الفصحى، وله تداعيات مخيفة على الإنسان والفكر والثقافة والحضارة ، وقد سبقتها دعوات مشابهة على مر التاريخ أضرت بالفصحى ولم تخدمها كما ظن أصحابها .

ومع تعدد الدراسات وكثرة التوصيات في المؤتمرات المتعلقة باللغة العربية أو الإعلام على ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى في الإعلام والتعليم والفنون والأدب ، إلا أن الواقع يشهد أنه لا يوجد التزام كامل بهذه التوصيات . لذا لابد من وضع قوانين رادعة تلزم بمراعاة وممارسة اللغة العربية الفصحى ، ونشر الوعي اللغوي بما ينبغي معرفته عن اللغة وطبيعتها وخصائصها وواقعها ومكانتها، وأثرها في بناء الأمة وتكوين الثقافة والحضارة ، والتأكيد على أن اللغة العربية هي لغة هوية بأبعادها المختلفة ، ولغة تواصل وتفاهم وتعاون ، وأن امتيازها بالامتداد الزمني الطويل والانتشار الجغرافي العظيم ، مكنها من أن تكون لغة دولية فكانت اللغة الخامسة عالمياً ومن اللغات الست التي اعترفت الأمم المتحدة باستعمالها في منظماتها .

والمملكة العربية السعودية بذلت جهود واسعة لنشر اللغة العربية الفصحى ، وقطعت خطوات واسعة في تمكينها ، وما زال أماننا خطوات كثيرة ، ونحن واثقون من أننا نسير في المسار الصحيح رغم الصعوبات والعقوبات التي نواجهها، ولكننا مستمرون بالعمل من أجل لغتنا العربية لأن من يخدم لغته يخدم أرضه وكيانه وهويته وتراثه .

وتوصي هذه الدراسة بتكثيف الجهود للدفاع عن الفصحى وتمكينها في كل مناحي الحياة ومجالاتها ، ومدافعة العاميات واللهجات على المستويات الرسمية وإبقائها في حدودها الضيقة ، وأن لا يمكن لها في المجالات الرسمية . والله أسأل المعونة والتوفيق ، والحمد لله أولاً وآخراً .

المراجع :

١. أحمد فراج ، أثر تمكين اللهجة البيضاء في العناية باللغة العربية الفصحى ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ، دبي ، الإمارات ، رجب - ١٤٣٧ هـ.
٢. اللهجة البيضاء - النطق المفهوم، استطلاع للرأي منشور في مجلة البيان ، ٢٠١٥ م
٣. عبده الراجحي ، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية ، مصر، ٢٠٠٣
٤. علي عبدالواحد وافي ، علم اللغة ، طبعة نهضة مصر ، مصر، ط٩، ٢٠٠٤
٥. رشيد العبيدي. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش. عدد مزدوج: ١٦-١٧.
٦. عبدالرزاق الصاعدي ، موقع مجمع اللغة العربية الافتراضي ، الرابط :
<https://almajma3.blogspot.com/2014/03/blog-post.htm>
٧. شوقي ضيف ، الفن ومذاهبه، دار المعارف ، مصر ، ٢٠٠٢ م ، ط١٣
٨. حتى لا تقتلنا اللغة البيضاء ، عبدالحليم البراك ، صحيفة مكة الالكترونية ، رمضان ١٤٣٩ هـ
٩. عبدالعزيز التويجري ، حماية اللغة العربية بالقوانين ، جريدة الحياة ، تاريخ النشر : الجمعة ١٥/٥/٢٠١٥ م
١٠. عادل زكي محمد ، وآخرون ، تنمية لغة الطفل في وسائل الإعلام المعاصر ، الرياض، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية ، ١٤٣٦ هـ
١١. فرج الظفيري ، برامج الأطفال في التلفاز وأثرها في لغة الطفل ، الرياض، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية ، ١٤٣٦ هـ
١٢. العياشي إدراوي ، أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر ، مجلة الفيصل ، المغرب، ديسمبر ٢٣-٢٠١٥
١٣. هدى الخطيب ، اللهجة البيضاء نتائجها سوداء ، موقع مجلة الإمارات اليوم ، فبراير ٢٠١٢ م
١٤. ريهام عبدالناصر ، مفهوم اللهجة البيضاء ونماذجها ، مقال منشور في موقع مرسال الالكتروني ١٩/١٠/٢٠١٧ م
١٥. صلاح فضل ، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته ، دار الشروق ١٩٩٨ م

**الخصائص السيكو مترية للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية
بالمدينة المنورة
د / محمد عبد الهادي الأحمد
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ**

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وشملت الدراسة نتائج جميع طلاب المعهد البالغ عددهم (١٧٤٣) طالباً في جميع الاختبارات التحصيلية التحريرية البالغ عددها (٢٥) اختباراً تحصيلياً في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ، وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع جميع الاختبارات التحصيلية بدرجة مقبولة من الثبات تراوحت معاملاتها بين (٠,٧٤-٠,٨٨). وفيما يتعلق بمستوى السهولة والصعوبة فقد تميزت فقرات الاختبارات التحصيلية بالسهولة في عدد (٩٠٢) فقرة وبنسبة (٧١,٥٩%) من إجمالي نسب فقرات الاختبارات التحصيلية، وتوسط السهولة والصعوبة في عدد (٣٥٤) فقرة وبنسبة (٢٨,٠٩%)، وبالصعوبة في عدد (٤) فقرات وبنسبة (٠,٣٢%). وفيما يتعلق بمعاملات التمييز فقد أشارت النتائج إلى تمتعها بدرجة مرتفعة من التمييز في (١١٢) فقرة وبنسبة (٨,٨٩%)، وبدرجة متوسطة من التمييز في (٣٦٨) فقرة وبنسبة (٢٩,٢١%)، وبدرجة مقبولة من التمييز في (٥١٣) فقرة وبنسبة (٤٠,٧١%)، وبدرجة ضعيفة من التمييز في (٢٧٦) فقرة وبنسبة (٢١,١٩%). وجاء في نتائجها أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغيري (نوع المقرر، ومستوى المقرر). وجاء في أهم توصياتها ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية على مهارات القياس والتقويم خاصة مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، وتشجيعهم على إجراء تحليلات دورية ومستمرة لنتائج اختباراتهم التحصيلية.

الكلمات المفتاحية

الخصائص السيكو مترية ، الاختبارات التحصيلية ، تعليم اللغة العربية ، غير الناطقين بالعربية .
مقدمة :

يواجه النظام التربوي العديد من التحديات والصعوبات نتيجة التقدم التكنولوجي والانفتاح المعرفي، وأصبح الطالب يواجه كماً كبيراً من المعارف و المعلومات، الأمر الذي استدعى من النظم التربوية مراجعة سياساتها التعليمية وأساليبها التربوية. ونتيجة لذلك، زاد الاهتمام بالتقويم التربوي باعتباره عنصراً أساسياً من عناصر المنهج، ولما له من دور كبير في تحسين جودة النظام التعليمي من خلال تحديد مواطن الضعف وتلافيها، والكشف عن مواطن القوة وتعزيزها. وتعد الاختبارات التحصيلية أحد أساليب التقويم في العملية التعليمية، بل والأداة الرئيسة لإصدار الأحكام على الطلاب؛ لذلك من الضروري أن يكون القائمون على إعدادها وتصميمها على درجة من الكفاءة بما يضمن الوثوق بنتائجها وتحقيق أهدافها. (الخضير، ٢٠٠٤، ٢).

وقد ذكر علام (١٤٢٠، ٢٦٧) أن القائمين ببناء الاختبارات والمقاييس يهتمون بكتابة وانتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمات الإنسانية قياساً دقيقاً، ومراعاة كثيراً من الشروط في تكوين الفقرات وصياغتها والتحقق بالأساليب المنطقية من صدق محتوى كل فقرة، غير أنه مهما بلغت دقة الأساليب المنطقية فإنها لا تغني عن تحليل درجات فقرات الاختبار بالأساليب الإحصائية من معاملات سهولة وصعوبة وتمييز.

وعلى الرغم مما تعانيه الاختبارات التحصيلية من مشكلات، إلا أنها متأصلة في العملية التعليمية، وهي الوسيلة المستخدمة لتحديد مدى كفاءة الطالب، والتنبؤ بقرنته على النجاح والاستمرار في دراسته المستقبلية، وهي من ضمن المعايير المستخدمة في الحكم على المؤسسة التعليمية (عودة والجودة، ٢٠١٨).

لذا تحظى الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بمكانة هامة، إذ أنها تعطي قياسات تنبؤية بمستويات الطلاب اللغوية ومدى قدرتهم على مواصلة دراستهم في المراحل الدراسية الأخرى . وبالرغم من هذه الأهمية والمكانة فإن الباحث لم يجد - على حد علمه - دراسة تحليلية سيكومترية للاختبارات التحصيلية وفقراتها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ؛ مما دعاه إلى المبادرة بإجراء هذه الدراسة بغية تحليل خصائصها السيكومترية وتحديد مدى ثباتها وصدقها ودرجة سهولتها وصعوبتها وتمييزها .

مشكلة الدراسة وتساولاتها

تعتمد المؤسسات التعليمية على نتائج الطلاب في الاختبارات من أجل إصدار أحكام يترتب عليها قرارات ذات أهمية كبرى تتصل بجوانب العملية التعليمية مثل نجاح الطلاب، تعديل أسلوب التعلم... إلخ، وحتى تكون هذه الأحكام دقيقة وموضوعية فإننا نعتمد على بيانات كمية تجمع بمختلف أدوات القياس والتقييم (عودة، ١٩٩٣، ٣٢)

والاختبارات التحصيلية باعتبارها أحد أهم أدوات قياس التحصيل الدراسي وأكثرها استخداماً، نالت اهتماماً كبيراً من قبل المتخصصين، وحظيت بإجراء عدد من الدراسات العلمية التي تهدف إلى تطويرها وتحسينها.

ولا تزال الاختبارات التحصيلية في مختلف المراحل الدراسية بحاجة إلى دراسات تحليلية تكشف عن مدى توافر الشروط اللازمة في الاختبار الجيد من جودة في معاملات ثباتها وصدقها وصعوبتها وسهولتها وتمييزها .

ومن هنا تكون لدى الباحث إحساساً بالمشكلة ورغبة في إجراء دراسة تحليلية للكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؛ وانطلاقاً مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي :

ما الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟

ويتم فرغ من التساؤل الرئيس التساؤلات التالية :

- ١- ما معاملات الثبات والصدق الذاتي للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- ٢- ما مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ؟
- ٣- ما درجة تمييز فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- ٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير نوع المقرر (مقررات لغوية، مقررات ثقافية) ؟.
- ٥- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير مستوى المقرر (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) ؟.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى :

- ١- التعرف على معاملات الثبات والصدق الذاتي للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- ٢- التعرف على مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- ٣- التعرف على درجة تمييز فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية .
- ٤- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير نوع المقرر (مقررات لغوية ، مقررات ثقافية).
- ٥- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير مستوى المقرر (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع).

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية التقويم التربوي كونه يمثل عنصراً أساسياً من عناصر المنهج بمفهومه الشامل، ولما له من دور كبير في تقديم تغذية راجعة حول مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة من النظام التعليمي.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

- ١- تفيد هذه الدراسة أساتذة معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وذلك بإعطائهم صورة واضحة حول الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية المعدة من قبلهم؛ بغية تطوير مهاراتهم في إعداد الاختبارات التحصيلية .

- ٢- تفيد هذه الدراسة القائمين على معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية من خلال إعطائهم صورة واضحة حول الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية؛ بغية اتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها .
- ٣- قلة الدراسات المحلية في هذا المجال، وبحسب -علم الباحث- فإنه لم تجر أي دراسة لتحليل الخصائص السيكومترية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية .

حدود الدراسة

- الحدود المكانية : معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩ هـ - ١٤٤٠ هـ .
- الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على تحليل الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية التحريرية وفقراتها والمتمثلة في معاملات الثبات والصدق الذاتي للاختبارات التحصيلية ومعاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقراتها .

مصطلحات الدراسة

- الاختبارات التحصيلية : يعرف النور (٢٠٠٧، ١٢٦) الاختبار التحصيلي بأنه "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلاب في موضوع معين "
- ويقصد بها في هذه الدراسة الاختبارات التحصيلية التحريرية التي أعدها أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لجميع المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩ هـ / ١٤٤٠ هـ
- الخصائص السيكومترية : يقصد بها أساليب إحصائية تستخدم للتحقق من جودة الاختبارات التحصيلية وفقراتها، وتشمل معاملات الثبات والصدق للاختبارات التحصيلية، ومعاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقراتها .

الإطار النظري

- يستعرض الباحث فيما يلي نبذة عن الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية وفقراتها، والتي تتمثل في معاملات الثبات والصدق للاختبارات التحصيلية، ومعاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقراتها .
- مفهوم الخصائص السيكومترية**
- يتكون مصطلح (سيكومتري) من مقطعين هما، الأول : سيكو (Psycho) وهي صفة مأخوذة من (Psychin) وتعني : نفسي، والثاني : متري (Metric) وهي لاحقة تتصل بالقياس عموماً، وأكثر تخصيصاً القياس المعتمد على وحدات المتر والغرام . (محمد ، ٢٠١٧ ، ٢٢).

تعريف الخصائص السيكومترية

- يعرف الحمداني (٢٠١٣) الخصائص السيكومترية بأنها : المؤشرات الإحصائية المستخرجة والمشتقة من إخضاع مقياس معين لسلسلة من الإجراءات التجريبية والإحصائية وفق واقع معين؛ للكشف عن نواحي القوة والضعف في كلاً من المقياس والواقع هدف القياس.
- ويمكن تعريف الخصائص السيكومترية للاختبارات بأنها : أساليب إحصائية تستخدم للتحقق من جودة الاختبارات وفقراتها، وتشمل معاملات الثبات والصدق للاختبارات التحصيلية، ومعاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقراتها .
- وفيما يلي نبذة عن كل واحد منها .

أولاً : ثبات الاختبارات

- يقصد بثبات الاختبار هو اتساق الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد في المرات المختلفة لتطبيق الاختبار عليهم . (جابر ، ١٩٩٧ ، ٦٢) .
- ويمكن حساب معاملات ثبات الاختبار بعدة طرق، هي : (إسماعيل ، ٢٠٠٤ ؛ النور ، ٢٠٠٧) :

١- طريقة إعادة الاختبار

- يُجرى تطبيق الاختبار أول مرة على مجموعة ، ثم يعاد تطبيقه مرة ثانية عليهم ، وتعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ارتباط درجات الأفراد في التطبيقين .

٢- طريقة الصور المتكافئة

تعتمد هذه الطريقة على بناء صورتين مكافئتين من الاختبار بحيث تكون متشابهة إلى حد كبير ولكنها ليست متطابقة، ويجب أن تتكافأ في المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل السهولة والصعوبة، ثم مقارنة درجات الأفراد في الصورتين، وحساب معامل الارتباط بينهما .

٣- طريقة التجزئة النصفية

تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تقسيم نتائج الاختبار إلى جزأين متساويين، وحساب معامل الارتباط بين هذين الجزأين، ويكون هذا المعامل هو معامل الثبات .

والتقسيم قد يكون بتقسيم أسئلة الاختبار إلى فردي وزوجي أو تقسيمه إلى نصفين متساويين (النصف الأول والنصف الثاني) ثم إيجاد معامل الارتباط بينهما، ثم تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون (Spearman&brown) أو معادلة رولون (Rulon) أو معادلة جتمان (Guttman) .

٤- طريقة الاتساق الداخلي

تعتمد هذه الطريقة على أداء الأفراد على الاختبار من فقرة لأخرى، فهي ليست بحاجة إلى تقسيم الاختبار إلى نصفين، وإنما يقسم الاختبار إلى عدد كبير من الأجزاء بحيث يتكون كل جزء من فقرة واحدة من فقرات الاختبار، وكلما زاد الاتساق بين الفقرات زاد ثبات الاختبار ككل.

ويستخدم لحساب معامل الثبات معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، ومعادلة كودر ريتشاردسون (Kuder – Richardson).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل تؤثر في ثبات الاختبار تتلخص في النقاط التالية (ملحم ، ٢٠٠٧ ، ٣٣٣) :

- ١- عدد أسئلة الاختبار : ترتفع القيمة العددية لمعامل الثبات تبعاً لزيادة عدد أسئلة الاختبار .
- ٢- زمن الإجابة : يزداد ثبات الاختبار تبعاً لزيادة الزمن المستغرق للإجابة حتى يصل للحد المناسب، فيصل الثبات لنهايته العظمى، ثم يقل تدريجياً كلما زاد الزمن عن ذلك الحد .
- ٣- تباين قدرات المفحوصين : بمعنى كلما زاد تباين قدرات المفحوصين زاد معامل الثبات .
- ٤- تخمين الإجابة : فزيادة التخمين تقلل من ثبات الاختبار .

ثانياً : صدق الاختبارات

يشير مفهوم الصدق إلى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه ، أي يقيس الوظيفة التي يدعى أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر مختلف عنها أو بالإضافة إليها . (جابر ، ١٩٩٧ ، ٥٧)

ويمكن حساب معاملات صدق الاختبارات بعدة طرق، هي : (أبو زينة ، ١٩٩٧ ؛ فتح الله ، ٢٠٠٥ ؛ النور ، ٢٠٠٧) :

١- صدق المحتوى

ويقصد به مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها ويعتمد على عملية الفحص المنظم لفقرات الاختبار، وصدق المحتوى له أهميته الخاصة في اختبارات التحصيل إذ لا بد من الفحص الشامل والدقيق للمهمات الفعلية التي يتناولها الاختبار؛ لذا فإن صدق المحتوى (صدق المحكمين) يكون بعرض الاختبار بتعليماته على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة .

٢- الصدق التجريبي (صدق المحك)

يشير صدق المحك إلى قدرة الاختبار في التنبؤ بسلوك المفحوص في مواقف محددة أو تشخيص ذلك السلوك، ويعتمد هذا النوع من الصدق على تحديد مدى الاتفاق أو الارتباط بين علامات الاختبار الذي نود الكشف عن صدقه وعلامات اختبار آخر ثبت صدقه في قياس الصفة المراد حساب صدقها، ويسمى الاختبار الذي ثبت صدقه بالمحك، ويشترط في المحك أن يتصف بالموضوعية والصدق والثبات، ومن أهم المحكات التي تستخدم في الصدق التجريبي تحصيل الأفراد العام أو تحصيلهم في برنامج معين.

٣- الصدق العملي

يعتمد هذا النوع من الصدق على منهج التحليل العملي الذي يقوم على تحليل معاملات الارتباط بين الاختبار والمحكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إيجاد هذه المعاملات، وبذلك يهدف الصدق العملي إلى التعرف على مدى تشبع بنود الاختبار بعوامل معينة، سواء أكانت عاملاً عاماً أو عوامل متعددة .

٤- صدق التكوين (صدق البناء)

يشير صدق التكوين إلى مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي أو سمة، بمعنى إلى أي درجة يظهر الاختبار أو يكشف عن وجود هذه السمة في الشخص، ومن أمثلة هذه التكوينات الفرضية القلق والذكاء والقدرة العددية والفهم الميكانيكي...إلخ،

ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف أوسع ومعلومات أكثر عن السلوك موضع القياس، وذلك باشتقاق توقعات أو تنبؤات محددة يمكن اختبارها، وبالقدر الذي تتحقق فيه هذه التوقعات بالتجربة يكون ذلك دليلاً على صدق الاختبار كمقياس للسمة .

٥- الصدق الذاتي

يمثل الصدق الذاتي العلاقة بين الصدق والثبات، ويقوم هذا النوع من الصدق على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء المقياس، ويمكن حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل تؤثر في صدق الاختبار تتلخص في النقاط التالية (أبو زينة ، ١٩٩٢ ؛ ملحم ، ٢٠٠٧) :

- ١- عوامل تتعلق بالطالب تتمثل في اضطراب الطالب وخوفه من الاختبار، والعادات السيئة في الإجابة كالتخمين والغش .
- ٢- عوامل تتعلق بالاختبار نفسه تتمثل في درجة وضوح وغموض الأسئلة، ومدى سهولتها وصعوبتها، ومدى تمثيلها لمحتوى المقرر وأهدافه .
- ٣- عوامل تتعلق بإدارة الاختبار تتمثل في العوامل البيئية مثل : الحرارة والبرودة والضوضاء، والعوامل الفنية مثل : وضوح الخط ، والسلامة من الأخطاء المطبعية .

ثالثاً: معامل التمييز للفقرات (معامل القدرة التمييزية للفقرة) :

يقصد بمعامل التمييز قياس مدى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل (فتح الله ، ٢٠٠٥ ، ٣٢١).

ويتم حساب قدرة فقرات الاختبار التحصيلي على التمييز وفق الخطوات التالية : (النور ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٦)

- ١- تصحيح إجابات طلاب ، وإيجاد الدرجة الكلية لكل طالب.
- ٢- ترتيب الطلاب في ضوء درجاتهم الكلية ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى.
- ٣- اختيار (٢٧%) من أوراق الطلاب من الأعلى يمثلون الفئة العليا ، و اختيار (٢٧%) من أوراق الطلاب من الأدنى يمثلون الفئة الدنيا ، وإهمال الفئة الوسطى بينهم والذين يمثلون (٤٦%).
- ٤- استخدام المعادلة التالية لحساب معامل قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي على التمييز

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة السفلى

عدد الطلاب في إحدى المجموعتين

معامل التمييز =

رابعاً : معامل الصعوبة والسهولة للفقرات

يعرف النور (٢٠٠٧) معامل الصعوبة بأنه نسبة الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة من عينة ما، ويمكن التعبير عنه بالمعادلة التالية :

عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن السؤال
عدد من حاول الإجابة عن السؤال من الطلاب

معامل الصعوبة =

أما معامل السهولة فإنه نسبة الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما ، ويمكن حسابه من خلال المعادلة التالية :

عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال
عدد من حاول الإجابة عن السؤال من الطلاب

معامل السهولة =

الدراسات السابقة

اجتهد الباحث في مراجعة البحوث والرسائل الجامعية من خلال البحث في قواعد المعلومات ، ومن خلال الرسائل المنشورة على شبكة الانترنت . وفيما يلي يستعرض الباحث أبرز الدراسات السابقة .

دراسة السوالمه (٢٠٠١) : هدفت هذه الدراسة إلى تقدير ثبات العلامات الجامعية في عينة من المسابقات في جامعة اليرموك، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من علامات (١٤٥٨) طالبا وطالبة في (٤٨) مساق من مستويات دراسية مختلفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع العلامات في (٥٦%) من المسابقات الجامعية بدرجة مقبولة من الثبات .

دراسة غيث (٢٠٠٧) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض الخصائص السيكومترية لاختبارات عينة من المواد في مشروع الاختبارات المدرسية للصف الأول المتوسط بمنطقة المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت

عينة الدراسة على (٣٤٧٤) طالباً في مقررات الفقه والقواعد والرياضيات، وأشارت النتائج إلى توسط صعوبة الفقرات في معظم الاختبارات حيث تراوحت بين (0,35- ٠,65)، كما أشارت إلى ارتفاع معاملات الثبات إذ زاد عن (٠,70) في الاختبارات الثلاثة.

دراسة الأحمد (٢٠١٠) : هدفت هذه الدراسة إلى تقدير معامل الثبات للعلامات الجامعية في جميع مساقات مرحلة البكالوريوس في جامعة جدارا في الأردن، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واشتملت العينة على (١٣٤) شعبة من مختلف الكليات، وأشارت النتائج إلى أن (٢٥,٣٣%) من المساقات كانت ذات ثبات منخفض، وأن (٣١,٤٥%) من المساقات كانت ذات ثبات متوسط، وأن (٣٥,٤٨%) من المساقات ثباتها مرتفع .

دراسة أبو فودة (٢٠١٦) : هدفت الدراسة إلى تقدير ثبات الدرجات الجامعية في عينة من المواد في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من درجات الطالبات في (٩٦) مادةً من مواد الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ-١٤٣٦هـ، وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني معاملات الثبات بشكل عام، إذ بلغ المتوسط العام لتقديرات الثبات (٠,٦٧)، وأظهرت النتائج أيضاً أن (٤٧,٩٢%) من المواد تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة؛ حيث زاد معامل الثبات لها عن (٠,٧٠).

دراسة مسلم والجودة (٢٠١٦) : هدفت هذه الدراسة إلى إعطاء صورة تحليلية سيكومترية لدرجات عينة من مقررات عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة في جامعة الدمام، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من بيانات (١٨٩) شعبة دراسية في المسارين العلمي والهندسي للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٥م-٢٠١٦م، وأشارت النتائج إلى تمتع الاختبارات بدرجة مقبولة من الثبات في (٨٨%) من المقررات حيث زادت معامل الثبات فيها عن (٠,70).

دراسة عودة والجودة (٢٠١٧) : هدفت هذه الدراسة إلى تقدير معاملات ثبات الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في مقررات السنة التحضيرية في شطري الطلاب والطالبات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) شعبة، وأشارت النتائج إلى توسط معامل الثبات في جميع المقررات إذ بلغ متوسطها (٠,68).

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للأبحاث والرسائل العلمية أن كلاً منها يمثل دراسة تحليلية للخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية المعدة في بعض المؤسسات التعليمية، ونتائج هذه الدراسات يستفاد منها في اتخاذ قرارات مناسبة لتطوير وتحسين هذه الاختبارات داخل تلك المؤسسات التعليمية، وتكمن أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يلي :

- ١- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كلا من (السوالمه ، ٢٠٠١ ؛ والأحمد ، ٢٠١٠ ؛ وأبو فودة ، ٢٠١٦ ؛ ومسلم والجودة ، ٢٠١٦ ؛ وعودة والجودة ، ٢٠١٧) في تقدير معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية، واختلفت عنها بإضافة تقديرات معاملات الصعوبة والتميز لفقراتها .
- ٢- اعتمدت دراسة كلا من (السوالمه ، ٢٠٠١ ؛ والأحمد ، ٢٠١٠ ؛ وأبو فودة ، ٢٠١٦ ؛ ومسلم والجودة ، ٢٠١٦ ؛ وعودة والجودة ، ٢٠١٧) في تقدير معاملات الثبات على العلامات النهائية للطلاب، بينما اعتمدت هذه الدراسة على علامات الطلاب في كل فقرة من فقرات الاختبارات التحصيلية.
- ٣- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة غيث (٢٠٠٧) في تقدير معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبارات التحصيلية، واختلفت عنها بشمولها جميع الاختبارات التحصيلية التحريرية لجميع المقررات الدراسية، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين متوسطات (معاملات الثبات والصعوبة والتميز) من جهة ومتغيرات (نوع المقرر ومستواه) من جهة أخرى .
- ٤- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج المناسب والمتمثل في المنهج الوصفي .
- ٥- أجريت هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وهي الدراسة الوحيدة _ على حد علم الباحث _ والتي تجرى في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات السعودية.

الطريقة والإجراءات

يستعرض الباحث فيما يلي منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي والذي يعرفه عبيدات وآخرون (١٤٢٤ ، ١٧٦) بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تتسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة .

مجتمع الدراسة وعينتها

استخدمت هذه الدراسة أسلوب المسح الشامل لنتائج (١٧٤٣) طالباً بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في جميع الاختبارات التحصيلية التحريرية البالغ عددها (٢٥) اختباراً تحصيلياً في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ ، وقد شملت العينة جميع أفراد الدراسة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

قام الباحث باستخدام بعض الأساليب الإحصائية التي تتفق وطبيعة الدراسة ومتغيراتها، وذلك من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف باسم SPSS في معالجة البيانات التي حصل عليها، وأهم هذه الأساليب الإحصائية :

- ١- التكرارات والنسب المئوية .
- ٢- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لحساب ثبات الاختبارات التحصيلية .
- ٣- معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبارات التحصيلية.
- ٤- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للمقارنة بين متوسطين .
- ٥- اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis) للمقارنة بين أكثر من متوسطين .

نتائج الدراسة

○ نتائج التساؤل الأول

ينص التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة على " ما معاملات الثبات والصدق الذاتي للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟ " .

وجاءت نتائج هذا التساؤل وفقاً للجدول التالي :

جدول رقم (١)

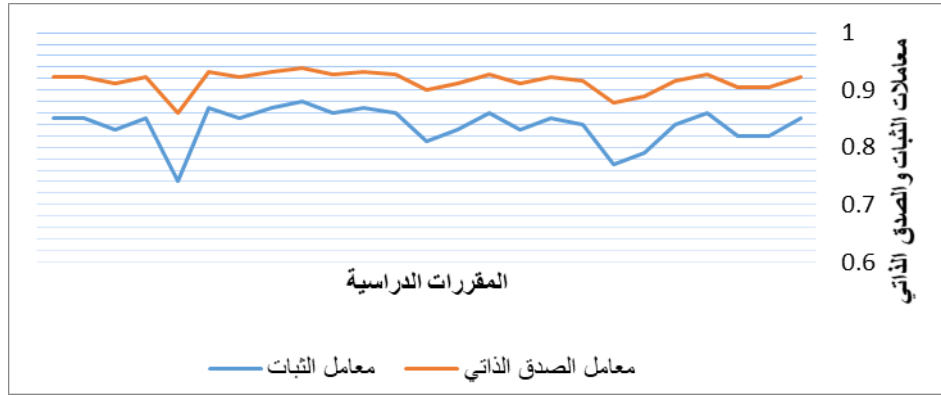
معاملات الثبات والصدق الذاتي للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

المستوى	م	المقررات الدراسية	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
الأول	١	التدريبات اللغوية ١	٠,٨٥	0.92
	٢	التعبير ١	٠,٨٢	0.91
	٣	القراءة ١	٠,٨٢	0.91
	٤	الكتابة ١	٠,٨٦	0.93
الثاني	١	التدريبات اللغوية ٢	٠,٨٤	0.92
	٢	التعبير ٢	٠,٧٩	0.89
	٣	القراءة ٢	٠,٧٧	0.88
	٤	الإملاء ٢	٠,٨٤	0.92
	٥	الحديث ٢	٠,٨٥	0.92
	٦	الفقه ٢	٠,٨٣	0.91
الثالث	١	التدريبات اللغوية ٣	٠,٨٦	0.93
	٢	التعبير ٣	٠,٨٣	0.91
	٣	القراءة ٣	٠,٨١	0.90
	٤	الإملاء ٣	٠,٨٦	0.93
	٥	الحديث ٣	٠,٨٧	0.93
	٦	الفقه ٣	٠,٨٦	0.93
	٧	التوحيد ٣	٠,٨٨	0.94
	٨	السيرة ٣	٠,٨٧	0.93
الرابع	١	التدريبات اللغوية ٤	٠,٨٥	0.92

المستوى	م	المقررات الدراسية	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
	٢	التعبير ٤	٠,٨٧	0.93
	٣	القراءة ٤	٠,٧٤	0.86
	٤	النصوص ٤	٠,٨٥	0.92
	٥	التفسير ٤	٠,٨٣	0.91
	٦	التوحيد ٤	٠,٨٥	0.92
	٧	التاريخ ٤	٠,٨٥	0.92
	المتوسط العام		٠,84	0.92

يتبين من الجدول رقم (١) أن معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تتراوح بين (٠,٧٤ – ٠,٨٨)، وتتراوح معاملات الصدق الذاتي بين (٠,٩٤ – ٠,٨٦). وهذا يعني أن جميع الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق الذاتي حيث أشارت Tate (١٩٨٥) إلى أن معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية تكون مقبولة إذا زادت عن (٠,٧٠)، وتبعاً للعلاقة بين الصدق والثبات فإن معاملات الصدق الذاتي تكون مقبولة إذا زادت عن (٠,٨٤).

ويوضح الرسم البياني التالي معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية



شكل (١)

رسم بياني لمعاملات الثبات والصدق الذاتي للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

○ نتائج التساؤل الثاني

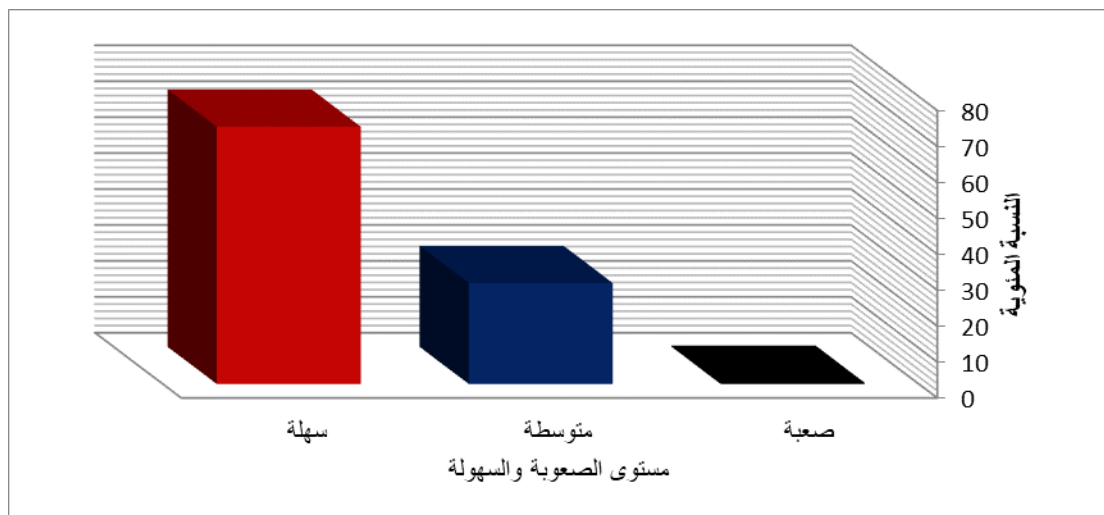
ينص التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة على " ما مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ؟ ". وجاءت نتائج هذا التساؤل وفقاً للجدول التالي :

مستوى سهولة و صعوبة فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

المستوى	م	المقررات الدراسية	مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبارات التحصيلية				متوسط معاملات الصعوبة		
			صعبة		متوسطة			سهلة	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار		النسبة %	التكرار
الأول	١	التدريبات ١ اللغوية ١	٠	٠	١٢	٢٠,٠٠	٤٨	٨٠,٠٠	٠,15
	٢	التعبير ١	٠	٠	٥	١٦,٦٧	٢٥	٨٣,٣٣	٠,16
	٣	القراءة ١	٠	٠	٤	١٣,٣٣	٢٦	٨٦,٦٧	٠,13
	٤	الكتابة ١	٠	٠	٦	١٠,٠٠	٥٤	٩٠,٠٠	٠,11
الثاني	١	التدريبات ٢ اللغوية ٢	١	١,٦٧	٢٤	٤٠,٠٠	٣٥	٥٨,٣٣	0,26
	٢	التعبير ٢	٠	٠	٣	١٠,٠٠	٢٧	٩٠,٠٠	0,11
	٣	القراءة ٢	٠	٠	١٥	٥٠,٠٠	١٥	٥٠,٠٠	0,28
	٤	الإملاء ٢	٠	٠	١٥	٢٥,٠٠	٤٥	٧٥,٠٠	0,18
	٥	الحديث ٢	٠	٠	٣	٥,٠٠	٥٧	٩٥,٠٠	0,10
	٦	الفقه ٢	٠	٠	١٧	٢٨,٣٣	٤٣	٧١,٦٧	0,19
الثالث	١	التدريبات ٣	٠	٠	٢٨	٤٦,٦٧	٣٢	٥٣,٣٣	0,25
	٢	التعبير ٣	٠	٠	٨	٢٦,٦٧	٢٢	٧٣,٣٣	0,19
	٣	القراءة ٣	١	٣,٣٣	١٨	٦٠,٠٠	١١	٣٦,٦٧	0,31
	٤	الإملاء ٣	٠	٠	٢٤	٤٠,٠٠	٣٦	٦٠,٠٠	0,22
	٥	الحديث ٣	٠	٠	٨	١٣,٣٣	٥٢	٨٦,٦٧	0,14
	٦	الفقه ٣	٠	٠	٢٣	٣٨,٣٣	٣٧	٦١,٦٧	0,23
	٧	التوحيد ٣	٠	٠	١٢	٢٠,٠٠	٤٨	٨٠,٠٠	0,18
	٨	السيرة ٣	٠	٠	١٧	٢٨,٣٣	٤٣	٧١,٦٧	0,20
الرابع	١	التدريبات ٤	٠	٠	٢٦	٤٣,٣٣	٣٤	٥٦,٦٧	0,26
	٢	التعبير ٤	١	٣,٣٣	٨	٢٦,٦٧	٢١	٧٠,٠٠	0,23
	٣	القراءة ٤	٠	٠	٥	١٦,٦	٢٥	٨٣,٣	0,17
	٤	النصوص ٤	٠	٠	١٩	٣١,٦	٤١	٦٨,٣	0,22
	٥	التفسير ٤	١	١,٦٧	٢٨	٤٦,٦	٣١	٥١,٦	0,28
	٦	التوحيد ٤	٠	٠	١٠	١٦,٦	٥٠	٨٣,٣	0,15
	٧	التاريخ ٤	٠	٠	١٦	٢٦,٦	٤٤	٧٣,٣	0,19
الإجمالي			٤	32,	٣٥٤	٢٨,09	٩٠.٢	٧١,59	0,20

يتبين من الجدول رقم (٢) أن عدد الفقرات الصعبة في اختبارات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بلغ (٤) فقرات بنسبة (٠,٣٤%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وبلغ عدد الفقرات متوسطة الصعوبة (٣٥٤) فقرة بنسبة (٢٨,٠٩%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وبلغ عدد الفقرات السهلة (٩٠٢) فقرة بنسبة (٧١,٥٩%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وجاء المتوسط العام لمعاملات صعوبة الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية (٠,٢٠) بدرجة صعوبة منخفضة إذ أشار ملحم (٢٠٠٧، ٣٣٤) إلى أن معاملات الصعوبة تكون مرتفعة إذا زادت عن (٠,٧٥) ومتوسطة بين (٠,٢٥-٠,75) ومنخفضة إذا قلت عن (٠,٢٥).

ويوضح الرسم البياني التالي النسب المئوية لمستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية :



شكل (٢)

رسم بياني لنسب سهولة و صعوبة فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية

○ نتائج التساؤل الثالث

ينص التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة على " ما درجة تمييز فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ؟ " وجاءت نتائج هذا التساؤل وفقاً للجدول التالي :

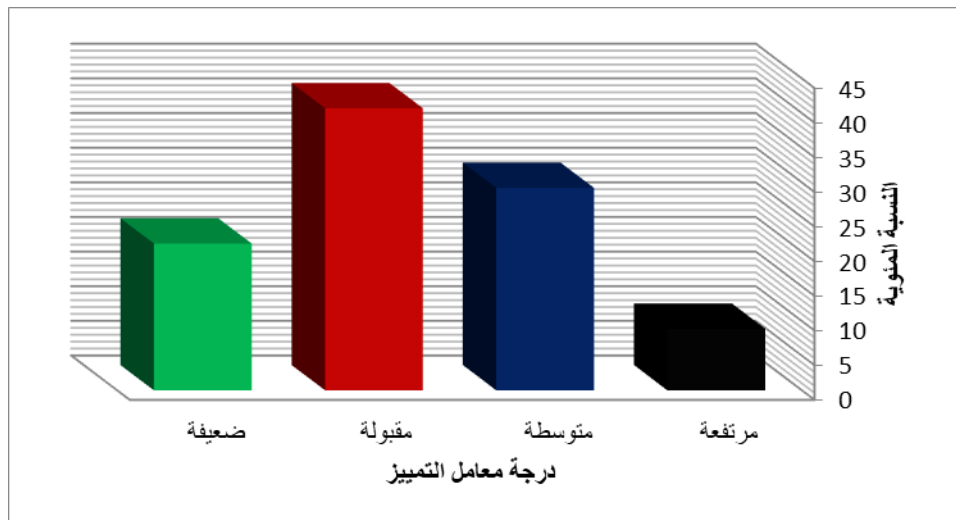
جدول رقم (٣)

درجة تمييز فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

المستوى	م	المقررات الدراسية	درجة تمييز فقرات الاختبارات								متوسط معاملات تمييز
			مرتفعة		متوسطة		مقبولة		ضعيفة		
			النسبة التكرار	النسبة %	النسبة التكرار	النسبة %	النسبة التكرار	النسبة %	النسبة التكرار	النسبة %	
الأول	١	التدريبات ١	٠	٠,٠	١٢	٢٠,٠	٢٢	٣٦,٦	٢٦	43.3	26,
	٢	التعبير ١	٠	٠,٠	٧	٢٣,٣	١٤	٤٦,٦	٩	30.0	29,
	٣	القراءة ١	٥	١٦,٦	١٧	٥٦,٦	٥	١٦,٦	٣	10.0	46,
	٤	الكتابة ١	٠	٠,٠	١١	١٨,٣	٢١	٣٥,٠	٢٨	46.6	24,
الثاني	١	التدريبات ٢	7	١١,٦	٢٤	٤٠,٠	٢٢	٣٦,٦	٧	11.6	39,
	٢	التعبير ٢	٣	١٠,٠	١	٣,٣٣	١٣	٤٣,٣	١٣	43.3	24,
	٣	القراءة ٢	٥	١٦,٦	١٢	٤٠,٠	٩	٣٠,٠	٤	13.3	41,
	٤	الإملاء ٢	٧	١١,٦	١٨	30.0	٢٥	41.6	١٠	16.6	37,
	٥	الحديث ٢	١	١,٦	٩	15.0	١٢	20.0	٣٨	63.3	18,
	٦	الفقه ٢	٦	١٠,٠	١٧	28.3	٢٤	40.0	١٣	21.6	32,
الثالث	١	التدريبات ٣	٠	٠,٠	٢٤	40.0	٣٣	55.0	٣	5.00	36,
	٢	التعبير ٣	٠	٠,٠	٧	23.3	١٥	50.0	٨	26.6	30,
	٣	القراءة ٣	٠	0.0	١٥	50.0	١٣	43.3	٢	6.67	37,
	٤	الإملاء ٣	٠	٠,٠	١١	18.3	٤٣	71.6	٦	10.0	31,
	٥	الحديث ٣	٠	٠,٠	٧	11.6	25	41.6	٢٨	46.6	23,
	٦	الفقه ٣	٠	٠,٠	٢٠	33.3	٣٤	56.6	٦	10.0	33,
	٧	التوحيد ٣	٠	٠,٠	١٢	20.0	٣٧	61.6	١١	18.3	29,

المستوى	م	المقررات الدراسية	درجة تمييز فقرات الاختبارات						متوسط معاملات تمييز		
			مرتفعة		متوسطة		مقبولة			ضعيفة	
			النسبة الترك ار	النسبة %	التكرار ر	النسبة %	التكرار ر	النسبة %			
الترتيب	٨	السيرة ٣	٠	٠,٠	١٥	25.0	٣٤	56.6	١١	18.3	31,
	١	التدريبات ٤	٢٤	٤٠,	٢١	35.0	١٥	25.0	٠	0.00	55,
	٢	التعبير ٤	٤	13.	١١	36.6	٧	23.3	٨	26.6	36,
	٣	القراءة ٤	٣	١٠,	٩	30.0	١٢	40.0	٦	20.0	36,
	٤	النصوص	١٤	٢٣,	٣٣	55.0	١٢	20.0	١	1.67	50,
	٥	التفسير ٤	١٥	25.	٢٤	40.0	٢٠	33.3	١	1.67	46,
	٦	التوحيد ٤	٥	٨,٣	١٣	21.6	٢٦	43.3	١٦	26.6	30,
	٧	التاريخ ٤	١٣	٢١,	١٨	30.0	٢٠	33.3	٩	15.0	42,
الإجمالي		١١٢	8.8	٣٦٨	29.2	٥١٣	40.7	٢٦٧	21.1	34,	

يتبين من الجدول رقم (٣) أن عدد الفقرات ذات التمييز المرتفع في اختبارات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بلغ (١١٢) فقرة بنسبة (٨,٨٩%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وبلغ عدد الفقرات ذات التمييز المتوسط (٣٦٨) فقرة بنسبة (٢٩,٢١%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وبلغ عدد الفقرات ذات التمييز المقبول (٥١٣) فقرة بنسبة (٤٠,٧١%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وبلغ عدد الفقرات ذات التمييز الضعيف (٢٦٧) فقرة بنسبة (٢١,١٩%) من إجمالي فقرات الاختبارات التحصيلية، وجاء المتوسط العام لمعاملات تمييز الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية (٠,٣٤) بدرجة تمييز مقبولة وتحتاج إلى تحسين إذ أشار إيبيل Ebel (١٩٧٩) إلى أن معاملات التمييز تكون مرتفعة إذا زادت عن (٠,٦) ومتوسطة بين (٠,٤٠-٠,60) ومقبولة بين (٠,٢٠-٠,39) وضعيفة إذا قلت عن (٠,١٩) . ويوضح الرسم البياني التالي النسب المئوية لدرجة تمييز فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية :



شكل (٣)

رسم بياني لنسب تمييز فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية

○ نتائج التساؤل الرابع

ينص التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة على " هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات ، ومعاملات الصعوبة ، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير نوع المقرر (مقررات لغوية ، مقررات ثقافية) ؟ " .

وجاءت نتائج هذا التساؤل وفقاً للجدول التالي :

جدول (٤)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات (معاملات الثبات ، ومعاملات الصعوبة ، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية وفقاً لمتغير نوع المقرر (مقررات لغوية ، مقررات ثقافية)

المعامل	نوع المقرر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الثبات	لغوية	16	10,94	175	39	0,07
	ثقافية	9	16,67	150		
الصعوبة	لغوية	16	13,69	219	61	0,56
	ثقافية	9	11,78	106		
التمييز	لغوية	16	14,25	128	52	0,28
	ثقافية	9	10,78	97		

يتبين من الجدول رقم (٤) أن قيمة (u) المحسوبة لمتوسط معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير نوع المقرر بلغت (٣٩) عند مستوى دلالة (0,07)، وبلغت قيمة (u) المحسوبة لمتوسط معاملات الصعوبة وفقاً لمتغير نوع المقرر (٦١) عند مستوى دلالة (0,56)، وبلغت قيمة (u) المحسوبة لمتوسط معاملات التمييز وفقاً لمتغير نوع المقرر (٥٢) عند مستوى دلالة (0,28)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات ، ومعاملات الصعوبة ، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير نوع المقرر (مقررات لغوية ، ومقررات ثقافية).

نتائج التساؤل الخامس

ينص التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة على " هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات ، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير مستوى المقرر (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) ؟ " .

وجاءت نتائج هذا التساؤل وفقاً للجدول التالي :

جدول (٥)

نتائج اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis) للفروق بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية وفقاً لمتغير مستوى المقرر (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع)

المعامل	مستوى المقرر	العدد	متوسط الرتب	كا٢	مستوى الدلالة
الثبات	الأول	4	11,25	6,29	0,10
	الثاني	6	8,08		
	الثالث	8	17,69		
	الرابع	7	12,86		
الصعوبة	الأول	4	5,25	6,26	0,11
	الثاني	6	12		
	الثالث	8	15,44		

المعامل	مستوى المقرر	العدد	متوسط الرتب	كا	مستوى الدلالة
التمييز	الرابع	7	15,50	6,35	0,10
	الأول	4	9,38		
	الثاني	6	12,17		
	الثالث	8	10,44		
	الرابع	7	18,71		

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (كا) المحسوبة لمتوسط معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير مستوى المقرر بلغت (6,29) عند مستوى دلالة (0,10)، وبلغت قيمة (كا) المحسوبة لمتوسط معاملات الصعوبة وفقاً لمتغير مستوى المقرر (6,26) عند مستوى دلالة (0,11)، وبلغت قيمة (كا) المحسوبة لمتوسط معاملات التمييز وفقاً لمتغير مستوى المقرر (6,35) عند مستوى دلالة (0,10)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغير مستوى المقرر (الأول، والثاني، والثالث، والرابع).

مناقشة وتفسير النتائج

بيّنت نتائج التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة أن جميع الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات إذ تراوحت معاملاته ثباتها بين (0,88 – 0,94) وبمتوسط حسابي عام (0,84)، وتراوحت معاملات صدقها الذاتي بين (0,86 – 0,94) وبمتوسط حسابي عام (0,92)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة غيث (2007) والتي أشارت إلى تمتع جميع الاختبارات التحصيلية بدرجة مقبولة من الثبات، وتختلف مع دراسة أبو فودة (2016)، ودراسة عودة والجودة (2017) والتي أشارت إلى انخفاض المتوسط العام لمعاملات الثبات عن (0,70).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى مراعاة معدو الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بعض العوامل المؤثرة في صدق الاختبارات التحصيلية وثباتها، والمتمثلة في وضوح تعليمات الاختبارات، وسلامة صياغة الفقرات، وتمثيل أهداف ومحتوى المقررات، ومناسبة عدد الفقرات في معظم الاختبارات إذ بلغ عددها (60) فقرة في (17) اختباراً.

ويرى الباحث ضرورة زيادة عدد فقرات الاختبارات التحصيلية لتبلغ (60) فقرة في جميع الاختبارات التحصيلية بغية زيادة معاملات ثباتها إذ أشار النور (2007) إلى أن معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية تزداد بزيادة عدد فقراتها.

كما بينت نتائج التساؤل الثاني والثالث أن معظم فقرات الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تنصف بالسهولة إذ بلغ عدد الفقرات السهلة (902) فقرة بنسبة (71,59%) من إجمالي نسب فقرات الاختبارات التحصيلية، كما تنصف معظمها بدرجة تمييز ما بين المقبولة والضعيفة إذ بلغ عدد الفقرات ذات التمييز المقبول والضعيف (780) فقرة بنسبة (61,70%) من إجمالي نسب فقرات الاختبارات التحصيلية، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة غيث (2007) والتي أشارت إلى توسط معاملات الصعوبة والتمييز في جميع فقرات الاختبارات التحصيلية.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى عوامل فكرية لدى بعض القيادات والأساتذة تتمثل في أن نجاح عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية مرتبط بدرجات طلابه؛ لذا يسعى بعض الأساتذة إلى بناء اختبارات تحصيلية تتمتع بالسهولة بغية زيادة عدد الطلاب الناجحين والمتفوقين، كما تُعزى هذه النتائج أيضاً إلى عوامل مهارية تتمثل في نقص مهارات القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما وضحت نتائج التساؤل الرابع والخامس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغيري نوع المقرر (مقررات لغوية، ومقررات ثقافية) ومستوى المقرر (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه العوامل التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية والمتمثلة في نقص مهارات إعداد الأسئلة وقلة البرامج التدريبية المتخصصة في القياس والتقويم بغض النظر عن نوع المقرر الذي يُدرّس ومستواه.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وأشارت نتائجها إلى تمتع جميع الاختبارات التحصيلية بدرجة مقبولة من الثبات والصدق الذاتي، كما أشارت إلى سهولة معظم فقرات الاختبارات التحصيلية، وأشارت أيضاً إلى تمتع معظم معاملات تمييزها بدرجة مقبولة وضعيفة من التمييز، وجاء في نتائجها أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات (معاملات الثبات، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) للاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقاً لمتغيري (نوع المقرر، ومستوى المقرر).

وتنقود هذه النتائج إلى أهمية التحليل الدوري والمستمر للاختبارات التحصيلية، إذ يعطي مؤشرات واضحة حول جودة الاختبارات التحصيلية وجودة فقراتها، ونظراً لما يمثل الاختبار التحصيلي من أهمية كبرى في التنبؤات المستقبلية بمستويات طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من إمكانية مواصلة دراستهم الجامعية؛ فإن الباحث يوصي ويقترح ما يلي:

١- تدريب أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية على مهارات القياس والتقويم خاصة مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية.

٢- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء تحليلات دورية ومستمرة لنتائج اختباراتهم التحصيلية.

٣- إصدار أدلة إرشادية لكيفية بناء الاختبارات التحصيلية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وبيان طرق تحليلها.

٤- إجراء دراسات لتحليل الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية في عدة فصول وأعوام دراسية والمقارنة بين نتائجها

٥- إجراء دراسات لبرامج مقترحة في تطوير مهارات القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٦- إجراء دراسات لتوظيف التقنيات الحديثة في تنمية مهارات القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- ١- أبو زينة، فريد كامل. (١٩٩٧). أساسيات القياس والتقويم في التربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٢- أبو فودة، باسل خميس. (٢٠١٦). تقدير ثبات الدرجات الجامعية في عينة من المواد في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية. ٢٨ (١). جامعة الملك سعود. ٤٢-١٩.
- ٣- الأحمد، محمد (٢٠١٠). تقديرات الثبات للعلامات الجامعية في جامعة جدارا باستخدام معادلة راجو للاختبارات المتشكلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدارا. الأردن.
- ٤- إسماعيل، بشرى. (٢٠٠٤). المرجع في القياس النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٧). الذكاء ومقاييسه. مصر: دار النهضة العربية.
- ٦- الحمداني، ربيعة مانع. (٢٠١٣). دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المرونة النفسية للطلبة ذوي الجفاف العاطفي في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تكريت. العراق.
- ٧- الخضير، إبراهيم (٢٠٠٤). دراسة تقويمية ومقارنة لأسئلة اختبارات العلوم للصف الثاني المتوسط وأسئلة الكتاب المقرر في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في منطقة القصيم التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- ٨- زياني، محمد (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. الجزائر.
- ٩- السوالمه، يوسف (٢٠٠١). تقدير الثبات للعلامات الجامعية في عينة من المسابقات بجامعة قطر. مجلة مركز البحوث. (٧). جامعة قطر. ٨٩-٧١.
- ١٠- طعيمة، رشدي أحمد. (١٤٢٥). المهارات اللغوية/مستوياتها تدريسيها صعوبتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١١- علام، صلاح الدين محمود. (١٤٢٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ١٢- عودة ، أحمد . (١٩٩٣). القياس و التقويم في العملية التربوية . عمان : دار الأمل للنشر والتوزيع .
- ١٣- عودة، أحمد، والجودة ، ماجد. (٢٠١٧) . تقدير ثبات علامات الطلبة في المقررات الجامعية على الاختبارات خلال الفصل الدراسي الأول ومدى تأثير هذه التقديرات بطريقة تحديد أوزانها النسبية . مجلد الدراسات التربوية والنفسية ١٢(٢) . جامعة السلطان قابوس . ٢٤٦- ٢٦١.
- ١٤- غيث، محمد عبدالله. (٢٠٠٧) . الخصائص السيكمترية لاختبارات عينة من المواد في مشروع الاختبارات المدرسية للصف الأول المتوسط بمنطقة المدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى . مكة
- ١٥- فتح الله، مندور عبد السلام. (١٤٢٦). التقويم التربوي . الرياض : دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- ١٦- فليح، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٣). الدراسات المستقبلية من منظور تربوي، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ١٧- فهمي، محمد سيف الدين. (١٩٩٦) . التخطيط التعليمي/أسسه وأساليبه ومشكلاته. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- ١٨- الفيروز آبادي ، محمد بن يعقوب. (١٩٩٨) . القاموس المحيط . دمشق: مؤسسة الرسالة .
- ١٩- لافي، سعيد عبد الله. (٢٠٠٦). التكامل بين التقنية واللغة . القاهرة : عالم الكتب.
- ٢٠- مذكور، علي أحمد. (١٤٣٠). طرق تدريس اللغة العربية . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٢١- مسلم، فؤاد عبدالرزاق ، والجودة ، ماجد محمود. (٢٠١٦). دراسة سيكمترية للعلامات الجامعية في عينة من المقررات في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الدمام (دراسة حالة) . المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٥(١١) . ٥٩-٤٦.
- ٢٢- ملحم، سامي محمد . (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس . طه . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٢٣- النور، أحمد يعقوب. (٢٠٠٧). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان : الجنادرية للنشر والتوزيع.
- ٢٤- هجان، علي حمزة. (١٤٢٩). الإحصاء التطبيقي في العلوم السلوكية مع استخدام SPSS . المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

25. Ebel ,R.(1979). Essentials of Education Measurement. (3rd). New Jersey : Englewood
- Moore,D.S & McCabe,George.(2003). Introduction to the practice of Statistics . New York W.H. 26
Freeman
- Norusis, M.J. (2000). SPSS 10 Guide to data analysis. Upper saddle River, New Jersey :Prentice 27
- Hall, Inc
- W. (1985). Statistics in Education and Psychology . New York : The Macmillan..- Tate, M28

أساليب تدريس المهارات اللغوية من منطلق المدخل الاتصالي الثقافي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيره
دكتورة ريم عادل صابر الشراك
جامعة الملك عبد العزيز - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بيان معايير تدريس المهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي الثقافي، حيث تم الربط بين كلا المدخلين، وتعامل البحث معهما بوصفهما مدخلاً واحداً متكاملًا، وبيّنت الدراسة الأساليب المستخدمة في تدريس المهارات الأربع من منطلق اتصالي ثقافي، يدور فلك هذه الورقة حول توضيح الأساليب الصحيحة عند استخدام اللغة وتدريب المتعلمين على فهم السياق الاجتماعي؛ لأنّ تعليم اللغة اتصاليًا لا ينفصل عن الموقف الاجتماعي، والبيئة الثقافية التي نشأ فيها؛ لأنّ هذه المهارات متداخلة، ومتراصة مع بعضها بعضًا، فهي كالنسيج لا يمكن الفصل بينها، وأن تعليم المهارات الأربع يجب أن يكون بشكل متوازن في أي برنامج لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية من منطلق اتصالي ثقافي. اعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستقرائي في تحديد أساليب تدريس المهارات اللغوية، وبيان التدريبات الاتصالية الثقافية التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين. وكشفت الدراسة عن التلازم بين اللغة والاتصال والثقافة، كما أثبتت الدراسة كفاية استخدام المدخل الاتصالي الثقافي في تنمية المهارات اللغوية في المراحل الدراسية كافة، ولجميع المستويات لدى المتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

مقدمة:

اختلفت الآراء حول أسلوب تعليم اللغة بشكل اتصالي، فبعض المتخصصين يعدّ هذا الأسلوب مدخلاً قائماً بذاته، وبعضهم يعدّه عدّة مداخل متّحدة، وآخرون يقولون إنّ عبارة عن طريقة، وإجراءات تعليم. فيرى ريتشاردز وروجرز، وديان فريمان أنّه مدخل مستقل متكامل، ويستند على مجموعة من المنطلقات حول تعلم اللغة، واكتسابها، فهو يبنى على مفهوم الاتصال، والاتصال بحدّ ذاته عملية، وليست ناتجًا، وأشار كريستال في دائرة معارف اللغة "إن المدخل الاتصالي هو ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك على الكفاية الاتصالية، وليس على البنى النحوية"^١؛ لذلك يعتبر المدخل الاتصالي مدخلاً له خصائصه، ومعالمه البارزة التي تدور حول مفاهيم في المجال اللغوي، وفلسفة اللغة، وتعليمها، والمجال النفسي، والنظرة إلى الأنشطة الاتصالية، ومدى ارتباطها بدافعية الدارسين.

والمدخل الاتصالي من المداخل المهمة في تعليم اللغة؛ لأنّ الوظيفة الأولى للغة هي الاتصال، فالإنسان يتعلّم اللغة من أجل الاتصال، والتواصل مع المجتمع؛ لذلك يجب التركيز على تدريب المتعلمين على استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة، فتعليم اللغة اتصاليًا مبني على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم بحيث تمكّنهم من عملية الاتصال، واستخدام قواعد اللغة من أجل أداء وظيفة محدّدة في موقف معين^٢، لذلك من هذا المنطلق سنتناول الدراسة الحديث عن وظائف اللغة للتعرف على الوظائف الأساسية من تعلّم اللغة، وموقع الاتصال منها، وكذلك معرفة المواقف التي يحتاجها هؤلاء الطلبة حين يتواصلون مع الآخرين في المجتمع.

يتضح ممّا سبق أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية، وجزء لا يتجزأ من ثقافة مجتمع ما، وشأنها شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى تنتقل من جيل إلى آخر، وتحمل بين طياتها ثقافة المجتمع، فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، ولا يخيّل للعقل أن تُجرّد اللغة عن الثقافة، وأن تُعلّم دون أن تشبع بالمفاهيم الثقافية، فلا نستطيع تعليم اللغة بمجرد تعليم الدارسين الكلمات، والجمل، والتراكيب؛ فأين، ومتى سيستخدمونها إذا لم يتعلّموا السياق الذي يناسب هذه المفردات، والتراكيب^٣.

ولذلك نحتاج إلى تعليم اللغة العربية من منطلق المدخل الثقافي، فمن خلاله نستطيع وضع خلفية ثقافية محيطية، ومرجعية يقدّم المحتوى اللغوي في إطارها. فالحلفية الثقافية تعين في تقديم المفردات، وتيسر لمعدي المواد التعليمية عملية اختيار التراكيب اللغوية، والمواد التعليمية، والأنماط الثقافية التي تتوافق مع المتعلمين، ومن الصعب تدريس اللغة العربية بمعزل عن الثقافة، ولا يستطيع متعلّم العربية أن يفهم اللغة العربية فهمًا دقيقًا، ولا يحسن استخدامها دون أن يفهم الخلفية الثقافية للغة المتعلّمة.

^١ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٧١.

^٢ انظر: عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، ص ٦٩.

^٣ انظر: الناقة، وطعيمة، اللغة العربية والثقافة العالمي، ص ٩٩.

أهمية الدراسة :

تكمُن أهمية هذه الدراسة في أن يحقق المتعلّم التّكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بدّ من التّركيز على الجوانب الثقافيّة والاندماج، والتّكامل في المجتمع^١ عند متعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. وعند النّظر إلى أهداف تعليم اللّغات الأجنبيّة فنلاحظ أن التّناميّة الثقافيّة، وإثراء روح الفرد أحد الأسباب الرّئيسة عند تعلّم اللّغة، وإنّ نجاحه في تعلّم اللّغة، وقدرته على الفّاهم، والاتّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثقافيّة؛ لذلك الاهتمام في تعلّم الثّقافة في برامج تعليم اللّغة له فوائد عظيمة، وفعّالة في تعليم الاتّصال، وتحقيق الكفاية اللّغويّة^٢.

أهداف الدراسة :

- 1- بيان العلاقة بين المدخل الاتّصاليّ والمدخل الثّقافيّ في تدريس اللّغة العربيّة.
- 2- تحديد معايير تدريس المهارات اللّغوية من منطلق المدخل الاتّصاليّ الثّقافيّ.
- 3- عرض الأساليب المقترحة في تدريس المهارات اللّغوية من منطلق المدخل الاتّصاليّ الثّقافيّ.

أسئلة الدراسة :

- 1- ما العلاقة بين المدخل الاتّصاليّ والمدخل الثّقافيّ في تدريس اللّغة العربيّة؟
- 2- ما هي معايير تدريس المهارات اللّغوية من منطلق المدخل الاتّصاليّ الثّقافيّ؟
- 3- ما هي الأساليب المقترحة في تدريس المهارات اللّغوية من منطلق المدخل الاتّصاليّ الثّقافيّ؟

تعليم اللّغة العربيّة اتّصاليّاً :

تعدّدت المذاهب، والطّرائق المتّبعة في تدريس اللّغة بوصفها لغة ثانية، وبناءً على ذلك فإنّ مفهوم تعليم اللّغة الثّانية اختلف عبر العقود في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحاليّ، ونستطيع القول إنّ الجهود الأخيرة من قبل كثير من الخبراء تركّزت على تعليم اللّغة اتّصاليّاً، فظهرت آراء مختلفة حول تعليم اللّغة اتّصاليّاً، ومن خلال النّظر الدّقيق في آراء الخبراء نلاحظ وجود تصوّرات متعدّدة لمفهوم تعليم اللّغة اتّصاليّاً منها: يرى بعضهم أنّه يهتم "بتنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللّغويّة الأربع (استماع، كلام، قراءة، كتابة) في ضوء العلاقة الاعتماديّة بين اللّغة والاتّصال"، ويرى آخرون أنّه يعنى بجعل الكفاية الاتّصاليّة هي الهدف الأساس من تعلّم اللّغة، وتعليمها، وترى فئة ثالثة أنّه يتجسّد في توظيف اللّغة بين الدّارسين على شكل مجموعات صغيرة، أو كبيرة، كما يرى بعض الباحثين أنّه إعطاء الاهتمام الأكبر للأشكال الوظيفيّة، والأشكال البنيويّة، أو التّركيبيّة للّغة، ورأي يرى أن تعليم اللّغة اتّصاليّاً يعتمد على حاجات الفرد، والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغويّ عام، وبعضهم يرى أنّه يعنى بانخراط الدّارسين في محادثة، وحوار شفويّ يتفاعل فيه جميع الأطراف، فالتركيز هنا على الاتّصال المباشر، وأخيراً نشير إلى رأي من يرى أنّ تعليم اللّغة اتّصاليّاً يعتمد على تعليم اللّغة في مواقف اتّصاليّة طبيعيّة أكثر من اعتماده على المشاركة في أنشطة موجهة توجّهها تربويّاً^٣. وترى الدّراسة أنّه مهما تعدّدت الآراء، واختلفت حول مفهوم تعلم اللّغة اتّصاليّاً فإنّها تصبّ في الاتّصال، والتّواصل في سياق اجتماعيّ، وتوظيف اللّغة، واستخدامها، ويعتمد ذلك على شرطين أساسيين -كما ذكر ولكنز وسافنجون- ويجب أن يتوفّر أمران في تعليم اللّغة اتّصاليّاً، وهما: الصّواب اللّغويّ، والصّواب الاجتماعيّ^٤.

تدريس الثّقافة اتّصاليّاً :

عدّ بعض الخبراء تدريس الثّقافة بعداً مهمّاً جدّاً في مجال تعليم اللّغات، واعتبره آخرون لأهميته المهارة الخامسة فضلاً عن المهارات الأساسيّة الأربع وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة^٥، فهي البعد الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى الذي يقدّم عند تدريس المهارات، وهي المادّة الخام الّتي تقدّم بها اللّغة للمتعلّمين، فالوظيفة الأولى للّغة أنّها أداة للاتّصال، والتّواصل مع الآخرين، وليست اللّغة مجرد تعليم رموز صوتيّة، ومفردات، وتركيب، والبعد عن توظيفها الحقيقي في سياقات، ومواقف مختلفة، فاللّغة تمثّل العمود الفقريّ لثانيّة ثقافيّة^٦.

^١ انظر: محمود كامل الناقّة؛ ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثّقافة الإيسيسكو، ط١، ٢٠٠٣م). ص٣٦.

^٢ انظر: الناقّة، وطعيمة، الكتاب الأساسيّ لتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص٤٠.

^٣ نقلاً عن: طعيمة، المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص١٧١-١٧٨.

^٤ انظر: طعيمة، والناقّة، تعليم اللّغة اتّصاليّاً بين المناهج والاستراتيجيات، ص٢٠-٢٣.

^٥ انظر: طعيمة، المحتوى الثّقافي في برنامج تعليم العربيّة كلغة ثانية في المجتمعات الإسلاميّة.

^٦ Hinkel, E. Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M, Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds), Teaching English as a Second or Foreign Language, (Bosten: National Geographic Learning, pp.394-408).

اختلفت الآراء حول طرق تقديم الثقافة للأجانب الدارسين اللغة العربية، فمنهم من يرى أن المدخل المنفصل هو أفضل المداخل في تعليم الثقافة، وهو تخصيص وقت محدد في كل أسبوع، وتناول موضوع من الموضوعات الثقافية للمناقشة، وأما أنصار المدخل التكاملي فهم يرون أنه لا بد من التكامل بين الثقافة، وتعليم اللغة، ولا فصل بين اللغة والثقافة. وآخرون تبّنوا المدخل الاستهلاكي حيث يستهل المعلم درسه كل يوم بموضوع ثقافي ثم يكمل درسه بموضوع آخر يتعلّق باللغة، وترى الدراسة أن تدريس الثقافة في برامج تعليم اللغة ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة تساعد المتعلّم على اكتساب اللغة في سياقاتها المختلفة، والاتجاه السائد الآن هو الاهتمام بتعليم الثقافة كإهتمام بتعليم المهارات الأربع الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فالهدف من تعليم الثقافة ليس الإشباع الفكري للمتعلم، وإنما هو نتاج لغوي في البيئة الثقافية التي نما فيها^١.

التّلازم بين اللغة والثقافة :

أثبتت الدراسات أنّ عوامل النجاح في تعلّم أية لغة يعتمد على قدر ما تعلّم الدارسون، واكتسبوا من معلومات، ومعارف، وثقافة اللغة المتعلّمة، فمعظم الدارسين يعلمون أنّ فهم ثقافة أهل اللغة، وعاداتهم هدف أساس من أهداف تعلّم اللغة الأجنبية^٢. قال الله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)^٣. يتّضح من الآية السابقة أن الله عزّ وجلّ خلق الناس جميعاً على هذه الأرض، وحثّهم على التعارف. والتعارف على وزن تفاعل، وهي تفيد المشاركة بين الأمم، وتبادل المعرفة، والحضارة، والثقافة، والمنفعة، وكلّما كان التعارف أكثر عمّت الفائدة، وكان أثره على تطوّر الأمم، ونموّها أكبر، ومهما تنوّعت وسائل نقل المعرفة، والثقافة واختلفت تبقى اللغة هي أساس التواصل بين المجتمعات، وباللغة يتحقّق التعارف، والتّفاهم العالمي بين الأمم، فهي مرتكز أساس في بناء الشخصية القومية، وترتبط اللغة بالثقافة ارتباطاً وثيقاً، وهي أداة التواصل بين الحاضر، والماضي، والمستقبل، وهي حجر الأساس في نقل الحضارة، فاللغة وعاء الثقافة الذي يحتزن فيه ديننا، وآدابنا، وعلومنا، وتاريخنا، وهي الوسيلة التي نحفظ بها ثقافة أيّ مجتمع من العادات، والتّقاليد، والقيم الاجتماعية، التي تورث من جيل إلى آخر، وهي الأداة التي يملكها الإنسان للتعبير عن كلّ ما يجول في خاطره من أفكار، وأحاسيس، ومشاعر، فهما يسيران يداً بيد، ومن الصّعب بل من المستحيل الفصل بينهما^٤.

الرّبط بين المدخل الاتّصالي والمدخل الثقافي في تدريس اللغة العربية

عرّف هايمز الكفاية الاتّصالية بأنّها: "قدرة الفرد على أن ينقل رسالته، أو يوصل معنى معيّناً وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم، والتّقاليد الاجتماعية في الاتّصال"^٥. وبناءً على تعريف هايمز يلاحظ أنّه حتّى يتحقّق الاتّصال الفعّال بين الأفراد فلا بدّ أن يجتمع فيه الصّحة اللغوية، والمناسبة للموقف والسيّاق الاجتماعي الثقافي؛ لذلك ينظر إلى اللغة بأنّها أرقى أشكال الثقافة، ويعدّ استخدامها في عمليّات الاتّصال، والتّبادل الثقافي من أعظم الأدوار التي تقوم بها، رغم أنّ الثقافة أوسع بكثير من اللغة، واللغة شكل من أشكالها، إلا أنّ جميع مجريات الحياة، وكلّ ما يتعلّق بالثقافة من المعتقدات، والقيم، والاتّجاهات، والعادات، والتّقاليد يعتمد اعتماداً كلياً على اللغة^٦.

وعند النّظر إلى أهداف تعليم اللّغات الأجنبية في الجامعات الأمريكيّة نلاحظ أن التّثميّة الثقافيّة، وإثراء روح الفرد أحد الأسباب الرئيسيّة عند تعلّم اللغة، فهو يتعلّم أولاً السيطرة على نظام اللغة، واستخدامها كأداة للاتّصال، وثانياً توسيع أفقه الاجتماعي، والتّفكير العالمي، وثالثاً زيادة خبراته بالثقافات المتنوّعة، والجديدة، وحقيقة هذه الأهداف مترابطة، ولا يمكن فصلها فهي جميعها متصلة، ومتعلّقة مع بعضها بعضاً^٧.

وإنّ نجاح فرد ما في تعلّم اللغة، وقدرته على التّفاهم، والاتّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثقافيّة؛ لذلك الاهتمام في تعلّم الثقافة في برامج تعليم اللغة له فوائد عظيمة،

^١ انظر: فتحي يونس؛ ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص ١٢٢ - ١٣٦.

^٢ انظر: الناقة؛ وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيّة للتّناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤٠.

^٣ سورة الحجرات، آية ١٣.

^٤ انظر: محمود كامل الناقة؛ ورشدي أحمد طعيمة، اللغة العربيّة والتّفاهم العالمي (عمان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع، ط ١، ٢٠٠٩م)، ص ٥٥ - ٦١.

^٥ انظر: عوض، مداخل تعليم اللغة العربيّة، دراسة مسحية نقدية، ص ٦٨.

^٦ Johnstone, B., & Marcellino, W. M. Dell Hymes and the ethnography of communication. In B. Johnstone, R. Wodak, & P. Kerswill (Eds.) The SAGE Handbook of Sociolinguistics (Sage Publication. 2010) pp.57-66.

^٧ انظر: فتحي يونس؛ ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص ٩.

وفعالة في تعليم الاتصال، وتحقيق الكفاية اللغوية^١. وكذلك حتى يحقق المتعلم التكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بد من التركيز على الجوانب الثقافية والاندماج، والتكامل في المجتمع^٢.

ومن الأمور التي لها دور مهم في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وتساعد المتعلمين على الاتصال الجيد، وبأسلوب صحيح عند استخدام اللغة تدريب المتعلمين على فهم السياق الاجتماعي عند استخدام اللغة؛ لأن تعليم اللغة اتصالاً لا ينفصل عن الموقف الاجتماعي، والبيئة الثقافية التي نشأ فيها، فليست العبرة في تحفيظ الطالب مجموعة من المفردات، والجمل، والتراكيب المنفصلة عن السياق المناسب للاستخدام. ولقد ذكر علي المزروعى أن الثقافة ليست فقط مجرد عادات، وتقاليد موروثة، ومتراكمة من جيل إلى جيل لأساليب الحياة المختلفة، بل أشار إلى أن هناك وظائف عديدة للثقافة منها؛ تعد الثقافة أحد أساليب الاتصال، وأكثر أساليب الاتصال إتقاناً هو اللغة^٣.

المهارات اللغوية :

إن المهارات اللغوية الأربع كالاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة هي الأساس الذي ينطلق منه أي برنامج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمواد التعليمية الجيدة هي التي تحرص على تعليم المهارات الأربع بشكل متوازن؛ لأن في حقيقة الأمر هذه المهارات متداخلة، ومتراصة مع بعضها بعضاً، فهي كالنسيج لا يمكن الفصل بينها، ولكن أحياناً تغطي مهارة أو مهارتان على المهارات الأخرى في برامج تعليم اللغة، ويعود ذلك إلى أهداف البرنامج، وحاجات المتعلمين، واهتماماتهم^٤، والسؤال الذي يطرح عادة عند تعليم المهارات اللغوية، بأي مهارة نبدأ؟

اختلفت الآراء حول ترتيب المهارات اللغوية في برامج تعليم اللغة، فمنهم من قسم المهارات اللغوية إلى قسمين: مهارتي الاستقبال والاستيعاب، أي الاستماع والقراءة، ومهارتي الإنتاج والابتكار أي الكلام، والكتابة، وحصيلة المتعلم اللغوية، وتمكنه من السماع، والقراءة (مهارات الاستقبال) تكون عادة أكبر من مهارتي الإنتاج والابتكار، وهما؛ الكلام والكتابة؛ لذلك يفضل البدء بهما؛ لأن قدرته في مجال التعبير الشفوي، والكتابي تكون أقل^٥. ومنهم من يعود إلى نظريات التعلم، وسيكولوجية اكتساب اللغة الأولى عند ترتيب المهارات اللغوية الأربع، وهي أن الطفل يبدأ بالاستماع إلى المحيط حوله، ثم يحاكي، ويقلد ما سمع فتأتي مهارة الكلام على شكل مفردة، أو جمل بسيطة، ثم تأتي مهارة تعلم الحروف، وقراءة المفردات، والجمل، وبعد ذلك يستطيع أن يكتب، فتعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية مشابهة تماماً لتعليم اللغة الأم، حيث تبدأ بالاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة^٦.

ويختلف الأمر عند تدريس المهارات اللغوية من منظور المدخل الاتصالي عن أي مدخل آخر؛ لأنه لا ينظر لهذه المهارات على أنها مجرد أداء لغوي يصدر من المتعلم بأي طريقة، وإنما مهارة لها هدف معين، وتحقيق وظائف اتصالية في موقف اجتماعي محدد. ولهذا لا يمكن عزل أية مهارة عن الأخرى، فالمهارات في ضوء المدخل الاتصالي مترابطة تتكامل مع بعضها بعضاً، ولا يعني التكامل ضم مهارة إلى أخرى، وإنما الالتحام بين جميع المهارات في موقف ما لإنجاز مهمة اتصالية معينة في سياق محدد^٧. وبناء على هذه القاعدة فإن المدخل الاتصالي له رأي في قضية ترتيب المهارات اللغوية الأربع وتدريسها، فحسب أهداف البرنامج، وطبيعة المواقف الاتصالية التي يدرّب عليها المتعلمون التي تتوافق مع حاجاتهم، ترتب المهارات اللغوية، ويشرح في تدريسها، والتركيز عليها، فليس هناك ترتيب مطلق يعتمد عليه في جميع البرامج التي تنطلق من منظور اتصالي، فأحياناً تبدأ بالاستماع، والكلام مباشرة، وأحياناً أخرى تبدأ بالقراءة، والكتابة^٨.

أولاً: مهارة الاستماع :

إن مهارة الاستماع موضع اهتمام الباحثين في برامج تعليم اللغات، فهي المهارة الأولى التي تبدأ بها غالبية البرامج التعليمية الاتصالية، فتعويد المتعلمين على أصوات جديدة لم يسبق لهم الاستماع إليها من قبل يعدّ أمراً ليس سهلاً، وتعويدهم على التمييز بين

^١ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤٠.

^٢ انظر: محمود كامل الناقة؛ ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الرابط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، ط ١، ٢٠٠٣ م). ص ٣٦.

^٣ انظر: الناقة، وطعيمة، اللغة العربية والثقافة العالمي، ص ٩٨.

^٤ انظر: علي القاسمي، "الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها" السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ١٠١-١٠٢.

^٥ انظر: حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط ١، ١٩٨٧ م)، ص ٢٢١-٢٢٢.

^٦ انظر: طعيمة؛ الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٧.

^٧ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨١-١٨٣؛ الناقة؛ طعيمة، تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والاستراتيجيات، ص ٢٨.

^٨ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٣.

هذه الأصوات الجديدة، والمتقاربة أحياناً أيضاً موضوع يحتاج إلى الاهتمام، والوقوف عليه، وتذكرهم لما سمعوا، وفهمهم لما سمعوا أيضاً أمور في غاية الأهمية عند تعليم الاستماع، فالغاية من تعليم الاستماع:

- ١- التمييز بين الأصوات المسموعة.
- ٢- التذكر للأصوات المسموعة سواء أكانت مفردات، أم جملاً، أم نصاً حوارياً أم غيره^١.
- ٣- فهم المسموع؛ وهو الغاية من مهارة الاستماع، فالهدف من الاستماع هو إيصال رسالة أثناء عملية الاتصال، وفهم الرسالة، واستيعابها هما المطلوبان من الاتصال في موقف اجتماعي محدد^٢.

وتركز مهارة الاستماع في ضوء المدخل الاتصالي على طرفين أو أكثر، طرف يرسل الرسالة، وهو المتكلم، والطرف الآخر يستقبل الرسالة، وهو المستمع، وحتى تنجح عملية الاتصال بين الطرفين فلا بد من الفهم التام لجميع أبعاد الرسالة، وهذا لا يحدث بين المتحدثين باللغة الواحدة؛ لأنّ هناك عناصر أخرى تؤثر على الرسالة، وتعيق الفهم الكامل؛ لذلك حتى لا يشعر المتعلمون بالإحباط، فالمطلوب الفهم العام للرسالة في الموقف الاتصالي، فالفهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستماع، والمقصود هنا بالاستماع هو تحقيق الفهم مع الاستماع، بمعنى آخر هو الإنصات فهو أكثر دقة عند تعليم مهارة الاستماع للدارسين؛ لأنّ الغاية منه هو فهم لغة المتحدثين العرب، واستيعابها في مواقف غير تعليمية^٣.

تدريس مهارة الاستماع عبر المدخل الاتصالي الثقافي :

يتوقف تدريس مهارة الاستماع اتصالياً على توفير مواقف طبيعية داخل الفصل الدراسي قدر المستطاع، بحيث تتناسب مع مستوى المتعلمين، وحاجاتهم، واهتماماتهم، فيبدأ المعلم بتهيئة المتعلمين للاستماع إلى الحوار، فيشرع بذكر نوع الحوار، والهدف منه، وربطه بالخبرات السابقة، وما لديهم من مفردات تساعد على الفهم، مع توضيح بعض المفردات الجديدة الواردة في النص، أو الحوار، ومن هذه المواقف يتم توظيف المهارات اللغوية، وعلى الأقلّ مهارتان في كلّ موقف، وينبغي أن يقدم الموقف كاملاً، وليس جملاً منفصلاً، وتكون هذه المواقف من الحياة، ويفضل استخدام النصوص الحوارية المعدلة في تلك المواقف؛ لأنّ النصّ الحوارى الأصلي يحتوى على بعض الملابس، والغموض التي يصعب على متعلمي اللغة الثانية فهمها، وإدراكها خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة، مثل لغة الإشارة، أو الاختصارات، أو الإيماءات، أو بعض الألفاظ العامية، فالنصّ الحوارى المعدل يعدل حسب الموقف، ومستوى الطلبة، وأهدافهم، وحاجاتهم، مع مراعاة عدم المبالغة في التعديل حتى يحافظ النصّ على طبيعته ويبقى قريب من المواقف الحقيقية^٤.

كما ينبغي أن يكون النصّ الحوارى مكوناً من جمل بسيطة، وقصيرة، مكونة من مبتدأ، وخبر، أو فعل وفاعل تعتمد على الحوارات الشائعة المستخدمة عند أهل اللغة، خاصة في المراحل الأولى حتى تتحقق الفائدة المرجوة من الاستماع، مع مراعاة التكرار لهذه الجمل بأساليب متنوعة، ومشوقة حتى لا يشعر المتعلمون بالملل. وكذلك يجب على المعلمين أن يراعوا أسلوب النبر، والتّغيم أثناء إلقاء الحوار، أو عرض الأسئلة، والأجوبة على المتعلمين، مع مراعاة السرعة المناسبة أثناء الكلام، فلا ينطق المعلم ببطء شديد، ولا سرعة كبيرة، فينطق بسرعة تتناسب مع المسموع في المواقف الطبيعية خارج الفصل^٥. ويجب أن يزود درس الاستماع بالوسائل المعينة على الفهم، حتى لا يلجأ المعلم إلى اللغة الوسيطة، فعلى سبيل المثال يكون النصّ مكتوباً أمام التلاميذ أو يستخدم صوراً، أو فيديو، أو أشياء محسوسة أخرى تعين المتعلمين على الفهم، حتى تتحقق الغاية من الاستماع^٦.

تدريبات مهارة الاستماع :

تعتبر التّدريبات التي تلحق بمهارة الاستماع ضرورية جداً في قياس مدى فهم المتعلمين للنصّ المسموع، وغالباً ما يعتمد المعلمون على النصوص المسجلة، أو يقدمون النصوص بأنفسهم؛ لذلك يجب مراعاة النطق السليم، والوضوح في مخارج الحروف، والكلمات، وكذلك مراعاة النبر، والتّغيم، والسرعة المناسبة أثناء إلقاء النصّ على المتعلمين، وعرض الحوار أكثر من مرة قد تصل إلى ثلاث،

^١ انظر: حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ص ٢٢٣- ٢٢٩؛ يونس؛ والشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص ١٠٩.

^٢ Rost, M., & Candlin, C. (2014). *Listening in language learning*, (Routledge pp.4-6).

^٣ انظر: طعيمة؛ والناق، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١٠٠-١٠٣؛ طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٤٨؛ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، (عمان: دار المسيرة، ١٤٠٢م)، ص ٨٥-٩٤.

^٤ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٥.

^٥ Rost, M., & Candlin, C. (2014). *Listening in language learning* (Routledge. pp.150-152).

^٦ انظر: حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ص ٢٢١- ٢٢٨؛ طعيمة؛ والناق، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١١٥.

^٧ انظر: طعيمة؛ والناق، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١١٦.

أو أربع مرات، ثم يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة، والتدريبات التي تهدف إلى قياس استيعابهم لما سمعوا، وكذلك قياس قدرتهم على فهم المسموع، ومن هذه التدريبات^١:

- ١- السؤال عن عدد الشخصيات في الموقف.
- ٢- السؤال عن أسماء الشخصيات في الموقف.
- ٣- السؤال عن الأماكن التي وردت في الحوار إن وجدت.
- ٤- السؤال عن بعض المفردات الواردة في الحوار، والمعروفة للمتعلمين من قبل.
- ٥- طرح بعض الأسئلة البسيطة عن الحوار.
- ٦- طرح أسئلة عن الأفكار العامة للحوار.
- ٧- عمل مسابقات بين المتعلمين على شكل مجموعات؛ لتمثيل الأدوار كما جاءت في الحوار.
- ٨- تكليف المتعلمين بتلخيص ما سمعوا.
- ٩- التدريب على مهارتي الاستماع، والقراءة، فيقدم النص المكتوب أثناء الاستماع، وحث التلاميذ على متابعة القراءة حتى يتم الربط بين الصوت، والكلمة.
- ١٠- التدريب على مهارتي الاستماع، والكتابة، فيكلف المعلم المتعلمين بكتابة بعض المفردات، والجمل أثناء الاستماع.
- ١١- سؤال المتعلمين عن بعض التراكيب اللغوية الواردة في الحوار.
- ١٢- تعويد المتعلمين على تدريبات الاستبدال كاستبدال مفردة، أو تركيب لغوي، فيغير الجملة بشكل تظهر جملة جديدة.

ثانيًا: مهارة الكلام :

إنّ لمهارة الكلام أهمية كبرى في برامج تعلّم اللغات، ويكمن السرّ في أهميتها لمكانتها عند أصحاب اللغة، فالإنسان عرف الكلام قبل الكتابة، والطفل يتعلّم الكلام قبل أية مهارة أخرى، وكثير من الأمم حفظت لغتها بالكلام دون أن تكتبها، وكلّ إنسان سوي يجيد الكلام بلغة قومه بطلاقة، ولو كان أميًا لا يجيد القراءة، والكتابة. فالكلام أهم مهارة عند تعلّم اللغات الأجنبية، وهي الغاية من تعلّم اللغة، فهي أداة التعبير، وجزء مهم جدًا في برامج تعلّم اللغات، فعندما نقول بأنّ هناك طالبًا تعلّم لغة جديدة، فإنّ أول ما يتبادر إلى الذهن أنّه يجيد الكلام بهذه اللغة، فلا مكانة لتعلّم القراءة، والكتابة في لغة جديدة إذا لم يجد المتعلّمون التحدّث بها^٢.

تتشابه مهارة الكلام مع مهارة الكتابة؛ لأنّ كليهما مهارتان إنتاجيتان، ولكن مهارة الكلام تسبق مهارة الكتابة؛ لأنّ الفرد يفكر شفويًا بما يريد أن يكتب قبل البدء في الكتابة، ويُعدّ الكلام الطرف الثاني في عملية الاتصال الشفوي، فإذا كانت مهارة الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ مهارة الكلام وسيلة للإفهام، فهي مهارة اجتماعية؛ لأنّ الهدف منها توصيل رسالة لشخص آخر، يستمع إلى الرسالة في موقف اتّصالي محدّد، وحتى تنجح عملية الاتصال يجب أن يصل المعنى إلى الطرف الآخر، فليس هناك اتّصال حقيقيّ دون معنى، وليس هناك معنى يصل دون رسالة واضحة في ذهن المتكلّم يعبر عنها بأصوات مفهومة، وكلمات، وتراكيب لغوية، ضمن نظام لغويّ يساعده على التعبير. والسؤال الذي يطرح في هذا المقام متى نبدأ تعليم مهارة الكلام في ضوء المدخل الاتّصاليّ؟ إنّ المدخل الاتّصاليّ قائم على مهارة الكلام بمعنى أنّ الهدف الأول من تعلّم اللغة اتّصاليًا هو الاستخدام؛ لذلك ينبغي الحرص على تعويد المتعلمين على استخدام اللغة من الدرس الأول، فمهارة الكلام لا تؤجل، فالمعلّم الناجح هو الذي يهيئ لطلابه حوارًا بسيطًا مكونًا من جمل قصيرة، وبساعدهم، ويدربهم على استخدام هذه الجمل في مواقف داخل الفصل من أول يوم يبدؤون فيه تعلّم اللغة، وبالتالي ترتفع دافعية المتعلمين للتعلّم، ويزداد حبّهم لتعلّم اللغة؛ لأنّهم يشعرون بأنّهم قادرين على إنجاز اللغة^٣.

كما أنّ ممارسة مهارة الكلام مبكرًا يساعد على تعلّم المهارات اللغوية الأخرى؛ لأنّ المهارات اللغوية مترابطة، ومتداخلة كالنسيج، فنمو قدرة المتعلمين في مهارة الكلام يؤدّي إلى زيادة مهارة القراءة، وكذلك مهارة الاستماع؛ لأنّ المتعلمين يحرصون على زيادة تروثهم اللغوية، وحصيلتهم من المفردات، والجمل بالقراءة، والاستماع للغة الجديدة، وثقافتها^٤.

تدريس مهارة الكلام عبر المدخل الاتّصالي الثقافي:

نبدأ بتدريس المتعلمين التمييز بين الأصوات العربية، والحرف العربيّ؛ بتعليم النّظام الصّوتي، والتّركيز على الحروف، والحركات القصيرة، والطويلة، وبتعليم الدّارسين التّراكيب اللّغوية من خلال حوار بسيط مكوّن من جمل قصيرة، في مواقف طبيعية مأخوذة من

^١ انظر: فوزان، دروس الدّورات التّدريبية لمعلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الجانب النظري، ص ٣١-٣٣؛ طعيمة؛ النّاقة، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١٢٥؛

^٢ انظر: طعيمة؛ النّاقة، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١٢٩-١٢٨؛ فراس السليبي، فنون اللغة المفهوم- الأهمية- المعوقات- البرامج

التعليمية، (عمان: عالم الكتب الحديث، ط ١، ٢٠٠٨م)، ٤٠-٤٨.

^٤ انظر: طعيمة؛ النّاقة، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١٢٩.

الحياة اليومية، فيبدأ المعلم بطرح سؤال من واقع حياة المتعلمين، على سبيل المثال ما اسمك؟ من أين أنت؟ وفي بداية التعلم يبدأ المعلم بالإجابة عن هذه الأسئلة، وبعد ذلك يوجه السؤال مرة أخرى للمتعلمين، ويستطيع الطلبة أيضاً توجيه الأسئلة إلى زملائهم، وهكذا يسود جو من المرح، والمتعة داخل الفصل؛ لأن المتعلمين يشاركون داخل الفصل، ويعبرون عن أنفسهم حتى لو كانت جملاً بسيطة، لكن لها أثر كبير فيهم^١.

ومن هذه الأسئلة البسيطة يتعلم الطالب كيف يطرح سؤالاً، وكيف يستطيع أن يجيب عن السؤال في موقف سياق اجتماعي ثقافي محدد، وبنبر، وتنظيم مناسب، فنحن لا نريد من الطالب حفظ القوالب اللغوية الصماء، فالهدف من تبادل الأفراد للحوار هو تحقيق النشاط الاتصالي من هذا الحديث؛ لذلك ميّز بعض العلماء المتخصصين بين الكلام، والمحادثة، فقد قال ويدوسون أن الكلام عبارة عن الاستخدام الصحيح للغة، والتركيز على بنية اللغة، والصحة اللغوية في الصيغ، والجمل، والتركيب المستخدمة في الكلام، أما المحادثة فهي تهدف إلى تحقيق عملية الاتصال بوصول المعنى المقصود إلى الطرف الآخر، في سياق اجتماعي ثقافي مناسب، بغض النظر عن الدقة اللغوية^٢.

ومما ينبغي على المعلم أن يأخذه بعين الاعتبار عند تعليم مهارة الكلام عدم التركيز على الصحة اللغوية، والدقة في صحة التراكيب، فلا يقطع المعلم أثناء حديثه من أجل التصويب اللغوي؛ لأن ذلك يربك الطالب، ويعيق إنتاجه اللغوي، ولكن في بعض الحالات يجب على المعلم التدخل، وتصويب الخطأ، خاصة إذا لم يتحقق الهدف من مهارة الكلام، وهو الإفهام، ولكن شريطة أن يقطع المعلم المتعلم بأسلوب مهذب، يخلو من الإحراج، وتصويب الخطأ^٣. علماً بأن عملية تعليم مهارة الكلام اتصالياً تحتاج إلى صبر، وجهد، وحكمة من المعلم؛ لأنها عملية عقلية، ونشاط مركب، فهي لا تتم بسرعة، بل تحتاج إلى وقت طويل حتى يتمكن المتعلمون من التحدث، كما ينبغي على المعلم أن يراعي التتابع، والتدرج أثناء تعليم مهارة الكلام، فيبدأ بالجمل، والتراكيب البسيطة، والقصيرة، ويركّز على الأنشطة الشفوية الممتعة التي تمنح المتعلمين القدرة على التكلم في ظروف، ومواقف مختلفة؛ لذلك يجب على المعلم أن يشجع المتعلمين على الكلام باستمرار، ويخصّص لهم الوقت الكافي حتى يشعروا بالثقة بالنفس، وبمنحهم الاهتمام الكبير أثناء الكلام، والإصغاء لهم، وعدم السماح للطلاب بالسخرية من زملائهم، ويثني عليهم كثيراً حتى لو كان الأداء ضعيفاً؛ لأن ذلك يحببهم أكثر في اللغة، ويزيد دافعتهم لتعلمها، ويساعدهم على اكتسابها بوقت، وجهد أقل^٤.

تدريبات مهارة الكلام :

تتنوع التدريبات التي تهدف إلى تنمية مهارة الكلام، ولكن نستطيع القول بأن معظمها يركّز على التكرار للأصوات، والمفردات، والجمل، والتراكيب، ولا مانع من حفظ نماذج لبعض الحوارات المختلفة، فعملية الترداد مهمة في بداية مرحلة التعلم، ثم المحاكاة، والتقليد بين المتعلمين على شكل فردي، أو مجموعات، والتكرار للجمل، والعبارات في مواقف، وسياق اجتماعي محدد، كل ذلك يساعد على تنمية مهارة الكلام، فهي مهارة تحتاج إلى الممارسة المستمرة من قبل المتعلمين؛ لأنها مهارة تتعلق ببناء العادات، وتشير نظريات علم النفس إلى أن عملية اكتساب العادات الجديدة تحتاج إلى وقت بالإضافة إلى الممارسة. فعادة يبدأ المعلم بتدريب المتعلمين على:

- ١- نطق الأصوات، والحروف نطقاً سليماً.
- ٢- نطق الكلمات، والمفردات الجديدة نطقاً سليماً بالترداد، والتكرار الفردي، والجماعي.
- ٣- نطق بعض العبارات، والجمل القصيرة.
- ٤- توجيه الأسئلة باستخدام النبر، والتنغيم المناسب.
- ٥- الإجابة عن الأسئلة بأسلوب مناسب، وسياق اجتماعي مناسب.
- ٦- تدريب المتعلمين على الربط بين المسموع، والإجابة المناسبة له .
- ٧- تدريب المتعلمين على الاشتراك في محادثة بسيطة.
- ٨- تدريب المتعلمين على التعبير عن أنفسهم بجمل بسيطة.
- ٩- تعزيز المتعلمين على استخدام لغة الجسد أثناء التعبير.

^١ Mukalel, J. C. *Approaches To English Language Teaching* (Discovery Publishing House p.124 . 2005)

^٢ انظر: الناقية، طعيمة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، ص ٣٠-٣٣.

^٣ انظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٦٠-١٦٦.

^٤ انظر: فوزان، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجانب النظري، ص ٣٤-٣٥.

١٠- تعريض الدارسين لمواقف مشابهة للمواقف الصّفية، لتنمية قدرتهم على التّصرف، والابتكار في تلك المواقف، خاصّة مواقف تحثّهم على الاتّصال المباشر مع العرب^١

ثالثاً: مهارة القراءة :

أجمع المجتمع الإنسانيّ على أن مهارة القراءة حق ينبغي على جميع الأفراد تعلّمها، فهي من المهارات الثّلاث الأساسيّة في الحياة، وهي مقياس لمعرفة المجتمع المتحضّر، والتّربية المستمرة، والتّعلّم الذاتيّ، ومن خصائصها أنّها نشاط فرديّ يقوم به القارئ لغرض في نفسه، فيشبع حاجته عندما يشرع في القراءة. وتعدّ القراءة مهارة استقبال مثل مهارة الاستماع، ولكن تختلف عنها في قياس درجة الفهم، فهناك عوامل كثيرة ترافق مهارة الاستماع عند إرسال الرّسالة، وتؤثّر عليها سلّاباً، فلا تصل الرّسالة كاملة بسبب النّشويش، وبالتالي تقلّ نسبة فهم الرّسالة المسموعة، ولكن في مهارة القراءة قد تصل درجة الفهم إلى نسبة عالية جدّاً؛ لأنّ القارئ يسيطر على النّص، ولا يوجد أي عائق يقف بينه وبين النّص^٢. وقد وضحت الرّابطة القوميّة لدراسة التّربية في أمريكا مفهوم القراءة، فقالت: "إنّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنّها ليست أداة مدرسيّة ضيقة، إنّها أساساً عمليّة ذهنيّة تأمليّة، وينبغي أن تُنمى بوصفها تنظيمًا مركّبًا يتكوّن من أنماط ذات عمليات عقليّة عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التّفكير، والتّقويم، والحكم، والتّحليل، والتّعليل، وحلّ المشكلات، إنّ القراءة إذن نشاط يتكوّن من أربعة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنّقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في حياته في المستقبل، وهذا ما نسميه بالتّفاعل"^٣. فالقراءة من المهارات الرّئيسة اللازم تعلّمها في برامج تعليم اللّغات الأجنبيّة، فهي التي تساعد المتعلّمين على التّعرف على أنماط التّحاف العربيّة، وملامحها، وهي التي ترافق المتعلّمين عند عودتهم إلى بلادهم، فيبقون على تواصل مع اللّغة الجديدة من خلال القراءة.

فالقراءة من التّعريف السّابق تتكوّن من أربعة عناصر أساسيّة، وهي: التّعرف، والفهم، والنّقد، والتّفاعل، والقراءة مهارة تتطلّب من المتعلّمين الألفة بأمرين أساسيين، وهما: المفردات، والتّراكيب^٤، وللقراءة أنواع مختلفة باختلاف الهدف، فوجود أهداف متنوّعة يؤدّي إلى وجود أنواع مختلفة من القراءة، ويقسمها هوايت حسب الهدف العام إلى ثلاثة أهداف رئيسية، فهناك قراءة من أجل البحث، والحصول على المعارف، والمعلومات هدف عقليّ، أو معرفيّ، وهناك قراءة من أجل الأداء العمليّ، والرّغبة في عمل شيء فتقع تحت الهدف الواقعيّ، أو السلوكيّ، وأخرى من أجل المتعة، وقضاء وقت الفراغ، وإشباع حاجات وجدانيّة، فتندرج تحت الهدف الانفعاليّ، أو الوجدانيّ، أمّا بالنّسبة إلى أنواع القراءة فهناك القراءة المكثّفة، والقراءة الموسّعة، والقراءة التّكميليّة، وبناء على نشاط القارئ فهناك القراءة الصّامتة، والقراءة الجهرية^٥.

تدريس مهارة القراءة عبر المدخل الاتّصالي الثّقافي :

عند تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل الاتّصاليّ، فإنّه ينبغي التّركيز على عناصر القراءة الأربعة التّعرف، والفهم، والنّقد، والتّفاعل، بحيث يراعي المعلّم التدرّج في تعليمها، فيبدأ المتعلّم بالتّعرّف وتشمل التّعرّف على الحرف، وربط الحروف ببعضها كي يتعرّف على أجزاء الكلمة، ثمّ التّعرف على معنى الكلمات من خلال السّياق، وبعد ذلك ينتقل إلى مرحلة الفهم، وهي درجة أعمق فيطلّب منه القدرة على القراءة في وحدات فكريّة دون تقطيع^٦، وفهم تنظيم الكاتب، واتجاهاته، ثمّ تحديد الأفكار الرّئيسة، وفهمها، ثمّ تأتي المرحلة الثّالثة وهي النّقد، والاستنتاج وهي مرحلة عليا، وأخيراً تحقيق التّفاعل، والتّفاعل عند تعليم القراءة اتّصاليّاً يقصد به النّشاط الاتّصاليّ، وهو أداء سلوكيّ يرجى من الدّارس القيام به بعد الانتهاء من عمليّة القراءة، فعلى سبيل المثال: بعد قراءة نص حواريّ يستطيع المتعلّم أن يجري حواراً^٧.

ومن الأمور التي يجب أن يراعيها المعلّم عند تعليم القراءة اتّصاليّاً، وخاصّة للمستوى الأوّل عدم مفاجأة المتعلّم بالنّص، أو الحوار الذي يحتوي على مفردات جديدة وغريبة، فيشعر المتعلّم بالإحباط عند القراءة، فيجب أن تكون المفردات والتّراكيب اللّغويّة

^١ انظر: طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٦٥-١٦٦؛ طعيمة، المهارات اللّغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٦٥-١٧٥؛ طعيمة؛ والناقّة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص ١٤٦-١٤٥.

^٢ انظر: النّاقّة، وطعيمة، تعليم اللّغة اتّصاليّاً بين المناهج والاستراتيجيات، ص ٣٣-٣٥.

^٣ طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٧٥؛ محمد رضوان الداية، وآخرون، اللّغة العربيّة ومهاراتها، (أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي، ط ١، ٢٠٠٤م)، ص ٦٦-٧٦.

^٤ انظر: يونس؛ والشيخ، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب من النظريّة إلى التطبيق، ص ١١٢.

^٥ انظر: الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص ١٠٧-١٢٧؛ طعيمة طعيمة؛ النّاقّة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها والناقّة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص ١٥٣؛ طعيمة، المهارات اللّغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٨.

^٦ 2008). p.304: Koneru, A. Professional communication (McGraw-Hill Education).

^٧ انظر: طعيمة، المهارات اللّغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٩؛ فوزان، دروس الدورات التّربّية لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، الجانب النظري، ص ٣٧.

مألوفة لديه، قد سمعها من المعلم أكثر من مرة، وتكلم بها، واستخدمها مع زملائه مرّات عدّة، فهذه الألفة تساعده على القراءة بسلاسة، ويسر^١.

ومن الأمور المهمّة التي يجب مراعاتها عند تدريس مهارة القراءة تدريسها ضمن قرائن، وتدريب المتعلّمين على استخدام القرائن المختلفة من أجل فهم النّص المقروء، ومن هذه القرائن شكل الرّموز، ومعاني المفردات من المعجم، ودلالاتها النّقائيّة، وطريقة بناء المفردات لتشكيل التّراكيب اللّغويّة، والجمل، فكل هذه القرائن تعين المتعلّم على فهم النّص^٢.

تدريبات مهارة القراءة :

من الأمور التي يجب التركيز عليها عند تعليم مهارة القراءة التعرف على الخط العربيّ، والتمييز بين الحركات القصيرة، والطويلة، وحروف المدّ؛ لذلك يحتاجون إلى تدريبات كثيرة للتّعرّف على الرّموز، وأشكالها، وربطها معاً، إذ يمكن أن نبدأ معهم بتدريبات تتعلّق برسم صورة الحرف عبر قراءة المفردات، والتّراكيب من خلال جمل بسيطة تعرض أمامهم، ثمّ تستخدم التّدريبات المختلفة؛ لقياس مدى فهم المتعلّمين للمقروء، والمعرض أمامهم، وليس الهدف من التّدريبات في تعلّم القراءة اتّصاليّاً قياس مدى تذكر المتعلّمين للنّص المقروء، إنّما الهدف هو الاستخدام الكثير للمفردات، والتّراكيب، والتّعوّد عليها؛ ليستطيع استخدامها في مواقف مشابهة، والتّفاعل معها في أي نشاط اتّصاليّ.

ومن التّدريبات الشّائعة في تنمية مهارة القراءة أسئلة الفهم، والاستيعاب التي تلحق بالحوار، أو النّص، وتتكوّن هذه الأسئلة من تدريبات تتعلّق بالمفردات مثل اختر الكلمة المناسبة؛ لتكملة الفراغ، أو أكمل بالكلمة المناسبة، أو صل بين الكلمة، ومعناها، أو صل بين الكلمة، ومرادفها. وتدريبات أخرى تركز على التّمكن من الأفكار، والتّراكيب اللّغويّة الواردة في النّص، فيطرح المعلم أسئلة بسيطة، ومباشرة، ثمّ يتدرج بنوعيّة التّدريبات حتّى يصل إلى المستويات العليا، على سبيل المثال إذا تمكّن المتعلّمون من قراءة حوار بين شخصين بصيغة المذكّر، فيدرّب المعلم المتعلّمين على قراءة النّص بتحويله إلى صيغة المؤنث.

رابعاً: مهارة الكتابة :

تعدّ مهارة الكتابة من المهارات المهمّة، فهي مهارة إنتاجيّة، وبواسطة المهارات الإنتاجيّة يعبر الإنسان عن أفكاره، ومشاعره، وبها يقضي حاجاته، وبها يحفظ تاريخ الأمم، وثقافتها، وتراثها، فبالكتابة تُحفظ الثّقافة من الاندثار، وتنتقل من جيل إلى جيل دون تغيير، أو تبديل، وكذلك مكانتها عظيمة في برامج تعليم اللّغة الأجنبيّة، فهي كسائر المهارات اللّغويّة يجب أن تُدرس، وتأخذ حقّها في برامج تعليم اللّغة العربيّة بوصفها لغة ثانية. والكتابة كما عرّفها رشدي طعيمة هي عبارة عن "نشاط ذهنيّ يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التّعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب"^٣.

فمهارة الكتابة مهارة إنتاجيّة مثلها مثل مهارة الكلام، فالعمليّات العقليّة، والنّشاط الذهنيّ في كلاهما متشابه في تدريب المتعلّم على التّفكير باللّغة الجديدة من أجل إنتاج الرّسالة، وصياغتها بأسلوب بحيث تصل إلى المستقبل، ويستطيع أن يفهم الغرض منها، وتختلف عن الكلام، فالكلام يعتمد على الاستماع، والاستقبال من الطّرف الآخر؛ لذلك يمكن عدّها مهارة صعبة نوعاً ما، لأنّها تعتمد على الإجابة الفوريّة في جوّ نفسيّ معين، أمّا الكتابة فهي بعيدة عن أي طرف آخر فيستطيع الكاتب أن يكتب في اتساع من الوقت، ودون أيّ ضغوط من المحيط^٤.

والكتابة نشاط اتّصاليّ يرتبط بالمهارات المكتوبة مثل مهارة القراءة، فإذا كانت القراءة تعتمد على فك الرّموز من أجل فهم المكتوب، وتحويل الرّسالة من نصّ مطبوع إلى خطاب شفويّ، فإنّ الكتابة تعتمد على تركيب الرّموز، وتحويل الخطاب الشّفويّ إلى نصّ مكتوب من أجل إنتاج رسالة إلى القارئ، ونقلها^٥. وتتكوّن الكتابة من نشاط فكريّ عقليّ، ونشاط حركيّ آليّ، فالنّشاط الفكريّ يرتبط بعمليات التّفكير العقليّة التي تسبق إنتاج اللّغة، والنّشاط الحركيّ يعتمد على إنتاج اللّغة من أجل الاتّصال بها، فعند استخدام مهارة الكتابة تتحقّق وظائف اللّغة الرّئيسة، وهما: الاتّصال، والتّفكير^٦.

تدريس مهارة الكتابة عبر المدخل الاتّصالي الثّقافي :

نلاحظ عند النّظر إلى أهداف تدريس مهارة الكتابة أنّها تركز على ثلاثة أمور رئيسيّة، وهي: قدرة المتعلّمين على كتابة الخط العربيّ، ورسم الحروف رسماً صحيحاً، ثمّ إجادتهم لكتابة الكلمات الإملائيّة بشكل صحيح، وأخيراً قدرتهم على التّعبير عن أفكارهم،

^١ انظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية ص ٩٥ - ٩٨؛ فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم - الأهمية - المعوقات - البرامج التعليمية، ص ٨ - ١٥.

^٢ انظر: طعيمة، المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٩.

^٣ طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٨٩.

^٤ انظر: طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص ٢٠٦.

^٥ انظر: طعيمة، المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٩؛ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص ١٧٠ - ١٨٣.

^٦ انظر: طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص ٢٠٢؛ فوزان، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، الجانب النظريّ، ص ٤٠.

ومشاعرهم بجُمل، وتراكيب لغويّة واضحة، بحيث يصل المعنى إلى الطّرف الآخر في عمليّة الاتّصال، وهو القارئ، فيجب أن يكون المتعلّم قادراً على اختيار المفردات المناسبة، ووضعها في نظام خاصّ بها حتّى يصل المعنى المطلوب، فتعليم الكتابة في ضوء المدخل الاتّصاليّ يعتمد على مدى تمكن المتعلّمين من توصيل الرّسالة، ويقترح جونسون وجود معيارين لمهارة الكتابة، الأول معيار التّماسك اللّغويّ الذي يقيس مدى ترابط الجمل وتماسكها؛ لتكوّن وحدات لغويّة صحيحة، والثّاني المعيار المنطقيّ، والمقصود به طريقة تنظيم الوحدات اللّغويّة لتشكيل معنى متكامل. فليست الكتابة هي عمليّة آليّة بحتة بحيث نجمع الكلمات، ونرصّها؛ لنكون جملاً، ومن الجمل نكون فقرات حتّى في النّهاية نشكل موضوعاً واحداً متماسكاً، فحتّى يتحقّق الهدف من النّشاط الكتابيّ في المدخل الاتّصاليّ لا بدّ من وصول المعنى المقصود إلى القارئ كما هو في فكر الكاتب؛ لذلك على الكاتب أن يسأل نفسه: لماذا أريد أن أكتب؟ ولمن أكتب؟ وماذا أكتب؟ وبناءً عليه يبدأ بجمع البيانات حول مادّة الكتابة، وهي مرحلة تسبق النّشاط الكتابيّ، ثمّ تأتي مرحلة الكتابة، والتّعديل، والنّبدل، والنّطوير في المادّة المكتوبة حتّى تصل إلى الصّورة المقبولة، والمفهومة للطّرف الآخر^١.

ينبغي عند تدريس مهارة الكتابة اتّصاليّاً مراعاة مبدأ التّدرّج بحيث يبدأ المعلّم بتعليم السّهل، ثمّ ينتقل إلى الصّعب فالأصعب، فلا نكلّف المتعلّمين كتابة مقال، أو فقرة قبل تعليمهم رسم الحروف، وكتابة الكلمات والجمل، فيجب البدء برسم الحروف، وكتابة الكلمات المألوفة، ثمّ نسخ الجمل على شكل إملاء منقول، ثمّ كتابة جمل على شكل إملاء منظور، ثمّ كتابة فقرة، ثمّ كتابة مقالة. فمهارة الكتابة تراكميّة بحيث تُبنى كلّ مهارة على المهارة التي تسبقها^٢.

تدريبات مهارة الكتابة :

يجب أن تتوافق التّدريبات الكتابيّة مع تدريس الكتابة، والتّدرّج في طرحها؛ لأنّه لا يستطيع المتعلّم كتابة شيء غير مألوف عنده، ولم يعتد عليه داخل الفصل سواء أكان حروفاً، أم كلمات، أو جُملاً. فهو يكتب من خلال الموادّ التي تعلمها مسبقاً حتّى يتّبت المهارات، فيبدأ المعلّم بتدريب المتعلّمين على الكتابة من اليمين إلى اليسار، ثمّ طريقة رسم الحروف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها. ثمّ تدريبات على نسخ بعض المفردات، والكلمات المألوفة، وكذلك حتّى المتعلّمين على كتابة الإملاء المنقول، ثمّ الإملاء المنظور، ثمّ تدريبات على كتابة بعض الجمل، والتّراكيب.

يحتاج التّدريب على مهارة الكتابة إلى وقت، وجهد، فعلى المتعلّمين الإكثار من القراءة؛ لزيادة حصيلتهم اللّغويّة، والتّعرّف على الأساليب المختلفة في الكتابة، فعندما يمارسون مهارة القراءة هم في الواقع يكتسبون أساليب متنوّعة تساعد في مهارة الكتابة بأنواعها المختلفة التّعبيريّة، والإبداعيّة، والوظيفيّة^٣.

الخلاصة :

قدّمت هذا الدراسة من خلال البدء بالحديث عن المدخل الاتّصاليّ والمدخل الثّقافيّ، ثمّ ختم بالربط بين المدخل الاتّصاليّ والمدخل الثّقافيّ في تدريس اللّغة العربيّة. وكشفت الدّراسة أنّ نجاح فرد ما في تعلّم اللّغة، وقدرته على التّفاهم، والاتّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثّقافيّة؛ لذلك الاهتمام في تعلّم الثّقافة في برامج تعليم اللّغة له فوائد عظيمة، وفعّالة في تعليم الاتّصال، وتحقيق الكفاية الاتّصاليّة، والكفاية الثّقافيّة، والكفاية اللّغويّة. وكذلك حتّى يحقّق المتعلّم التّكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بدّ من التّركيز على الجوانب الثّقافيّة في هذا المجتمع.

وعرضت الدّراسة المهارات اللّغويّة الأربع وبيان مفهومها من منطلق اتّصاليّ ثقافيّ، فقد تناول الحديث عن أساليب تدريسها وبيان التّدريبات التي تقدم للدارسين وتعمل على تنميّة الكفاية الاتّصاليّة من منطلق اتّصاليّ ثقافيّ. وكشفت الدّراسة إنّ تعلم اللّغة اتّصاليّاً ثقافيّاً ينصبّ في الاتّصال، والتّواصل في سياق اجتماعيّ، وتوظيف اللّغة، واستخدامها، يتوقّف على الصّواب اللّغويّ، والصّواب الاجتماعيّ؛ لتحقيق الكفاية الاتّصاليّة التي تهدف إلى تمكين المتعلّمين من الاتّصال مع المتحدّثين الأصليين للغة المتعلّمة، وينصبّ على تدريب المتعلّمين على مهارتي الكلام، والاستماع فضلاً عن مهارة الكتابة لأغراض اتّصاليّة محدودة، أو قراءة نصوص أصليّة مختارة.

^١ انظر: طعيمة، المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٩٠-١٩١.

^٢ انظر: الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص ١٢٩-١٣٠.

^٣ انظر: النّاقة، وطعيمة، تعليم اللّغة اتّصاليّاً بين المناهج والاستراتيجيات، ص ٣٤-٣٥.

المصادر والمراجع

- الأمين، إسحاق محمد. (١٩٩٧م). الأساس البنويّ الوظيفيّ لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته. **منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، ط١.
- إبراهيم، حماده. (١٩٨٧م). **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**. القاهرة: دار الفكر العربي. (ط١).
- ابن مان، صوفي. (٢٠٠٧م). **أساسيات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها**. ماليزيا: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦م). **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون. (٢٠٠٨م). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (ط٢).
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٦م). **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. القاهرة: دار الفكر العربي. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (٢٠٠٠م). **تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن**. القاهرة: دار الفكر العربي. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٢م). **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥م). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. (ط١).
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٣م). **الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداداه وتحليله وتقويمه**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، (ط١).
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٩م). **اللغة العربية والتفاهم العالمي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (ط١).
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣م). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو. (ط١).
- الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥م). **تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. (ط١).
- يونس، فتحي، والشيخ، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٣م). **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**. القاهرة: مكتبة وهبة. (ط١).

المراجع الأجنبية

- Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M, Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp.394-408). Bosten: National Geographic Learning.
- Johnstone, B., & Marcellino, W. M. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. In B. Johnstone, R. Wodak, & P. Kerswill (Eds.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp.57-66): Sage Publication.
- Koneru, A. (2008). *Professional communication* (p.304): McGraw-Hill Education.
- Mickan, P. (2012). *Language curriculum design and socialization* (p.76): Multilingual Matters.
- Rost, M., & Candlin, C. (2014). *Listening in language learning*, (pp.4-6): Routledge.

تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء التخطيط والسياسة اللغوية

د. عبير عبد الحكيم راتب

عضوة هيئة التدريس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة بني تميم – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة:

تتمحور هذه الورقة البحثية حول "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وتهدف إلى بيان موجز لأهميته في انتشار اللغة العربية، وقبل ذلك دوره الفاعل في وقاية اللغة العربية وتمكينها المكانة اللائقة بها، وما تستدعيه هذه الأهمية من وجوب التخطيط، وسن السياسات؛ لتنفيذ هذه الخطط ومتابعة مراحلها، وإيجاد الدعم اللازم لها وطرق التحقق من فاعليتها. ولكون هذه الورقة تركز على المنهج الوصفي التحليلي؛ فإنها تستقرئ الواقع اللغوي وتحلل معطياته ونتائجه لتخلص إلى أثر التخطيط والسياسة اللغوية في فاعلية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلدان العربية، والتحقق من وفائه وكفايته بعيدا عن هيمنة البُعد التنظيري، واستنادا إلى الواقع اللغوي، عبر ممارسة الفعل التخطيطي في المجال اللغوي.

مقدمة الدراسة:

حين ندقق النظر والبحث في أهمية "تعليم العربية للناطقين بغيرها" وأهدافه نخلص إلى أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها له أهميته للناطقين بغير العربية (مسلمين وغير مسلمين)، وله أهميته للدول العربية نفسها، كما أنه يحقق عددا من الغايات والأهداف: دينية، ومهنية، وعلمية، وثقافية، منها ما هو خاص بالدول العربية، ومنها ما هو خاص بالدول الناطقة بغير العربية، ومنها ما هو مشترك بينهما.

ورغم قدر الأهمية وتعددتها، وتنوع الأهداف وخصوصيتها إلا أن الواقع اللغوي يُنبئنا بانحسار التخطيط اللغوي عن مكافئة هذه الأهمية، وتحقيق تلك الأهداف، ويزامنه ويلازمه غياب السياسة اللغوية.

وفي ضوء ذلك تعرض الورقة البحثية موجزا نظريا عن أهم أهداف "تعليم العربية للناطقين بغيرها"، مع توصيف موجز للتخطيط اللغوي وأنواعه وأهدافه، وطبيعة علاقته مع السياسة اللغوية، ومن ثم الانتقال سريعا إلى ممارسة "الفعل التخطيطي"، مع ضرورة الالتزام بمنهجية علمية دقيقة؛ تسلم بتكامل التخصصات وتفيد منها، على أن يستقي التخطيط اللغوي مدخلاته من استقرار الواقع اللغوي واستيعاب مستجدات التطور الحضاري والاقتصادي القائم.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التخطيط اللغوي، ودوره في تفعيل محور مهم من محاور حماية اللغة واستثمارها، وهو "تعليم العربية للناطقين بغيرها"، وضرورة استقرار الواقع اللغوي والثقافي العربي، والوعي بالتغيرات الحضارية والاقتصادية المعاصرة

أهداف الدراسة:

- الانتقال في معالجة تحديات اللغة العربية من جهة العرض إلى جهة الطلب.
- إنشاء رؤية واستراتيجية لغوية فاعلة تأخذ النواحي الاقتصادية في الحسبان.
- شمولية التخطيط والسياسة اللغوية "الناطقين بغير العربية" على اختلاف فئاتهم وتنوع احتياجاتهم.
- شمولية التخطيط والسياسة اللغوية الاستثمار في اللغة بوصفه مشروعا استثماريا كالأستثمار في الأدوات المالية.
- التنبيه لأهمية استهداف هذه القضية المصرية وتأثيراتها التنموية.
- جذب انتباه متخذي القرار لأهمية استهداف هذه القضية المصرية وتأثيراتها التنموية، وما يتبعه من جدية القرار السياسي حيالها

أسئلة الدراسة:

يطرح البحث تساؤلا مهماً:

هل التخطيط اللغوي لدينا وافي ومستوعبا لقضية "تعليم العربية للناطقين بغيرها"؟

وبتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

هل المتحقق على أرض الواقع الآن في مجال "تعليم العربية للناطقين بغيرها" هو المستوى المرجو منه، أو الهدف الذي سعت إلى

تحقيقه المؤسسات العربية داخل الوطن العربي وخارجه؟

هل استقرار الواقع اللغوي يُخبرنا أن تجربتنا في التخطيط اللغوي تجربة وافية ومتكاملة؟

هل من أهداف التشريع اللغوي لدينا " وقاية اللغة العربية ، وتمكينها داخل أرضها ، ومن ثم في مرحلة متزامنة أو لاحقة انتشارها خارج حدودها ؟

هل شمل التخطيط اللغوي أنواع الناطقين بغير العربية بتنوع فئاتهم ومستوياتهم وأغراضهم ؟

منهج البحث :

المنهج المتبع في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي .

الإطار النظري :

سنتناول الدراسة في إطارها النظري " تعليم العربية للناطقين بغيرها" ، و" التخطيط والسياسة اللغوية" ، ومن ثمَّ الواقع الديموغرافي واللغوي في البلدان العربية .

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها:

ترتبط أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها بانتشار الإسلام، وضرورة تمكين المسلمين غير الناطقين بالعربية من فهم محتوى دينهم وفهم كتابه الكريم وسنته المطهرة ، والاطلاع على الثقافة العربية والإسلامية ، وتقوية الروابط والصلات بينهم وبين المسلمين في العالم العربي؛ فاللغة العربية من أسس وحدتهم ، أكدت ذلك دراسات لعدد من الباحثين في مجال تعليم العربية من الناطقين بلغات أخرى غيرها ، كما توضح هذه الدراسات أن تعليم العربية يرتقي إلى كونه ضرورة ملحة لفهم بعض المواد التي يدرسها الطلاب ، مثل : العلوم الشرعية ، القرآن الكريم ، والتفسير ، والحديث ، والفقه ، بجانب أهميتها في تدريس بعض مواد العلوم الاجتماعية كالتاريخ والمواد اللغوية وعلى رأسها فنون اللغة العربية . (نوح شيخ جافو (٢٠١٥) : ص ٢٣) ، و(راتب ، عبيد الحكيم، ٢٠١٩ : ص ١)

ومع الاعتراف بأهمية تعليم العربية للمسلمين الناطقين بغيرها أرى أن تعليمها لغير المسلمين لا يقل أهمية عن تعليمها للمسلمين ويدخل ضمن تأليف النفوس وكسب الأصدقاء الذي أشار له (عبد الله الجربوع ، وآخرين : ص ٣) .

كما يؤكد (د. عز الدين البوشيخي) أنه إذا كانت التسمية الشائعة (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) تركز على "المتعلمين غير الناطقين بها" باعتبارهم وافدين على الحضارة العربية الإسلامية، وتوحي بالاهتمام البالغ بالمضامين الدينية والثقافية التي تشكل اللغة المتعلمة ؛ فإن ذلك يجب ألا يحجب عنا الوجه الثاني المتمثل في التركيز على تعليم اللغة العربية باعتبارها "لغة ثانية أو أجنبية" ، وبهذا الاعتبار يدخل (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) في مجال تعليم اللغات الأجنبية ؛ ولذلك مقتضياته بوجوب اعتماد أكفى المناهج وأحدث النتائج العلمية المحرزة في مجال تعليم اللغات عموما ، ويعني ذلك ضرورة التخلي عن النظر إلى اللغة العربية كأنها حالة خاصة، يُقبل على تعلمها (غير الناطقين بها) ليطلعوا على حضارتها وثقافتها فقط ، وضرورة التخلي عن التعامل مع تعليمها كأنه تعليم فريد في نوعه لا يمت بصلة إلى غيره . (البوشيخي، ٢٠١١ م)

وأرى أن لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمية قصوى للغة العربية نفسها؛ حيث يحفظ لها كيانها اللغوي من الأساليب والتراكيب والمفردات الدخيلة عليها من اللغات الأخرى ؛ وتعد "المملكة العربية السعودية" ميدانا خصبا لذلك بفعل التفاعل والتواصل اليومي بين أبناء العربية والناطقين بغيرها المقيمين على أرضها .

أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها :

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحقق عددا من الغايات والأهداف ، تجتمع في أربع غايات : دينية ، ومهنية ، وعلمية ، وثقافية ، وتتسع هذه الغايات تفصيلا على النحو الآتي : فمنها ما هو خاص بالدول العربية ، ومنها ما هو خاص بالدول الناطقة بغير العربية ، ومنها ما هو مشترك بينهما .

أولا – أهداف خاصة بالدول العربية:

هدف ثقافي :

يتمثل في نشر الثقافة العربية الإسلامية ؛ ابتغاء تأليف النفوس وكسب الأصدقاء من غير الناطقين بهذه اللغة ، وهي غاية يسعى إليها كل مجتمع يخطط لتعليم لغته ؛ وإذا كان الناس أعداء ما جهلوا – فلا بد أن يكونوا (عند تساوي المتغيرات في الحالتين) – أصدقاء ما عرفوا . ؛ وذلك لأن اللغة ليست مجموعة كلمات أو جمل ، بل فكر أمة ونبض ثقافتها ؛ فالمفردة ولدت وترعرعت في سياقات ثقافية مختلفة تلبستها عبر مسيرتها التاريخية ؛ ولذلك فإن تعليمها للناطقين بغيرها إسهام في نشر ثقافة العرب والمسلمين ؛ فالتراث العربي تراث إنساني عالمي ، ولغته العربية هي وعاء هذا التراث .

هدف ديني :

وأرى أنه يندرج في تأليف النفوس وتمكين الدين لدى المسلمين الجدد من المقيمين داخل الدول العربية أو في بلادهم الناطقة بغير العربية ، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة لعينة من الناطقات بغير العربية " من العائلات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية " حيث أسلم عددٌ منهم ثم رجَع عن الإسلام إلى دياناتهن الأصلية ؛ حيث لا رابط قويّ يربطهن بالدين الجديد الذي اخترنّه ، ولا لغة تواصل يفهمن بها تعاليمه أو يتواصلن بها تواصلًا فعلاً مع أبنائه ؛ فكثير من الناطقين بغير العربية ليس لديه من اللغة سوى مفردات قليلة تسعف في التعامل اليومي ، ولا شك في أن تعليمهم اللغة سوف يرافقه تعليمهم قيم الإسلام ، وسوف يتمكنون تلقائياً من فهم تعاليم الإسلام بمجرد استيعابهم للغة (الحسامي ٢٠١٥ م ص ٣٩).

هدف وقائي :

اللغة صفةٌ مكتسبةٌ ترد إلى الإنسان من محيطه الاجتماعي ، حيث يولد مزوداً بأجهزة النطق التي تجعله قادراً على اكتسابها، وتنمو بنمو الملكة العقلية لديه ، وأول لغة يتعلمها الإنسان تسمى (اللغة الأم) أو (اللغة الوطنية) ، وهي تمثل وطناً روحياً له حيثما حل ، وهي مناط الحرية والفكر والإبداع ، وهي - كذلك - رأس مال يعين الفرد على التعايش والتكيف ، وهي هويته وقوميته ... ، وقد أكد مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بأن المهمة السامية المنوطة به في النهوض باللغة العربية تتأسس على تمكين العربية والمحافظة عليها في صورتها الخالية من الهجنة والרטانة ، مع مواكبة الواقع اللغوي في العصر الحديث ، الذي شهد تحولات حضارية كبيرة ، استدعت تقارباً بين شعوب العالم ثقافياً ؛ وفكرياً واجتماعياً ، وسياسياً واقتصادياً (أدلة مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية ٢٠١٥ م).

، فإذا نظرنا إلى الواقع اللغوي المعاصر في المملكة العربية السعودية وغيرها من دول الخليج العربي - ومن خلال إقامتي في المملكة العربية السعودية ثماني سنوات - وجدنا مسaire من العرب للوافدين الأجانب في لغاتهم ولهجاتهم ، وهذه ملاحظة عاصرتني فيها وسبقني إلى تسجيلها د. عبد الحميد الحسامي (الحسامي ٢٠١٥ م ص ٣٩) ، وهي أن الأجانب المقيمين في المملكة وغيرها من دول الخليج العربي تمكنوا من جرّ المجتمع المحلي إلى لغتهم الخاصة، لغة الأجانب المحطمة في تراكيبها ، الفقيرة في مفرداتها ؛ فتمكنوا من نشر مفردات تلك اللغة التي يستعملونها بكيفياتها التي تواطئ عليها في تعاملاتهم ، فهناك إسراف ثقافي في مسaire الأجانب المشتغلين بالوطن العربي والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم ، ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع (رشد طعيمة، ١٩٨٦: ٢٣). ، وفرق هائل بين حال العرب قديماً ، وحالهم حديثاً ؛ فقد كانوا قديماً يستوعبون الأمم الأجنبية (الأعجمية) ويمزجونهم في المجتمع ثقافياً ولغوياً ؛ فيتكلمون بالعربية ، ويكتبون بها بل ويؤلفون في علومها الدينية واللغوية والأدبية كما فعل البخاري في الحديث، وسيبويه في النحو ، والزمخشري في التفسير... أما مجتمعاتنا العربية اليوم فإنها تتنازل عن لغتها ، ومن ثم تفرض علينا العمالة القادمة من دول غير ناطقة بالعربية لغتهم فيتكلمها الكبار والصغار.

وهذا يعني أن غير الناطقين بالعربية يفرضون لغتهم في المجتمعات العربية التي كانت يوماً مهداً للنقاء اللغوي ؛ مما يجعلنا أمام مسؤولية قومية تقتضي بذل جهود كبيرة وفق رؤية استراتيجية واضحة تعي الأبعاد الحضارية والدينية واللغوية لهذه الظاهرة (الحسامي ٢٠١٥ م ص ٣٩).

ومن الملاحظ أيضاً أن الوضع الحالي للغة العربية في بيئتها وأوطانها عكس قيمتها ومقوماتها ؛ ذلك أن اللغة والمكان يفرضان شروطهما على الوافد ، فيسعى جاهداً إلى تعلم لغة البيئة التي يعيش فيها مستشعراً عوامل حاجته لها التي لا تسمح له بفرض شروطه اللغوية ، إلا أننا في بيئاتنا العربية نستسلم للغة الوافد ولهجته أحياناً ، وما هذا الاستسلام إلا دليل الانهزام الداخلي ، والشعور بالضعف ؛ فبتنا مجرد محاكين لأضعف اللغات فضلاً عن أهمها ، ولذلك لا حاجة للوافدين أن يتعلموا لغة المهزوم نفسياً ووجدانياً . إن العربية بحاجة إلى قانون حماية يحفظ لها قيمتها وكرامتها ، ولا يتركها وحيدة تتعرض كل يوم للقتل البطيء في بلدانها (الحسامي ٢٠١٥ م ص ٤٠).

ثانياً - أهداف خاصة بالدول الناطقة بغير العربية :

من أهم الدواعي التي تدفع بغير العرب لتعلم اللغة العربية ، والتي يمكن رصدتها في الجوانب الآتية:

- معرفة الدين الإسلامي .
- معرفة الشؤون السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية ، والثقافية للأمة العربية.
- الاطلاع على التراث والثقافة العربية الإسلامية.
- دوافع اندماجية تكاملية (تواصلية)؛ يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الثانية الهدف منه الاندماج مع أصحاب اللغة وكذلك الحرص على الحياة معهم . وفي الغالب فإن هذه الدوافع تكون أكثر من متعلمي العربية الناطقين بغيرها المسلمين .
- دوافع نفعية مادية (اقتصادية) (قاسم قادة ، ٢٠١٦ ، ١٤٣٧ : ص ٧٦) ، و(أحمد لقم ، ٢٠١٦ ، ١٤٣٧ : ص ٤٤) .

ونستعرض فيما يلي أهداف تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الناطقين بغير العربية أنفسهم، وهي متنوعة بتنوع دوافعهم وحاجاتهم :

حيث ذكر (د. إبراهيم إسحاق) أن الغرض الأساسي من تعلم وتعليم اللغة العربية في نيجيريا هو الغرض الديني ، وبأدق العبارة : إن الإمام بالعربية ضروري كي يساعدهم على تعمق فهم الدين الإسلامي . (إبراهيم إسحاق أولاً يولاً ، ٢٠١٦م : ٦٠) ويوضح (د. تشانغ هونج) أن الغرض من التعليم هو خدمة الوطن والمجتمع ؛ فمن أجل ذلك تحاول الكلية (من خلال منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية) تعليم الطلبة معلومات لغوية وتخصصية مفيدة وتدريبهم على استخدامها ، وتوسيع دائرة معارفهم ليكونوا أقوياء في اللغة العربية ومتسلحين بالمعلومات المتخصصة . (تشانغ هونج ، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م : ص ١) . ويؤكد (د. صهيب عالم) في بحثه عن تعليم اللغة العربية في الهند : أن اللغة العربية مدروسة ومتعلمة ومستخدمة في هذه البلاد ؛ حيث يتعلمها المسلمون لفهم القرآن الكريم وسنة رسوله - عليه الصلاة والتسليم - ، ولا يسمحون لأطفالهم ببداية دراستهم الابتدائية ما لم يتمكنوا في تلاوة القرآن الكريم وحفظ السور والأدعية المأثورة باللغة العربية مع معرفتهم بمبادئ الشريعة والأحكام الإسلامية . (صهيب عالم ، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م : ص ١) .

ويقرر (نوح جافو) أن تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية يتم بشكل مكثف ، والهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في إثيوبيا هدف ديني في المقام الأول ؛ حيث يتم تعليم اللغة العربية من أجل تمكين الطلاب من تلاوة القرآن الكريم وفهم النصوص الدينية الأخرى المكتوبة بالعربية . (نوح شيخ عبدو جافو ، ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م : ص ٢٤) . وأكدت عدد من الدراسات حول دوافع الطلاب لتعلم لغة أجنبية في ماليزيا ، أن الطلاب المسلمين الذين اختاروا العربية يدرسونها من أجل فهم القرآن الكريم ، والعمل في الشركات العربية . (آدم خير ، وزكريا عمر ، ٢٠١٦م : ص ١٢٤) . وأوضح الباحثون الناطقون بغير العربية أن من أهداف تعلم اللغة العربية عندهم أيضاً : أن يصبحوا مؤهلين لمتطلبات اقتصاد السوق والمعاملات الدولية ، ومتحليين بالقدرة على المنافسة في سوق الأكفاء والقدرة على التكيف مع الأعمال المستقبلية المختلفة ، كما أنهم يتعلمون للحصول على المنافع والفرص الوظيفية وتحسين العلاقات التجارية ، وفتح قنوات التواصل الثقافي والعلمي مع الأقطار العربية . (تشانغ هونج ، ٢٠١٥م : ص ١) .

ويتضح لنا من استعراض الأهداف أن الدافع الديني من أقوى الدوافع لتعلم اللغة العربية ، وهو من الأهداف المشتركة للدول العربية والدول الناطقة بغير العربية ، يليه الهدف الاقتصادي : غير أن الملاحظ أن الدول العربية لم تولِ اهتماماً للجانب الاقتصادي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ولم يسعوا إلى تحقيق أهداف مادية من ورائه واستحوذت النظرة الدينية والثقافية على اهتمامهم .

مفهوم التخطيط اللغوي :

للوصول إلى تعريف علمي لمفهوم التخطيط اللغوي ، يقول د. المحمود أن روبرت كوبر طرح إطاراً نظرياً ينطلق من أركان أربعة : (من الذي يخطط ؟ وماذا يخطط ؟ ولمن يخطط ؟ وكيف يخطط ؟) ؛ وبناءً على تعريف كوبر ومناقشته لمفهوم التخطيط اللغوي ، يمكن القول : إن التخطيط اللغوي يشير إلى : " الجهود الموجهة من قبل الحكومات أو الهيئات الرسمية وشبهها ، أو الأفراد ؛ للتأثير على السلوك اللغوي للمجموعات اللغوية الكبيرة أو الصغيرة فيما يتعلق باكتساب اللغة ، أو بنيتها ، أو وظيفتها ، أو مكانتها داخل مجتمع ما " . (المحمود ، ٢٠١٨ : ص ١٢)

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن "التخطيط اللغوي" استخدم كأداة لمقاومة الهجمات الشرسة على بعض اللغات الوطنية من قبل بعض الدول المحتلة ، حيث تم إقصاء تلك اللغات وإضعافها ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمؤسسات الوطنية والدولية لبذل جهود تخطيطية من أجل استعادة مكانة تلك اللغات . (البريدي ، ٢٠١٣ : ص ٥)

فالتخطيط اللغوي قصدي ، ينطلق من أهداف محددة ، كما أن التخطيط اللغوي يحمل رؤية مستقبلية ، وينطلق من المصالح العامة والخاصة ، من خلال عمل مؤسسي . (المحمود ، ٢٠١٨ : ص ١٣)

ومما يستهدفه التخطيط اللغوي الإسهام في تحقيق قدر عالٍ من :

- ١- التنقية اللغوية (الداخلية والخارجية)، وتهدف إلى حماية الصفاء والنقاء اللغوي من تأثيرات اللغات الأخرى ، والحفاظ على البنية اللغوية من الشوائب والدخيل والانحراف .
- ٢- المحافظة على اللغة وعدم اندثارها .
- ٣- الإصلاح اللغوي .
- ٤- الانتشار اللغوي .

٥- التقييس اللغوي.

٦- تعزيز الوظيفة الاتصالية للغة .

٧- الصيانة اللغوية. (البريدي، ٢٠١٣ : ص ٨٠، ٧)، و(المحمود، ٢٠١٨- ص ١٧- ٢٠).

ولضيق المقام سأنفذ مباشرة إلى إجابة سؤال مهم تركز عليه هذه الدراسة : كيف يكون التخطيط ؟ وقد خلّص كوبر إلى وجهتي نظر في هذا الصدد ؛ فالأولى : تنطلق من أن التخطيط اللغوي مبني على نظرية يتم تطبيقها على الواقع ؛ والثانية: مبنية على دراسة الواقع اللغوي ابتداءً . وبغض النظر عن وجهتي النظر هاتين ، فإن التخطيط اللغوي ليس نشاطا لغويا مجردا ؛ بل تتداخل فيه عوامل مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية وإدارية ، كلها تصب في حل الإشكالات اللغوية في المجتمعات . (المحمود، ٢٠١٨ : ص ١٣)

مفهوم السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط اللغوي

يتلازم مع مصطلح التخطيط اللغوي عادة مصطلح آخر هو السياسة اللغوية ، ويرى كالفلي أن السياسة اللغوية "مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وعلى وجه التحديد بين اللغة (اللغات) والحياة في الوطن". (دربال، ٢٠١٤ : ص ٣٢٥)، و(طجو، ٢٠١٧ : ١٣) ، ويورد دربال جملة من الملاحظات حول تعريف كالفلي؛ إذ يرى أنه تعريف يتسم بالضبابية ؛ ويُرجع ذلك لحدثة هذا الفرع من اللسانيات التطبيقية ، ومن هذه الملاحظات :

١- السياسة اللغوية : اتخاذ قرار بشأن جملة من الخيارات المطروحة القابلة أو غير القابلة للتنفيذ .

٢- تتخذ القرارات بصورة واعية مقصودة لا عفوية ولا ارتجالية .

٣- يحصر التعريف موضوع السياسة اللغوية الأساس في علاقة اللغة بالحياة الاجتماعية وعلى وجه الخصوص علاقتها بالوطن

٤- تقتضي السياسة اللغوية توفر جملة من المنطلقات، أهمها:

- الجماعة او الجماعات اللغوية .

- اللغة او اللغات .

٥- خبرات مدروسة دراسة علمية تهدف الى تنظيم العلاقة بين اللغة او اللغات والمجتمع .

٦- وجود سلطة ما تنظم الحياة داخل الوطن بما فيها تنظيم الوضعية اللغوية . (دربال، ٢٠١٤ : ٢٢٥)

ومن التعاريف التي ذكرها الباحثون للسياسة اللغوية : " أن مفهوم السياسة اللغوية تشير إلى الاختيار المدروس من قبل الحكومة - أو أي سلطة - فيما يخص العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية " .

ومنها أيضا : " أن السياسة اللغوية هي : القرارات الرسمية المتعلقة باللغة ، بالإضافة إلى الممارسة الفعلية المتعلقة باللغة في المجتمع " . (المحمود، ٢٠١٨ : ٢٤)

ولما كان التخطيط رسما للسياسة اللغوية التي تتبناها الدولة ، وهو أيضا وضع الخطط اللازمة لتنفيذها بناء على المعطيات اللغوية والمجتمعة والاقتصادية والسياسية ؛ ومن ثم تنفيذ تلك الخطط ؛ لتحقيق السياسة ؛ فهما مفهومان متلازمان يضمن كل واحد منهما صاحبه ، فلا سياسة فاعلة ما لم يكن لها تخطيط لتنفيذها ، ولا تخطيط ناجح ما لم يكن ضمن سياسة قائمة تعدّه تحقيقا لها . (الختلان، ٢٠١٧- ص ٧٩ مجلة التخطيط والسياسة اللغوية-العدد الخامس) ، (المحمود ، ٢٠١٨م - ص ٢٣)

ويرى علي القاسمي أن السياسة اللغوية في الدولة تنعكس على سياساتها الأخرى، مثل " السياسة التعليمية و السياسة الإعلامية والسياسة الاقتصادية وغيرها ، بل حتى على أنظمتها الثانوية مثل نظام منح تأشيرة الدخول الى أراضيها ؛ فمعظم الدول الأوروبية، مثلا، لا تمنح تأشيرة العمل إلا إذا كان طالبها يعرف اللغة الرسمية للدولة المستقبلية و يجتاز اختبارا لغويا منمطا " . (القاسمي، ٢٠١٥ : ١٢-١٣)

وتمر آلية رسم سياسة لغوية بأربع مراحل أساسية أشارت لها البحوث و الدراسات، وهي : تشخيص المشكلة ، و تصور الحلول الممكنة ، واختيار أحد الحلول ، وتقويم الحل الذي تم اختياره. (طجو، ٢٠١٧م) (المحمود، ٢٠١٨- ص ٢٨).

ومع أهمية المؤشرات الإيجابية ، التي أدت الى أن تكون العربية إحدى اللغات الست الرسمية في منظمة الأمم المتحدة ، وكثير من المنظمات الدولية الأخرى، فإن الوضع السياسي للعربية ومكانتها العالمية المتصلة بذلك ، يشتملان على عدد من مواطن الضعف . ويمكن إرجاع مواطن الضعف هذه الى ثلاثة جوانب أساسية ومتراطة ، منها : ضعف السياسة اللغوية في الدول العربية ، لا سيما في ظل ضغوطات العولمة.

ومع أن اللغة العربية شهدت العديد من الإنجازات والتطورات خاصة بعد مرحلة الاستقلال التي تلت الاستعمار ، فإن الوضع اللغوي للعربية من الناحية الرسمية يتسم بالهشاشة . والسبب الرئيس في ذلك يعود الى ضعف السياسة اللغوية في البلدان العربية .

مظاهر الضعف في السياسة اللغوية العربية :

ويمكن تلخيص مظاهر الضعف في السياسة اللغوية العربية في أربعة مظاهر رئيسية :

١- عدم الاكتراث وضعف الاهتمام بموضوع السياسة اللغوية .

٢- التناقض بين السياسات المعلنة والممارسات الفعلية .

٣- التردد والتذبذب في المواقف والتوجهات .

٤- ضعف التنسيق والتضافر بين الدول العربية ، وعدم وجود استراتيجية لغوية متكاملة بين هذه الدول . فمع أن معظم الدساتير

في الدول العربية تنص حاليا على ان اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة ، فان ذلك في أغلب الأحيان لا يكون مصحوبا بتخطيط لغوي وقوانين ملزمة مما يؤدي الى انفصال الشعارات المعلنة عن الواقع الفعلي . ولذا فإنه، كما يقول أحد الباحثين

في هذا الموضوع ، " لا نعرف بلدا عربيا واحدا يصح في حقه أن نقول أن له سياسة لغوية بالمعنى التام للعبارة " .

تتصل جوانب هذا الموضوع بـ: الإدارة ، والتعليم ، والإعلام ، بالإضافة إلى التقنية ، وقد صوّبَت هذه الدراسة إلى التعليم ، وخصصتُ منه تعليم العربية للناطقين بغيرها ، ويمكن القول إجمالا إنه على الرغم من الجهود المبذولة في هذا الميدان ، وتحقيق بعض النجاح الجزئي في بعض أهدافه ، فإن النتائج عموما ضعيفة وبعيدة جدا عن المأمول.

ويمكن القول إن ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها رغم ما شهدته من إنجازات مهمة خلال العقود الماضية ، فإنه ما يزال يواجه كثيرا من العقبات والتحديات المتنوعة ، وربما تكون أهم المشكلات التي يواجهها هذا الميدان ضعف السياسة اللغوية في البلدان العربية . فرغم ما شهدته تعلم اللغة العربية في العقود الماضية من إقبال متزايد ، فإن ذلك لم يكن نتيجة جهد وتخطيط سياسي موجه لدعم اللغة العربية مبني على استراتيجية واضحة ... (الشمري، ٢٠١٨ : ص ٣٧، ٣٨) ؛ فثمة جوانب رئيسة تركز عليها السياسة اللغوية ، يمكن استخلاصها فيما يأتي :

١- مصدر السياسة : وهي جهة إصدار السياسة اللغوية ، وتعدُّ قوتها مؤشرا على قوة السياسة اللغوية ، وطبيعتها ؛ فالنشرجات

والسياسات على المستوى الوطني - والتي تصدر عن رأس الهرم في السلطة - تختلف عن تلك التي تصدر عن إدارات محددة

٢- المستهدفون : فكل سياسة لغوية تستهدف شريحة أو فئة محددة ، أو وضعا لغويا في سياق معين ، ومعرفة الشريحة المستهدفة وخصائصها يسهم في بناء سياسة فاعلة ، كما يساعد في فهم السياسة القائمة .

٣- الأهداف : تنطلق السياسة اللغوية من أهداف يُراد تحقيقها ، ومن ثمَّ لابد من وضوح الرؤية لتحديد أهداف دقيقة ، يمكن تقييمها وتحليلها .

٤- السياق المجتمعي والتاريخي ... المعتقدات والأيديولوجيات ... (المحمود ، ٢٠١٨م- ص ٢٧)

ولابد من توفر هذه الركائز جميعها ووضوحها ... فهل كانت كلها واضحة ؟

وربما كان الأساس في ضعف السياسة اللغوية وما يواجهه هذا الميدان ؛ ضعف العمليات الإجرائية للتخطيط اللغوي وغياب أولى خطواته في مرحلتيه الأولى والثانية .

فالمرحلة الأولى تحضيرية تركز على جمع بيانات وحقائق حول الوضع اللغوي ، وتحديد الإشكالات فيه، وتقديم الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها .

والمرحلة التي تليها: تمثل مرحلة التخطيط؛ وتقوم على تقديم تخطيط لغوي شامل مبني على المعرفة الدقيقة للواقع ، تليها مرحلة التطبيق ... ، ثم التقييم ... (المحمود، ٢٠١٨م)

فهل تمت دراسة الواقع ، ومن ثمَّ دراسة الاستراتيجيات المقترحة ، واختيار الملائم منها ، وآلية تنفيذها ؟ ستخبرنا دراسة الواقع اللغوي-فيما يلي- بإجابة هذا السؤال وسابقه .

نظرة على الواقع الديموغرافي واللغوي العربي :

تُعدُّ العمالة الوافدة مكونًا أساسيًا في التجربة الوطنية لدول الخليج العربي في العصر الحديث؛ وذلك عبر إسهامها في المسيرة التنموية، والعمل على تحريك الاقتصاد الوطني، والنهوض بالعديد من المشاريع والقطاعات الاقتصادية. ففي ظل قلة عدد السكان وتوافر الموارد الطبيعية، تفتقر دول الخليج إلى وجود العمالة الوطنية الكافية ، ما نتج عنه وجود أعداد كبيرة من العمالة الوافدة، ساعد على ذلك ما تتمتع به هذه الدول من اقتصاد قوي، وأسواق منفتحة على الأسواق الخارجية.

وقد أوضحت كثير من الإحصائيات أن نسب "الناطقين بغير العربية" كبيرة جدا داخل البلدان العربية ، خاصة دول الخليج العربي ؛ حيث التطور الحضاري والاقتصادي الجاذب للعمالة الوافدة .(راتب، عبير عبد الحكيم ٢٠١٩: ص ٢٥)

وتشكل العمالة الوافدة أكثرية القوى العاملة في جميع دول مجلس التعاون الخليجي الست؛ فضلا عن كونها تمثل غالبية السكان في أربع دول هي: «الإمارات والبحرين والكويت وقطر». فيما أظهرت بيانات رسمية حديثة أن أكثر من ثلثي العمالة في دول مجلس التعاون (٦٩,٣%) هي عمالة أجنبية وافدة، بتقديرات بلغت نسبتها ١٧ مليون عامل. في حين أظهرت بيانات المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون عام ٢٠١٦. أن إجمالي عدد الأيدي العاملة في دول المجلس ٢٠ مليون عامل، وأن عدد العمالة الوافدة ١٣,٨٦

مليون عامل، ويرتفع العدد إلى ٢٤ مليوناً، بعد إضافة أفراد الأسر؛ ما يعني قرابة نصف سكان دول الخليج، والبالغ عددهم نحو ٥٠ مليون نسمة تقريباً، في حين لا يشمل هذا الإحصاء أرقام دولة الإمارات. وكان عدد العمالة الوافدة في دول الخليج قد بلغ ١٣ مليوناً بنهاية ٢٠١٥. بما يشكل ٦٧,٨% من إجمالي العمالة.

وتستقطب السعودية وحدها أكثر من ١١,١ مليون عامل وافد، معظمهم من الدول الآسيوية، وتتراوح نسبة العمالة الوافدة مقابل العمالة الوطنية فيها بين ٤٠ و ٥٠%، بينما تصل في الإمارات إلى ٩٠%. وفي الكويت تتجاوز نسبة الـ ٦٠% بقليل، في حين تصل إلى نحو ٣٠% في عمان، وإلى ٨٥% في قطر، وتقترب من ٦٠% في البحرين؛ وبهذا تصدر الدول الخليجية، العالم من حيث نسبة وجود العمالة

الجنسية	الجنس	اقامة حكومية	قطاع خاص	مزاولة نشاط	مزاولة نشاط	خدم	التحاق بعائل	للدراصة	مصدر اتفاق	الإجمالي
الهند	ذكر	9208	277389	47	170300	29246	2	16	15	653223
	أنثى	11637	17500	1	78669	59162	31	2	31	456543
مصر	ذكر	30890	267768	22	1435	50330	7	5	137	189461
	أنثى	14990	9795	4	87	80896	177	7	3	189461
بنغلاديش	ذكر	6372	111145	4	59851	2526	0	0	2	144633
	أنثى	321	3488	0	1347	4386	48	16	1	144633
الفلبين	ذكر	1769	24859	1	756	5123	16	2	117	131016
	أنثى	1773	24266	0	83600	291	0	0	134	119847
سورية	ذكر	3923	48758	76	291	30146	2	29	18	119847
	أنثى	1321	2805	2	37	43404	4	3	4	110800
باكستان	ذكر	2513	86687	23	2602	9326	0	21	11	74097
	أنثى	198	874	0	37	17533	0	0	3	74097
سليان - سيريلانكا	ذكر	396	13115	0	16530	1087	0	0	0	53141
	أنثى	191	4379	0	72042	3028	2	1	90	52704
أثيوبيا	ذكر	32	1569	0	2490	48	0	0	1	42795
	أنثى	31	981	0	68741	200	1	1	89	41775
الأردن	ذكر	1530	14009	27	11	11905	0	2	59	52704
	أنثى	1101	3325	1	6	21018	1	0	0	52704
النيجال	ذكر	207	20437	0	4776	52	0	0	1	42795
	أنثى	5	922	0	26142	161	3	5	89	42795
إيران	ذكر	464	23321	52	490	5350	0	1	81	41775
	أنثى	235	1363	0	55	11227	1	1	59	41775
لبنان	ذكر	650	13221	46	9	8199	0	0	0	52704
	أنثى	439	4178	2	20	14869	1	1	0	52704

الأجنبية على أرضها، وفق تقرير سابق للبنك الدولي، الأمر الذي وضعها في تصنيف الدول الأعلى نمواً بالسكان في العالم. جدول (١)

بينما جدول (٣)، و (٤) يكشفان عن حجم العمالة الوافدة في المملكة العربية السعودية

بوضوح الجدول (١) إحصائية للعمالة في الكويت ...

السكان (15 سنة فأكثر) حسب العلاقة بقوة العمل والجنسية والجنس
Population (15 years and above) by Relation to Labor Force, Nationality & Sex
مسح القوى العاملة بالعينة - الربع الرابع 2018
Labor Force Sample Survey - The fourth quarter of 2018



Table No. (2)		جدول رقم (2)										
Nationality	Sex	المجموع العام Grand Total	غير النشيطين اقتصادياً Economically Inactive						النشيطون اقتصادياً Economically Active			
			المجموع Total	أخرى Other	متقاعد Retired	عاجز Disabled	متفرغ للدراسة Student	تفرغ لأعمال المنزل Homemaker	المجموع Total	متفرغ سابقاً Unemployed with previous employment	يتسوق للعمل Seeking Work for first time	مشتغل Employed
Qatari	Males	101,232	33,060	1,140	10,944	1,254	19,722	0	68,172	57	57	68,058
	Females	105,621	66,804	2,166	6,555	2,166	26,790	29,127	38,817	0	114	38,703
	Total	206,853	99,864	3,306	17,499	3,420	46,512	29,127	106,989	57	171	106,761
Non-Qatari	Males	1,774,309	44,112	3,087	0	1,065	39,960	0	1,730,197	57	786	1,729,354
	Females	397,438	141,264	4,596	0	2,076	31,065	103,527	256,174	168	900	255,106
	Total	2,171,747	185,376	7,683	0	3,141	71,025	103,527	1,986,371	225	1,686	1,984,460
Total	Males	1,875,541	77,172	4,227	10,944	2,319	59,682	0	1,798,369	114	843	1,797,412
	Females	503,059	208,068	6,762	6,555	4,242	57,855	132,654	294,991	168	1,014	293,809
	Total	2,378,600	285,240	10,989	17,499	6,561	117,537	132,654	2,093,360	282	1,857	2,091,221



إجمالي عدد سكان السعودية
34,218,169

بوابة تعداد
السعودية



الهيئة العامة للإحصاء
المملكة العربية السعودية



- الرئيسية
- الهيئة
- المكتبة الإحصائية
- الخدمات الإلكترونية
- الأدلة والتصنيفات الإحصائية
- مركز الأعمال
- المركز الإعلامي
- التوظيف
- اتصل بنا

الرئيسية « مسح القوى العاملة

القائمة الجانبية

استمع A+ A- 🔊

معدل العمالة

1,025,328 جملة السعوديين الباحثين عن عمل للربع الثالث من عام 2019	3,100,812 جملة المشتغلين السعوديين للربع الثالث من عام 2019	12,927,908 إجمالي المشتغلين (السعوديين وغير السعوديين) للربع الثالث من عام 2019



Scanned with
CamScanner

البحث عن إحصاءات

المنهجيات

الإصدارات

البيانات

html...معدل العمالة _ اله

Population & Demography

Population in Kingdom by Gender, Age Group, and Nationality
(Saudi/Non-Saudi) - Mid 2018 A.D

السكان في المملكة حسب الجنس وفئات العمر والجنسية
(سعودي/ غير سعودي) في منتصف ٢٠١٨ م

Table 1-1

جدول 1-١

Total			Non - Saudi			Saudi			فئات العمر Age Groups
جملة	إناث	ذكور	جملة	إناث	ذكور	جملة	إناث	ذكور	
Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	
2,788,931	1,367,544	1,421,387	581,141	283,015	298,126	2,207,790	1,084,529	1,123,261	0-4
2,895,637	1,420,685	1,474,952	737,163	360,021	377,142	2,158,474	1,060,664	1,097,810	5 - 9
2,536,312	1,246,253	1,290,059	604,101	293,553	310,548	1,932,211	952,700	979,511	10 - 14
2,312,755	1,132,037	1,180,718	491,753	237,191	254,562	1,821,002	894,846	926,156	15 - 19
2,576,498	1,203,773	1,372,725	524,184	223,588	300,596	2,052,314	980,185	1,072,129	20 - 24
3,189,330	1,428,320	1,761,010	1,218,061	453,068	764,993	1,971,269	975,252	996,017	25 - 29
3,230,441	1,332,414	1,898,027	1,451,690	450,453	1,001,237	1,778,751	881,961	896,790	30 - 34
3,605,004	1,347,654	2,257,350	2,049,608	579,037	1,470,571	1,555,396	768,617	786,779	35 - 39
3,223,846	1,169,310	2,054,536	1,916,761	528,066	1,388,695	1,307,085	641,244	665,841	40 - 44
2,393,995	813,067	1,580,928	1,304,906	283,517	1,021,389	1,089,089	529,550	559,539	45 - 49
1,670,297	528,518	1,141,779	802,098	106,590	695,508	868,199	421,928	446,271	50 - 54
1,153,898	389,390	764,508	486,102	69,675	416,427	667,796	319,715	348,081	55 - 59
760,864	285,780	475,084	272,775	49,848	222,927	488,089	235,932	252,157	60 - 64
1,075,852	507,959	567,893	204,690	62,350	142,340	871,162	445,609	425,553	65 فأكثر
33,413,660	14,172,704	19,240,956	12,645,033	3,979,972	8,665,061	20,768,627	10,192,732	10,575,895	الجملة Total

Source: The General Authority for Statistics (GSASt)

المصدر: الهيئة العامة للإحصاء

*Preliminary estimates the middle of the year based on demographic survey 2016.

*التقديرات أولية في منتصف العام مبينة من واقع نتائج المسح الديموغرافي ٢٠١٦ م.

حيث أظهرت الإحصائية أن عدد السكان في المملكة العربية السعودية ٣٣,٤١٣,٦٦٠ ، السعوديين منهم ٢٠,٧٦٨,٦٢٧ بنسبة ٦٢,٢% ، وغير السعوديين ١٢,٦٤٥,٠٣٣ بنسبة ٣٧,٨% من إجمالي عدد السكان المقيمين في المملكة .
فقد كشفت هذه الإحصائية وغيرها من الإحصائيات أن نسبة الناطقين بغير العربية تصل إلى ٥٦% من جملة الوافدين إلى المملكة .
(راتب ، عبير عبد الحكيم- يوليو ٢٠١٧م- ١٤٣٨هـ ص ٤٢٥) ؛ أي أن الناطقين بغير العربية يمثلون ٧,٠٨١ سبعة ملايين تقريبا بنسبة ٢١,٢% من إجمالي عدد السكان على أرض المملكة .

كما تشير الإحصائيات إلى أن عدد الوافدين والمقيمين في دولة الإمارات يتجاوز عدد سكانها من المواطنين. وتُعدُّ الجالية الهندية من أكبر المجتمعات الوافدة المقيمة في الدولة، يليها الجالية الباكستانية، والبنغالية، وغيرها من الجنسيات الآسيوية، والأوروبية، والأفريقية.

فالعُدد الإجمالي للسكان من المواطنين (وفقاً لتقدير عام ٢٠١٠): ٩٤٧،٩٩٧

بينما عدد السكان من الوافدين المقيمين في الدولة (وفقاً لتقدير عام ٢٠١٠): ٧،٣١٦،٠٧٣

فكم تستوعب مراكز ومعاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها في البلدان العربية من إجمالي أعداد غير العرب المقيمين إقامة شبه دائمة على أراضيها؟ وهل تُنظر لهذه الأعداد بعين الاعتبار؛ ومن ثم تم الاستعداد لها بوضع المناهج، والخطط، وطرائق التدريس المناسبة؟ هل تم تدريب وإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها بما يواكب متطلبات هذه الفئة من الناطقين والناطقات بغير العربية؟ وبعد عرض نتائج الإحصائيات والاطلاع على الإحصائيات المشابهة لها، وهو ما يمثل استقراء للواقع؛ فقد ظهر بما لا يدع مجالاً للشك أن السياسة اللغوية العربية لم تستهدف هذه الشريحة من الناطقين بغير العربية، ولم تضعها ضمن خططها اللغوية رغم كثرة عددها وتأثيرها في الواقع اللغوي العربي بحكم إقامتها شبه الدائمة في البلاد العربية، وقد أخبرنا الواقع بما تستطيع ملاحظتنا المباشرة إدراكه دون حاجة إلى إحصائيات، وهو إغفال فئة من الناطقين بغير العربية (العمالة الوافدة) - والتي أُفصل أن أطلق عليها (المتعلمين غير النظاميين)

وفيما يأتي عرض لما توصلت له الدراسة:

نتائج الدراسة:

- أبرزت الدراسة دوافع وأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى الدول الناطقة بغير العربية، والدول العربية، والدوافع والأهداف المشتركة بينهما.
- أن الحفاظ على اللغة العربية يقع في المقام الأول على أهلها (الدول العربية)؛ ويلزم منه العمل على التخطيط اللغوي الشامل، وسن السياسات اللغوية المكافئة له.
- أن المؤسسات العلمية المختلفة تسهم في رسم السياسة اللغوية للغة العربية.
- كشفت قصور التخطيط والسياسة اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الدول العربية رغم الجهود المبذولة فيه.
- كشفت ضعف أو انعدام الاهتمام بالمتعلمين غير النظاميين من الناطقين والناطقات بغير العربية رغم أنهم يمثلون الشريحة الأكبر من الوافدين الناطقين بغير العربية.
- لم يتم التخطيط للعمالة الوافدة (من الناطقين بغير العربية) قبل وصولها إلى المملكة، وأثناء التعاقد معها في بلدانها، ولم توضع لهم البرامج لتعليم المتقدمين منهم قبل وصولهم إلى العالم العربي.
- بيّنت أن مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها في الدول العربية لا تستوعب إلا أعداداً قليلة جداً مقارنة بأعداد الناطقين والناطقات بغير العربية المقيمين على أراضيها.
- بيّنت أن المؤسسات والمراكز التي تهتم بتدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها قليلة جداً، وما هو موجود فعلاً لم يخطط لاستهداف فئة الدارسين غير النظاميين؛ لذا لم تصمم البرامج والمناهج المناسبة لهم.
- قلة المراجع المتخصصة في وضع مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وندرة المتخصصة منها للأغراض التواصلية وغير الأكاديمية.
- ندرة الأبحاث التطبيقية التي تهتم بتعليم العربية للأغراض التواصلية.
- ندرة الكتب الملائمة للمستوى اللغوي، والثقافي، والاجتماعي لهذه الفئة.
- وضّحت أن التهاون بأمر اللغة العربية وإهمالها متجاوز لمشكلة تخص العمالة الوافدة؛ ويصل إلى مستوى الإضرار باللغة العربية، والإضرار بأدائها اللغوي وبأداء أبنائها وأسرتها العربية.
- عدم وجود الدعم الإيجابي من قِبل البيئة المحيطة بمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها - من الدارسين غير النظاميين - أو المؤسسة التي ينتمي إليها. (الفوزان، عبد الرحمن ١٤٣١هـ - ٢٠١١م : ص ٢٩٥)، و(بخير الحاج ٢٠٠٩، ص ٧).
- أهمية تفعيل دور المؤسسات الدينية؛ فكثيراً ما يلاحظ أن إخواننا الناطقين بغير العربية في المساجد يتعبدون بلغاتهم، لا يحسنون نطق جملة عربية؛ منصرفين عن خطبة الجمعة لعدم فهمهم ما يقوله الخطيب.
- ضرورة إحياء مسؤولية شركات الاستقدام؛ للمشاركة في تأهيل المتقدمين في بلدانهم قبل وصولهم.
- أهمية تفعيل سبل استثمار اللغة العربية، وواقع الدول العربية بعد التحولات الاقتصادية المعاصرة.

المقترحات والتوصيات :

وبناءً على ما تم رصده ؛ توصلت إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات التي أطمح أن تأخذ نصيبها من الاهتمام ، وحيزها من التنفيذ والتطبيق على أرض الواقع ؛ لنصل من خلالها إلى تخطيط لغوي شامل ومحكم وسياسة فاعلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وهي على النحو الآتي :

النظر إلى اللغة باعتبارها لغة حضارة وثقافة وقوة اقتصادية وليس باعتبارها لغة دينية فقط ، والتخطيط الجيد لها وفق سياسات لغوية واضحة تستثمر إمكاناتها ومقوماتها :

- الدراسة الوافية ، والمسح الشامل للواقع اللغوي ورصد احتياجاته قبل التصدي للتخطيط .
- ينبغي أن تتضافر جهود علماء اللغة مع علماء علم الاجتماع ، والتربية ، والاقتصاد ، والسياسة ، والهيئات الإحصائية في بناء نظام تكاملي لسياسة لغوية متكاملة .
- العناية بمعرفة حاجة الجهات والفئات المستهدفة من التخطيط اللغوي ونوعه .
- أن تتبنى القيادة العليا في الدول سياسة لغوية فاعلة .
- التأكد من معرفة الجهات المستهدفة بالخطط وقدرتها على تنفيذها ، وإعانتها بما تحتاج إليه .
- نشر القرارات المتعلقة باللغة العربية ، وجعلها متاحة للجميع لمعرفة ومراقبة تنفيذها .
- تذليل العقبات التي تواجه الجهات المنفذة للتخطيط اللغوي ، ومساعدتها في علاج المشكلات التي تواجهها في التنفيذ .
- تشترط الدول العربية إتقان قدر مناسب من اللغة العربية على الوافدين القادمين إليها ؛ وهذا استثمار لمقوماتها فهي وجهات مفضلة للعمالة الوافدة ، وشريك قوي في الاستثمار العالمي ، وهي بذلك تنتهج نهج أمريكا وكندا ودول أوروبا بل والهند واليابان فهذه الدول لها سياسة لغوية واضحة وقوية ؛ فهناك مئات الآلاف الذين يطرقون أبوابها ، لكنها لا تفتح إلا لمن يقدم وثيقة تؤكد إجادة لغتها .
- يتم التخطيط للعمالة الوافدة (من الناطقين بغير العربية) قبل وصولها إلى المملكة ، وأثناء التعاقد معها في بلدانها ، وذلك بوضع برامج تنهض بها مؤسسات في الدول التي يتم استقدام العمالة منها ، عبر عدة وسائل منها المعاهد والمراكز المتخصصة تقدم عدداً من البرامج لتعليم المتقدمين منهم قبل وصولهم إلى العالم العربي .
- تطوير مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؛ لتأهيل الموجودين ممن وصلوا إلى البلدان العربية ولغتهم العربية ضعيفة أو منعدمة ، لتلائم فئاتهم ومستوياتهم وأغراضهم وتخصصاتهم المختلفة.
- تفعيل سبل استثمار اللغة العربية ، وإدراجها كمحور مهم من محاور التخطيط اللغوي ؛ وتعليم اللغة العربية فضلاً عن كونه حفظاً ووقاية للغة هو مجال خصب للاستثمار ؛ فما دامت اللغة شرطاً لقبول التعاقد والعمل فإن تعلمها يكون بتمويل المنتفعين منها .
- افتتاح مراكز ثقافية في السفارات العربية تقدم دورات تعليمية باللغة العربية للخبراء والمتخصصين القادمين أو الراغبين في العمل في الوطن العربي مدفوعة الأجر .
- هذه المشروعات اللغوية تحتاج إلى جيش من العاملين والمدرّبين لتشغيل مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مدفوعة الأجر داخل الوطن العربي وخارجه ؛ وفي هذا تشجيع من الحكومات على تعلم اللغة العربية والتحاق الطلاب بأقسامها في الجامعات؛ بسرعة استيعابهم كخبراء للغة ومدرسيها في سوق العمل بعد تأهيلهم وتدريبهم التدريب اللازم؛ وفي هذا زيادة فرص العمل والقضاء على البطالة. (الزارعي ، ٢٠١٥م: ص ٢٢) .

الخاتمة :

وختاماً أحمد الله حمد الشاكرين الذاكرين ، حمداً يدوم بدوامه ، ويسمو بعظمته ، ويُقبل بكرمه ، وصلِّ اللهم على سيدنا محمدٍ صلاةً تكشف بها غمي ، وتغفر بها ذنبي ، وتستتر بها عيبي ، وتهيئني لرؤيتك ومشاهدته ، وتسعدني بمكالمته ومشافهته ، وعلى آله وصحبه وسلم ، وبعد ...

فالعربية وسيلة بيد أصحابها تطلعهم على المراد بقدر عقدهم العزم ، وبذلهم للجهد في سبيل تنميتها لتستجيب لمتطلبات العصر الراهن ، ولا بد من المحافظة عليها وحسن استثمارها ؛ فإن فترت عزيمتهم وقلَّ سعيهم لها؛ لا يمكن لعربيتهم والحال كذلك أن تتقدم وتزدهر ؛ فالتخلف مرتبط بتقصير في ذاتنا ، وفي تخلفنا عن الدور الريادي المنوط بنا ؛ استجابة لضرورات العصر ، ووفاء لحضارتنا ومكانة لغتنا.

المراجع :

- إبراهيم إسحاق أولا ويولا، واقع وآفاق التعليم العربي في نيجيريا وسبل النهوض به . المجلد الأول من أبحاث مؤتمر جامعة الدين العالمية، ماليزيا ٢٠١٦م .
- بخير الحاج ، محمد ٢٠٠٩م . إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، مجلة الإسلام في آسيا ، الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا ، العدد (١) ، المجلد (٦) .
- اليردي، عبد الله. مايو ٢٠١٣ . "التخطيط اللغوي .. تعريف نظري ونموذج تطبيقي" - الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية (
- البوشيخي ، عز الدين (٢٠١١م). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره ، مؤتمر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية – مركز اللغات - الدوحة / قطر - فبراير ٢٠١١ .
- تشانغ هونج (عمار) (٢٠١٥) . تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببيكين ، نظرية وتطبيق ، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البنائية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية ، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م ، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الحديبي ، علي عبد المحسن ٢٠١٥م ، دليل معلمي اللغة العربية للناطقين بغير العربية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية .
- الحسامي ، عبد الحميد ٢٠١٥م ، الاستثمار في اللغة العربية من خلال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج ، مباحث لغوية (٣) مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ١٤٣٦هـ.
- دربال ، بلال (٢٠١٤): السياسة اللغوية – المفهوم والآلية – جامعة باتنة : مجلة المختبر ، العدد العاشر .
- راتب ، عبير عبد الحكيم . تعليم العربية للناطقين بغيرها ...، وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة " ، مجلة اللسان الدولية يوليو ٢٠١٧م - ١٤٣٨هـ.
- راتب ، عبير عبد الحكيم (٢٠١٩)، جهود تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في " المملكة العربية السعودية " . أبحاث المؤتمر الدولي الأول : العربية للناطقين بغيرها ، الحاضر والمستقبل – تركيا ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م.
- الزارعي ، حسين بن علي ٢٠١٥م. الاستثمار في اللغة العربية من خلال اقتصاديات اللغة ، مباحث لغوية (٣) ، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشمري، عقيل بن حامد (٢٠١٨-١٤٤٠) ، العربية بين عوامل الازدهار والانحدار، قراءة لمؤشرات مكانتها العامة. العدد السابع ، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية ، مركز الملك عبد الدولي .
- صهيب عالم (٢٠١٥) . تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية : دراسة تحليلية ونقدية ، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البنائية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية ، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م ، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها ، جامعة الإمام ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- طجو، محمد أحمد (٢٠١٧) التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية – العدد الخامس .
- طعيمة ، رشدي أحمد ١٩٨٦ . المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨) .
- طيب ، قاسم قادة. فعل التقويم بين إثبات خلل البناء عن طريق الترجمة وكيفية تعديله : دراسة تحليلية. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر(القياس والتقييم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) ٢٠١٦، ١٤٣٧ .
- عبد الله آدم خير ، وزكريا عمر . لماذا يدرس الماليزيون الكبار اللغة العربية ؟ : دراسة تحليلية لاحتياجات الدارسين . الجامعة الإسلامية العالمية. المجلد الأول من أبحاث مؤتمر جامعة المدينة العالمية، ماليزيا ٢٠١٦م .
- عبد الله الجربوع ، وآخرين . الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- عمار ، محمود إسماعيل ٢٠١٥م. دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغير العربية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية .
- الفوزان ، عبد الرحمن ١٤٣١هـ - ٢٠١١م . إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، صد٢٩٥ ، الطبعة الأولى .
- القاسمي ، علي (٢٠١٥): السياسة اللغوية وتنمية اللغة العربية . مجلة التعريب ، العدد ٨٤، دمشق : المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر .
- لقم ، أحمد علي. اكتساب العربية : التجارب ، المعوقات ، الآفاق ، صد٤٤ . أبحاث المؤتمر السنوي العاشر(معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية) ٢٠١٦، ١٤٣٧ .
- المحمود ، محمود بن عبد الله: ٢٠١٨ : العدد السادس من مجلة التخطيط والسياسة اللغوية – مركز الملك عبد الله .
- نوح شيخ عبدو جافو(٢٠١٥) . البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية ، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي ، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البنائية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية ، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م ، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
د. كريمة بنت أحمد البشير
جامعة أم القرى - الكلية الجامعية في الجموم - المملكة العربية السعودية
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وعلى آله وصحبه أجمعين
إنَّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة تعنى بمسألة تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وهي تقوم على الوقوف على أهداف التعليم بصفة عامة، ومن ثم عرض كيفية العمل على تحقيق تلك الأهداف، وذلك من خلال تتبع المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعرفة مدى كونها عائقاً مانعاً أمام تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم، وبالإضافة إلى ذلك إبراز الطرق المتبعة في عملية التعليم، وقد انتهت الدراسة إلى أنَّ مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لن يتم حلُّها إذا لم تتطافر علوم اللغة من أجل ذلك؛ نظراً لأنَّ المشكلات متعددة ومختلفة، منها ما هو عائد إلى مناهج وطرق التعليم، ومنها ما هو عائد إلى أفراد العملية التعليمية من معلمين ومتعلمين، وقد احتوت الدراسة على بعض المقترحات التي من شأنها أن تحسن من عملية التعليم.

مقدمة

بسم الله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفواً أحد، والصلاة والسلام على النبي الأمي محمد - صلى الله عليه وسلم - الذي أتانا بالحكمة والبيان، فرفع الجهل عن الثقلان، طلق اللسان، وعذب الكلام، المرزوق شفاعة الرحمن، جمعنا المولى به في أعالي الجنان.

فإنَّه لا يخفى علينا ما تتمتع به لغتنا الحبيبة من مكانة عظيمة حتى إنَّها غدت تنافس اللغة العالمية الأولى (الإنجليزية) إن لم تكن هي في الحقيقة الأولى عالمياً، كما لا يخفى علينا أنَّ السبب الرئيسي الذي منحها هذه المكانة العالية هو كونها لغة القرآن الكريم الذي تكفل الله - عز وجل - بحفظه، فترى المسلمين من العرب وغيرهم يتقنون قراءة آياته الكريمات سواء كان ذلك في صلواتهم أم كان ذلك في آناء الليل وأطراف النهار.

والملاحظ أنَّ المسلمين من غير العرب على قدر إتقانهم لتلاوة القرآن وحفظه يصعب عليهم تحدث وكتابة العربية بطلاقة، وذلك يعود لأسباب عدة أهمها سيطرة لغتهم الأم على اللغة العربية التي يقرؤون بها القرآن الكريم.

وإذا نظرنا إلى الأمر بصورة أعمق وأكثر شمولاً سنجد أنَّ اللغة اليوم هي من أهم أسباب رفعة أهلها وهيمنتهم في مختلف الجوانب، فعلى الرغم من أهمية الجانب الديني الذي يتعلق بكونها لغة القرآن إلا أنَّ هناك جوانب أخرى منها السياسي والثقافي والاقتصادي والقومي لها الفضل في بسط نفوذ أهل تلك اللغة، حيث إنَّ الفضل الأكبر يعود إليها في إبراز تلك الجوانب، فمتى ما كانت اللغة قوية سريعة الانتشار وتفرض نفسها في مختلف المحافل والتجمعات تحققت السيطرة لأهلها وعادت إليهم بالمنافع في كافة تلك الجوانب، وفيما يخص انتشار اللغة فالمفترض أن يسير وفق خطط مدروسة خاضعة للاختبارات والمقاييس لإثبات مدى جودة تلك الطرق، ومن هنا جاءت الحاجة الملحة إلى التركيز على تعليمها وفق برامج ومناهج مدروسة بعناية، ولعلَّ تعليمها لغير أبنائها يحتاج إلى جهد أكبر؛ لما له من فرق شاسع بينه وبين تعليمها لأبنائها بصفة عامة، من هنا جاءت الرغبة في دراسة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لما له من أهمية كبيرة في مختلف الجوانب كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى إلى تذليل الصعوبات وحلَّ المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخصوصاً أنَّ العمل على حلَّ تلك المشكلات التي تواجه حركة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سيساعد كثيراً في ازدياد انتشار اللغة العربية في أرجاء المعمورة؛ ممَّا يؤدي إلى سرعة تحقق الأهداف المرجوة من التعليم على مختلف المستويات.

أهداف الدراسة:

- الوقوف على أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إبراز أهم المشكلات التي تواجه حركة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- محاولة الكشف عن أحدث طرق التعليم، وبيان مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة.
- الوقوف على دور المؤسسات الحكومية والأهلية في عملية التعليم، ومحاولة إظهار إنجازاتها.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

إنَّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يعاني منذ الأزل من مشكلات عدة، وتختلف هذه المشكلات باختلاف الزمان والمكان الذي تتم فيه عملية التعليم، فمن تلك المشكلات ما يعود إلى المتعلمين أنفسهم، وما يجدونه من فروقات وحواجز بين اللغة نفسها ولغتهم الأم، ومنها ما يعود إلى مدرسي، حيث إنَّه لا يكفي أن يكون المدرس متخصصاً في اللغة، فلا بد أن يتمتع بصفات تؤهله لأن يقدم المادة اللغوية بطريقة سهلة ميسرة، ومن ذلك تستفهم الدراسة عن:

- ١- مدى تحقق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٢- كيفية تذليل الصعوبات من أجل تمكين العملية التعليمية من تحقيق أكبر قدر من الانتشار.
- ٣- المؤسسات التعليمية التي لها دور كبير في تحقيق انتشار تعليم اللغة العربية عن طريق تعليم الناطقين بغيرها.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك ما بين مقالات متنوعة شارك بها أصحابها في المؤتمرات التي اعتنت بهذا الجانب، والتي كانت تعقد بين الحين والآخر، وبين مباحث أو فصول تضمنت المؤلفات التي تخصصت في العربية وعلومها، أما عن تلك المؤلفات فمنها:

- كتاب (علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية)، تأليف/ عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية- الاسكندرية، ١٩٩٥م، حيث تطرق فيه المؤلف إلى مسألة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لكونها تعد ضمن فروع علم اللغة التطبيقي.
- وفيما يخص المقالات فهي عديدة ومتنوعة، والملحوظ على غالبيتها أنَّها تركز على جانب معين من جوانب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن ذلك:
- مقالة بعنوان: أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تأليف: نصر الدين إدريس جوهري، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية، إندونيسيا، موقع لسان عربي، ١٩٩٧م، فقد ركز فيه صاحبه على جانب أهداف التعليم.
- مقالة بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول، تأليف/ عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد ٣، ٢٥٠٠م، وقد ركز فيه المؤلف على المشكلات التي تواجه عملية التعليم وأبرز الحلول المقترحة لها.
- مقالة بعنوان: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات علمية، تأليف/ عبد الله معروف، موقع الألوكة، ٢٠١٧، حيث عرض فيه المؤلف مجموعة من الاقتراحات العلمية التي تساعد على تيسير عملية التعليم.
- وتحاول دراستنا هذه الجمع بين الأهداف والمشكلات والطرق، بالإضافة إلى العمل على معالجة المشكلات، مع محاولة إيجاد حلول فعالة تساعد في الوصول إلى الهدف المنشود.
- إجراءات الدراسة:
- تقوم الدراسة على الوصف والتحليل لكافة محتوياتها، مع المناقشة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها.
- حدود الدراسة:

ستركز الدراسة على دارجي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المؤسسات الحكومية والأهلية السعودية كون المنطقة تمثل مهبط الوحي، وحاملة راية الإسلام، ومسؤولية نصرته الإسلام وانتشاره لأكبر عدد ممكن في الأقطار العربية وغيرها.

تمهيد

بادئ ذي بدء لا بدَّ من الوقوف على مسألة تعليم اللغة العربية بصفة عامة، إلى أي فرع من فروع علم اللغة تنتمي؟ وما هو المعنى العلمي للتعليم بتلك الصورة الذي عرف به؟ وهل له رواه الذين أسسوا له، ووضعوا له الأصول والقواعد أم أنَّه أمر عام يستطيع أي دارس أو باحث الخوض فيه وممارسته دون حدود أو قيود؟

الظاهر أنَّ هذا النوع من التعليم له أصوله وقواعده التي بني عليها، فهو علم ناتج عن أحد العلوم التي تفرعت عن (علم اللغة)، وهو ذلك العلم الذي ظهر مؤخراً في أوروبا وأمريكا في أواخر الخمسينات عام ١٩٥٠م، حيث يطلق عليه (علم اللغة التطبيقي)، وقد كان ظهوره نتيجة لما قام به العالم تشومسكي الذي عمل على إيجاد حلول لمشكلات اللغة عن طريق ما يتواجد لدى الفرد من قواعد لغوية أساسية، والتي يستطيع من خلالها صنع مجموعة لا متناهية من الجمل.*

هذا وقد تدرج هذا العلم في الانتشار في مختلف أنحاء العالم، حيث بدأ كعلمًا مستقلًا عام ١٩٦٠م إلى أن تطور بشكل ملحوظ في عام ١٩٧٠م، بما احتوى عليه من اختبارات اللغة، وعلم سياسة اللغة، واكتساب نظريات وفرضيات إلى أن توسع في العصر الحاضر، وأصبحت أبحاثه مجالًا للتحقيق والنظر في أغلب المشكلات التي تواجه اللغة^(١).

ثم إنَّ المجالات التي يتضمنها هذا العلم هي: تعلم اللغة الأولى وتعليمها، وتعلم اللغة الأجنبية، والتعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلاج أمراض الكلام، والترجمة، والمعجم، وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة الحاسوبي، وأنظمة الكتابة، وأكثر هذه المجالات اليوم أصبح علمًا مستقلًا، وخصوصًا علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي. والجامع بين تلك العلوم كونها تعالج مشكلات اللغة التي تحتاج إلى حلول، كما أنَّ أغلب بحوث هذا العلم تتجه نحو تعليم اللغة الأجنبية، وهي أوسع من مجالات علم اللغة النظري، وأبرز ما يميز هذا العلم كونه بمثابة الرابط الذي يربط مختلف العلوم التي تعمل على حلِّ مشكلات النشاط اللغوي، كعلوم اللغة، والنفوس، والاجتماع، والتربية، حيث يتم فيه استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة أي عمل علمي تكون اللغة العنصر الأساسي فيه كما أشار إلى ذلك كوردر^(٢).

أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إنَّ الوقوف على أهداف التعليم لهو أمر غاية في الأهمية، وذلك لأنَّه يعدُّ بمثابة حجر الأساس في عملية التعليم نفسها، فعلى أساس هذه الأهداف سيتم العمل على وضع الخطط والبرامج وتحقيق العملية التعليمية، وتختلف هذه الأهداف باختلاف المتعلمين، جنسهم، جنسيتهم، دوافعهم، ورغباتهم، وإذا أردنا صياغة أهداف التعليم سنلاحظ أنَّها تتركز في أربع محاور:

المحور الأول: القوم والمجتمع (هدف قومي اجتماعي): حيث يهدف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى الحفاظ على اللغة العربية، وتحقيق انتشارها إلى أكبر عدد ممكن، مما سيؤدي إلى تسهيل انتشار الإسلام بمختلف الأساليب، كما أنَّ تحقيق انتشارها سيؤدي إلى هيمنة اللغة وسيطرتها على المستوى السياسي والاقتصادي والثقافي.

المحور الثاني: المؤسسة التعليمية: وهو على نوعين، وذلك على حسب نوع المؤسسة التعليمية:

- ١/ المؤسسات التعليمية الأهلية القائمة على النفع المادي تهدف إلى تلبية حاجات العلماء، وتحرص على إرضائهم.
- ٢/ المؤسسات التعليمية التي تعمل لأغراض دينية، وهي تهدف إلى تعليم الطلاب لغة دينهم عن طريق المنح الدراسية التي تقدم لهم؛ وذلك ليعودوا إلى أهليهم دعاة لديهم وعي بحقيقة الدين وأصوله، وبالتالي ليس لهذه المؤسسات أي نفع مادي

المحور الثالث: المتعلم نفسه: وقد تنوعت تلك الأهداف ما بين لغوية ومهارية وثقافية واتصالية، ولعل ذلك يظهر من خلال ما يأتي:

- ١- ممارسة اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها أهلها في ضوء المهارات الأربعة التالية:
 - تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها (مهاراة الاستماع).
 - تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة، والتحدث مع الناطقين بالعربية تحدثًا سليمًا (مهارة الكلام أو التحدث).
 - تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم (مهارة القراءة).
 - تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة (مهارة الكتابة).
- ٢- معرفة خصائص اللغة العربية، وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم.
- ٣- معرفة الثقافة العربية، والإمام بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي يتعامل معه.

المحور الرابع: المعلم: فيجب أن تتوافر في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مميزات تختلف عن مميزات معلم اللغة العربية بشكل عام؛ ومنها أن يكون ملماً بأحدث طرق التعليم، وبأبرز الأساليب التي تقوده للوصول إلى النتائج المرجوة^(٣). وبذلك سيتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه تعبيرًا كاملاً صحيحًا وواضحًا سواء كان هذا التعبير كلاميًا أو كتابيًا، وبالإضافة إلى ذلك يصل إلى مرحلة يستطيع فيها فهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يتمتع بمهارة التفكير والمحاورة فيما يدور حوله من نقاشات^(٤).

تلك هي أبرز الأهداف التي تسعى المؤسسات بمختلف أنواعها إلى تحقيقها، وإذا أمعنا النظر في تلك الأهداف سنجد بأنَّها بحاجة إلى بعض التفاصيل التي من شأنها أن تثري عملية التعليم، ومن ذلك كأن يكون من تلك الأهداف تحقيق عملية التواصل الاجتماعي بين المتعلم وبيئة التعليم نفسها، حيث إنَّ ذلك سيساعد كثيرًا في نجاح عملية التعليم، فعن طريقه يتم القيام بتطبيق

(١) ينظر: مقالة بعنوان: لغويات تطبيقية، ويكيبيديا الموسوعة الحرة.

(٢) ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية ١٢.

(٣) ينظر: أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نصر الدين إدريس جوهري.

(٤) ينظر: أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، jurnal tarbi yah.

معظم القواعد والأساسيات التي يتلقاها المتعلم في صفوف الدراسة، وبذلك سيصبح أكثر تمكناً من المادة اللغوية من خلال ما تم اكتسابه من التطبيق المستمر لقواعد اللغة في أرض الواقع.

ومما يجب التركيز عليه مؤخراً الالتفات إلى الجانب السياسي والاقتصادي واعتبارهما كهدف من الأهداف التي يسعى مسؤولو تعليم اللغة الثانية إلى تحقيقها، وذلك في ظل التغيرات التي تشهدها البلاد العربية الإسلامية، والتحديات التي تواجهها، فقد أصبحت اليوم بحاجة ماسة إلى إثبات وجود أكثر، وفاعلية أكثر، وسعي إلى بسط النفوذ، مما سيمكن قادة الدول العربية من بسط النفوذ السياسي، وإثبات وحدة الصف والكلمة، كما أن لذلك أبرز الأثر في اقتصاد تلك الدول، وتسهيل عملية التجارة، وفرض الصناعة المحلية على غيرها.

تعليم اللغة العربية قديماً:

لا توجد دراسات مثبتة عن الطريقة التي اتخذها المسلمون في نشر اللغة العربية في البلاد التي تم فتحها آنذاك، والمهم في الأمر أن انتشار اللغة العربية في الأمصار المختلفة في ذلك الوقت لم يسر وفق منهجية واضحة تم التخطيط والإعداد لها، فظهور الإسلام والسعي وراء انتشاره في ذلك الزمن سهل كثيراً من عملية الانتشار وسرعته، حيث إنَّ كلاً من الإسلام والعربية كانا يسيران جنباً إلى جنب، فمتى ما تحقق هذا تحقق ذاك، وعلى الرغم من عدم وجود المنهجية الواضحة في عملية تعليم اللغة العربية كلغة ثانية إلا أنَّ تعليم اللغة قد حقق غايته في ذلك الوقت بدليل أنَّ كثيراً من علماء اللغة العربية قد ألفوا في مختلف علومها وفنونها كانوا من غير العرب، وخير دليل على ذلك (الكتاب) الذي يعدُّ من أهم الكتب في نحو العربية قد ألفه عالم غير عربي، وهو (سيبويه)، ممَّا يؤكد على أنَّ الذي ساعد على ذلك الاتقان والذيق والانتشار للغة في مختلف قبائل الجزيرة العربية وما جاورها هو انتشار الإسلام^(١).

ولعلَّ انتشار العربية بتلك الصورة في ذلك الوقت يدعو إلى إثارة بعض التساؤلات التي من شأنها أن تدل على وجود منهج على أساسه تتم عملية التعليم، ومن ذلك: لما فكَّر أبو الأسود الدؤلي في وضع القواعد النحوية ما هو الهدف الذي كان يسعى إليه هل هو تعليم العربي أم غير العربي الناطق بالعربية؟ وخصوصاً أنَّ العرب كانوا يتكلمون العربية من قبل نزول القرآن بالفطرة. وبالإضافة إلى ذلك ما السبب من وضع المعاجم العربية منذ ذلك العصر؟ أليس المقصود منها الحفاظ على اللغة العربية واللسان العربي من الدخيل، وتعليم لغة العرب لغيرهم من الأعاجم؟

كلُّ ذلك وغيره دليل على أنَّ مسألة تعليم اللغة العربية لغير العرب ليست حديثه بل هي أمر متواجد منذ القدم وإن اختلفت المنهجية والأساليب التي من خلالها تتم عملية التعليم، وتحقيق الانتشار.

تعليم اللغة العربية حديثاً:

إنَّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العصر الحديث يختلف اختلافاً تاماً عما كان عليه الأمر قديماً، واللافت في الأمر أن منبع التعليم حديثاً وأساسه كان بأيدي غربية، وهي عبارة عن مؤسسات وجامعات، غربية اهتمت بهذا النوع من التعليم، ولهذه المؤسسات أسبابها التي دفعتها إلى هذا النوع من التعليم، حتى إنَّ منهاجها ومقرراتها هي المسيطرة على عملية التعليم، وعلى رأس تلك الأسباب رغبة المستشرقين الذين استولوا على بعض الدول في التعرف على ثقافة البلاد التي يقدم إليها المستشرق، ومن أشهرهم في ذلك الوقت بروكلمان، وفيشر، ورايت، وأمبروس، وغيرهم^(٢).

وقد أثير في النفس تساؤل، وهو ما الذي جعل المستشرقين يهتمون بوضع مقررات ومناهج تعليم اللغة العربية في ذلك الوقت؟

والذي يظهر أنَّ السبب وراء ذلك يعود إلى أنَّهم حريصون على فهم الحضارة الإسلامية في فترة استعمارهم؛ نظراً لما تتمتع به من أهمية استراتيجية واقتصادية، بدليل أنَّهم لم يأتوا إلى تلك البلاد إلا للتمتع بخيراتها وثرواتها التي عرفت بها.

طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعددت الطرق التي تمت بها عملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أو لغة ثانية، إلا أنَّ هناك أربع طرق اشتهرت وذاع صيتها، وقد كانت المعول الأساسي في عملية التعليم، ولكل طريقة من هذه الطرق مزايا وعيوب، كما أنَّ ظهور بعض الطرق يعود إلى الرغبة في تلافي عيوب الطريقة التي تسبق الأخرى.

(١) ينظر: علم اللغة العربية التطبيقي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ١١٥.

(٢) ينظر: المرجع نفسه ١١٦.

والحق يقال إنَّ لكلَّ طريقة من هذه الطرق فوائدها الجمة العائدة على عملية التعليم، والأهم في ذلك كُله متى تستخدم كل طريقة من هذه الطرق، ومع من بالتحديد تستخدم، فعدد المتعلمين، وطبيعتهم، والمرحلة التي يدرسون فيها لها دور كبير في عملية الاختيار، وتتمثل تلك الطرق الأكثر شيوعاً فيما يأتي:

١- طريقة النحو والترجمة:

أي: القواعد النحوية، وهي أقدم طرق تدريس اللغات الأجنبية، ويعود تاريخها إلى القرون الماضية، حيث ترجع الجذور فيها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية، وتقوم هذه الطريقة على تعليم القواعد اللغوية وترجمتها، وهي من أقدم طرائق التدريس لتعليم اللغات الأجنبية التي لا زالت تستخدم إلى يومنا الحالي في مناطق مختلفة من العالم، وذلك على الرغم من قدمها وفشل بعض أساليبها، ولعل إندونيسيا تعدُّ من أبرز الدول التي تستخدم هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية، ويتم التعليم في هذه الطريقة عن طريق التحليل المتصل للقواعد النحوية، وتطبيقها في ترجمة الجمل من وإلى اللغة الهدف، ومن أبرز المعاهد التي تستخدم طريقة تحليل القواعد النحوية وتطبيقها في ترجمة الجمل هو معهد الراية في إندونيسيا الذي أنشأه رجال أعمال سعوديون.

٢- الطريقة المباشرة:

وتأتي هذه الطريقة في المرتبة الثانية بعد طريقة الترجمة، كردة فعل على طريقة النحو والترجمة التي لم تحقق المطلوب، ولم تكن مبنية على أسس علمية، وليس لها منهجية واضحة تسير عليها، وتسمى هذه الطريقة بالطريقة الطبيعية؛ وذلك لأنها تعود إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة، وهي التي ترى أنَّ اللغة الأجنبية يمكن تعلُّمها بأسلوب طبيعي كالذي يتعلم به الطفل لغة الأم، فتعليمه اللغة الأجنبية لا يتم بالضرورة من خلال الترجمة، فمن الممكن تعلُّم معاني كلماتها من خلال التمثيل، والحركة، والصور، ويسهل استخدامها بصورة عفوية في حجرة الدراسة.

٣- الطريقة السمعية الشفوية:

وهي تلي الطريقة السابقة في الرتبة، وقد ظهرت هي الأخرى ردًا على الطريقتين السابقتين، ومن أهم أسباب ظهورها الاهتمام المتزايد بتعليم اللغات الأجنبية في أمريكا في الخمسينات والستينات من القرن الماضي، وذلك نظرًا للسياسة الأمريكية المتبعة في تلك الآونة، والتي تقوم على متابعة كل ما يجري في العالم من تطورات في شتى المجالات العلمية والعسكرية، ومن أهم نتائج ظهور هذه الطريقة إعادة النظر في أساليب تعليم اللغة الأجنبية وتعلُّمها التي كانت لا تزال متأثرة بالطريقتين السابقتين، وأجريت من خلالها العديد من الدراسات التي أدت إلى ظهور نظرة جديدة نحو اللغة تتمثل في:

- أنَّ اللغة كلام وليست كتابة.

- أنَّ اللغة مجموعة من العادات.

- أنَّ الذين يمارسونها هم أهلها، وليس ما يُظن أنَّه ينبغي أن يمارس.

٤- الطريقة الانتقالية:

وقد ظهرت كذلك ردًا على الطرق السابقة، ويلاحظ فيها محاولة الاستفادة من تلك الطرق في الوقت نفسه، ويرى أنصارها ومؤيدوها أن نجاح عملية تدريس اللغة الأجنبية لن تتحقق بطريقة واحدة، وإنما بعدة طرق ينتقي منها المعلم ما يناسب المتعلم، والمواقف التعليمية التي يجد نفسه فيها^(١).

وبإنعام النظر في كلِّ طريقة من الطرق السابقة نجد أنَّ الطريقة الأخيرة هي أنفع تلك الطرق وأشملها، وقد سبق الإشارة إلى أنَّ اختيار طريقة التعليم تحتاج إلى التدقيق في عدة أمور تخص طبيعة المتعلم، ومكان التعليم، ومستوى التعليم وغير ذلك من العوامل المهمة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في اختيار طريقة التعليم.

ويجدر الإشارة في هذا الموضع إلى طريقة فعالة تستخدم في بعض المناطق العربية، وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها، وتقديمها نتائج مبهره في عملية التعليم، وهي طريقة الانغماس، وهي التي تقوم إرسال الطالب إلى عائلة عربية يتعايش معها الطالب لفترة معينة، حيث تساعده كثيرًا على تحصيل أكبر عدد من المفردات، وطرق تركيبها داخل الجمل، ممَّا يمكنه من تطبيق معظم ما تعلمه داخل قاعات الدراسة، ويجعله أكثر مرونة وقدرة على تعويد لسانه على استخدام الألفاظ العربية بطلاقة، إلَّا أنَّ هذا الأمر يحتاج إلى وقفة جدية من المعاهد التي تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وهذا الأمر وثيق الصلة بعلم اللغة الاجتماعي الذي يعدُّ من أهم مجالات علم اللغة التطبيقي، وفيما يخص النتائج المبهره التي تحققت في طريقة الانغماس فيجدر الإشارة إلى الأعداد الهائلة من الطلاب العرب الذين تم إبتعاتهم للدول الغربية من أجل التحصيل العلمي في مختلف التخصصات، فقد استعانوا بهذه الطريقة لتعلُّم اللغة الانجليزية، وقد كانت أغلب أفعالهم اجتهدات فردية، ومع ذلك استفاد

(١) ينظر: طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الطلاب كثيراً من هذه الطريقة، فقد أدت إلى تطور لغتهم الثانية في فترة وجيزة، فكيف سيكون الأمر إذا كان بصورة رسمية تعمل المؤسسات والمعاهد على تنظيمها؟

المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعددت المشكلات التي تواجه عملية تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وقد وضع المشتغلون باللسانيات العربية وخصوصاً اللغويات التطبيقية أيديهم على الصعوبات التي تكمن في اللغة نفسها، حيث إنّ طبيعة اللغة وطريقة تركيبها ونظامها الذي يختلف عن نظام كثير من اللغات التي ينتمي إليها المتعلم تجعل من عملية التعليم أمراً ليس باليسير ولا هو بالمستحيل، وقد عكف العلماء منذ قرون يحاولون التيسير والتسهيل في اللغة ليسهل تعلمها، فبعضهم أخفق في ذلك، وبعضهم جانب الصواب^(١)، وقد اعترف علماء اللسانيات العربية في شتى البلاد العربية بأنّ عملية تعليم اللغة العربية تواجه مشكلات كثيرة، وصعوبات جمة؛ لذا أخذوا يعملون على تيسير عملية التعليم مع أبناء اللغة أنفسهم، وبالتالي تيسير التعليم مع غير أبنائها.

ومن المشكلات ما يعود إلى عملية التعلّم والتعليم في حدّ ذاتها، وقد قام علماء علم اللغة النفسي والاجتماعي وغيرهم بدراسة الظاهرة اللغوية من أجل الوصول إلى أيسر الطرق في عملية التعليم، وتتمثل في أربعة أوجه:

الأهداف، وطرق التدريس، والمناهج التعليمية، وطرق التعليم.

ثم إنّ من المشكلات ما يتعلق بدارسي اللغة العربية أنفسهم إذ يمتلكون أنظمة لغوية لها خصائصها الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والتركيبية، التي تمتاز بها؛ وذلك نظراً لاختلاف جنسيات المتعلمين، والمسالك اللغوية واللهجية لكلّ منهم، ممّا يؤدي إلى التنوع في تأدية اللغات الإنسانية، كما أنّ الفروقات الفردية، والمميزات الشخصية لدى كل متعلم لها أثر في حدوث التباين فيما بينهم^(٢).

كما أنّ زيادة الطلب والإقبال على المؤسسات التعليمية الخاصة بهذا النوع من التعليم يعد من المشكلات التي تواجه عملية التعليم، وذلك في ظل عدم قدرة هذه المؤسسات على استيعاب هذا العدد الهائل من الطلاب المقبلين على عملية التعليم، وبالإضافة إلى ذلك التكلفة المادية الباهظة لعملية التعليم، والتي تحتاج إلى دعم من الجهات الحكومية لتلك المؤسسات؛ لتتمكن بدورها من إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المقبلين، وتوفير كافة الوسائل التعليمية، والمناهج والكتب.

والأهم من ذلك كلّ عدم وجود المدرس المتخصص الذي يتمتع بصفات تؤهله للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه، ففي معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أساتذة مؤهلاتهم تطابق تماماً مؤهلات أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بها، فالمفترض أن يكون للأستاذ من هذا النوع دورات وشهادات خاصة تؤهله إلى هذا النوع من التعليم، ولا بدّ أن يكون هناك إعداد خاص لتعليم اللغة العربية لغير العرب، يراعى فيه التدرج في طريقة التعليم، واختلاف الأسلوب باختلاف المتعلمين، واختيار النصوص العربية التي تطبق عليها عملية التعليم بدقة وعناية، فعلى سبيل المثال لا يدرس طالب اللغة العربية الناطق بغيرها في بداياته الأدب الجاهلي، أو شعر المعلقات، فالمفترض اختيار نصوص سهلة واضحة تساعد المتعلم على إتقان القواعد واستيعابها شيئاً فشيئاً.

وإذا نظرنا إلى تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية التي تعنى بتعليمها كلغة ثانية سنجد أنّ المعضلة تكمن في النظرة المحدودة لإعداد الطالب الجامعي ليدرس اللغة العربية دراسة جامعية تؤهله إلى الدراسة الشرعية بعد ذلك، المفترض أن تتنوع الأهداف وتختلف باختلاف الميول والحاجات، فينبغي التركيز على الجانب الاجتماعي الذي له دور كبير في عملية التعليم؛ وذلك حتى لا تكون هناك فجوة بين دراسته في المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها باللغة الفصحى، وبين حياته العامة وتعامله مع الذين يتحدثون بالعامية واللهجات المختلفة، وفيما يخص العمالة الوافدة التي تقد إلى البلدان العربية ينبغي كذلك الاهتمام بهذه الفئة وإعطائها الطرق الأساسية التي تساعد في التعلم، ومراعاة الفرق بينه وبين الطالب الجامعي في عملية ذلك، حيث ينبغي أن تكون أكثر سهولة وتجاوزاً من إلزاميات اللغة العربية، الأهم أن يتحدث العربية بشكل جيد يراعي فيه المطابقة في التذكير والتأنيث، واستخدام الأفعال في أماكنها الصحيحة للحد من الأخطاء الشائعة في عملية التعليم.

مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لا بدّ من الإشارة أولاً إلى أنّ العالم العربي بدأ يهتم بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها في العقود الثلاثة الأخيرة، وعلى إثر ذلك ظهرت العديد من المؤسسات والمعاهد التي تقوم بتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وقد سبق الإشارة إلى بعضها، وذلك بصدد حديثنا عن أهداف التعليم، والمهم في الأمر أن من الواضح انقسام تلك المؤسسات إلى نوعين:

(١) من ذلك محاولات ابن مضاء، وأجتهادات الدكتور نهاد الموسى، والدكتور شوقي ضيف وغيرهم.

(٢) ينظر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول ٤٨٧-٤٨٨.

النوع الأول: يمثل المؤسسات والمعاهد التي تقوم بتعليم اللغة العربية للغرب، وهدف تلك المؤسسات النفع المادي في المقام الأول، وهي غالباً ما تقوم على الاستجابة لحاجات عملائها، والحرص على إرضائهم، فكثير من أبناء الغرب يقدمون على المعاهد التي تعلم العربية للأجانب، لأغراض مختلفة معظمها يلتقي عند نقطة واحدة، وهو النفع المادي، وهي منتشرة في بلدان العالم الإسلامي، كمصر، وتونس، والأردن، وغيرها، ومن تلك المؤسسات مركز تعليم اللغة العربية للأجانب التابع لجامعة الاسكندرية، وذلك بناءً على الاتفاق مع الجامعة البريطانية التي كانت تدرس العربية، وقد كان القائم عليه في تلك الأونة عبد الراجحي، ومركز تعليم اللغة العربية في الجامعة الأمريكية بالقاهرة وغيره.

النوع الثاني: يمثل المؤسسات التي تعمل على تعليم اللغة العربية لأغراض دينية، وهي عبارة عن منح تقدّم للطلاب المسلمين الذين يريدون أن يتعلموا لغة دينهم؛ ليعودوا إلى أهليهم دعاء، لديهم وعي تام بحقيقة الدين وأصوله، وبالتالي ليس لهذا النوع من المؤسسات أي نفع مادي، ويتمثل هذا النوع في جهود المملكة العربية السعودية باعتبارها قبلة المسلمين، حيث تقوم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المسلمين، وتُعدّ ذلك فرضاً واجباً عليها، وهي عبارة عن معاهد تابعة للجامعات الحكومية، ومن ذلك معهد جامعة الملك سعود، ومعهد جامعة أم القرى الذي كان له دوره الهام في هذا المجال، وذلك بما أخرجته من (الكتاب الأساس) لرشدي طعيمه، ومحمود النهضة حيث يمثل الجانب النظري في عملية التعليم إلى جانب بقية العلوم الأساسية والشق التطبيقي، وقد كان لهذا الكتاب الفضل في ذبوع سيطر معهد جامعة أم القرى خارج البلاد العربية، ومعهد الجامعة الإسلامية، ومعهد جامعة الإمام محمد بن سعود، ومؤخراً نجد الجامعات السعودية الأخرى قد فتحت هي الأخرى معاهد تابعة لها لتدريس اللغة العربية ومنها جامعة الملك عبد العزيز، وقد كان لكل منها أثره في انتشار اللغة العربية بل أصبح بعضها المرجع الأساسي الذي يعتمد عليه في عملية التعليم، واختيار محتوى المادة التعليمية، وفي وضع الخطط والبرامج، ولا يخفى علينا أنّ أعداد الطلاب في أغلب تلك المعاهد محدود، ممّا يؤكد على وجود إشكالية واضحة في صعوبة استيعاب تلك المعاهد للأعداد الهائلة من المتقدمين، ولا بدّ من التنبيه أيضاً إلى أمر غاية في الأهمية، وهو أن تلك المعاهد التي تمنح طلابها فرصة التعليم لأغراض دينية فقط تخرّج طلاباً يتقنون قراءة القرآن الكريم، ويحفظونه عن ظهر قلب، ومع ذلك يصعب على بعضهم تحديث العربية بطلاقة، ممّا يدل على أنّ تعلّم القرآن وحفظه يختلف كثيراً عن تعلّم اللغة العربية التي لها خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية.

هذا وبالإضافة إلى جهود المملكة بهذا الشأن لا يخفى علينا ما قدمه المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية في الخرطوم من جهود عظيمة ساهمت في نشر اللغة العربية لغير أبنائها، وقد كان الأسبق في ذلك، كما أنّ الجهود المصرية بهذا الشأن واضحة للعيان، وأكثرها ظهوراً يتمثل في جامعة القاهرة التي عنيت بهذا الجانب.

اقتراحات وحلول:

إنّ الوقوف على نقاط ضعف عملية التعليم، ومناقشة أغلب مشكلاته يعدّ الطريق الأمثل لتلافي الإشكالات التي تحدث في عملية التعليم، وبالتالي سيؤدي ذلك إلى التخلص شيئاً فشيئاً من سلبيات العملية التعليمية، والوصول إلى الأهداف المنشودة من تلك العملية، وفيما يأتي بعضاً من المقترحات التي من الممكن الاستفادة منها في تحسين جودة التعليم، وهي كما يأتي:

- تظافر العلوم، ومعنى ذلك أنّ عملية التعليم بتلك الصورة تحتاج إلى أن تتفق العلوم اللغوية جميعها من أجل عملية التعليم، كعلم اللغة الاجتماعي، والنفسي، والتربوي، والتقالي وغيرها من العلوم، فعلى سبيل المثال لو حصل هناك تعاون بين متخصصين في اللغة مع متخصصين في التقنية والمعلومات سينتج عن هذا التعاون تطبيقات على الأجهزة الذكية الحديثة تساعد في التنمية اللغوية لدى الطالب تختلف عن الموجودة حالياً، وفي ذلك استغلال جانب الاهتمام بالحاصل بتلك الأجهزة الذكية، ممّا يؤدي إلى الاستفادة منها بشكل صحيح.
- توسيع النظرة أو الهدف من التعليم، لا يمنع أن يضاف إلى الغرض الديني الأساسي من التعليم أغراض أخرى على مستوى السياسة والاقتصاد والتواصل الاجتماعي والهيمنة على مستوى العالم، فإنّ التركيز على الغرض الديني وحده أدى إلى محدودية مخرجات التعليم، وحصرها في جانب معين.
- اعتماد طرق جديدة في عملية التعليم، فتنوع الطرق وكثرتها والتدرج في استخدامها، مع مراعاة ظروف المتعلم لها دور كبير في نجاح العملية التعليمية، فلا بدّ من تحليل تلك الطرق تحليلاً دقيقاً لمعرفة متى وأين تستخدم كلّ طريقة.
- تأهيل أستاذ المادة بحيث تختلف مؤهلاته عن مؤهلات الأستاذ الذي يدرس المادة لأبناء العربية، فلا بدّ أن تكون مؤهلاته ذات عناية خاصة بتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، لما بين اللغة العربية وبقية اللغات التي يمتلكها الطالب من فروقات صوتية، وصرفية، ومعجمية، وتركيبية، فعندما يكون لدى الأستاذ القدرة على تذليل الصعوبات والتقريب بين اللغات، وإبراز الفروق الصوتية الدقيقة بين اللغات سيؤدي ذلك إلى تحقيق نتائج مبهرة في عملية التعليم.

- عقد اجتماعات سنوية بين رؤساء المعاهد للاستفادة من الخبرات وتلافي الأخطاء وتوحيد المقررات لضمان الجودة العالية في المخرجات، حيث إنَّ العمل بشكل فردي يؤدي إلى التفاوت الواضح في جودة المخرجات، ولكن عندما تكون عملية التعليم تسير وفق منهجية واضحة تم الاتفاق عليها من قبل رجالات المعاهد المختلفة سيؤدي ذلك استفادة كلِّ معهد من أخطاء الآخر، وسيتم تبادل الخبرات والتجارب في مجال التعليم، كما أنَّ الاتفاق في وضع الخطط والمناهج الدراسية فيما بينهم سيساعد كثيرًا في ضمان تحقيق تلك الجودة.
- فتح المجال للطلاب الجامعي لاختيار تخصصات مختلفة قد يكون من شأنها رفع مستوى اللغة لديه، وعدم الاقتصار على تخصص بعينه.
- الاستعانة بحكومات الدول العربية فالأمر بحاجة إلى وقفة صارمة جادة ودعم من الحكومة خير دليل على ذلك معهد جوتة الألماني، فعندما حظي ذلك المعهد بالاهتمام على مستوى عالٍ تحقق بذلك انتشار اللغة الألمانية في مختلف الأنحاء المجاورة.

الخاتمة

- الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله - صلى الله عليه وسلم- وعلى آله وصحبه تسليمًا كثيرًا. وبعد،
- فقد تمَّ العمل في هذه الدراسة على التركيز على أهم الجوانب التي يعنى بها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تم التوصل إلى أمور أهمها:
- أنَّ مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين ما زالت قائمة على الرغم من المحاولات الجادة من قبل بعض المؤسسات والأفراد لمعالجتها.
 - أنَّ حلَّ تلك المشكلات يحتاج إلى تظافر كافة علوم اللغة، ولا ينبغي الارتكان إلى علم اللغة فقط؛ نظرًا لأنَّ أغلبها يعود إلى الظروف الاجتماعية، والنفسية، والتربوية للمتعلم، لذلك ينبغي العمل على ربط هذه العلوم واستغلالها بصفة جامعة لتذليل أغلب الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية.
 - أنَّ مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لن تتمكن من الوصول إلى مبتغاه إذا لم يتم دعمها من الحكومة؛ نظرًا لكثرة الاحتياجات المختلفة التي من شأن الحكومات توفيرها لتلك المؤسسات.
 - أنَّ الإنجازات الفردية والجماعية التي تمت في هذا المجال مؤشر جيد على أنَّ هذه الجهود المبذولة ستؤتي أكلها، وستصل إلى الهدف المنشود سواء كانت تلك الإنجازات متمثلة في كثرة المؤلفات التي ألقت في هذا الجانب على اختلاف مجالاتها (مناهج- طرق تدريس- معاجم- أسس تعليم)، أو كان ذلك عن طريق إنشاء الجامعات الالكترونية التي تعد برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

قائمة المراجع:

- علم اللغة العربية التطبيقي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، د/عبد الرأحجي، دار المعرفة الجامعية- الاسكندرية، ١٩٩٥م.
- أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، د/إدريس جوهري- جامعة سونن أمبيل الإسلامية- إندونيسيا.
- تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات عملية، د/ عبد الله معروف، ٢٠١٧/١٢/٤- ١٤٣٩/٣/١٥هـ.
- طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، تأليف/ نصر الدين إدريس جوهري، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية، إندونيسيا، موقع لسان عربي.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول، تأليف/ عوني الفاعوري، وخالد أبو عمنشة، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣، العدد ٣، ٢٠٠٥م.
- أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، jurnal tarbi yah، ٢٠١٦.

استراتيجيات تعلم مهارة الاستماع لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها
د. غالية محمد الشهري
معهد تعليم العربية للناطقات بغيرها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الاستراتيجيات المتبعة في مهارة فهم المسموع لمتعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى في مدارس منارات الرياض العالمية، ومعرفة الاستراتيجيات المتبعة في المرحلة المتوسطة، ومدى اتفاقها أو اختلافها مع الاستراتيجيات المتبعة في المرحلة الثانوية في فهم المسموع. وقد قامت الباحثة بدراسة أولية اتبعت فيها سلسلة من المراحل؛ لبناء أداة البحث الرئيسة وهي "الاستبانة"، وكانت عينة الدراسة متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها في مدارس منارات الرياض العالمية. وقد أوضحت الدراسة أن استعمال جميع مفردات عينة الدراسة لاستراتيجيات الاستماع لا يرقى إلى الدرجة العالية، وكذلك فإنه لا يهبط إلى درجة متدنية (قليلة) وإنما هو بدرجة متوسطة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حيث حصلت (٣٦) استراتيجية على درجة استعمال متوسطة، مما يعطي مؤشرا نحو وعيهن باستراتيجيات تعلم اللغة. كما أوضحت الدراسة أن الاستراتيجية التي حصلت على درجة استخدام كثيرة والوحيدة من وجهة نظر جميع مفردات عينة الدراسة استراتيجية تذكيره واحدة فقط، وهي استراتيجية استخدام الصور، أما الاستراتيجيات التي حصلت على درجة استخدام متوسطة من وجهة نظر جميع مفردات عينة الدراسة هي (٣٦) استراتيجية فقط. وقد ضمت الدراسة توصيات عدة مثل عقد دورات تدريبية للمعلمات أثناء العمل؛ لإلقاء الضوء على الاستراتيجيات تعلمًا وتعليمًا، وإقامة ورش عمل وأنشطة صفية وغير صفية؛ تنمي مهارات فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى؛ لتمكين متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى من اتباع استراتيجيات فهم المسموع. كما واقتُرحت الدراسة دراسة أثر استراتيجيات الاستماع في زيادة الفهم الكتابي لدى متعلمات اللغة العربية. وعمل دراسات للموضوع نفسه على عينة أكبر من دراسات العربية الأجانب، مع اعتماد البحث على أدوات أخرى ككتابة المذكرات، ودراسة الحالة، والمقابلة؛ للوقوف على نتائج أكثر دقة وعمقا.

مقدمة الدراسة

ركز الباحثون آنذاك على العمليات الذاتية التي يسلكها المتعلمون؛ للحصول على المعرفة، وعلى العوامل المتضاربة التي تساعد على الأداء الدراسي الناجح، ولقد تلقف العلماء تساؤلاً حول تلك العوامل، فكنفوا جهودهم، وأجروا دراسات عدة؛ لمعرفة كيفية تحقيق النجاح لمتعلمي اللغة الأجنبية، ونتج عن هذه الجهود ما اصطلح الباحثون على تسميته بـ (استراتيجيات تعلم اللغة). وهي عامة "الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة" (عبد الحميد، ١٩٩٩م: ٣٠٧)، وهذه الاستراتيجيات أنواع منها ما يخص مهارة الاستماع^(١)، ومنها ما يخص مهارة الكتابة، ومنها ما يخص مهارة الكلام، ومنها ما يخص مهارة القراءة، ومنها ما هي عامة تخضع لجميع المهارات، ويذكر النشوان (٢٠٠٥م، ٦) بأن مهارة الاستماع تستلزم قدرًا من اليقظة والتركيز؛ لأن متابعة التفاصيل باهتمام أمر شاق يحتاج إلى جهد وممارسة، فالاستماع مهارة من مهارات الاستقبال، والاستقبال يستلزم نشاطًا إضافيًا؛ من أجل إدراك الحقائق وفهم المعاني والأفكار والاستجابة لها والتفاعل معها، ولقد بُحثت (استراتيجيات تعلم اللغة) في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، أما في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، فلم تحظ استراتيجيات المتعلمات بالبحث والاستقصاء، ومن هنا جاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن استراتيجيات مهارة الاستماع لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بلغات أخرى، وذلك في مدارس منارات الرياض العالمية بمدينة الرياض للدراسات في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

أهمية الدراسة :

لكل متعلم طريقته الخاصة في الكشف عن معاني النصوص التي يسمعه أثناء تعلمه اللغة، أو خارج مكان التعلم، وهذا ما يسمى في علم اللغة التطبيقي بـ (استراتيجيات تعلم اللغة) Language Learning Strategies. وتُعرفها أكسفورد (١٩٩٦م: ١١)، Oxford, R. بـ "الخطوات التي يتبعها المتعلمون للحصول على المعرفة، والتعامل معها، أو لتعزيز تعلمهم اللغة"، ومن هذا المنطلق يهدف هذا البحث للكشف عن الاستراتيجيات التي تتبعها متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى، وبيان أثر التقدم

^(١) يعتقد البعض أن ما تقصده الباحثة هنا هو فقط الاستماع التعلّمي (المنهج الدراسي)، ولكن يجب معرفة أن المقصود بالاستماع هنا هو، الاستماع التعلّمي، وكذلك الاستماع المرتبط بوسائل الاتصال في الحياة اليومية.

الدراسي على الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات في المرحلة المتوسطة، وتلك التي تستخدمها الطالبات في المرحلة الثانوية في فصول تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى الاستراتيجيات المتبعة في مهارة فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى.
٢. التعرف إلى الاستراتيجيات التي تتبعها الطالبات في المستويات المتوسطة، ومدى اتفاقها، أو اختلافها مع الاستراتيجيات المتبعة في المستويات الثانوية في فهم المسموع.

أسئلة الدراسة :

١. ما استراتيجيات مهارة فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى؟
٢. هل هناك فرق بين الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات في المستويات المتوسطة وتلك التي تستخدمها الطالبات في المستويات الثانوية في فصول تعليم اللغة العربية؟

الإطار النظري:

أ. تعريف استراتيجيات تعلم اللغة: إن المطلع على ما قدمته الدراسات في ميدان تعلم اللغة الثانية، يلاحظ أنّ هناك اتفاق في مضمون الاستراتيجيات^١، وإن ظهر هناك اختلاف فهو يرجع إلى تركيز باحث حسب مجاله وتخصصه، ومن هذه التعريفات على سبيل المثال لا الحصر:

١. تعريف ريني Rigney (١٩٧٨م)، هي: "العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه في اكتساب، وتخزين، واستدعاء، واستخدام المعلومات". (أكسفورد، ١٩٩٦م: ٢١)
٢. تعريف براون (Brown) (١٩٨٥م، ١٩٩٣م: ١٤٠) هي: "طرق محددة للتعامل مع المشكلات والمواقف المختلفة، والأنماط الإجرائية لتحقيق غايات بعينها وخطط للتحكم بالمعلومات واستعمالها في ظروف معينة". (١٩٨٥م، ص ١٤٠)
٣. أكسفورد (Oxford) (١٩٩٠م، ٢١) هي: "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم؛ لجعل عملية التعلم أسهل وأكثر ذاتية التوجيه وأكثر فاعلية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة".

ب. أهمية استراتيجيات تعلم اللغة: أثبتت الدراسات اللغوية وجود روابط إيجابية بين التقدم الدراسي في تعلم اللغة وبين استخدام استراتيجيات التعلم، "فمتعلمو اللغة الجيدون يستخدمون الاستراتيجيات المناسبة لمرحلة تعلمهم" (العبدان والدويش، ص ٢٢٧)، فالدور الذي تقوم به استراتيجيات تعلم اللغة من ترشيد الدارسين في حل المشكلات لديهم، يصقل الذاتية لديهم، وهذا ما أشارت إليه وندن Wenden (١٩٨٥م) في مقولتها المشهورة: إن "أهمية الاستراتيجيات المفضلة، أو الصالحة للمتعمّل هي بمثابة المفتاح لاستقلاله واعتماده على ذاتيته" (براون، ص ١٦٦)، فالدور التقليدي الذي تقوم به المعلمة من طرح الأسئلة حول الحقائق وبعض المعلومات المهمة التي تعتمد على الحفظ يختلف تماما عن فن التعليم الاستراتيجي، ويؤكد عطا (ص ٢٥)، "وجود فصل المتفوقين، ومدرسة المتفوقين خير دليل على سعي المدرسين إلى العمل فيها؛ لإثبات جدارتهم، وإبراز حسن تطويرهم لأنفسهم"، حيث يقدمون المادة العلمية مصحوبة باستراتيجيات تعلمها، وبعد هذا الانتقال في دور المعلمة من التلقين إلى التيسير والتسهيل عن أفضل استراتيجيات تعلم اللغة لتحقيق الهدف، لزم عليها أن يكون لديها إلمام بـ (العوامل المعرفية وغير المعرفية) الشاملة للاكتساب اللغوي، التي تساعد في فهم المتعلمات مع مراعاة الفروق الفردية لديهم، حيث يشير العبدان (١٩٩٣م، ص ٢٢٢)، إلى "اختلاف المتعلمين الأكثر كفاءة في اللغة الثانية عن المتعلمين الأقل كفاءة من حيث إن كل فريق يستخدم استراتيجيات مختلفة"؛ ويمكن هذا الاختلاف في الاستراتيجيات المتنوعة التي يستعملها المتعلمون ذو المستوى الجيد (العبدان والدويش، ص ١٧٧)، ومن ناحية نوع الاستراتيجيات تؤكد أكسفورد (ص ٢٠٨)، أن البحوث أثبتت "أن الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في المدرسة والجامعة يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية أكثر من الاستراتيجيات غير المعرفية".

وتتضح ملامح أهمية استراتيجيات تعلم اللغة فيما يلي:

١. تساهم في تحقيق الهدف الرئيس وهو الكفاءة الاتصالية.
٢. ينتج عن هذا التوجه البراعة في تعلم اللغة الأجنبية.
٣. تزيد من أدوار المعلم، فلا يفرط المعلم في أدواره الإدارية التقليدية.
٤. هي أساليب يمكن تدريسها.

^١ ونلاحظ أن الغاية الرئيسة من استعمال استراتيجيات علم اللغة هو مساعدة ودعم متعلم اللغة.

ج. تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة: تباينت محاولات العلماء والباحثين في تقديم تصنيف أمثل لاستراتيجيات التعلم، وما هو إلا تباين في الشكل واتفاق في المضمون^١، وان *اختلفت* مسمياته، ومن أشهر هذه التصنيفات - وهو المعتمد في هذه الورقة- تصنيف أكسفورد ١٩٩٦م، الذي يعد من أشمل التصنيفات؛ لاشتماله على العديد من المهام الخاصة بتفاصيل استراتيجيات تعلم اللغة، وهو كالتالي:

١. استراتيجيات مباشرة: ويقصد بها الاستراتيجيات التي تستلزم مهارات عقلية للغة، وتشمل (التذكرية، المعرفية، التعويضية).
٢. استراتيجيات غير مباشرة: ويقصد بها الاستراتيجيات التي تستلزم مهارات متعلقة بعمليات تعلم اللغة، وتشمل فوق (المعرفية، وجدانية، اجتماعية).

والحقيقة، وكما يشير الجويني (٧٩)، إلى أن "الطالب مطالب بأن يكون لديه كذلك امتلاك، وتحكم في استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات التواصلية اللغوية وغير اللغوية، المستخدمة؛ لتجاوز المشكلات ذات البعد التواصلية"، بل يجب أن تصقل كل الاستراتيجيات للاستفادة منها، وصياغتها، ووضعها في إطار مناسب للمواقف اللغوية المستقبلية.

ح. علاقة استراتيجيات علم اللغة بالتفوق الدراسي: الحقيقة أننا لا نستطيع الجزم أن هناك استراتيجية ملائمة لتحقيق جميع المتطلبات اللغوية، ولكن يوجد استراتيجية أفضل من غيرها لتحقيق هدف معين أو مخرجات محددة في ظروف تعليمية معينة (الناشف، ١٩٩٣م: ١٠٣)، وتجدر الإشارة إلى أن هذا الدور الفاعل للمتعلم لا يوحى بتحدي لمكانة المعلمة بل ترتقي وصفها ميسرة ومساعدة ومرشدة، وهذه المساعدة ليست على الإطلاق حيث يجب على المدرسين أن يستشعروا متى يتدخلون ويساعدون الدارسين ومتى ينبغي أن يحجموا عن التدخل، ويؤيد براون (١٦٦)، ذلك ويصرّح بأنه "يجب ألا يتخلى المعلم عن محاولاته في تعريف الطالب بالطرق والوسائل التي تعينه على التعامل مع اللغة وتعلمها بطريقة فعالة"، ولقد حاولت هذه الدراسة جمع أكبر قدر من استراتيجيات الاستماع، وذلك بالرجوع إلى الكتب والدراسات والأبحاث التي أشارت على مختلف اتجاهاتها إلى المقترح الذي قدمته أكسفورد في كتابها (استراتيجيات تعلم اللغة)، حيث كانت الاستراتيجيات التي قدمتها أكسفورد تمثل الحجر الأساس لهذه الاستراتيجيات، واعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة ذات الصيغة رقم (١-٥)، وأدخلت الباحثة بعض التعديلات اللازمة لتناسب مع موقف تعليم اللغة بوصفها لغة ثانية، وتحقيق أهداف الدراسة في رصد استراتيجيات مهارة فهم المسموع لمتعلمات اللغة العربية من غير الناطقات بها، إضافة لبعض الاستراتيجيات التي كانت نتيجة الاطلاع على الدراسات السابقة، كذلك، وحلقة نقاش مع متعلمات اللغة العربية من غير الناطقات بها، وأخيراً مؤلفات أخرى متخصصة في الحديث عن مهارات اللغة - لا سيما مهارة الاستماع - وكيفية تنميتها.

الدراسات السابقة:

١. دراسة العبدان^(٢): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى استراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها طلاب الجامعة السعوديين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وكانت عينة الدراسة هم الطلاب السعوديين الذين يدرسون اللغة الانجليزية لغة ثانية، بجامعة الملك سعود قبل الشروع في دراستهم الأكاديمية، بالإضافة إلى طلاب قسم اللغة الانجليزية، وكانت عينة عشوائية للدراسة بلغت (٢٩٢) طالباً وطالبة، وكانت أداة الدراسة هي استبانة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، الصيغة رقم (١،٥) لأكسفورد، ١٩٩٠م، ودلت نتائج هذه الدراسة بشكل عام على أن طلاب الجامعة السعوديين يستخدمون استراتيجيات تعلم اللغة أثناء تعلمهم اللغة الإنجليزية بقدر معتدل في جميع مستوياتهم الدراسية.

٢. دراسة البدراني^(٣): ركزت الدراسة على استراتيجيات مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، وجدول الباحث تلك الاستراتيجيات بشكل جديد بناءً على أسس متعددة منها الوظيفة، والطريقة المستخدمة، والمهارة التي تساهم بها الاستراتيجية، وتم جمع المعلومات بـ: (اختبار الكفاية اللغوية - الاستبانة - الكتابة التعبيرية الحرة)، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم استراتيجيات مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى هي: (مراجعة الموضوع، وقراءته بعد الانتهاء من كتابته، والممارسة الطبيعية للكتابة عن طريق الكتابة الحرة، واستخدام مصادر متعددة للحصول على المعلومات، وأهمها: المعاجم،

^١ لأن تلك الاقتراحات خاضعة للممارسة اللغوية، وكذلك للأبحاث اللغوية القائمة على أسس علمية، وهي محاولات قابلة للتغير، فهذه الوسائل تمثل الخطوط العريضة التي تُعنى بتحقيق هدف ما، فإذا كان هذا الهدف تذكر شيء ما، فالاستراتيجيات الأفضل لتحقيق هذه الغاية هي استخدام الاستراتيجيات التذكيرية، وتؤكد أكسفورد (٤٥)، بأن الاستراتيجيات التذكيرية تساعد المتعلمة على "التغلب على تلك الصعوبات فهي تعين على تخزين المواد الشفهية؛ للاستعانة بها واسترجاعها عند الرغبة في عمل اتصال لغوي"، أما إذا واجهت المتعلمة كلمة لا تعرفها، أولم تسمعها جيداً، فإن الاستراتيجيات التعويضية هي الأفضل في حل هذه المشكلة.

- العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز (١٩٩٣م)، استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعوديين، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٦، السنة ١٠، الرياض.

- البدراني، شليل (١٩٩٨م)، إستراتيجيات مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث متمم لنيل درجة الماجستير - غير منشور - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض.

والكتب الدراسية، والإعلام)، مع توضيح استراتيجيات يتفوق فيها الدارسون ومنها: (تجنب مشتتات الانتباه، والحرص على الكتابة في مكان هادئ ومريح، والكتابة بعد أخذ قسط من الراحة... الخ).

٢. **دراسة العبدان و الدويش**^(١): هدفت دراسة الباحثين إلى معرفة استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها وطبيعة استخدام هذه الاستراتيجيات ومعدلاتها، واستخدم الباحثان أداة استبانة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية لأكسفورد، وانتهت إلى أن معدلات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ذات مستوى متوسط، وذلك بسبب مستوى الدارسين المتقدم في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

٤. **دراسة الصبيحي**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها في مهارة القراءة في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، وتحديد الفروق بين الطلاب المتفوقين والأقل تفوقاً في التحصيل اللغوي، وتم جمع المعلومات من خلال: المقابلة والاستبانة، مستخدماً استبانة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية لأكسفورد، وتمثلت عينة الدراسة في طلاب المستويين الثالث والرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وانتهت الدراسة إلى أنَّ هناك استراتيجيات استخدمت بكثرة هي: (أستمع جيداً إلى القراءة الجهرية من المعلم والطلاب، و أستفيد وأتعلم من أخطائي في القراءة باللغة العربية، و أعرف الرسم الإملائي وأفهم معاني علامات الترقيم: كالفصلة، والنقطة، و علامة التعجب، و علامة الاستفهام، وغيرها- أقرأ النص قراءة صامتة حتى أفهمه- يساعدي وجود الحركات عند القراءة على فهم النص)، أما الاستراتيجيات الأقل استعمالاً من هي: (التصفح - التلخيص- البحث في المعجم- التعاون مع الآخرين- التفريق بين الحقائق والآراء- كتابة الملاحظات الشخصية والرسائل باللغة العربية- تقسيم النص إلى فقرات)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب الأقل تفوقاً في استعمالهم لاستراتيجيات القراءة لصالح المتفوقين، واتضح وجود علاقة إيجابية بين التفوق في التحصيل الدراسي واستعمال استراتيجيات القراءة.

إجراءات وادوات الدراسة:

مجتمع الدراسة هن متعلمات اللغة العربية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها في المرحلة المتوسطة والثانوية، في فصول تعليم اللغة العربية. وتتوزع جنسيات هذا المجتمع بين قارات العالم، ويتراوح أعمار المتعلمات (من ١٤ سنة فأكبر)، واختارت الباحثة مدارس منارات الرياض العالمية ممثلة لمجتمع الدراسة، وعلى هذا الأساس فقد اختارت الباحثة عينة الدراسة من متعلمات هذه المدرسة، وعند اختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث لزم التركيز على ما يأتي: (عدد أفراد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، مستويات كل مرحلة وعدد دارسات كل مستوى)، وأما المستويات فعددها ستة، ثلاثة في المرحلة المتوسطة، وثلاثة في المرحلة الثانوية، وجمعت الباحثة المعلومات من عينة الدراسة بواسطة (الاستبانة)، ونظراً لكبر حجم عينة الدراسة (١٠٦) دارسة، وكثرة الاستراتيجيات، تم استخدام الباحثة الاستبانة؛ لتكون وسيلة لجمع المعلومات، مع الاعتماد على الاستراتيجيات التي قدمتها أكسفورد في كتابها (استراتيجيات تعلم اللغة). مع إدخال بعض التعديلات، والإضافات؛ ليلام اللغة العربية عامة، ومهارة فهم المسموع خاصة، وقد وزعت الباحثة الاستبانة على (٣٠) متعلمة: (١٥) متعلمة في المرحلة المتوسطة، و (١٥) متعلمة في المرحلة الثانوية؛ لتمثل عينة استكشافية للمتعلمة. وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال طريقتين: صدق الاستبانة الظاهري، وقد عرضت الباحثة نسخاً من الاستبانة على عدد من الأساتذة المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتقديم الملاحظات، وبعد دراسة ملحوظات لجنة التحكيم، أعادت ترتيب معلومات الدارسة كما ناقشتها لجنة التحكيم، وتم قياس صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول الآتية وقربت الأرقام إلى رقمين عشريين للاختصار، واتضح أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها، وتم كذلك قياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، حيث استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's (Alpha (α)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي، فمعامل الثبات لمحاور الدراسة عال حيث تراوح بين (٠,٧٠-٠,٨٣) وبلغ معامل الثبات العام (٠,٨٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وتم توزيع الاستبانة بعد التعديلات النهائية، وأصبحت الاستبانة القابلة للدراسة (٨٧) استبانته. وبعد تفريغ الاستبانات في الحاسب الآلي، عولجت هذه البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ لمعرفة الاستراتيجيات التي يستعملنها متعلمات اللغة العربية من غير الناطقات بها. ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي

^١ - العبدان، عبدالرحمن، والدويش، راشد (١٩٩٨م)، استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة أم القرى، العدد ١٧، مكة المكرمة.
(١) حيث بلغ عدد الدارسات في المرحلة المتوسطة (٤١) دارسة، في حين بلغ (٤٦) دارسة في المرحلة الثانوية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٢٩هـ).

(الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (0,67=3/2) بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي (من 1 إلى 1,67 يمثل (لا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه، من 1,68 إلى 2,34 يمثل (أحياناً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه، من 2,35 إلى 3,00 يمثل (نعم) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

١. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٢. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣. أستخدم الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

٤. أستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين .

٥. اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٦. اختبار شيفيه (Scheffe) للتعرف على اتجاه صالح للفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

٧. يقابل كل فقرة من فقرات المحاور قائمة تحمل العبارات الآتية: (نعم ، أحياناً، لا).

٨. عند الإجابة عن فقرات الاستبانة، أُعطيت درجات لمعالجتها إحصائياً على النحو الآتي: (نعم وتأخذ (3) درجات، أحياناً (2) درجتان، لا (1) درجة واحدة).

وقد تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

النتائج:

تهدف هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الأساس: ما استراتيجيات مهارة فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى؟ كما تهدف إلى معرفة ما إذا كان هنالك فروق بين الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات في المستويات المتوسطة وتلك التي تستخدمها الطالبات في المستويات الثانوية في فصول تعليم اللغة العربية؟ وقد استخدمت الباحثة: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية؛ وذلك لتحليل المعلومات لكل استراتيجية من استراتيجيات الاستبانة، ومن ثمّ اعتبرت الباحثة في تحليلها لاستبانة مفردات عينة الدراسة أنه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2,35-3,00)، فإن الاستراتيجية تستخدم بدرجة كبيرة من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين الدراسة من (1,68-2,34)، فإن الاستراتيجية تستخدم بدرجة متوسطة من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح من (1-1,68)، فإن الاستراتيجية لا تستخدم من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة، وقد قامت هذه الدراسة على عددٍ من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الوظيفية لمفردات عينة الدراسة متمثلة في: (الجنسية، واللغة الأم، والعمر، والديانة، والمستوى الدراسي، والخبرة).

السؤال الأول: ما استراتيجيات مهارة فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى؟

أولاً: استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور استراتيجيات ما قبل الاستماع

الاستراتيجية التي حصلت على الترتيب الأول والوحيد وذلك بدرجة استخدام كبيرة الاستراتيجية ذات الرقم (٦) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٣)، وذلك حسب موافقة مفردات عينة الدراسة، وفيما يأتي عرض للاستراتيجية ومتوسطها الحسابي، "أحاول الاستفادة من الصور المختلفة التي أراها قبل بداية الدرس في توقع موضوع الدرس" بمتوسط (٢،٤٥ - ٣)، أما الاستراتيجيات التي حصلت على درجة استخدام متوسطة هي الاستراتيجيات ذات الأرقام الآتية (٢،٤١،٣) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٣) ورتبت ترتيباً تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة. وفيما يأتي عرض للاستراتيجيات ومتوسطها الحسابي على التوالي من الاستخدام في أحياناً كثيرة من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة، "أغامر في الاستماع في موضوع لا أعرف عنه الكثير" بمتوسط (٢،٢٠ - ٣)، "عندما أستمع فأنا أبحث عن مكان هادئ ومريح" بمتوسط (٣-٢،١٠)، "أهتم بمعرفة عنوان الموضوع" بمتوسط (٣-٢،٠٢)، "أفضل الاستماع في مكان معزول عن الآخرين" بمتوسط (٣-٢،٠٠)، أما الاستراتيجية التي حصلت على درجة استخدام ضعيفة هي الاستراتيجية ذات الرقم (٥) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٣) وهي "قبل أن أبدا الاستماع في موضوع معين أحاول الاطلاع على الموضوع" بمتوسط (٣-١،٦٠).

ثانياً: استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور استراتيجيات أثناء الاستماع:

الاستراتيجيات التي حصلت على درجة استخدام متوسطة هي الاستراتيجية ذات الرقم (٦،٣،٥،٩،١٦،٢،٨،١٠،٤،١٥،١٣،١٨،١١،١٧،١٤) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٤)، وفيما يأتي عرض للاستراتيجيات ومتوسطها الحسابي على التوالي من الاستخدام الأكثر إلى الأقل من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة. "أركز على القضايا الأساسية في النص المسموع" بمتوسط (٣-٢،١٧)، "أستعين بمعلوماتي السابقة لفهم المعلومات" بمتوسط (٣-٢،١٦)، "أحسن الاستفادة من أثر الحركات الإعرابية في النص المسموع" بمتوسط (٣-٢،١٤). "أستفيد من بعض العبارات التي تنطقها المعلمة كقولها (خلاصة القول كذا.....)" بمتوسط (٣-٢،٠٧). "أحرص على الفهم العام للنص" بمتوسط (٣-٢،٠٥). "أخمن المعنى العام لما أستمع إليها خلال السياق أو الموقف" بمتوسط (٣-٢،٠١). "أستفيد من وجود النقاط المتعددة لشيء معين مثلاً أولاً، ثانياً، ثالثاً..... إلخ" بمتوسط (٣-٢،٠٠). "لتوفير الوقت في تدوين الملاحظات استخدم رموز الاختصار مثل؟ للاستفهام....." بمتوسط (٣-١،٩٧). "أخمن معاني الكلمات التي أستمع إليها بربطها بكلمات مرادفة أو مقاربة لها مثل (الزور بـ الكذب، البر بـ الإحسان)" بمتوسط (٣-١،٩٢). "أصنف المعلومات في مجموعات لها معنى علي أساس التشابه مثلاً أضع أسماء الحيوانات معاً والكلمات التي تدل على أسماء الألوان معاً" بمتوسط (٣-١،٨٩). "أسجل النقاط المهمة" بمتوسط (٣-١،٨٧). "أفرق بين ما هو أساسي من الأفكار وما هو فرعي" بالمرتبة الثانية عشر من حيث بمتوسط (٣-١،٨٦). "أحاول أن أتجنب القلق في أثناء الاستماع" بمتوسط (١،٨٥ - ٣). "أستفيد من الأسباب والنتائج" بمتوسط (٣-١،٨٣). "أتابع الاستماع إلى النص ولا أتوقف عندما يصعب علي فهمه" بمتوسط (٣-١،٧٨). "أبحث عن التفاصيل فيما أستمع إليه باللغة العربية" بمتوسط (٣-١،٧٦). "أستخدم مسودة لحفظ وتذكر حقائق مهمة" بمتوسط (٣-١،٧١)، أما الاستراتيجية التي حصلت على درجة استخدام ضعيفة والوحيدة هي الاستراتيجية ذات الرقم (١٢) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٤) ترتيب الاستراتيجية وفيما يأتي عرض للاستراتيجية ومتوسطها الحسابي "أدون الملاحظات باللغة العربية في أثناء الدرس" بمتوسط (٣-١،٥١).

ثالثاً: استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور استراتيجيات ما بعد الاستماع

الاستراتيجيات التي حصلت على درجة استخدام متوسطة هي الاستراتيجية ذات الرقم (٣،٤،٥،٨،٢،١٠،٩،٦،١١) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٥)، وفيما يأتي عرض للاستراتيجيات ومتوسطها الحسابي على التوالي من الاستخدام الأكثر إلى الأقل من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة "أستعين بالآخرين في تصحيح أخطاء فهمي للنص" بمتوسط (٣-٢،١٦). "أطلب من الآخرين توضيح ما لم أفهمه مما أستمع إليه وذلك بإعادته" بمتوسط (٣-٢،١١). "أعاون مع زميلاتي بمشاورتهن في مفاهيم معينة في النص" بمتوسط (٣-٢،١٠). "عندما لا أجد الكلمات المناسبة لمعان واردة في النص فإنني أقوم بوضع كلمات من تأليفي" بمتوسط (٣-١،٩٧). "أتخيل مواقف معينة يمكن أن تستخدم فيه تلك المفاهيم أو الإشارات الواردة في النص" بمتوسط (٣-١،٩١). "أحاول أن أقوم ذاتي في فهم النص" بمتوسط (٣-١،٨٦). "أحاول تذكر مكان الكلمة الجديدة في النص وأذكر أول مرة أستمع إليها فيه" بمتوسط (٣-١،٨٤). "أحاول ترديد الكلمات الجديدة ومن ثم كتابتها" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة على اتباعها لها أحياناً بمتوسط (٣-١،٨٠). "أنظم في كشكول (مسودة) كل ما يهمني من النص المسموع" بمتوسط (٣-١،٨٠). "أقوم بتلخيص ما أستمع إليه باللغة العربية" بمتوسط (٣-١،٦٩)، أما الاستراتيجية التي حصلت على درجة استخدام قليلة هما الاستراتيجيتان ذاتا الرقم (١٢،٧) حسب ترتيبهما في الجدول رقم (٢٥) وفيما يأتي عرض للاستراتيجيتين ومتوسطهما الحسابي على التوالي وقد رتبنا تصاعدياً من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة "أحاول أن أطبق ما أستمع إليه في مواقف مشابهة باللغة العربية" بمتوسط (١،٦٧ - ٣). "أحرص على بدء حوارات باللغة العربية بعد انتهاء الدرس؛ لفهم النص الذي أستمع إليه" بمتوسط (٣-١،٥٢).

رابعاً: استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور الاستراتيجيات العامة

الاستراتيجيات التي حصلت على درجة استخدام متوسطة هي الاستراتيجيات ذات الرقم (٣،٨،٤،٥،٧) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٦)، وفيما يأتي عرض للاستراتيجيات ومتوسطها الحسابي على التوالي من الاستخدام الأكثر إلى الأقل من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة، "أحاول فهم ما أستمع إليه باللغة العربية بدون ترجمته إلى لغتي الأم" بمتوسط (٣-١،٨٥)، "أبحث عن فرص الاستماع الحر غير المقيد بالمواد الدراسية" بمتوسط (٣-١،٧٨)، "أفصح عن مشاعري لزميلاتي للحد من التوتر المتزامن مع صعوبة النص" بمتوسط (٣-١،٧٨)، "أقارن بين اللغة العربية ولغتي الأم لمعرفة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف" بمتوسط (٢،٠١-٣)، "أهتم بمعرفة ثقافة أهل اللغة العربية" حيث جاءت بمتوسط (٣-٢،٠١)، أما الاستراتيجيات التي حصلت على درجة استخدام ضعيفة هي الاستراتيجيات ذات الرقم (٢،٩،١٠،١٤،٦،١٥،١٢،١٣،١١،١)، حسب ترتيبها في الجدول رقم (٢٦)، وفيما يأتي عرض للاستراتيجيات ومتوسطها الحسابي على التوالي من الاستخدام الأكثر إلى الأقل من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة، "استمع إلى برامج الراديو والتلفزيون للاستفادة منها في تنمية مهاراتي اللغوية الأخرى" بمتوسط (٣-١،٣٩). "أطلع على بعض الصحف العربية للاستفادة منها في تنمية مهارة الاستماع" بمتوسط (٣-١،٤٤). "أحاول أن أفكر باللغة العربية" بمتوسط (١،٤٦-٣). "أخطط لما أود إنجازه في يوم أو أسبوع أو أكثر في تطوير مهارة الاستماع لدى" بمتوسط (٣-١،٤٦). "لدي كراسة (مذكرة) أكتب فيها كل مشاعري نحو دراسة اللغة العربية" بمتوسط (٣-١،٤٧). "أصنف جدولاً لممارسة الاستماع بصورة منتظمة وليس للاختيارات فقط" بمتوسط (٣-١،٥٥). "أكتب ما أستمع إليه من تعبيرات جديدة بصورة متكررة لأتدرب عليها" بمتوسط (٣-١،٥٥). "أستفيد كثيراً من بعض الأساليب والاستراتيجيات التي كنت أنفذها حينما استمع إلى لغتي الأم (الأصلية)" بمتوسط (٣-١،٥٩). "أقلد الطريقة التي استمع إليها من المتحدث الأصلي باللغة العربية" بمتوسط (٣-١،٦١). "أستعمل مراجع مثل المعاجم لمساعدتي في فهم النص" بمتوسط (٣-١،٦٣).

السؤال الثاني: هل هناك فروق بين الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات في المستويات المتوسطة وتلك التي تستخدمها الطالبات في المستويات الثانوية في فصول تعليم اللغة العربية؟

للتعرف إلى ما إذا كانت هنالك فروق بين الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات في المستويات المتوسطة، وتلك التي تستخدمها الطالبات في المستويات الثانوية في فصول تعليم اللغة العربية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين: "Independent Samples T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المرحلة، وجاءت نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين: "Independent Samples T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة: (عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ فأقل بين اتباع طالبات المستويات المتوسطة وطالبات المستويات الثانوية لاستراتيجيات في أثناء الاستماع، والاستراتيجيات العامة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ فأقل بين اتجاهات طالبات المستويات المتوسطة وطالبات المستويات الثانوية حول اتباع استراتيجيات ما قبل الاستماع لصالح طالبات المرحلة المتوسطة حيث كن أكثر اتباعاً لاستراتيجيات ما قبل الاستماع، وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١ فأقل بين اتجاهات طالبات المستويات المتوسطة وطالبات المستويات الثانوية حول اتباع استراتيجيات ما بعد الاستماع لصالح طالبات المرحلة المتوسطة حيث كن أكثر اتباعاً لاستراتيجيات ما بعد الاستماع).

مناقشة وتفسير النتائج :

السؤال الأول: ما استراتيجيات مهارة فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى؟

أولاً: إن استعمال جميع أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات الاستماع هو بدرجة متوسطة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حيث حصلت (١٤) استراتيجية فقط على درجة حساب ضعيفة حسب قيمة المتوسط الحسابي لدى جميع مفردات عينة الدراسة، على حين حصلت (٣٦) استراتيجية على درجة حساب متوسطة، مما يعطي مؤشراً نحو وعيهن بأهمية الاستراتيجيات في تعلم اللغات، (انظر: دراسة العبدان، والدويش، ص ٣٢٣) و (الصبيحي، ص ١٤٦)، ويؤكد ذلك اهتمام جميع مفردات عينة الدراسة باستراتيجيات تعلم اللغة؛ لما لها من ضرورة في تعلم اللغات، فالدافعية لدى المتعلمات كانت قوية - كما ترى الباحثة - حيث إن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٩٧،٧%) مسلمات.

حسب ما ورد في استراتيجيات ما قبل الاستماع: احتلت الاستراتيجية ذات الرقم (٦) حسب ترتيبها وفق قيمة المتوسط الحسابي درجة استعمال كبيرة لدى جميع مفردات عينة الدراسة؛ حيث احتلت استراتيجية "أحاول الاستفادة من الصور المختلفة التي أراها قبل بداية الدرس في توقع موضوع الدرس"، وهذه الاستراتيجية هامة؛ لأنها تيسر عملية الاستيعاب، وتعد العوامل التذكيرية من أهم الاستراتيجيات للسيطرة على حدود الموضوع، لاسيما في مستويات دنيا في ميدان تعلم اللغة الهدف (انظر: دراسة الصبيحي، ١٥٦).

بعكس المستويات المتقدمة، إذ نجد أنهم في غنى عن هذا النوع من الاستراتيجيات كلما تقدم المستوى اللغوي، (انظر: دراسة العبدان، الدويش، ٣٤١)، واستعملت المتعلمات أربع استراتيجيات فقط بدرجة استعمال متوسطة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حيث حصلت استراتيجية "أغمر في الاستماع في موضوع لا أعرف عنه الكثير" على المرتبة الأولى، وتعد المغامرات في موضوعات عديدة قد تجهل المتعلمة كثيرا من معلوماتها انطلاقا جيدة، ولكن استقاء المعلومات في هذه المرحلة التعليمية تحتاج إلى متعلمة أكثر وعيا، لاسيما إذا كانت المتعلمة لا تستطيع - في كثير من الأحيان - أن تميز بين مستويين من اللغة المستعملة مستوى فصيح، وآخر عامي. وحصلت استراتيجية "عندما استمع فأنا أبحث عن مكان هادئ ومريح" على المرتبة الثانية، وتلاها في المرتبة الثالثة "أهتم بمعرفة عنوان الموضوع"، أما المرتبة الرابعة والأخيرة فكانت استراتيجية "أفضل الاستماع في مكان معزول عن الآخرين"، وتعد تحديد البيئة التعليمية سواء بوصفها بيئة هادئة أو بوصفها بيئة منعزلة عن الآخرين من الاستراتيجيات التي تؤثر في سير تعلم اللغة بطريقة غير مباشرة (انظر: دراسة البدراني، ١١١)، واستعملت المتعلمات استراتيجية واحدة فقط، بدرجة استعمال ضعيفة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حيث حصلت استراتيجية "قبل أن أبدأ الاستماع في موضوع معين أحاول الاطلاع على الموضوع"، وتؤكد الدراسات السابقة إهمال مهارة الاستماع وعدم إدراك أهميته في تعلم اللغة (انظر: دراسة البدراني، ٩٠)، أما استراتيجيات في أثناء الاستماع، فقد استعملت المتعلمات ثماني استراتيجيات فقط بدرجة استعمال متوسطة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حيث ركزت عينة الدراسة على العوامل المباشرة أولا في تعلم اللغة، إذ حصلت استراتيجية "أركز على القضايا الأساسية في النص المسموع" على المرتبة الأولى، ويدل هذا اهتمام العينة بالنقاط المحاور الرئيسة في النص، وذلك لا يتم إلا بضبط عملية المتابعة للنص، وتلا هذه الاستراتيجية عامل مباشر آخر، فقد حصلت استراتيجية "أستعين بمعلوماتي السابقة لفهم المعلومات" على المرتبة الثانية، إذ تتدرب المتعلمة على ربط الجديد بالقديم من المعلومات، فتستفيد من معطيات المعرفة، وتأتي استراتيجية الاستدلال في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي حيث حصلت استراتيجية "أحسن الاستفادة من أثر الحركات الإعرابية في النص المسموع". واستراتيجية "أستفيد من بعض العبارات التي تنطقها المعلمة كقولها (خلاصة القول كذا.....)" حيث تباشر المتعلمة جذب قدراتها الذهنية في اكتساب المعرفة والاستفادة من التشكيل الإعرابي للكلمات وتؤكد أهمية هذه الاستراتيجية لدى متعلم اللغة غير الناطق بها في المستويات الدنيا حيث تساعده على الفهم الصحيح (انظر: دراسة الصبيحي، ١٤٤)، وكذلك تستدل المتعلمة بالعبارات التوضيحية كإليحاءات اللغوية؛ لتوضيح معاني الكلمات غير مفهومة، ويبدو أن خبرة العينة قد صقلت موهبة المتعلمات في هذا الجانب وأثرت في أسلوبهن اللغوي، بل وأردفت عملياتهن العقلية في اكتساب المعرفة، وحصلت استراتيجية "أحرص على الفهم العام للنص" على المرتبة الخامسة، "وفي الكثير من الأحيان عندما يواجه الطلاب نصا ما فإنهم يفشلون في الوصول إلى معناه الضمني والمضمر ولا يتمكنون من تحديد معناه الإجمالي" (الجويني، ٧٣)، وفي هذه الحالة يعتبر استخدام استراتيجيات السياق أو الموقف - كنوع من أنواع الاستراتيجيات التعويضية - والتي تعد السبيل الأمثل؛ لتجاوز مثل هذه العقبات، حيث تتكاتف جهود المتعلمة في التقاط المعلومات الغامضة بإحدى الاستراتيجيات التعويضية وتخمين المعاني - في هذا المقام - حسب سياقها أو موقفها اللغوي حيث حصلت "أخمن المعنى العام لما استمع إليه من خلال السياق أو الموقف"، وغالبا ما تساعد السلسلة الرقمية المتعلمة في ربط الأفكار بعضها ببعض حيث حصلت على المرتبة السابعة استراتيجية "أستفيد من وجود النقاط المتعددة لشيء معين مثلاً (أولاً) ثانياً، ثالثاً..... إلخ"، على حين حصلت على المرتبة الثامنة استراتيجية "لتوفير الوقت في تدوين الملاحظات استخدم رموز الاختصار مثل ؟ للاستفهام.....". وفي ظل السبق الزمني تقوم المتعلمة باستخدام رموز مشفرة لحفظ هذا الكم الهائل من المعلومات، وغالبا ما تكون هذه الرموز إبداعية، وحصلت على المرتبة التاسعة استراتيجية "أخمن معاني الكلمات التي استمع إليها بربطها بكلمات مرادفة أو مقاربة لها مثل (الزور بـ الكذب، البر بـ الإحسان)، ويعطي التخمين بالترادف اللفظي قدراً واسعاً من المرونة في استعمال اللغة، وفهمها والتواصل بها؛ لأنه يعوض تقلص المعلومات، وغالبا ما يشرح هذا التخمين التركيبية العامة للنص أو الموضوع، وتتأمل متعلمة اللغة أنها قد وفقت للتخمين الصحيح وهذا يرجع - حسب رأي الباحثة - إلى قدرة المتعلمة اللغوية، وليس هذا بجديد فقد صرحت روبن (١٩٧٥م) بـ "أن متعلم اللغة الجيد يعمل تخمينات إرادية دقيقة" (براون، ١٨٣)، وحصلت استراتيجية التصنيف في مجموعات على المرتبة العاشرة استراتيجية "أصنف المعلومات في مجموعات لها معنى على أساس التشابه مثلاً أضع أسماء الحيوانات معاً والكلمات التي تدل على أسماء الألوان معاً"، وهذه التجزئة المعلوماتية تخفف من إرهاق قدرة المتعلمة المعرفية، وآلية هذا التصنيف يكون على أساس محدد مثل التشابه - الوظائف اللغوية.... إلخ (أكسفورد، ٤٨)، وحصلت استراتيجية "أسجل النقاط المهمة" على المرتبة الحادية عشر، على حين حصلت استراتيجية "أفرق بين ما هو أساسي من الأفكار وما هو فرعي" بالمرتبة الثانية عشر من حيث، وهذا التركيز يضبط عملية متابعة النص فينحصر ذهن المتعلمة في حدود معينة، وتضبط المتعلمة تفكيرها بنفسها في تعلم اللغة، فتتأثر في إيجاد عامل وجداني حيث حصلت استراتيجية "أحاول أن أتجنب القلق في أثناء الاستماع" على المرتبة الثالثة عشر، وقد يكون في هذه النتيجة تأكيداً لنظرية كراشن في الدخول اللغوي، وفرضية المراقب اللغوي عنده من حيث

إثبات دور المراقب اللغوي في تقويم التعلم وتقويمه بصورة شعورية، وتحاول المتعلمة إيجاد علاقات سببية في النص المسموع فستدل بالأسباب والنتائج المطروحة في النص لتقدير المعنى، حيث حصلت استراتيجية "استفيد من الأسباب والنتائج" على المرتبة الرابعة عشرة، وحصلت استراتيجية تأجيل الكلام والتركيز على الاستماع على المرتبة الخامسة عشرة "أتابع الاستماع إلى النص ولا أتوقف عند ما يصعب علي فهمه"، وتباشر المتعلمة تطبيق العوامل المعرفية حيث حصلت استراتيجية "أبحث عن التفاصيل فيما استمع إليه باللغة العربية" على المرتبة الرابعة عشر، وتدوّن المتعلمة ملاحظاتها باستخدام مسودة خاصة حيث حصلت استراتيجية "استخدم مسودة لحفظ وتذكر حقائق مهمة" على المرتبة السابعة عشرة، ولعل اهتمام العينة بالعوامل المعرفية مرجعه طبيعة اللغة المتمثلة في كونها لغة اشتقاقية تتطلب من الدارسة كثير من القياس والتحليل وهما أسلوبان في حاجة إلى توظيف الاستراتيجيات المشار إليها (انظر: دراسة العبدان والدويش، ٣٣٩)، واستعملت المتعلمات استراتيجيات واحدة فقط، بدرجة استعمال ضعيفة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حصلت استراتيجية "أدون الملاحظات باللغة العربية في أثناء الدرس" بمتوسط، ورغم أهمية هذه الاستراتيجية، وذلك كما أكدته الدراسات السابقة (انظر: دراسة الصبيحي، ١٤٤) إلا أن استعمال مفردات عينة الدراسة لها سلبي، فيجب الاهتمام بهذه الاستراتيجية وإعادة الاعتبار لها، وحفز المعلمات والمتعلمات على إدراك أهميتها، واستعمالها والاستفادة منها في الاستماع، وتؤيد الباحثة ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن تدوين الملاحظات بغير اللغة الهدف لا يعني بالضرورة فشل المتعلمة ولكنه قد يوحى بضعف مستواها اللغوي (انظر: دراسة البدراني، ص ١١٣)، وحسب ما ورد في استراتيجيات ما بعد الاستماع: فقد استعملت المتعلمات عشر استراتيجيات فقط بدرجة استعمال متوسطة حسب قيمة المتوسط الحسابي، واحتلت الاستراتيجيات الاجتماعية الصدارة، حيث حصلت استراتيجية "أستعين بالآخرين في تصحيح أخطاء فهمي للنص"، وتلتها بالمرتبة الثانية استراتيجية "أطلب من الآخرين توضيح مالم أفهمه مما استمع إليه وذلك بإعادته"، وقد احتلت استراتيجية التعاون مع الزملاء كنوع آخر من الاستراتيجيات الاجتماعية. على المرتبة الثالثة "أعاون مع زميلاتي بمشاورتهن في مفاهيم معينة في النص"، ولعل اهتمام المتعلمات بالعوامل الاجتماعية مرجعه تعلم مفردات عينة الدراسة في موطنها الأصلي، (انظر: دراسة العبدان والدويش، ١٥٨)، وتحاصر المتعلمة المعلومات الغامضة بنوع آخر من الاستراتيجيات التعويضية، وهو تخليق الكلمات حيث حصلت استراتيجية "عندما لا أجد الكلمات المناسبة لمعان وأرد في النص فأني أقوم بوضع كلمات من تأليفي" على المرتبة الرابعة، ومستوى المتعلمات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستعاضة عن المعرفة المفقودة بالاستراتيجيات التعويضية، وتعود المتعلمة لترتيب المعلومات بعامل تذكر، وهو التخيل حيث حصلت استراتيجية "أنخيل مواقف معينة يمكن أن تستخدم فيه تلك المفاهيم أو الإشارات الواردة في النص" على المرتبة الخامسة، وهذا التصور الابتكاري يوصل ذاكرة المتعلمة، لاسيما في المستويات الأولية من التعليم، بعكس المستوى المتقدم من اللغة إذ نجد أنها في غنى عن هذا النوع من الاستراتيجيات؛ نظراً لإتقانها قدراً كبيراً من مكونات اللغة وأنظمتها، الأمر الذي يقلل أهمية عامل التذكر، وهذا ما نجده في السلم المعرفي لبلوم (انظر: دراسة العبدان، الدويش، ٣٤١) و(دراسة العبدان، ١٩٩٣م: ١٧٣)، وقد حصلت استراتيجية "أحاول أن أقوم ذاتي في فهم النص" على المرتبة السادسة، ذلك أنه وبالرغم مما لدى عينة الدراسة من روح المغامرة^١، إلا أنهم حريصات على تقويم ذاتهن، وقد حذرت أكسفورد (١١٧)، متعلمي اللغة من مغبة توظيف استراتيجيات تقويم التعلم فقط وإغفال الكفاءة اللغوية وتقول: "إن عملية التقويم بداخل الفصل والتي تكافئ الأداء الصحيح للقواعد التي تم تعلمها دونما النظر إلى كفاءة الاتصال الفعلية قد تكون خادعة بالنسبة للمستوى الفعلي للمتعلم"، وحصلت استراتيجية "أحاول تذكر مكان الكلمة الجديدة في النص وأذكر أول مرة سمعتها فيه" على المرتبة السابعة، ويباشر المتعلمات هذا النوع من الاستراتيجيات عاملاً من عوامل تعزيز اختزان المعلومات وحفظها من النسيان (انظر: دراسة الصبيحي، ١٥٦)، وحصلت استراتيجية "أحاول ترديد الكلمات الجديدة ومن ثم كتابتها" على المرتبة، واستراتيجية التكرار من الاستراتيجيات الناجحة في اختزان المعلومات، التي طالما تستفيد منها متعلمة اللغة في تعويد ذهنها على نظام الكلمة الجديدة حتى تألفها، ويؤكد النشوان (٢٠٠٥م، ٩)، أن "الممارسة والتكرار ليست في المهارة فحسب، بل في اللغات وتكوين الملكات بشكل عام"، ونجد حرص المتعلمة على رصد المعلومات، وكتابة التعليقات، والملاحظات في كراسة شخصية، حيث طبقت استراتيجية تنظيم أهم ما يطرح من معلومات في مسودة؛ لرصد المعلومات حتى يسهل استرجاعها حيث حصلت استراتيجية "أنظم في كشكول (مسودة) كل ما يهمني من النص المسموع" على المرتبة التاسعة، وقد أثبتت الدراسات السابقة أن متعلم اللغة لا يستطيع الاعتماد على التخزين الذهني فقط، بل لابد من إيجاد كراسة يختزن فيها المعلومات (انظر: دراسة البدراني، ١١٢)، وأخيراً حصلت استراتيجية "أقوم بتلخيص ما استمع إليه باللغة العربية" على المرتبة العاشرة. حيث تعطي المتعلمة القرار بما يجب أن يبقى من المعلومات وما يجب أن يحذف، ولقد جاءت نتائج الدراسات السابقة أن استراتيجيات التلخيص أقل استعمالاً في تعلم اللغة (انظر: دراسة الصبيحي، ١٤٤)، في حين عللت

دراسات أخرى أن استراتيجية التلخيص يستعمله من هم أقل مستوى في اللغة (انظر: دراسة البدراني، ١١٣)، واستعملت المتعلمات استراتيجيتين فقط، بدرجة استعمال ضعيفة حسب قيمة المتوسط الحسابي (الممارسة الطبيعية، وعمل الحوارات)، حيث حصلت استراتيجية "أحاول أن أطبق ما استمع إليه في مواقف مشابهة باللغة العربية" بمتوسط على المرتبة الأولى، وحصلت استراتيجية "أحرص على بدء حوارات باللغة العربية بعد انتهاء الدرس لفهم النص الذي استمع إليه" على المرتبة الثانية، وتأتي مصداقية المغالاة في استخدام المراقب اللغوي - التي تزعمها كراشن في (١٩٨٢م)، حيث صرح بذاتية هؤلاء بالتردد خشية الوقوع في الأخطاء ويقول: "لا يبدو هذا الصنف قادرين أو راغبين في التطبيق الواعي لأي شيء تعلموه على مخرجاتهم اللغوية" (مينشيل، ومايلز، ص ٦٦)، ويبدو أن إهمال مفردات عينة الدراسة لاستراتيجيات الممارسة العملية، وبدء الحوارات - كما ترى الباحثة - يرجع إلى أن صفلاً مهارة الاستماع بوجه عام يحتاج إلى أكبر قدر ممكن من التدريبات الواقعية، إضافة إلى أن هذه التدريبات تحتاج لوقت ليس بالقصير، تقضيها المتعلمة بالممارسة، ولا يتم ذلك إلا بإثراء الجانب الشفهي على الجانب التحريري والتسليم بأهمية الأنشطة والتدريبات الطبيعية أمر لا يحتاج إلى تقرير خاصة إذا أدركنا أن البحث العلمي أكد أهمية الممارسة الطبيعية في تعلم اللغة (أكسفورد، ص ٥١).

وحسب ما ورد في جدول الاستراتيجيات العامة استعملت المتعلمات خمس استراتيجيات فقط بدرجة استعمال متوسطة حسب قيمة المتوسط الحسابي، حيث حصلت استراتيجية "أحاول فهم ما استمع إليه باللغة العربية بدون ترجمته إلى لغتي الأم" على المرتبة الأولى، وبهذه الطريقة تجنب متعلمة اللغة نفسها من الدخول في صراعات التقابل اللغوي، وحصلت استراتيجية "أبحث عن فرص الاستماع الحر غير المقيد بالمواد الدراسية" على المرتبة الثانية، فبرغم إهمال مفردات عينة الدراسة لاستراتيجيات الممارسة الطبيعية، وبدء الحوارات بعد الاستماع، والاطلاع على الموضوع مسبقاً قبل الاستماع، إلا أنهم سرعان ما يدركون أهمية تعلم اللغة باللغة نفسها، وترى الباحثة أن مفردات عينة الدراسة بحاجة إلى مرشد لاختيار الأفضل منها حسب الظروف اللغوية المناسبة، حيث رفضت مفردات عينة الدراسة استراتيجية ذات الرقم (٧) وذات الرقم (١٢) (استراتيجيات ما بعد الاستماع)، ثم تداركت أهمية الممارسة العملية والبحث عن فرص للاستماع الحر غير المقيد بالمنهج المدرسي، ونعني بأهمية التدريب على استراتيجيات تعلم اللغة (انظر: دراسة العبدان والدويش، ص ٣٢٥)، وحصلت استراتيجية "أفصح بمشاعري لزميلاتي للحد من التوتر المتزامن مع صعوبة النص" على المرتبة الثالثة، وهي من الاستراتيجيات اللازمة لسكينة النفس واطمئنانها (انظر: دراسة الصبيحي، ص ١٥٦)، أما الاستراتيجية الرابعة وهي "أقارن بين اللغة العربية ولغتي الأم لمعرفة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف"، حيث تحاول الطالبة مقارنة عناصر اللغة الجديدة بمثلثاتها في اللغة الأم، ولهذا علاقة بالعوامل الداخلية للإنسان، التي يصعب تفصيل الحديث فيها، واستعمال اللغة الأم بهذه الطريقة يؤدي إلى صعوبة أخرى، فهناك أوقات كثيرة لا تتشابه فيها اللغات وبالتالي تكون المقارنة غير فعالة (انظر: دراسة البدراني، ١٤١٩هـ: ١١٨)، "كما هو الحال فيما يعرف بالنظائر المخادعة" (الراجحي، ١٩٩٥م: ص ٤٦)، أما الاستراتيجية الأخيرة وهي "أهتم بمعرفة ثقافة أهل اللغة العربية"، وتضيف الثقافة على اللغة (إضافة للمعنى القاموسي) سهولة في توصيل المعنى حيث تساعدها على التواصل اللغوي السليم، والحقيقة أن درجة ثقافة المتعلم مع جماعة اللغة الهدف هي التي تحدد مدى تقدم المتعلم في اكتساب اللغة"، واستعملت المتعلمات عشر استراتيجيات بدرجة استعمال ضعيفة حسب قيمة المتوسط الحسابي، وكان للاستراتيجيات فوق المعرفية النصيب الأكبر، التي اعتمدت على (الاتصال بوسائل الإعلام المختلفة والصحافة، والتفكير باللغة الهدف، وجدولة الوقت، وتصميم الخطط، إلخ). والحقيقة أن دافعية المتعلمة قد تتضاءل أحياناً فلا تنجذب إلى ممارسة الأنشطة الغير منهجية كالاتصال بوسائل الإعلام المختلفة، وحصلت استراتيجية "استمع إلى برامج الراديو والتلفزيون للاستفادة منها في تنمية مهاراتي اللغوية الأخرى" على المرتبة الأولى، وهذه الاستراتيجية تعد مهمة، و"تصلح الإذاعات بالذات في توضيح التعليم والأسلوب" (شحاتة، ص ٨٩)، وحصلت على المرتبة الثانية استراتيجية "أطلع على بعض الصحف العربية للاستفادة منها في تنمية مهارة الاستماع"، على حين حصلت استراتيجية "أحاول أن أفكر باللغة العربية" على المرتبة الثالثة حيث لم تطبق مفردات عينة الدراسة، هذه الاستراتيجية برغم أن أهمية هذه الاستراتيجية نابعة من أهمية الاستماع بوجه عام؛ لأن تقاليد الاستماع للكلام تتطلب التفكير باللغة، كذلك لم تعر عينة الدراسة أهمية لما يمكن أن نسميه باستراتيجية تصميم الخطط، فقد حصلت استراتيجية "أخطط لما أود إنجازه في يوم أو أسبوع أو أكثر في تطوير مهارة الاستماع لدى" على المرتبة الرابعة، ورغم أهمية الاستراتيجيات فوق المعرفية لتركيز عملية التعلم وتنظيمها وتقويمها، إلا أن عينة الدراسة لم يعرّن هذا النوع أهمية، ويدل هذا على مدى حاجة المتعلمات - كما تم ذكره سابقاً - لمعرفة المزيد من الاستراتيجيات فوق معرفية، كذلك ولم تهتم عينة الدراسة بتلك المذكرات اليومية التي تدون فيها مشاعرهما - الإيجابية أو السلبية - نحو دراسة اللغة فقد حصلت استراتيجية "لدي كراسة (مذكرة) أكتب فيها كل مشاعري نحو دراسة اللغة العربية" على المرتبة الخامسة، فقد حصلت استراتيجية "أصنف جدولاً لممارسة الاستماع بصورة منتظمة وليس للاختبارات فقط" على المرتبة السادسة، وتساعد استراتيجيات تنظيم التعلم على تصنيف وتجميع الأفكار والتمييز بينهما،

وتقسم المواد إلى مجموعات صغيرة فرعية (عبدالحמיד، ص ٣٢٥)، وحصلت استراتيجيات "أكتب ما استمع إليه من تعبيرات جديدة بصورة متكررة لأتدرب عليها" على المرتبة السابعة، ولم تستفد عينة الدراسة من الخبرة اللغوية بصورة كافية في تنفيذ أساليب لغوية كانت ناجحة في سلوك التعلم لديها عند دراستها للغات السابقة، حيث حصلت استراتيجيات "أستفيد كثيراً من بعض الأساليب والاستراتيجيات التي كنت أنفذها حينما استمع إلى لغتي الأم (الأصلية)" على المرتبة الثامنة، وكذلك "أقلد الطريقة التي استمع إليها من المتحدث الأصلي باللغة العربية" على المرتبة التاسعة، وحصلت استراتيجيات "أستعمل مراجع مثل المعاجم لمساعدتي في فهم النص" على المرتبة العاشرة، وهناك احتمالات تفسر إهمال الطالبات لهذا المعجم- الجانب الحيوي في تعلم اللغة منها: قلة المعاجم المتخصصة لاسيما إذا أدركنا أن حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يعاني نقصاً بارزاً وضعفاً واضحاً، في وجود معاجم متخصصة لهذا الغرض أحادية كانت، أم ثنائية (النشوان، ٢٠٠٦م: ٥١٧)، ومع الاعتقاد بوجود نخبة رائدة من المتعلمات المجيدات في استعمال المعجمات^(١) فإن هؤلاء قد يعتقدون أن البحث في المعجم عن كل كلمة يأخذ منهن وقتاً طويلاً، ويؤكد هذا الاستنتاج أن المتعلمات يستعملن الاستراتيجيات الآتية (أستعين بالآخرين في تصحيح أخطاء فهمي للنص، وأطلب من الآخرين توضيح ما لم أفهمه مما استمع إليه وذلك بإعادته، وأتعاون مع زميلاتي بمشاورتهن في مفاهيم معينة في النص، وعندما لا أجد الكلمات المناسبة لمعان واردة في النص فإنني أقوم بوضع كلمات من تأليفي، وأحرص على الفهم العام للنص، وأخمن المعنى العام لما استمع إليه من خلال السياق أو الموقف، وأخمن معاني الكلمات التي استمع إليها بربطها بكلمات مرادفة أو مقاربة لها مثل (الزور الكذب، البرب الإحسان)، وقد جاءت استراتيجيات -تظنها الباحثة مهمة- رفضت مفردات عينة الدراسة ممارستها، وهي على الترتيب الآتي: (التدوين باللغة الهدف، الممارسة بمحاكاة الناطق الأصلي باللغة، بدء الحوارات، الممارسة الطبيعية للغة، البحث في المعاجم، الاتصال بوسائل الإعلام والصحافة، والاطلاع على الموضوع مسبقاً، وجدولة الوقت، وبسؤال عينة الدراسة إذا كنت تستخدمين طرقاً أخرى في إتقان مهارة الاستماع اذكرها هنا؟ فكانت إجابة متعلمات المرحلة المتوسطة إيجابية، وأوضحن أن هناك استراتيجيات مستعملة ليست موجودة في الاستبانة ومنها (دائماً أستمع بصحبة أُمي، أحاول التعرف إلى زميلات عربيات، وأركز على كلمات معينة في النص مثل: لكن، والآن، وإذن، إلخ، وأستعير من الآخرين أشرطة (CD)؛ لمشاهدة أفلام كرتونية، وثائقية مفضلة باللغة العربية، أما متعلمات المرحلة الثانوية فقد كن أكثر تفاعلاً، ومن هذه الاستراتيجيات ما يأتي: أقوم بتصميم برامج على (PowerPoint) ذات علاقة بالدرس، وأفضل المعجم الإلكتروني، وأهوى التحدث مع زميلاتي عبر (Messenger) باللغة العربية، وأسجل صوتي على شريط (Cassette) ثم استمع إليه، وأحمل مقاطع فيديو عبر الشبكة العالمية المسجلة باللغة العربية، وأستمع إلى أساليب متنوعة للغة العربية، وأزور بيئات عامة مختلفة مثل: مدينة ترفيهية، وأسواق عامة، ومحاضرات، ومؤتمرات إلخ، وأهوى مراسلة زميلاتي برسائل صوتية باللغة العربية (SMS).

السؤال الثاني: هل هناك فرق بين الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات في المستويات المتوسطة وتلك التي تستخدمها الطالبات في المستويات الثانوية في فصول تعليم اللغة العربية؟

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتباع طالبات المستويات المتوسطة وطالبات المستويات الثانوية لاستراتيجيات في أثناء الاستماع، الاستراتيجيات العامة.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وطالبات المرحلة المتوسطة كمتعلمات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية يستعملن استراتيجيات تعلم اللغة في مرحلتي ما قبل الاستماع، وما بعد الاستماع بمستوى مرتفع عموماً.
- ولقد تباينت تطبيق المتعلمات لاستراتيجيات تعلم اللغة عامة، والاستماع خاصة، بل وأفرزت نتائج الدراسة عن وجود استراتيجيات لم تتضمنها الاستبانة، ولعل مرد ذلك - حسب رأي الباحثة - احتمالات هي كالآتي:
١. يتعلم الناس بطرق مختلفة .
٢. اتصال عينة الدراسة بخلفيات ثقافية
٣. الطالبات في قاعة الصف يتأثرن بهيمنة المعلمة.
٤. السياق الذي يتعلمن فيه المتعلمات لا يوفر فرصاً كافية لتكرار استخدام الاستراتيجيات
٥. إضافة لما أثبتته الدراسات السابقة من ارتباط بعض الاستراتيجيات بالمرحلة الأقل مستوى لغوياً، مثل استراتيجيات التذكر (أكسفورد، ٤٦) واستراتيجية التلخيص (انظر: دراسة البدراني، ١٢٤).

التوصيات والمقترحات :

١. عقد دورات تدريبية للمعلمات أثناء العمل؛ لإلقاء الضوء على الاستراتيجيات تعلمًا وتعليمًا.

(٢) مع إمكانية التنبؤ بأن بعض البيانات التعليمية كانت فعالة ومثمرة، وفي محيط أكاديمي متميز نسبياً، في حين أن الأخرى عكس ذلك.

- ٢- إقامة ورش عمل وأنشطة صفية وغير صفية؛ تنمي مهارات فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى.
- ٣- توزيع استمارة تشمل على استراتيجيات فهم المسموع، تختار منها المتعلمات ما يلائمنه في البداية، ثم يبتكرن استراتيجيات أخرى تدمج في الإستمارة بداية كل عام دراسي جديد.
٤. تضمين استراتيجيات فهم المسموع ضمن مناهج التدريس لمتعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى.

وتقترح الباحثة ما يأتي:

١. دراسة أثر استراتيجيات الاستماع في زيادة الفهم الكتابي لدى متعلمات اللغة.
٢. دراسات لنفس الموضوع على عينة أكبر من دارسات العربية الأجانب، وفي مستويات لغوية أخرى، مع اعتماد البحث على أدوات أخرى ككتابة المذكرات، ودراسة الحالة، والمقابلة، للوقوف على نتائج أكثر دقة وعمقا.

المراجع:

- القرآن الكريم.
- ١- الراجحي، عبده (١٩٩٥م)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
 - ٢- عبد الحميد، جابر (١٩٩٩م)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة.
 - ٣- عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٦م)، المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، مركز الكتاب لنشر، القاهرة.
 - ٤- الناشف، هدى محمود (١٩٩٣م)، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
 - ٥- أكسفورد، ربيكا (١٩٩٦م)، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة د. السيد محمد دعدور، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
 - ٦- براون، دوجلاس (١٩٩٣م)، مبادئ تعلم تعليم اللغة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ترجمة إبراهيم القعيد وعيد الشمري، الرياض.
 - ٧- فريمان، جون (٢٠٠٩م)، التربية الأساسية النخبة - تطوير الذات - ترجمة صالحة سنقر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،
 - ٨- ميشيل، روزا، و ماليز، فلورنس (٢٠٠٤م)، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى الشريفي، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
 - ٩- البدراني، شليل (١٩٩٨م)، استراتيجيات مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث متمم لنيل درجة الماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض.
 - ٩- الجويني، خميس (٢٠٠٥م)، استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص، مجلة جامعة الملك سعود، م ١٨، كلية اللغات والترجمة، الرياض.
 - ١٠- الصبيحي، أحمد (٢٠٠٨م)، استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، بحث متمم لاستكمال متطلبات الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض.
 - ١١- العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز (١٩٩٣م)، استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعوديين، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٦، السنة ١٠، الرياض.
 - ١٢- العبدان، عبد الرحمن، والدويش، راشد (١٩٩٨م)، استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة أم القرى، العدد ١٧، مكة المكرمة.
 - ١٣- النشوان، أحمد محمد (٢٠٠٥م)، المهارات اللغوية تعلمًا وتعليمًا، فعالية المؤتمر الدولي الثاني لكلية الألسن، جامعة الميناء، مجلة اللغات والترجمة، المجلد الثاني، العدد الأول، الجزء الأول، القاهرة.

صورة من الاستبانة :

القسم الأول: إرشادات تعبئة الاستبانة ومعلومات شخصية

أولاً: الإرشادات

أختي الطالبة:

- (١) الرجاء أن تجيبي عن جميع فقرات الاستبانة، مع مراعاة التأنّي والدقة.
- (٢) الفقرات التي لا تستطيعي الإجابة عنها، أو لم تفهمي معناها، اتركيها دون إجابة.
- (٣) أخبرني الباحثة عن الفقرات غير المفهومة
- (٤) تأكدي أن هذه الاستبانة سوف تستعمل في أغراض البحث العلمي فقط، وليس لها أي علاقة أو تأثير على دراستك.
- (٥) اعلمي أن الهدف من هذه الاستبانة مساعدتك على تعلم اللغة العربية.

ثانيًا: معلومات شخصية

- ١- الاسم (اختياري) ٢- الجنسية ٣- لغتك الأم ٤-
العمر ٥- الديانة
٦- المستوى الدراسي:

- المرحلة المتوسطة
المرحلة الثانوية
- المستوى الأول
○ المستوى الثالث
○ المستوى الخامس
○ المستوى الثالث
○ المستوى الرابع
○ المستوى الخامس

٧- الخيرة:

- ١ - هل سبق دراستك لغة غير لغتك الأم ؟ (أ) نعم (أرجو التحديد) (ب) لا (لم أدرس لغة أخرى غير العربية)
٢ - ما عدد سنوات دراستك للغة العربية في بلدك الأصلي ؟
١. لا يوجد ٢. أقل من سنة ٣. من سنة إلى سنتين ٤. أكثر من ثلاث سنوات (أرجو التحديد)

القسم الثاني: الاستراتيجيات

فيما يأتي عدد من هذه الاستراتيجيات، الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل المناسب لرأيك.

١ - استراتيجيات ما قبل الاستماع

الاستراتيجية	نوع الاستراتيجية					استخدامها		الإجابة		
	تذكرية	معرفية	فوق معرفية	اجتماعية	تعويضية	تأثيرية	مباشرة	غير مباشرة	نعم	أحيانا لا
١. عندما استمع فأتنا أبحث عن مكان هادئ ومريح		✓						✓	٩٠- ١٠٠ %	٥٠- ٨٩ %
٢. أفضل الاستماع في مكان معزول عن الآخرين		✓						✓		
٣. أغامر في الاستماع في موضوع لا أعرف عنه الكثير						✓		✓		
٤. أهتم بمعرفة عنوان الموضوع		✓					✓			
٥. قبل أن أبدأ الاستماع في موضوع معين، أحاول الاطلاع على الموضوع		✓						✓		
٦. أحاول الاستفادة من الصور المختلفة التي أراها قبل بداية الدرس في توقع موضوع الدرس	✓				✓			✓		

إذا كنت تستخدمين طرقاً أخرى، في إتقان مهارة الاستماع أذكرها هنا.

استراتيجيات في أثناء الاستماع

الإجابة			استخدامها		نوع الاستراتيجية						الاستراتيجية
لا	أحيانا	نعم	غير مباشرة	مباشرة	تأثيرية	تعويضية	اجتماعية	فوق معرفية	معرفية	تذكرية	
٠٠٠ - %٤٩	٥٠ - %٨٩	٩٠ - ١٠٠ %									
				✓		✓					١. أضمن معاني الكلمات التي استمع إليها بربطها بكلمات مرادفة أو مقاربه لها مثل (الزور بـ الكذب، البّر بـ الإحسان)
				✓		✓					٢. أضمن المعنى العام لما استمع إليه من خلال السياق أو الموقف
				✓					✓		٣. * أحسن الاستفادة من أثر الحركات الإعرابية في النص المسموع
				✓						✓	٤. أصنف المعلومات في مجموعات لها معنى على أساس التشابه مثلاً أضع أسماء الحيوانات معاً، والكلمات التي تدل على أسماء الألوان معاً
				✓						✓	٥. أستعين بمعلوماتي السابقة لفهم المعلومات
				✓					✓		٦. أركز على القضايا الأساسية في النص المسموع
				✓					✓		٧. أبحث عن التفاصيل فيما استمع إليه باللغة العربية
				✓					✓		٨. * أستفيد من وجود النقاط المتعددة لشيء معين مثلاً (أولاً، ثانياً، ثالثاً،.... الخ)
				✓					✓		٩. * أستفيد من بعض العبارات التي تنطقها المعلمة كقولها (خلاصة القول كذا.....
				✓					✓		١٠. * أتوفير الوقت في تدوين الملاحظات أستخدم رموز الاختصار مثل ؟ للاستفهام.....
				✓					✓		١١. أستفيد من الأسباب والنتائج
				✓					✓		١٢. أدون الملاحظات باللغة العربية في أثناء الدرس

الإجابة			استخدامها		نوع الاستراتيجية						الاستراتيجية
لا	أحيانا	نعم	غير مباشرة	مباشرة	تأثيرية	تعويضية	اجتماعية	فوق معرفية	معرفية	تذكرية	
٤٩-٠٠%	٨٩-٥٠%	١٠٠-٩٠%									
				✓					✓		١٣. أفرق بين ما هو أساسي من الأفكار وما هو فرعي
				✓					✓		١٤. أستخدم مسودة لحفظ وتذكر حقائق مهمة
				✓					✓		١٥. أسجل النقاط المهمة
				✓					✓		١٦. أحرص على الفهم العام للنص
			✓		✓						١٧. أتابع الاستماع إلى النص، ولا أتوقف عندما يصعب علي فهمه
			✓		✓						١٨. أحاول أن أتجنب القلق في أثناء الاستماع

إذا كنت تستخدمين طرقا أخرى، في إتقان مهارة الاستماع اذكرها هنا.

استراتيجيات ما بعد الاستماع

الإجابة			استخدامها		نوع الاستراتيجية						الاستراتيجية
لا	أحيانا	نعم	غير مباشرة	مباشرة	تأثيرية	تعويضية	اجتماعية	فوق معرفية	معرفية	تذكرية	
٤٩-٠٠%	٨٩-٥٠%	١٠٠-٩٠%									
				✓		✓					١. عندما لا أجد الكلمات المناسبة لمعان واردة في النص، فأني أقوم بوضع كلمات من تألوفي
				✓							٢. أتخيل مواقف معينة يمكن أن أستخدم فيها تلك المفاهيم أو الإشارات الواردة في النص
			✓				✓				٣. أستعين بالآخرين في تصحيح أخطاء فهمي للنص
			✓				✓				٤. أطلب من الآخرين توضيح ما لم أفهمه مما استمع إليه، وذلك بإعادته
			✓				✓				٥. أتعاون مع زميلاتي، بمشاورتهن في مفاهيم معينة في النص

				✓					✓		٦. أنظم في كشكول (مسودة) (كل ما يهمني من النص المسموع
				✓					✓		٧. * أحرص على بدء حوارات باللغة العربية بعد انتهاء الدرس؛ لفهم النص الذي استمعت إليه
				✓					✓		٨. أحاول أن أقوم ذاتي في فهم النص
					✓						٩. أحاول تذكر مكان الكلمة الجديدة في النص، وأذكر أول مرة سمعتها فيه
					✓				✓		١٠. أحاول ترديد الكلمات الجديدة و من ثم كتابتها
					✓				✓		١١. أقوم بتلخيص ما اسمعه باللغة العربية
					✓				✓		١٢. أحاول أن أطبق ما استمع إليه، في مواقف مشابهة باللغة العربية

إذا كنت تستخدمين طرقاً أخرى، في إتقان مهارة الاستماع اذكرها هنا.

استراتيجيات عامة

الإجابة			استخدامها		نوع الاستراتيجية						الاستراتيجية
لا	أحياناً	نعم	غير مباشر	مباشرة	تأثيرية	تعويضية	اجتماعية	فوق معرفية	معرفية	تذكرية	
-٠٠	- ٥٠	-٩٠	مباشر	مباشرة				معرفية			
%٤٩	%٨٩	% ١٠٠									
			✓					✓			١٤. أخطط لما أود إنجازه في يوم أو أسبوع أو أكثر في تطوير مهارة الاستماع لدي
			✓					✓			١٥. أصنف جدولاً لممارسة الاستماع بصورة منتظمة وليس للاختبارات فقط

إذا كنت تستخدمين طرقاً أخرى، في إتقان مهارة الاستماع اذكرها هنا.

شكراً لتعاونكن. انتهت الاستبانة.

"الأبعاد الدينية المختلفة ودورها في اكتساب العربية كلغة ثانية"

د. الحسين مصطفى صابر أحمد

كلية دار العلوم - جامعة المنيا - (جمهورية مصر العربية)

جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

الكلمات الدالة: الأبعاد الدينية، اكتساب اللغة، اللغة الثانية.

الملخص

تتناول تلك الورقة بعض الجوانب الرئيسة المتعلقة بالأبعاد الدينية وما يمكن أن تسهم به في اكتساب اللغة حيث إن للعربية أبعاداً مختلفة تتجسد في مختلف علومها وتاريخها المجيد؛ فضلاً عما تملكه من حضارة وأصالة؛ إضافة لكونها لغة البيان المبين والتعبير الأمين، وتناقش أيضاً معرفة التحديات التي تواجهها العربية بوصفها لغة ثانية، ومع أن تلك الأبعاد قد عرفت منذ عهد بعيد إلا أنها أخذت في الآونة الأخيرة تحظى بالكثير من عودة الاهتمام؛ نتيجة الاهتمام المتزايد بشأن تعلم اللغة العربية وتدريسها، وفي هذا الإطار تلقى تلك الورقة الحالية النظرة العامة على الأبعاد الدينية مع التركيز على كيفية اكتساب اللغة بوصفها لغة ثانية، والوقوف على بعض النقاط التي بحيث تكون أكثر إسهاماً في خدمة قضايا اللغة. وتختتم الورقة بطرح بعض المقترحات لاستكمال صورة المتطلبات التي تتعلق بتلك الأبعاد ذات العلاقة باللغة واكتسابها.

مقدمة:

تتصف اللغة العربية بأنها وعاء الثقافة وهي الأداة المثلى لمعرفة مبادئ الدين الحنيف فضلاً عما تحتويه من فهم ورصانة إحكام، وهي اللغة الوحيدة في العالم التي ترتبط بهذا الدين ارتباطاً وثيقاً لا انفصام له، غير أن الفكر الغربي بعمامة ينظر إلى الدين على أنه قضية من القضايا التي تخص الفلسفة، ويعد الدين ظاهرة اجتماعية، وانطلاقاً من المسؤولية الدينية والحضارية اهتمت المجتمعات الإسلامية بصفة عامة بتعليم اللغة العربية إيماناً منها بأن اللغة العربية من أهم الوسائل التي يتم بها فهم الإسلام وتشريعاته وأحكامه وعقائده، وأنها وسيلة التفاهم والترابط بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، حيث أولت هذه المجتمعات عناية كبرى بتدريس اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات كما قررت بعض الدول أن تكون اللغة العربية مادة إجبارية في نظامها التعليمي. إن الإسلام باقٍ ما بقي الليل والنهار، وإن العربية حية خالدة ما بقي هذا الكتاب الخالد الذي تكفل الله بحفظه، وهو القرآن. وإن الغرباء عن العربية أنفسهم يعترفون بهذه الحقيقة؛ فهذا (جول فون) يختار للسائحين في قصته الخيالية أن ينقشوا على الصخر بالعربية تذكاراً بلوغهم في رحلتهم أعماقاً سحيقة في باطن الأرض. فلما يسأل عن ذلك يجيب: "إنها لغة المستقبل، ولا شك أنه يموت غيرها، وتبقى حية حتى يرفع القرآن نفسه"^(١). وهذا (وليم ورل) يؤكد خلود العربية بقوله: "إن اللغة العربية لم تنقهر قط فيما مضى أمام أي لغة من اللغات التي احتكت بها، وإنها ستحافظ على كيانها في المستقبل كما فعلت في الماضي، وإن لها ليناً ومرونة يمكنها من التكيف وفقاً لمقتضيات العصر، إن اللغات الأوربية في خلال ٢٥٠ سنة لم تستطع السيطرة على العربية أو إضعاف مكانها"^(٢). وهذا (مرجليوث) يؤكد هذه الحقيقة بقوله: "إن اللغة العربية لا تزال حية حياة حقيقية، وإنها إحدى ثلاث لغات استولت على سكان المعمورة استيلاء لم يحصل عليه غيرها (الانكليزية والاسبانية)، وهي تخالف أختيها بأن زمان حدوثهما معروف، ولا يزيدهما سنهما على قرون معدودة، أما اللغة العربية، فابتدأوا أقدم من كل تاريخ"^(٣).

هدف البحث وأهميته:

تأتي تلك الدراسة كاشفة عن الأبعاد الدينية المختلفة لمسألة تعليم اللغة العربية ودورها في اكتساب العربية كلغة ثانية، وتسعى أيضاً لإبراز الاجتهاد في تعليم اللغة بوجه عام.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل الإشكالية العامة لهذا البحث في السؤال الأساسي الآتي: ما الأبعاد الدينية المختلفة التي تدعونا للسعي الجاد في توظيف تلك الأبعاد، فضلاً عن دورها الحقيقي في اكتساب العربية كلغة ثانية؟

وما يتفرع عنه من أسئلة فرعية مثل: هل هناك ثمة أمور رئيسة تقود متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى في الاتجاه المعاكس ضد اللغة العربية وتعليمها بوصفها لغة القرآن الكريم والإسلام بوجه عام؟!

(١) - ينظر: حسين، محمد الخضر، دراسات في العربية وتاريخها، ط٢، المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح، ١٣٨٠ - ١٩٦٠، ص ١٤.

(٢) - الجندي، أنور، معالم الأدب العربي المعاصر، ط١، دار النشر للجامعيين، ١٩٦٤م، ص ٨٣.

(٣) - المرجع نفسه، ص ٨٣.

تلك الأسئلة التي تمثل الإشكالية العامة لهذا البحث، وما دعاني لدراسة هذا الموضوع ومعالجته هو محاولة الإجابة عن تلك الأسئلة: ملئنا بموضوعية النقاش ودقة العرض وعدم الإطالة - وإن كان هذا الموضوع في حاجة إلى أكثر من دراسة جادة تتناول جوانب هذه القضية كافة بالمعالجة تنظيرياً وعملياً.

الإطار المفاهيمي:

مفهوم الأبعاد الدينية:

هي عدد من النقاط التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدين الإسلامي، ويُعتبر دور تلك الأبعاد الدينية محورياً في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأنها تمثل عملية بناء أو إعادة بناء العلاقات التي تربط متعلم اللغة العربية بها.

اكتساب اللغة: (acuisition language): هي عملية يستطيع الفرد من خلالها امتلاك قدرة خاصة على استقبال واستيعاب اللغة الأم الأولى لدى الأطفال، أو اكتساب اللغة الثانية والتعاطي معها^(١).

اللغة الثانية: (Second language) هي اللغة التي يتحدثها غير الناطقين بها، أو بعبارة أخرى، أي لغة تختلف عن اللغة الأم، والتي يكتسبها الفرد بعد فترة تعلم. وتلعب هذه اللغة دوراً اجتماعياً ومؤسسياً في المجتمع الذي يتم تعلمها فيه^(٢).

الإطار المنهجي: لقد اعتمد البحث المنهج التحليلي الوصفي (حيث إن علم اللغة الوصفي هو الذي يشكل بل ويجب أن يشكل الأساس للدراسات اللغوية^(٣))؛ لأن ظاهرة تفسير المادة اللغوية والتعليل والتأويل هي المرحلة بعد مرحلة الوصف الشكلي للمادة اللغوية وللأنماط اللغوية وصيغ المفردات وأصواتها.

العلاقة بين اللغة العربية والدين:

إن اللغة العربية هي ركن أصيل في دين الله - تعالى - وأساس متين، لا نستطيع أن نفهم الدين إلا به، ولا نستطيع أن ندرك مراد الله - تعالى - ولا مراد رسوله - صلى الله عليه وسلم - بدونها؛ بل إننا لا نفهم أحكام القرآن وآدابه، ولا نفرق بين محكمه ومتشابهه، ومجمله ومفصله إلا بمعرفة اللغة العربية معرفة تامة. إن بين اللغة والدين علاقة وطيدة تحرّم فصل أحدهما عن الآخر، فاللغة وعاء الدين وعنصر أساسي من عناصره والوسيلة الأولى للتعبير عن الدين وعبارة تعليمية يمكن القول إنه لا يمكن تعليم اللغة وتعلمها بطرق معزولة عن الدين، ونذكر هنا أهمية اللغة العربية في فهم الدين:

• اللغة هي الوسيلة الأولى للتخاطب بين الناس.

• وهي أهم أداة من أدوات التفكير.

• وهي وعاء العلم والمعرفة، تحفظها الكتابة من الضياع.

تلك الأمور الثلاثة تكاد - لوضوحها - تكون من البديهيات، ولكن الناس - في حياتهم العملية - لم يعطوا هذه (البديهيات) ما تستحقه من الاهتمام! ومع أنها مشتركة بين اللغة العربية وسواها، إلا أن العربية تتميز عن غيرها بأنها لغة الدين الإسلامي، فالقرآن الكريم نزل باللغة العربية؛ قال تعالى: (إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون) [يوسف: ٢].

وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة اللغة العربية، لاسيما في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، إلا أن التقارير العلمية والبحوث الميدانية التي أنجزت في هذا الشأن تشير إلى ضعف كبير عند التلاميذ والطلبة في لغتهم الوطنية وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم. ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمخرجون منها^(٤).

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الأبعاد الدينية:

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - شأن كل عملية تربوية - عملية هادفة تنطلق من أهداف معينة وفي الوقت نفسه تسعى إلى تحقيقها. هذا يعني أن أهداف تعليم اللغة العربية التي تم وضعها وتحديدها في المنهج يجب أن تكون سليمة الصياغة ومُتكاملة الجوانب وواضحة المستويات وقابلة للتحقيق.

إن القرآن الكريم ليس مثال العربية وحسب، وإنما عنوان الفضائل ومفتاح العلوم كذلك. إن في بحر كلماته المعجزة جملة ما يحتاجه المتعلم من قواعد العربية يأخذها وهي تعمل عملها وتحيي حياتها الطبيعية لا قوانين مجردة منفصلة عن وظيفتها التواصلية. وإن فيه من أحداث التاريخ وعبره ما هو كاف لتشكيل ثقافة تاريخية مشتركة بين أبناء المسلمين جميعاً، تغرس فيهم وحدة الشعور بالانتماء الإسلامي الكبير، ونباهة التعامل مع أحداث التاريخ؛ ثم ليتولى كل قطر التعريف بتاريخ بلاده في الوقت المناسب. وإن فيه

(1)-Cook, V. (2008). Second Language Learning and Language Teaching (4th ed). London : Hodder Arnold..

(2)-Guillén Díaz, C. (2004) "Los contenidos culturales", en J. S. Lobato y I. Santos Gargallo (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2 lengua extranjera) (LE), Madrid, SGEL, pp. 835-851/(

(٣) - ماريو باي: أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، الطبعة الثانية، (١٩٨٣ م)، صفحة (٢٣٨) .

(٤) - ينظر، الجزء الخاص بالمحاولات العملية ونتائجها في كتاب: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، د/محمود أحمد السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٧، ص: ٥٠-٦٥.

من ضروب الجدول وألوان المحاور والحجاج ما هو كليلٌ بتدريب المتعلم على فن الخطابة والمناظرة والجدل وفق القياس الفطري الطبيعي لا الصوري الأرسطي، كما نبه على ذلك أبو حامد الغزالي في كتابه (القسطاس المستقيم)^(١). ولعل منيراً مُحَمَّد الغضبان لم يخالف الصواب حين اقترح^(٢) أن يكون القرآن وحده محور العملية التربوية في المرحلة الابتدائية، ودافع عن هذا الاقتراح بقوله: "إن الذين تخرجوا من كتاتيب القرآن في الماضي، والذين يدرسون اليوم في مدارس تحفيظ القرآن لا يُصاهيهم في القدرة اللغوية والكتابية خريجو المدارس الابتدائية بكل تأكيد. فالقراءة الجيدة بدون لحن، والكتابة المضبوطة بدون خطأ، هي سمة لازمة لتلاميذ كتاتيب القرآن. ويتساويان بعدها في القدرة الحسابية، والخبرة التعليمية (...). لذا يمكن أن يكون القرآن وحده رفيق تلميذ الابتدائية بجانب كراسه وقلمه. حينما تكون الآيات عن الليل والنهار والشمس والقمر يتلقى معلوماته الجغرافية. وحينما تكون الآيات عن قصص الأنبياء وقصص السيرة يتلقى معلوماته التاريخية. وحينما تكون الآيات عن الأنعام والنبات وقدر الله فيها يتلقى معلوماته العلمية. وحينما تكون الآيات عن الصلاة والزكاة والحج والصدق والأمانة يتلقى معلوماته الدينية. أما معلوماته اللغوية فمن خلال الآيات السابقة كلها. أما القدرة اللغوية؛ قدرة القراءة والكتابة: ففي بداية الطريق يتم تعرفه على الحرف وكتابته. والقدرة الحسابية يمكن أن يُفرد لها حصّة يومية. القرآن وحده يُحقق هذه الأمور جميعاً، وهي كلها جزء من أهدافه، ولا نريد مُزاحماً للقرآن أبداً مهما كان الكتاب"^(٣).

البُعد الأول : عامل لغة القرآن الكريم :

إن البُعد الأول والتمثل في القرآن الكريم يحقق مجموعة من الأهداف اللغوية ومنها: "إجادة النطق باللغة العربية، وزيادة الثروة المعنوية والفكرية، والتدريب على مهارات لغوية كثيرة، وتذوق جمال الأسلوب القرآني وبلاغته"^(٤). وعلى سبيل المثال، فعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود قد جعل ساعتين أسبوعياً في كل مستوى من مستوياته الخمسة للقرآن الكريم، بمسمى " تلاوة " وفي دراسة أعدّها الدكتور مُحَمَّد عمّارة -رحمه الله- عن الأسباب الأساسية لتعلم العربية، كان تعلم الإسلام والاستزادة من معرفة الحضارة الإسلامية هو السبب الأقوى، بنسبة تتراوح بين (٨٦% و ٩٨%) في كل مرة^(٥). فهل يعرفون هذه القضايا الدينية والثقافية في لغاتهم فعلاً، ويريدون معرفتها في اللغة العربية أيضاً؟ أم يريدون معرفتها باللغة العربية ليستقوا من الأصل، ولينفصلوا بعدها عن أخذها بغير العربية؟ كلا الأمرين محتمل، والثاني منهما - في نظري - أقرب إلى الحقيقة والصواب.

ونرى ذلك واضحاً لدى أغلب مُعدّي برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، فهم يهدفون إلى إيصال نوع من الثقافة الإسلامية إلى الدارسين بطريق قد يكون مباشراً وقد لا يكون مباشراً؛ وذلك لما يرونه من الحاجة الماسة إلى ذلك من جهة، ولموافقة رغبة الدارسين وتحقيق أهدافهم من جهة أخرى. إذن هذا أمر فرضته الحاجة، وحثمه الواقع. والنظرة الفاحصة لطبيعة الدين الإسلامي، مقارنة ببقية الأديان الأخرى، تكشف لنا فروقاً عظيمة؛ فالدين الإسلامي منهج حياة متكامل، يشمل كل نواحي الحياة، والثقافة الإسلامية تحملها العربية سواء من طريق مباشر أو من طريق غير مباشر؛ ومن ثم فإن من يريد تعلم اللغة العربية لأهداف عامة، يجد نفسه لا يبعد كثيراً عن ذلك الشخص الذي يريد تعلمها لأهداف دينية؛ لشمول هذا الدين لمناحي الحياة المختلفة.

البُعد الثاني : عامل التفسير:

يُعد عامل التفسير من العلوم المهمة والعظيمة لكونه يقوم على تفسير أي شيء، وبيان مراده، وإيضاح مقاصده ومراميها، فهو من أشرف العلوم وأجلها؛ لذا اعتنى به المسلمون عناية خاصة، وألوه اهتماماً بالغاً، ولا بد لمن يرغب في الاشتغال بتفسير كتاب الله تفسيراً وتبييناً وتحليلاً من معرفة قواعد اللغة نحوها وصرفها.

يقول السيوطي في الإقتان: "يجوز تفسير القرآن لمن كان جامعاً للعلوم التي يحتاج إليها المُفسّر، وهي خمسة عشر علماً:

أحدها: اللغة لأن يعرف بها شرح مفردات الألفاظ ومدلولاتها بحسب الوضع.

الثاني: النحو لأن المعنى يتغير ويختلف باختلاف الإعراب، فلا بد من اعتباره.

الثالث: التصريف لأن به تُعرف الأبنية والصيغ...

(١) الغزالي، أبو حامد، القسطاس المستقيم، تحقيق مُحَمَّد بيجو، المطبعة العلمية، دمشق، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

(٢) في البحث الذي قدّمه في المؤتمر الأول العالمي للتعليم الإسلامي بمكة المكرمة، في ١٢-٢٠ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ - ٣٠ آذار - ٨ نيسان ١٩٧٧م، وضمّنه كتابه (إليك أيتها الفتاة المسلمة).

(٣) - الغضبان، منير مُحَمَّد، إليك أيتها الفتاة المسلمة، قصر الكتاب، البلدة-الجزائر، ١٩٨٩، ص ١٢٩-١٣٠.

(٤) د. إبراهيم الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ص ١٦٤.

(٥) د. خليل أحمد عمّارة ندوة تطوير برامج إعداد مُعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: "الإعداد الثقافي لمُعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ص ٨٧.

والمفسر بهذه العلوم مهمٌ وغاية الأهمية لكونه من تمام العمل، وعليه يترتب كماله وإتقانه على الوجه المطلوب، كما لا يجوز لمن لا يملك ثقافة نحوية ولغوية واسعة أن يقدم على تفسير كتاب الله، وبهذا تتضح العلاقة الوطيدة بين التفسير وعلوم اللغة وأنها إنما نشأت بينهما عندما احتيج إلى ضبط القراءة خوفاً على القرآن الكريم من اللحن والخطأ^(١) وأما تفسير القرآن باللغة، فقد دلّ عليه الشرع والعقل؛ قال - سبحانه وتعالى -: (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) [يوسف: ٢]، لكن لا يقدم التفسير باللغة على القرآن والسنة وفهم السلف؛ قال - تعالى -: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْدُمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ) [الحجرات: ١]، وقال - سبحانه -: (وَمَنْ يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى) [النساء: ١١٥].

والسياق وحده هو من يحتم علينا أن نعرف العلاقة الوطيدة بين علم التفسير والعلوم الإسلامية الأخرى؛ أي بصيغة أخرى: هل لعلم التفسير شخصية مستقلة عن العلوم والمعارف الإسلامية الأخرى؟ أم أنه تجلٌّ لهذه العلوم؟ والخلاصة في هذا الأمر ما ذكره الزركشي - رحمه الله -؛ من الضرورة الملحة لقانون عام يعول عليه في تفسير القرآن العظيم، بالالتزام بالشروط الواجب توفرها في المفسر؛ من معرفة الألفاظ والسياق والظاهر والباطن، ممّا يعصم المفسر عن الوهم، ويجعله قريباً من الفهم الصحيح^(٢)

البعد الثالث : العامل الثقافي:

إن الثقافة الإسلامية لها دورٌ عظيم الأهمية، وبالأثر في تحديد معالم الشخصية الإسلامية لدى الفرد، ولدى المجتمع، تلك الشخصية التي تنسم بسمات القوة، والهيبة، والمجد، والرفعة، والنبل، والكرامة، والأتزان، والإيجابية. إن مكانة اللغة العربية بوصفها لغة ثقافة عربية إسلامية غنية عن البيان والتأكيد، فقد لعبت دوراً لا يمكن تجاهله في نشأة وتطور ثقافة العرب وحضارتهم سواء كان على المستوى الديني أو على المستوى السياسي.

وبفضل دورها القوي في هذين المجالين فقد أصبح هذان المجالان عاملين رئيسيين من عوامل بقائها وتطورها في العالم العربي، وفي إطار هذه المهمة تشكل اللغة العربية في مجال الدين محوراً رئيسياً تنطق بها النصوص الدينية كما تشكل عاملاً بارزاً في الحفاظ على التراث العربي عبر الأجيال. أما في مجال السياسة فتعد اللغة العربية قوة توحد العرب، وتحفظ وطنيتهم من تهديدات التعصب القبلي والشعبي^(٣).

تعريف الثقافة : يؤكد علماء الاجتماع والأجناس أنه ليس هناك مفهوم واحد للثقافة يمكن الاتفاق عليه عالمياً أو يمكن أيضاً لذا فإن مفهوم الثقافة قد يختلف اختلافاً كبيراً أو قليلاً من شعب إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، وليس هناك مفهوم واحد أو معايير عملية ثابتة يمكننا عن طريقها أن نقيم مجتمعاً ما ونحدد مدى التقدم الذي أحرزه أو التخلف الذي أصابه، ولكن من المتفق عليه أن هناك عدداً من المؤثرات التي تشكل مفهوم الثقافة في المجتمع.

فالمؤثر الأول البيئة الجغرافية للمجتمع وما فيها من مصادر طبيعية وإمكانات بشرية، والمؤثر الثاني هو تاريخ المجتمع والأحداث السياسية والعسكرية والاجتماعية التي مرت عليه منذ إنشائه، والمؤثر الثالث هو العقائد والعادات والتقاليد ومعايير الأخلاق التي ورثها المجتمع منذ وقت طويل، والمؤثر الرابع هو درجة الفكر والمعرفة بين أبناء المجتمع الواحد، وهناك من علماء الاجتماع الذين يضيفون بعداً خامساً لتلك المؤثرات وهو ما يتعلق منها بدرجة تقدم الاقتصاد والعمران الذي يتمتع بهما المجتمع، وبذلك يمكن أن يمتد مفهوم المجتمع من ثقافته إلى حضارته^(٤).

الثقافة لغة: مأخوذة من الفعل الثلاثي (ثقف) بضم القاف وكسرها، وتُطلق في اللغة على معانٍ عدة، فهي تُعني: الحذق، والفتنة، والدكاء، وسرعة التعلم، وتسوية الشيء، والتأديب، والتّهذيب، والمعارف، والتّعليم، والفنون، قال ابن فارس: «(ثقف) التّاء، والقاف، والفاء كلمة واحدة إليها يرجع الفروع، وهو إقامة درء الشيء، ويُقال: ثقت الفتاة إذا أقمت عوجها، ورجلٌ ثقف لقف، وذلك أن يُصيب علماً ما يسمعه على استواء^(٥).

(١) - السبوطي، الإتقان في علوم القرآن، اعتنى به: مصطفى شيخ مصطفى، الطبعة الأولى ٢٠١٣ م.

(٢) - عبدالرحمن بن محمد الأنصاري الدباغ، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، المطبعة العربية التونسية ١٣٢٠.

(٣) mohammad Hasan Amara and Abd al-Rahman Mars , language Education Policy

The Arab Minority in Israel (Dordrecht : KluWe Academic Publishers , 2002) , 45 . -

(٤) - محمد الشيباني: أصول التربية (الاجتماعية والثقافية والفلسفية)، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، (٢٠٠٠م)، ص (٧٧، ٧٨).

(٥) - معجم مقاييس اللغة، مرجع سابق، ج ١، ص ٣٨٢، بتصرف.

الثَّقَافَةُ اصطلاحًا: قيل: "الرُّقْي في الأفكار النَّظَرِيَّة، وذلك يشملُ الرُّقْي في القانون، والسياسة، والإحاطة بقضايا التاريخ المُهمَّة، والرُّقْي كذلك في الأخلاق، أو السلوك، وأمثال ذلك من الاتجاهات النَّظَرِيَّة"^(١) وقيل: "جملةُ العلوم، والمعارف، والفنون التي يطلبُ الحذقُ بها"^(٢).

تعريف الثقافة الإسلامية: لقد تعددت تعريفات العلماء والمفكرين للثقافة الإسلامية، ولم يوجد حتى الآن تعريفٌ مُحدَّد مُتَّفَق عليه لمصطلح الثقافة الإسلامية، وإنما هي اجتهادات من بعض العلماء والمفكرين، ومن هنا؛ فقد تعددت التعاريف لهذا المصطلح تبعًا لتعدد اتجاهات هؤلاء العلماء والمفكرين: فقيل: "إنَّها الصورة الحية للأمة الإسلامية، فهي التي تحدّد ملامح شخصيتها، وقوام وجودها، وهي التي تضبط سيرها في الحياة، وتحدّد اتجاهها فيه، ويمكن أن نعرّف الثقافة الإسلامية بأنها هي العلم بمنهج الإسلام الشمولي في القيم، والنظم، والفكر، ونقد التراث الإنساني فيها"^(٣).

بل إنَّها عقيدتها التي تؤمنُ بها، ومبادئها التي تحرصُ عليها، ونظمها التي تعملُ على التزامها، وتراثها الذي تخشى عليه من الضياع والاندثار، وفكرها الذي تودُّ له الدُّبوع والانتشار"^(٤) أو "علم كليات الإسلام في نظم الحياة كلّها بترابطها"^(٥).

وهذا هو جوهر الفرق بين الثقافة في ملة الإسلام وفي تصوّر ما عداها من الملل والنحل التي تجعل العقيدة عنصرًا ومظهرًا من مظاهر الثقافة، فتتزل بها إلى حضيض الجزئيات الضئيلة التي تؤلف مع بعضها البعض كيان الثقافة - غير الإسلامية - الخاضعة لتغيرات المفاهيم والتصورات البشرية. أمّا مظاهر الثقافة الحديثة والمعاصرة والتي جاءت من الغرب فلا جناح أن يتناولها العرب وغيرهم من المسلمين بما فيهم دارسو اللغة العربية بشرط أن لا تتنافى مع أسس الإسلام ومبادئه الكلية. وهكذا تضم الثقافة العربية الإسلامية الجوانب الإسلامية من أصول العقيدة والعبادة والأخلاق والمعاملات المالية والأحوال الشخصية والعقوبات والجهاد والعلاقات الدولية وعلاقات الإسلام بالتّيارات المعاصرة.

البُعد الرابع: العامل اللُّغوي:

إنَّ اللغة بمنظور الأمة - وعاء الثقافة والمعارف والعلوم والحضارة؛ تنتشر بقوة الأمة، وتتحسّر بضعفها. ولذلك تتنافس الأمم العظمى في التمكن للغاتها في بلدانها، وفي نشرها في العالم، مُسخرة كل ما أوتيت من قوة سياسية ومالية وبشرية ومادية وتقنية لتحقيق هذا الهدف"^(٦).

لقد أثر القرآن في تقوية سلطان اللغة العربية التي من شأنها التعبير عن الثقافة الإسلامية كما أثر في تهذيب هذه اللغة وتنقيحها والنهوض بها إلى أرقى مستوى لغات الأدب ويبدو هذا الأثر في مختلف النواحي اللغوية.

إنَّ الصلة القوية بين الأدب وفروع اللغة العربية الأخرى تحتم أن يكون اختيار النصوص من عُيون الأدب، لأنَّ جودة النص المختار تضمن نمو الطلبة في القراءة، وإقبالهم على النحو، وعدم نفورهم منه، وإقبالهم على البلاغة، والنقد، والتعبير، والإملاء، والخط"^(٧).

وقد قال أبو منصور الثعالبي النيسابوري: "من أحبَّ الله أحبَّ رسوله المُصطفى، ومن أحبَّ النبي العربي أحبَّ العرب. ومن أحبَّ العرب أحبَّ اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبَّ العربية عني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها"^(٨)، وقال: "والعربية خير اللغات والألسنة. والإقبال على تفهمها من الديانة إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين". وقال في العربية: "أداة العلم، ومفتاح التفقه بالدين، وسبب صلاح المعاش"^(٩).

وكان من البدهية أن تحتك اللغة العربية - بعد الفتح الإسلامي - بلغات الدول المفتوحة، ولكنك تجد أنَّ اللغات المحلية قد تدهورت ولم تصمد أمام الهداية التي تحملها اللغة العربية، وأمام نور الله الذي لا سبيل إلى استشرافه إلا بلغة القرآن. حدث هذا مع الأرامية في بلاد الشام والعراق، ومع الرومانية في مصر، ومع البربرية في شمالي إفريقيا، ومع الفارسية في بلاد فارس"^(١٠). ولم يمض على فتح الأندلس أكثر من خمسين سنة حتى اضطر رجال الكنيسة أن يترجموا صلواتهم إلى اللغة العربية ليفهمها النصاري"^(١١).

(٥) -نادية شريف العمري، أضواء على الثقافة الإسلامية، ص ٩، مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة، ٢٠٠١م.

(٦) -مفرح بن سليمان القوسي، مقدمات في الثقافة الإسلامية، ط ٣، الرياض ١٤٢٤ هـ، ص ٣٦.

(٧) - الثقافة الإسلامية علمًا، وتخصصًا، ومادة علمية، تأليف مجموعة من المُختصين في الثقافة الإسلامية، أعضاء هيئة التدريس بقسم الثقافة الإسلامية، بكلية الشريعة بالرياض، ط ١، ١٤١٧ هـ.

(٨) -عمر عودة الخطيب، لمحات في الثقافة الإسلامية، ص ١٣، مؤسسة الرسالة بيروت، ط ٣، ١٩٧٩م.

(٩) أ. د. عبد الرحمن الزنبيدي - مدخل إلى علم الثقافة الإسلامية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد ٢، مُحَرَّم ١٤١٠ هـ ص ٨٩.

(١٠) - انظر إلى التناقص الشديد بين أمريكا وإنجلترا وفرنسا في هذا الموضوع.

(١١) - المرجع نفسه، ص ١٠٥.

(١٢) الدكتور: أحمد عبده عوض، في فضل اللغة العربية، صفحة (٨١).

(١٣) ص ٣، نقلًا عن: لبيب السعيد، فقه اللغة، الجمع الصوتي الأول للقرآن، صفحة (٣٧٦).

(١٤) فضل اللغة العربية تعلمًا وتحدثًا والتزامًا، د. أحمد عبده عوض، ص ١٦.

(١٥) مجلة البحوث الإسلامية، العدد الأول، ص ص ٩١ - ١٠١.

ممارسة المتعلم الكلام بالعربية:

إنَّ أفضلَ طريقةٍ لتعليم الطلاب الكلام، هي أن نعرضهم لمواقف تدفعهم لتحدث اللغة. وأود أن أنبه هنا، إلى أن الطالب لن يتعلم الكلام، إذا ظلَّ المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع. ومن هنا، فإن المدرس الكفاء يكون قليل الكلام، أقرب إلى الصمت عند تعليم هذه المهارة، إلا عند عرض النماذج، وإثارة الطلاب للكلام، وتوجيه الأنشطة.

البعد الخامس: عامل لغة السنة النبوية:

تعدُّ السنة النبوية المصدر الثاني من مصادر الثقافة الإسلامية، وهي منهاج المسلم التفصيلي، وبرنامج حياته، وخطة عمله اليومية، وما من نشاط في شؤون المسلم مهما دق أو عظم نظمته السنة النبوية.

١- تعريف السنة في اللغة: إنَّ السنة في الأصل مأخوذة من السنن، وهو الطريق والوجه والقصد^(١)، وقد أطلقت على عدة

معانٍ، ومن أهمها:

١- الطريقة والسيرة: حميدة كانت أو ذميمة^(٢) :

ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: (مَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً حَسَنَةً فَلَهُ أَجْرُهَا وَأَجْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا بَعْدَهُ)^(٣).

٢- العادة المتبعة^(٤):

ومن ذلك قوله تعالى: (وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَى وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُمْ إِلَّا أَنْ تَأْتِيَهُمْ سُنَّةٌ الْأَوَّلِينَ أَوْ يَأْتِيَهُمُ الْعَذَابُ قُبُلًا) [الكهف: ٥٥].

٢- تعريف السنة اصطلاحاً: ما أُنزِلَ عن النبي صلى الله عليه وسلم من قولٍ، أو فعلٍ، أو تقريرٍ، أو صفةٍ خَلْقِيَّةٍ، أو سيرةٍ سواء كان قبل البعثة أو بعدها^(٥). فأقواله صلى الله عليه وسلم؛ كحديث: (إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ)^(٦)، وأفعاله؛ كأداء الصلوات، وتقريراته؛ كإقراره للعجب الحبشة بالحراب في المسجد أيام الأعياد^(٧).

البعد السادس: عامل الفكر الإسلامي:

أقول إنَّ الفكر الإسلامي هو ما أنتجه وما ينتجه العقل المسلم من خلال تعامله مع النصوص الإسلامية وفق منهج علمي؛ ذلك أنَّ بحوث علماء المسلمين في أيَّة قضية إنما تجمع بين اجتهادهم كمطلب للبحث لا بد فيه من إعمال العقل، ونصوص من الكتاب والسنة يستندون إليها نقطة انطلاق ومرجع تحكيم، كل ذلك في ضوء ربط نتائج البحوث بحياة الناس في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية.

وللفكر الإسلامي دُورٌ وراء وضعيَّة خاصة في هذا الصدد، ومن حيث قوة الالتزام - ولو في زعم المؤلف وحسب تأويله الخاص - بأصول الشريعة المتضمنة في القرآن الكريم والسنة الصحيحة، والراسخة في ضمير الأمة باعتبارها مصدر الشريعة العليا، والتي تتيح للفكر الذي يظهر بين المسلمين أن يُوصف بأنه (فكر إسلامي)^(٨).

ووفق هذا الفهم ينبغي أن ندرك الفرق بين قدسيَّة المرجع في الفكر الإسلامي، وعملية التفكير ذاتها بما تنتجه من علوم ومعارف؛ إذ يجوز على التفكير باعتباره جهداً بشرياً أن يخطئ وأن يصيب، وفي الإسلام لكلِّ مقدارٍ من الأجر، لكن مرجعيَّة هذا

الفكر مصونة مقدَّسة؛ لأنها إذا كانت قرآناً فهو من لدن حكيم خبير، (وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا)

[النساء: ٨٢]، وإذا كانت سنةً صحيحة فهي مرعية بالوحي من الله سبحانه، (وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى)

[النجم: ٣، ٤]. وهذا الفرق يثير مسألة موقف الفكر الإسلامي بين ثبات النص وتغير الواقع والحاجات، وهي قضية شغلت مفكرين

إسلاميين في عصرنا^(٩)، محاولة لتوضيح هذا التعارض الظاهري.

(١) انظر: لسان العرب، (١٣/ ٢٢٦).

(٢) نظر: المصباح المنير، (ص ٢٩٢).

(٣) رواه مسلم، (٢/ ٧٠٥)، (ح ١٠١٧).

(٤) انظر: لسان العرب، (١٣/ ٢٢٥).

(٥) انظر: السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، د. مصطفى السباعي (ص ٤٧)؛ مكانة السنة في التشريع الإسلامي، د. محمد لقمان السلفي، (ص ١٧).

(٦) رواه البخاري، واللفظ له (٣/ ١)، (ح ١)؛ ومسلم، (٣/ ١٥١٥)، (ح ١٩٠٧) ..

(٧) رواه البخاري، (٣/ ١٠٦٣)، (ح ٢٧٤٥)؛ ومسلم، (٢/ ٦١٠)، (ح ٨٩٣) ..

(٨) - حسن الشافعي، في فكرنا الحديث والمعاصر / ٦، وانظر: محمد أبو ريدة (د)، أمهات المسائل في الفكر الإسلامي، بحث منشور في جريدة القيس الكويتية، الجمعة ١٠/ ٦/ ١٩٨٩م، ص ١٢، ١٣، وأبو اليزيد العجمي (د)، الفكر الإسلامي ومناهج التعليم، ٩٥، الكتاب التذكاري لمؤتمر طه حسين - جامعة المنيا / ١٩٨٨م.

(٩) - انظر: إقبال محمد إقبال، في تجديد الفكر الديني، محمد قطب: التطور والثبات في حياة البشرية، محمد فتحي عثمان، الفكر الإسلامي والتطور.

البُعد السَّابِعُ : عاملُ لغةِ الأدبِ العربيِّ الفصيحِ:

دَلَّت كلمةُ أدبٍ في الجاهليةِ وصَدَرَ الإسلامِ بمعنى الدَّعوةِ إلى الطَّعامِ ، فإنَّهُم يقولون^(١): (أدبَ القومَ يأدُبُهُم أدبًا)، إذا دعاَهُم إلى طعامٍ يَتَّخِذُهُ. كما اشتقُّوا كلمةَ (المادِّية) وهي الوليمةُ^(٢). وقد تحوَّلَ هذا المعنى الحسِّيُّ إلى معنًى نفسيٍّ ينطوي فيه وزن الأخلاقِ وتقويم الطَّباعِ والمناسبة بين أجزاءِ النفسِ في استوائها على الجملةِ. ومن ذلك ما رُوِيَ في الحديث^(٣): (أَدَّبَنِي رَبِّي فَأَحْسَنَ تَأْدِيبِي)^(٤). وإذا نظرنا إلى الأدبِ بِمعناه الخاصِّ فيمكنُ تلخيصه بتعريفٍ جامعٍ شاملٍ يحاولُ التَّوفيقَ بين تعريفاتِ المُحدِّثين^(٥)، فيكونُ: "كل ما يؤثِّر في النفسِ من نثرٍ رائعٍ وشعرٍ جميلٍ، يُراد به التَّعبيرُ عن مَكنونِ العواطفِ والضَّمائرِ وسوانحِ الخواطرِ بأسلوبٍ إنشائيٍّ أنيقٍ، يُطلَق على الشعرِ والنثرِ الفنيِّ فحسب".

إنَّ من أبرزِ من عرَّفَ الأدبَ من المُحدِّثين العربِ: طه حُسين الذي عرَّفه بأنَّه "فنُّ جميلٌ يتوسَّلُ بلغةٍ"^(٦)، وقد دارَ حولَ تعريفه شيءٌ من الجدلِ، ولكن يظهر من نظريته أنها شبيهةٌ بنظرةِ أرسطو للشَّعر حيث رأى أنَّ الأدبَ فنٌّ من الفنونِ، وهي نظرةٌ تُوسِّع من دائرةِ فهمِ الأدبِ وتزوِّقه؛ لأنها تربطه بالفنونِ غيرِ القوليةِ التي يمكنُ الإفادة منها، فالفنونِ نوعان: فن يستعينُ بالكلمةِ، وفن لا يستعينُ بالكلمةِ وهو علمُ الجمالِ. ولهذا فإن طه حُسين لا يقدِّمُ نظرةً جديدةً للأدبِ؛ لأنَّ الفلاسفةَ القدامى كانوا يربطون بين الأدبِ والفنونِ الأخرى، فأرسطو قال: "إنَّ الفنونَ كلَّها تخرُج من بذرة واحدة، وهي المحاكاة"^(٧).

اكتسابُ العربيَّةِ كلِّغة ثانية:

يُعتَقَدُ علماءُ السُّلوكيَّةِ أنَّ التعلُّمَ عبارةٌ عنُ عَمَلِيَّةٍ تكوينِ عاداتٍ. تتشكَّلُ العاداتُ من خلالِ تلقِّيِ البياناتِ اللُّغويَّةِ من البيئةِ المحيطةِ والتَّعزيزاتِ الوارِدةِ للمُحاولاتِ الجيدةِ المبذولةِ لتكرارِ أو تقليدِ أنماطٍ مُعيَّنة.

ولأنَّ السُّلوكيينَ يَعتبرونَ نُضجَ اللُّغةِ كمسألةٍ تشكيلِ عاداتٍ، فإنهم يفترضون أنَّ المُتعلِّمَ الذي يتعلَّمُ لغةً ثانيةً يبدأ بعاداتٍ مُرتبطةٍ باللُّغةِ الأولى. هذه العاداتُ تؤثرُ على تلكِ المطلوبةِ لاكتسابِ اللُّغةِ الثانيةِ، وعلى المُتعلِّمَ تشكيلِ عاداتٍ جديدةٍ^(٨). ويتعاملُ السُّلوكيون مع الأخطاءِ في اكتسابِ اللُّغةِ الثانيةِ كتدخل (interference) من عاداتِ اللُّغةِ الأولى.

وَعَالِمًا ما ترتبطُ نظريَّةُ التعلُّمِ النَّفسيِّ هذه بما يُسمَّى "فرضيَّةُ التحليلِ التَّباينيِّ" (contrastive analysis hypothesis). ويدعي أنصار هذه الفرضيَّةِ أنَّه في حالة وجود تشابهٍ بين لغتين، فإنَّ مُتعلِّمَ اللُّغةِ سيكتسبُ اللُّغةَ الثانيةَ بسهولةٍ أكثر، ولكن إذا واجهته اختلافاتٍ، فإنَّ اكتسابَ اللُّغةِ الهدافِ سيكونُ أكثرَ صعوبةً^(٩) وفي حين أنَّه قد يكون صحيحًا أنَّ اللُّغةَ الأولى لها تأثيرٌ على تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ، نجد أنَّه من المقترحِ أيضًا أنَّ المُتعلِّمَ يستخدمُ المعرفةَ المكتسبةَ بالفعل في تعلُّمه للُّغةِ أخرى. ويشير لايتبون وسبادا (Lightbown and Spada) إلى أنَّ التفسيرَ السُّلوكيَ لاكتسابِ اللُّغةِ الثانيةِ غيرُ كاملٍ. ويبدو أنَّ النُّظريَّةَ السُّلوكيَّةَ غيرَ كافيةٍ لأنَّ بها ثلاثة عيوبٍ رئيسيةٍ تتعلقُ بمنظورِ التَّقليدِ والتَّعزيزِ.

والنُّقطةُ الرَّئيسيةُ في عَمَلِيَّةِ اكتسابِ اللُّغةِ هي المُدخلاتُ المُعدَّلةُ التي يتعرَّضُ لها المُتعلِّمون وطريقةُ تفاعلِ النَّاطقين الأصليين (native speakers) بها مع المُتعلِّمين. ويدعي مؤيدو الرأْيِ التَّفاعليِّ^(١٠) أنَّ التَّعديلَ التَّفاعليَّ يجعلُ المدخلاتِ مَفهومةً، مما يُسهلُ بدوره عَمَلِيَّةَ اكتسابِ اللُّغةِ ويعززها. لذلك، يجبُ أن يكونَ التَّعديلُ التَّفاعليُّ ضروريًا لاكتسابِ اللُّغةِ. يجادل لونغ (Long) أنَّه لا توجد حالات اكتسابِ لغةٍ ثانيةٍ من النَّاطقين الأصليين دون تعديلِ الكلامِ بطريقةٍ أو بأخرى. في الواقع، تُظهر الأبحاثُ أنَّ النَّاطقين الأصليين يعدلون خطابهم عندما يتحدثون مع النَّاطقين غير الأصليين، وقد أثبتت البُحوثُ التي أُجريت لدراسة هذه المزايع أنَّ تعديلَ المحادثاتِ يمكنُ أن يُساعدَ على الفهم، ولكن لم تُقدِّم أيُّ بحثٍ أدلةً قاطعةً على أنَّ المدخلاتِ المَفهومةُ تُفسرُ اكتسابَ اللُّغةِ^(١١).

(١) - يُراجَع - مثلاً - مُعْجَم الصَّاح، مادة: أدب .

(٢) - مُصطَفَى صادق الرَّافعي: تاريخُ آدابِ العرب. دارُ الكتابِ العربي، لبنان، ط١، ٢٠٠٣، (ج١/ص٢١).

(٣) - قال ابن تيمية عن هذا الحديث: "المعنى صحيح، لكن لا يُعرف له إسنادٌ ثابتٌ"، مَجْمُوعُ الفُتَاوِي، تحقيق: عبد الرحمن القاسم، السُّعُودِيَّة، ١٣٩٨هـ، (ج١٨/ص٣٧٥) ..

(٤) - يُنظر: شوقي صَفِيح: تاريخُ الأدبِ العربي (العصرُ الجاهليُّ)، دارُ المعارف، ط١، (ص٨) ..

(٥) - يُنظر - مثلاً - في مقالةِ عبدالله السُّويك، بَعْنان: تطوُّرُ مفهومِ الأدبِ العربيِّ، وهي منشورةٌ في موقعه الشَّخصيِّ التَّابعِ لموقعِ جامعةِ المجمعة.

(٦) - بحثٌ عن هذا التَّعريف - الذي شاع تداوله بين الكُتَّاب - فيما استطعتُ من كُتُب طه حُسين، فلم أظفرُ بنصِّه، ولكن وجدتُ ما يُوَدِّي معناه في كتابه: حديثُ الأربعاء، مُؤسَّسة هنداوي، القاهرة، ٢٠١٤م، (ص١٤٨). وأيضًا ما يُشير إلى ذلك في كتابه: في الشَّعرِ الجاهليِّ. مُؤسَّسة هنداوي، القاهرة، ٢٠١٤م، (ص٢٧).

(٧) - يُراجَع في ذلك كتابُ أرسطو: فنُّ الشَّعر. وقد غني بترجمته وتحقيقه وإعادة نشره غيرُ واحدٍ من النُّقادِ المُعاصرين.

- 1- Lado, R (1964). Language Teaching: A Scientific Approach, Cited in Lightbown P. and Nina S. (1993) below.

- 2- Klein, W. (1986). Second Language Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press

- 3- Long, M. H. (1985). 'Input and Second Language Acquisition Theory', Cited in Lightbown P. and Nina S. (1993) Above .

- 4-Davies, A. and C. Elder (2004) (eds). The Handbook of Applied Linguistics, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

دَوْرُ الأَبْعَادِ الدِّينِيَّةِ فِي اكْتِسَابِ الْعَرَبِيَّةِ كَلِّغَةً ثَانِيَّةً :

يُرجعُ الاهتمامُ بدراسةِ اكتسابِ اللُّغةِ إلى ما قبلَ المِسيحِ عليه السَّلامُ بسبعةِ قرونٍ ، في محاولةٍ من أحدِ ملوكِ الفراعنةِ في مصرَ لِيثبتَ أنَّ المصريينَ هُمُ أصلُ الجنسِ البشريِّ ، حيثُ توقعَ هذا الملكُ أنَّ الطفلَ حديثَ الولادةِ عندما يربى في مَعزَلٍ عن النَّاسِ ، ويمنعُ عنه الكلامَ سوفَ تكونُ أوَّلُ كلمةٍ يتلفظُ بها باللُّغةِ المصريَّةِ ؛ وبذلكَ يثبتُ أنَّ يثبتَ أنَّ المصريينَ هُمُ أصلُ الجنسِ البشريِّ . فعهدَ إلى أحدِ الرُّعاةِ في مملكتهِ بتربيةِ طفلينِ حديثي الولادةِ بالشُّروطِ الَّتِي ذكرها ، ولكنه أصيبَ بخيبةِ أملٍ كبيرةٍ عندما علمَ بأنَّ أوَّلَ كلمةٍ نطقا بها كانتَ كلمةً (بيكوس) بلغةٍ أخرى غيرَ المصريَّةِ ؛ وهي تُعنى (خبز) ^(١)

ومُنذُ ذلكَ الحينِ لم يتخلَّ الإنسانُ عَنِ الاهتمامِ بقضيةِ اكتسابِ اللُّغةِ ، فبدأَ الاهتمامُ أوَّلَ الأمرِ يأخذُ طابعاً فلسفياً محضاً في القضيةِ لارتباطها بطبيعةِ الإنسانِ ، وفي منتصفِ القرنِ العشرينِ لقيتَ دراسةُ اكتسابِ اللُّغةِ اهتماماً كبيراً على إثرَ ظهورِ النُّظريَّةِ السلوكيَّةِ في علمِ النَّفسِ ، والنُّظريَّةِ البُنيويَّةِ في اللُّسانيَّاتِ ، ومن ثَمَّ ظهورِ نظريَّةِ النَّحوِ التَّحويليِّ والتَّوليديِّ على يدِ (نعوم تشومسكي) ^(٢) . ويُعدُّ الاهتمامُ باللُّغةِ ظاهرةً مشتركةً بينَ علمِ النَّفسِ (psychologie) ، وعلمِ اللُّغةِ (linguistique) ، ولذلكَ ظهرَ ما يُسمى حديثاً بعلمِ النَّفسِ اللُّغويِّ (psycholinguistique) الَّذي جعلَ من دراسةِ اكتسابِ اللُّغةِ أحدَ أبرزِ اهتماماته ، وبذلكَ فسحَ هذا العِلْمُ المجالَ لدراسةِ وبحثِ اكتسابِ اللُّغةِ الأولى عندَ الأطفالِ واللُّغةِ الثَّانيةِ أو الأجنبيَّةِ عندَ الأطفالِ لدى الكبارِ والأطفالِ معاً ^(٣) . ولقدَ ذكَرَ ابنُ خُلْدُونُ بأنَّ اللُّغةَ ملكةٌ صناعيَّةٌ فقالَ في مقدِّمتهِ : (اعلمَ أنَّ اللُّغاتَ كلها ملكاتٌ شبيهةٌ بالصَّناعةِ ، إذ هي ملكاتٌ في اللُّسانِ للعبارةِ عن المعاني وجودتها وقصورها بحسبِ تَمَامِ الملكةِ أو نقصانها ، وليسَ ذلكَ بالنَّظرِ إلى المفرداتِ وإنما هو بالنَّظرِ إلى التَّراكيبِ) ^(٤) .

وجاءَ عِلْمُ اللُّسانيَّاتِ لِيؤيِّدَ ما ذهبَ إليه ابنُ خُلْدُونُ في نظريَّةِ اكتسابِ اللُّغةِ ، إذ يرى تشومسكي - أحدُ أقطابِ علمِ اللُّسانيَّاتِ - أنَّ الطفلَ يُولدُ ولديه معرفةٌ فطريَّةٌ لتعلُّمِ اللُّغةِ ، أو أنَّ لديه ملكةٌ تهَيَّئُ لهذا العلمِ ، وهذه المعرفةُ تُؤلفُ الأداةَ لاكتسابِ اللُّغةِ وهي موجودةٌ عُموماً لدى كلِّ إنسانٍ ^(٥) .

ويؤكدُ عِلْمُ اللُّسانيَّاتِ أنَّ الأطفالَ يَحَاكُونُ أو يُقلِّدُونُ ما يَسمَعُونَهُ من الكبارِ ، ولذا تُعدُّ المُحاكاةُ أحدَ الأساليبِ المهمَّةِ الَّتِي يَستَعْمِلُهَا الطِّفْلُ عندَ اكتسابِهِ اللُّغةِ ، فقدَ أوضحتِ البُحوثُ العلميَّةُ أنَّ تَربيدَ المَسموعِ أسلوبٌ واضحٌ ومميزٌ في التعلُّمِ المبكرِ للُّغةِ وجانبٌ مهمٌ في الاكتسابِ المبكرِ لأصواتها ^(٦) .

وفي هذا الصَّدَدِ يقولُ الأستاذُ يُوْسُفُ الصَّيداوي : إنَّ إحسانَ اللُّغةِ إنما يكونُ في مُصاحبةِ القرآنِ والحديثِ ، ونهجِ البلاغةِ وديوانِ زهيرٍ ، وجَريِرِ والفَرزدقِ والأخطلِ ، وبشارِ وأبي العتاهيةِ ، وأبي تَمَّامِ والجُحَريِّ والمُتَنَبِّيِّ ، وفي مُلازمةِ الجَّاحِظِ ، وأسألُكَ باللهِ أنْ تَستَمسِكَ بكتبِ الجَّاحِظِ فإنها ينبوغُ لُغةً وأدبٌ لا ينضبُ ، وفي مُلازمةِ الأغاني فإنَّه مدرسةٌ لطواعيةِ المفرداتِ في مواضعها من جَزَلِ التَّراكيبِ . فاستظهرَ الرُّوائعَ من كلِّ ذلكَ ، وحفظها عن ظهرِ قلبٍ كما تحفظُ اسمك ^(٧) وفضلاً عن النقاطِ المذكورةِ سابقاً والَّتِي أشرتَ إليها أثناءَ ذِكرِ الأَبْعَادِ الدِّينِيَّةِ تأتي عَواملُ أخرى أذكرها على النَّحوِ التَّالِيِ :

أ - وُضوحُ الهدفِ من دراسةِ اللُّغةِ العربيَّةِ بوجهٍ عامٍ .

ب - الإِعدادُ الكاملُ للموادِ اللُّغويَّةِ المقرَّرةِ .

ج - وُجودُ المُدرِّسينِ المؤهلين بالتَّدرِيسِ .

د - طُرُقُ التَّدرِيسِ المُلائمةُ لِلدَّارسينِ بلُغاتٍ أخرى .

الخاتمةُ : لقدَ كانَ هَدَفي في تلكَ الورقةِ البَحْثِيَّةِ أنْ أوضِّحَ الأَبْعَادَ الدِّينِيَّةَ ومدى تأثيرها في اكتسابِ العربيَّةِ كَلِّغَةً ثَانِيَّةً ، وذلكَ من خلالِ عرضِ لتلكِ الأبعادِ ؛ مفترضاً أنَّ نظريَّةَ اكتسابِ اللُّغةِ هي أساسُ نظريَّةِ تعلُّمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ ، وأنَّ التَّعلِّيمَ هو مجهودٌ لتقريبِ التَّعلُّمِ من الاكتسابِ .

(١) - انظر: دِلالةُ الألفاظ ، ص ١٣ ، وانظر: أضواءُ على الدِّراساتِ اللُّغويَّةِ المُعاصرةِ ، نايفَ خَرَمًا ، سِلسلةُ عالمِ المَعْرِفةِ ، المَجلسُ الوَطَنيُّ لِلتَّحَفَةِ والفنونِ والأَدَبِ ، الكُويْت - يناير ١٩٧٨ ، ص ١٢٧ .

(٢) - Avram NoAm chomsky ديسمبَر ١٩٢٨ فيلادلفيا ، بِنسلفانيا ، أستاذٌ جامعيٌّ في اللُّغويَّاتِ مَعهدِ ماساتشوستس للتكنولوجيا هو صاحِبُ نظريَّةِ النَّحوِ التَّوليديِّ ، والَّتِي كَثُرَ ما تُعتبرُ أهمُ إسهامٍ في مجالِ اللُّغويَّاتِ النَّظريَّةِ في القرنِ العِشرينِ

(٣) - انظر: سيكولوجيَّةُ اللُّغةِ والمرَضِ العَقليِّ ، جمعه سيد يُوْسُفُ ، سِلسلةُ عالمِ المَعْرِفةِ ، المَجلسُ الوَطَنيُّ لِلتَّحَفَةِ والفنونِ والأَدَبِ الكُويْت ، ١٩٩٠ ، العَدَدُ ١٤٥ ، ص ١٥ ، ١٦ .

(٤) - مقدِّمةُ ابنِ خُلْدُونِ ١٢٧٨/٣ - ١٢٧٩ .

(٥) - مبادئُ تعلُّمِ وتعلِّمِ اللُّغةِ ، دُوْجلاس براون ، ترجمةُ د.إبراهيمِ القعيدِ ود.عبدِ الشَّمريِّ ، مَكْتَبُ التَّربِيَّةِ الغَربيِّ لدولِ الخَلِيجِ ، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م ، ص ٥٤ .

(٦) - مبادئُ تعلُّمِ وتعلِّمِ اللُّغةِ ، ص ٥٩ .

(٧) - الكفَّافُ لِلأستاذِ يُوْسُفِ الصَّيداوي - دارُ الفِكرِ بدمشق ، ط ١ ، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م ، ج ١ ، ص ٥٥ - ٥٦ .

وبيّنتُ أنَّ الأبعادَ الدِّنيَّةَ المختلفةَ كانت أجدى في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بِغيرها، وأنَّ الحاجةَ قائمةً لوضع برامجٍ تستجيبُ للمتطلبات العلمية ولحاجات المتعلِّمين وغاياتهم المتوخَّاة من التعلُّم، وأنَّ هناك العديدَ من المؤشرات تدفعُ إلى القول بأنَّ اللُّغة العربيَّة ستعرفُ أيامًا مشرقة؛ فضلاً عن ازديادِ الاهتمام بها يوماً بعد يومٍ، ومدى ارتباطها بالعامل الدِّيني بشكلٍ عام من ناحيةٍ أخرى .

التوصيات والمقترحات: وأخيراً وليس آخراً ؛ نذكرُ الآن بعض المقترحات في خدمة قضايا اللُّغة؛ آملاً أن تُساعد تلك التوصيات و المقترحات – بشرط الاهتمام بها- في ازدهار العربيَّة كما كانت سابقاً :

● وضعُ خططٍ مُنظمة بعيداً عن الحشو و الارتجال أو التكرار ؛ للإفادة من مُعطيات التَّقانة الحديثة في ضبط برنامجٍ يوظف الأبعاد الدِّينية في اكساب العربيَّة كلغةٍ ثانية .

● محاولةُ توظيفِ القرآن الكريم والعلوم الإسلامية تقنياً في تعليم أصوات العربيَّة، فضلاً عن صناعةٍ مُعجم قرآنيٍّ حاسوبيٍّ يُساعد الدارسين على فهم أساسيات وقواعد العربيَّة .

● إصلاحُ مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة وتنقيتها من الشوائب المختلفة وذلك ضمن اختيار "النصوص المقررة" ؛بعناية فائقة من الثَّراث الأدبيِّ والعلميِّ .

● ضرورةُ تدعيم المحتوى المقدَّم للدارسين بالعديد من الصُّور الملونة التي تُعبِّر عن الدِّين الإسلاميِّ ، والتي تُعين الدارس المبتدئ على فهم المعنى المراد من اللَّفظ .

● ربط العربيَّة ومُتعلِّميها ربطاً وثيقاً بكتابها الأوَّل " القرآن الكريم" .

● مُراجعةُ دور الأسر في احترام أولادهم للُّغة العربيَّة، فضلاً عن ممارستها قدر الإمكان بصفةٍ مُستمرة .

● أن يكونَ عرض الحضارة العربيَّة الإسلامية والأبعاد الدِّينية متوافقاً والبناء المنهجي للكتاب، وغرضُ الدارس من تعلُّم العربيَّة، مُتدرجاً في الأهمية والأولويَّات، بحيث لا يظهر هذا العرض كأنَّه حشو في ثنايا المنهج.

نتائج البحث : وقد توصلت تلك الورقة البحثية إلى عدد من النتائج أهمها:

- ١- أنه يمكن تعليم الدِّين من خلال تعليم اللُّغة العربيَّة، وتعليم اللُّغة العربيَّة من خلال تعليم الدِّين؛ فهما مُتلازمان كلياً .
- ٢- يجبُ الأخذُ في الاعتبار تعليم الثقافة الإسلامية كونها منهج كامل عن طريق تعليم اللُّغة العربيَّة ، ويفضَّل أن يكون ذلك بطريقٍ مباشرٍ من خلال المؤلفات التي تهتم بهذا المجال .
- ٣- لا بُدَّ على مُعدِّي البرامج العربيَّة لغير الناطقين بها، أن يُراعوا في الاعتبار أهمية تعليم الدِّين مع العربيَّة؛ فالإسلام يختلفُ عن غيره من الأديان كونه منهج حياة لا ريب فيه فضلاً عن تكاملِيَّته.
- ٤- أن دُعم جهود تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها له أثره البالغ في التعريف بالإسلام ونشره عند أهله من المسلمين غير العرب، ولدى المسلمين أنفسهم.
- ٥- ضرورةُ أن تكونَ لغةُ تدريس مادَّة "التربية الإسلامية" في المدارس العربيَّة في البلدان غير الناطقة بالعربيَّة هي اللُّغة العربيَّة؛ لأنَّ في ذلك فهم للإسلام من مصادره .
- ٦- إنَّ العربيَّ وغير العربيَّ مُطالبان، إذا أرادا أن يفهما دينهما حقَّ الفهم، بأن يأخذا من علوم العربيَّة حدًّا ينأى بهما عن رتبة الجهلاء وإن لم يلحقهما برتبة العلماء.
- ٧- إنَّ قراءة القرآن وتعلُّم مفاهيمه جعل غير العرب بصورةٍ عامَّةٍ و الأعاجم بصورةٍ خاصَّةٍ في حاجةٍ ماسَّةٍ إلى تعلُّم العربيَّة ، الأمرُ الذي أدى إلى انتشار مراكز لتعليم القرآن كما هو الحال في معظم البلدان الإسلامية .

قائمة المراجع والمصادر :

أ.المراجع العربيَّة :

- ◆ (ابنُ فارس) أحمد بن فارس بن زكريا القزويني أبو الحسن توفي (٥٣٩٥هـ) ، مُعجم مقاييس اللُّغة ، تحقيق : عبدالسلام مُحمَّد هارون ، دار الفكر للطباعة ، ١٩٧٩م ، الجزء الأول.
- ◆ ابنُ منظور، لسان العرب ، مُحمَّد بن مكرم بن علي ، أبو الفضل ، جمال الدِّين الأنصاري الرُّوفيقي الإفريقي (المتوفي ٥٧١١هـ) : لسان العرب – دار صادر ، بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤١٤هـ ، (د . ت) .
- ◆ أبو ريذة، مُحمَّد، أمهات المسائل في الفكر الإسلامي، بحثٌ منشورٌ في جريدة القبس الكويتية، الجمعة ٦ / ١٠ / ١٩٨٩م .
- ◆ السَّباعي، مُصطفى، السُّنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، دار الوراق، (المكتب الإسلامي)، الطبعة الثانية ٢٠٠٠م .
- ◆ الشَّافعي، حسنَ مُحمَّد عبداللطيف، في فكرنا الحديث والمعاصر، دارُ الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠م .

- ♦ السيد، محمود أحمد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧ م .
- ♦ الجدي، أنور ، معالم الأدب العربي المعاصر، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعيين، ١٩٦٤ م .
- ♦ الغزالي، أبو حامد، القسطاس المستقيم، تحقيق: محمد بيجو، المطبعة العلمية، دمشق، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م .
- ♦ حسين، محمد الخضر، دراسات في العربية وتاريخها، ط ٢، المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح، ١٩٦٠ م .
- ♦ حسين، طه ، في الشعر الجاهلي، مؤسسة هنداوي، القاهرة، ٢٠١٤ م .
- ♦ الغضبان، منير محمد، إليك أيتها الفتاة المسلمة، قصر الكتاب، البلدة-الجزائر، ١٩٨٩ م .
- ♦ السيوطي ، الإتيان في علوم القرآن؛ ، اعتنى به: مصطفى شيخ مصطفى، الطبعة الأولى ٢٠١٣ م .
- ♦ الشبيني، محمد، أصول التربية (الاجتماعية والثقافية والفلسفية)، الناشر: دار الفكر العربي، القاهرة الطبعة الأولى ، ٢٠٠٠ م
- ♦ الدباغ ، محمد الأنصاري ، معالم الإيمان في معرفة أهل القبروان، المطبعة العربية التونسية ١٣٢٠ هـ .
- ♦ مختار ، أحمد عمر (ترجمة)، ماريو باي، أسس علم اللغة ، عالم الكتب ، الطبعة الثانية، ١٩٨٣ م
- ♦ عمارة، خليل أحمد، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :
" الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها "
- ♦ العمري ،نادية شريف ، أضواء على الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة، ٢٠٠١ م .
- ♦ القوسي ، مفرح بن سليمان، مقدمات في الثقافة الإسلامية، الطبعة الثالثة، الرياض ١٤٢٤ هـ .
- ♦ تأليف مجموعة من المتخصصين في الثقافة الإسلامية ، الثقافة الإسلامية علماً، وتخصّصاً، ومادة علمية، أعضاء هيئة التدريس بقسم الثقافة الإسلامية، بكلية الشريعة الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٧ هـ .
- ♦ الخطيب ، عمر عودة ، لمحات في الثقافة الإسلامية، ص ١٣، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط ٣، ١٩٧٩ م .
- ♦ الزيندي ، عبد الرحمن، مدخل إلى علم الثقافة الإسلامية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد ٢، محرم ١٤١٠ هـ
- ♦ الفيومي، أحمد بن محمد بن علي ، المصباح المنير، (المتوفي ٧٧٠ هـ / ١٣٦٨ م) .
- ♦ العجمي ، وأبو اليزيد ، الفكر الإسلامي ومناهج التعليم / ٩٥، الكتاب التذكاري لمؤتمر طه حسين - جامعة المنيا / ١٩٨٨ م .
- ♦ إقبال، محمد ، في تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ترجمة محمد يوسف ، دار الكتاب اللبناني ، طبعة ٢٠١١ م
- ♦ قطب ، محمد، التطور والثبات في حياة البشرية، دار الشروق، مصر، ٢٠٠٩ م .
- ♦ عثمان ، محمد فتحي ، الفكر الإسلامي والتطور، الدار الكويتية للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٦٩ م .
- ♦ الجوهري ، إسماعيل بن حماد معجم الصحاح ، (توفي عام ٣٩٣ هـ - ١٠٠٣ م) .
- ♦ الرفاعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، لبنان، ط ١، ٢٠٠٣، ج ١ .
- ♦ ابن تيمية ، مجموع الفتاوى، تحقيق : عبد الرحمن القاسم، السعودية، ١٣٩٨ هـ، الجزء ١٨ .
- ♦ ضيف، شوقي ، تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)، دار المعارف، الطبعة الأولى .
- ♦ السويكت، عبد الله ، تطور مفهوم الأدب العربي، وهي عبارة عن مقالة منشورة في موقعه الشخصي التابع لموقع جامعة المجمعة.
- ♦ أرسطو، فن الشعر. وقد غني بترجمته وتحقيقه وإعادة نشره غير واحد من النقاد المعاصرين، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- ♦ أنيس إبراهيم، دلالة الألفاظ ، الناشر : مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الخامسة، ١٩٨٤ م .
- ♦ خرما، نايف، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت - يناير ١٩٧٨ م .
- ♦ يوسف، سيد، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت ، ١٩٩٠ ، العدد ١٤٥ .
- ♦ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد ولي الدين، مقدمة ابن خلدون، (٧٣٢، ٨٠٨ هـ)، تحقيق: عبد الله الدرويش، الناشر: دار يعرب ، ٢٠٠٤ م .
- ♦ دوجلاس براون، ترجمة د. إبراهيم القعيد ود. عبد الشمري، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م .
- ♦ الصيداوي يوسف ، الكفاف، دار الفكر بدمشق، الطبعة الأولى، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م، الجزء الأول .

- 1- Cook, V. (2008). Second Language Learning and Language Teaching (4th ed). London : Hodder Arnold..
- 2- Guillén Díaz, C. (2004) "Los contenidos culturales", en J. S. Lobato y I. Santos Gargallo (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2 lengua extranjera(LE), Madrid, SGEL, pp. 835-851).(
- 3- mohammad Hasan Amara and Abd al-Rahman Mars , language The Arab Minority in Israel Education Policy KluWe Academic Publishers , 2002), 45 . (Dordrecht :
- 4- Lado, R (1964). Language Teaching: A Scientific Approach, Cited in Lightbown P. and Nina S. (1993) below.
- 5- Klein, W. (1986). Second Language Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.
-) 1- (-6 - Long, M. H. (1985). 'Input and Second Language Acquisition Theory', Cited in Lightbown P. and Nina S. (1993) Above . .
- 7- Davies, A. and C. Elder (2004) (eds). The Handbook of Applied Linguistics, Oxford: Blackwell Publishing Ltd..

معايير تقويم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. ثريا حسن محمد صالح - معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

د. آمال موسى عباس الإمام - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبد العزيز

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص البحث:

يهدف هذه البحث إلى الكشف عن الطريقة المتبعة في إعداد الاختبارات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز، ومدى تضمين معايير الكفاءة اللغوية فيها. وذلك من خلال الوقوف على اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط (شطر الطالبات). وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة مدى تطبيق هذه المعايير على الاختبارات اللغوية بالمعهد. ويتناول هذا البحث في إطاره النظري مفهوم ومعايير الكفاءة اللغوية، وأنواع الاختبارات وخصائصها وأنماطها وأسس تقويمها، بالإضافة إلى عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ثم تقديم وصف لكيفية صياغة الاختبارات في المعهد بصورة عامة، واختبار مهارة القراءة بصفة خاصة. وتنتهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج التحليل التي طُبِّقت على عينة من اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط أن هذه الاختبارات تتسم بمواصفات الاختبار الجيد، كما أنها تتميز باشمالها على الأنشطة اللغوية المصاحبة للمقرر الدراسي، إضافة للاختبار الشفهي للقراءة والتدريبات والتكاليف اللغوية ويمكن وصفها - إلى حد ما - بأنها اختبارات لقياس الكفاءة اللغوية للمتعلّقات. ومن المآخذ التي ظهرت على هذه الاختبارات كثرة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية و التركيز على قياس المستويات المعرفية فقط.

مقدمة: يختلف المنهج المتبع في تقويم الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من مؤسسة لأخرى؛ ويأتي هذا الاختلاف تبعاً للمعايير التي تحددها مؤسسات تعليم اللغة العربية وفقاً لمنهجها وطرائق التدريس المتبعة فيها، وتؤكد معظم التجارب أنه لا بد من توفير معايير لتقويم الكفاءة اللغوية، بل ويعد قياسها ضرورياً لمعرفة مدى تمكن الدارسين من الجوانب اللغوية المختلفة خلال دراستهم. ويتطلب هذا الأمر وجود معايير علمية محكمة لقياس الكفاءة اللغوية. والسؤال الذي يطرح نفسه، هل وسائل التقويم المتبعة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورتها الحالية كافية لقياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي هذه اللغة؟ **لاحظت** الباحثتان من خلال خبرتهما الشخصية والعملية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاحظتا أن هناك تبايناً في إعداد الاختبارات اللغوية متمثلاً في عدم تطبيق جُلِّ معايير الكفاءة اللغوية عند تصميم الاختبارات للمهارات اللغوية الأربع، بالإضافة إلى عدم اصطحاب كل مخرجات التعلم والأهداف المدرجة في توصيف المقررات الدراسية عند إعداد هذه الاختبارات. واستناداً إلى ما سبق تم اختيار موضوع هذه البحث (معايير تقييم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها) بالتطبيق على اختبارات مقرر القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز (شطر الطالبات).

مشكلة البحث: تتمثل مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس التالي: - ما مدى توافر معايير الكفاءة اللغوية في اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز؟. وتتفرع منه الأسئلة التالية: - ما معايير تقييم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها؟. - ما الطرق المتبعة في إعداد اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟. - ما مدى تحقق معايير تقييم الكفاءة اللغوية في اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟. **أهداف البحث:** يهدف إلى: - معرفة معايير تقييم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. - الكشف عن الطرق المتبعة في إعداد اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز. - الوقوف على مدى تحقق معايير تقييم الكفاءة اللغوية في اختبارات القراءة للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز. تأتي أهمية هذا البحث من كونه يتناول مدى تحقق معايير الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يمكن أن يستفيد من نتائجه العاملون في حقل تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، ومعدو الاختبارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى. **منهج البحث:** أستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها لمناسبتها لطبيعة هذا البحث. **حدود البحث:** يقتصر هذا البحث في حدوده الموضوعية على مدى تضمين معايير الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحدوده المكانية والزمانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز، العام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٤١ هـ. **المصطلحات:** في التالي التعريفات الإجرائية للمصطلحات المستخدمة في هذا البحث. **المعايير:** يعرف المعيار لغة بأنه: نموذج مُتَحَقَّق أو مُنَصَّرٍ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء،، ويعرّف المعيار اصطلاحاً نموذجاً للأداء يُحدّد بمعرفة أفراد أو هيئات علمية ومهنية متخصصة، وتأتي صياغة المعيار

للتعبير عن محتوى علمي أو عملي، فهو قابل للتطبيق و ويمثل قاعدة أساسية مُرشدة للعمل الجامعي. وهو عبارة عن وصف الحد الأدنى من المعارف و الأداءات المطلوب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة لغرض معين . **الكفاءة اللغوية:** تعددت تعريفات الكفاءة اللغوية. فقد عُرِّفت الكفاءة اللغوية وصفاً بأنها: المدى الذى يتمّ عنده فهم المتعلم للمادة اللغوية ومدى تشكيلها لجزء من الرصيد المعرفي والسلوكي الخاص بهما. وعُرِّفت بأنها التواصل بفعالية وفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة ومفرداتها واستخدام أصواتها أو رموزها المكتوبة، غازي، إنعام الحق ، (٢٠١٨م).

الاختبارات اللغوية: يُعرَّف الاختبار بأنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام التي تُقدَّم للمتعلّم ويطلب منه الاستجابة لها تحريرياً أو شفويّاً، عميره، إبراهيم بيسوني (١٩٩١م) بهدف قياس مستواه أو بيان مدى تقدّمه في مهارة لغوية معيّنة. وهو موقف عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلّمون لمعرفة ما اكتسبوه من معارف وأفكار ومعلومات وأداءات سلوكية في خلال مدة زمنية معيّنة معروف، نايف، (١٩٨٥م).

الاطار النظري : عرف المختصون التقييم بأنه جمع المعلومات واستخدامها من أجل أن تتخذ قرارات بشأن برنامج تربوي وهو اصدار حكم معين على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لما خطط لها . الدوسري- ابراهيم- ٢٠٠٠م- ٣٤) وللتقييم أنواع كثيرة تناولها الباحثون منها :

- التقييم التشخيصي: وهو التقييم المستمر في العملية التعليمية من بدايتها، وأثناءها ، وحتى نهايتها . وعبر هذا النوع من التقييم يمكن تحديد المستوى المعرفي للطلاب وتحديد ربط المعلومات الجديدة بالقديمة، وتحديد مدى ميول الطلاب نحو المقرر، وتحديد أولويات المعرفة التي يجب أن يركّز عليها المعلم والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لنقل المعلومات وربطها وموازنتها وتحليلها وتطبيقها في الأداء كما وكيفاً .

- التقييم النهائي : وهو الاختبار بأنواعه والذي نستطيع من خلاله تحديد مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلم ، كما أننا نتحقق عبره من النقاط التالية : مدى كفاءة الأداء، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والعمل على تلافيها، وتحقيق العامة والخاصة والعمل على تطويرها، وتحديد مستويات المتعلمين وتفاوت قدراتهم بالصورة التي تتبين من الدرجات المتحصّلة في كل مقرر وفي الدرجة النهائية للمتعلّم. تعددت تعريفات الكفاءة اللغوية لدى المتخصصين ويمكن عزو ذلك إلى أسباب كثيرة منها تباين اللغات وخصائصها، وتعدّد المهارات اللغوية وتعدّد أنواع الكفاءات وعناصرها ومستوى الكفاءة المتوقع وغيرها من الأسباب. فقد اُعرِّف علماء التربية الكفاءة اللغوية اصطلاحاً بأنها القدرة المعرفية أو الوجدانية أو المهارية التي تصاغ في صورة أهداف سلوكية تحدّد الأداء المطلوب من الفرد المتعلّم. وكذلك عُرِّفت بأنها المدى الذى يملك الفرد من التحدّث والاستماع والقراءة في لغة واحدة أو أكثر. وتتكون الكفاءة اللغوية من سبعة مكونات هي: الفهم السماعي، والفهم القرائي، والقدرة على التحدّث، والقدرة على الكتابة والنطق والمفردات والقواعد. أما تعريفات الكفاءة التي تقوم بشرح أسلوب القياس و التقييم وطريقتهما، فنتلخّص في أنّه يمكن قياس الكفاءة بأدوات منها: الاختبارات، والاستبانات، المقابلات الشخصية. وتستخدم الاختبارات أثناء إجراء المقابلات الشخصية لقياس الكفاءة التواصلية، أي الكفاءة النحوية والتداولية واللغوية الاجتماعية. كما تستخدم الاستبانات لقياس مدى إدراك المتعلمين لمقدّراتهم في المهارات اللغوية الأربع غازي، إنعام الحق (٢٠١٨) وتتمثل معايير الكفاءة اللغوية في الحد الأدنى من الأداء المتوقع في الوظيفة الاتصالية للغة، وتعلم اللغة بطريقة تكاملية، وأثر تعلم الثقافة على دراسة اللغة. فوزي تاج الدين محمد(٢٠١٩) . وكذلك تناولت الكثير من البحوث والدراسات موضوع الاختبارات، ويلاحظ أن هناك خلطاً أو عدم تفريق بين تصميم الاختبارات اللغوية واختبارات مقررات العلوم الأخرى، وقليل من ينتبه لهذا الفرق، ويشاركنا الرأي في هذا الاتجاه شادي عسكر (٢٠١٦) بقوله: يعتقد كثير من المعلمين أن الهدف من الاختبار هو معرفة تحصيل المتعلم في برنامج معين قبل نقله من مستوى إلى آخر، أو التأكد من كفايته اللغوية قبل منحه شهادة معينة في مرحلة معينة . ولعل من أسباب هذا الاعتقاد حصر مفهوم الاختبار في نوع معين من أنواعه، وبخاصة اختبارات التحصيل والاختبارات الأكاديمية المعرفية، وعدم التفريق بين اختبارات اللغات الأجنبية والاختبارات في الميادين الأخرى، ولم يقف الأمر عند هذه المفاهيم بل تعداه ليصل لكيفية إعداد الاختبار وتصميمه، فقد ذكرت هندية ليانغ يانغ (٢٠١٦م- ٢٠٢) أن الاختبار يتقيد إلى حد كبير بتخصص المُعَدِّين له ، فمثلاً إذا كان المصمم متخصص في القواعد النحوية للغة العربية نجد أن وزن الأسئلة المتعلقة بالقواعد النحوية يكون كبيراً، والشئ نفسه بالنسبة إلى مُعَدِّ الاختبارات في المقررات الأخرى كالأدب والترجمة والعلوم الإنسانية والثقافية.

تباينت تعريفات الاختبارات اللغوية وفقاً لتباين مناهج الباحثين وتوجهاتهم الفكرية والثقافية، فمنهم من عرفها متأثراً بالمناهج الغربية في الدراسات اللغوية ومنهم من تناولها وفقاً لمناهج التراث العربي، وجميع هذه التعريفات تتجه نحو شكل من أشكال قياس الأداء. فقد عرّف زكي، أحمد صالح ، (د.ت) الاختبار بأنه مقياس مقنن يقيس تحصيل المتعلمين أو أدائهم في مظهر معين من مظاهر السلوك المعرفي أو الإدراكي. وأضاف عبد الهادي، نبيل (١٩٩٩م) أنه يمكن الاعتماد على الاختبارات التحصيلية في التنبؤ

بترتيب المتعلمين ضمن الصف الواحد، وتحديد مستوى النجاح والرسوب، كما ذكر خولي، محمد علي (٢٠٠٠م) أن الاختبار يُعدُّ أشيع وأشمل وسائل القياس في المدارس والجامعات، فهو وسيلة فعّالة ومضمونة واقتصادية إذ يمكن أن نختبر آلاف المتعلمين في وقت واحد وبمقياس واحد. وقد تغير مفهوم الاختبارات في ظل التربية المعاصرة، بل وحرصت كل المؤسسات التربوية والتعليمية على تغيير معايير إعداد اختبارات ليوافق التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية التعليمية التعلمية في جميع جوانبها. وتميل الباحثان نحو التعريف الذي جاء فيه أنَّ الاختبار عبارة عن قياس وتقويم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم، من أجل الحكم على مستوى تحصيل المتعلمين، ومدى استيعابهم لما يتلقونه، وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وما يقوم به المعلم من نشاطات تعليمية. فهي وسيلة أساسية تساعد على معرفة مدى تحقق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية المطلوبة، ومدى فاعلية طرق وأساليب التدريس المتبعة، والمناهج، والكتب الدراسية. كما أنها تساعد على رفع المستويات التحصيلية لدى المتعلمين، لهذا من الضروري أن تتصف هذه الاختبارات بالكفاءة العالية في عملية القياس والتقويم، ويمكن الوصول لهذه الكفاءة، عن طريق إعداد اختبارات لغوية نموذجية ولكي تُمثّل الاختبارات المستوى الحقيقي للمتعلّمين يجب أن تكون هادفة، وصادقة في قياسها لما وُضعت لأجله، وثابتة الدرجات، ومُتمثلة للمحتوى الدراسي وما تتضمنه أهداف التدريس من عمليات، وسهولة التصحيح، ومميّزة بين مستويات المتعلّمين المختلفة، ومناسبة في الزمن ولتحقيق هذه الشروط عند إعداد الاختبار يحسن بالمعلّم مراعاة ما يلي :

أ - تحديد هدف الاختبار أولاً. ب - تقييد كل سؤال بهدف الاختبار المحدّد له. ج - إعطاء الاختبار الوقت المحدّد له. د - وضع الأسئلة الصعبة في بداية الاختبار. هـ - تحديد وزن الاختبار بالنسبة لسواه من الاختبارات. و - تحديد درجة كل سؤال في الاختبار، والأفضل ظهورها الدرجة على ورقة الأسئلة. ز - تضمين الاختبار أكبر قدر ممكن من المادة التي يُختبر فيها. ح - تجنّب الأسئلة التي تقود إلى التخمين بقدر الإمكان. ط - احتواء الاختبار على أسئلة متفاوتة في درجة الصعوبة الخولي. محمد علي، (٢٠٠٠م).

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)

هو الإطار المرجعي الذي بدأ وضعه المجلس الأوروبي كجزء من المشروع الكبير المسمى بـ "تعلم اللغات لدى المدنيين الأوروبيين" خلال السنوات ١٩٨٩ - ١٩٩٦م. ويعتمد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على ثلاثة مستويات أساسية بحيث ينقسم كل مستوى إلى مستويين وتعرف هذه المستويات بـ "مستويات الإطار المشترك". وهو دليل يستخدم في وصف إنجازات المتعلمين للغات الأجنبية في جميع أنحاء أوروبا، ويهدف إلى توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا. وقد اتخذ مجلس الاتحاد الأوروبي في عام 2001م قراراً تبني فيه هذا الإطار المرجعي لتحديد الكفاءة اللغوية وقياسها. بتحديد نظم التحقق من القدرة اللغوية، وأصبحت المستويات المرجعية مقبولة على نطاق واسع باعتباره المعيار الأنسب لتصنيف كفاءة الفرد في اللغة، المتعلمة. ويقسم الإطار الأوروبي المشترك المتعلمين إلى ثلاثة أقسام واسعة، والتي يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات. في الجدول التالي مستوى الكفاءة اللغوية في مهارة القراءة للمستوى المتوسط من مستويات تعليم اللغة:

المستوى اللغوي	المهارة	مستوى الكفاءة اللغوية
المتوسط الأوسط B ١	القراءة	يتمكن القارئ في المستوى المتقدم الأوسط من فهم النصوص السردية والوصفية كالوصف المسهب للأشخاص والأماكن والأشياء، والسرد حول أحداث في الماضي والحاضر.
المتوسط الأعلى B 2	القراءة	يمكن لمتعلم هذا المستوى: فهم الأفكار الرئيسية من النصوص المعقدة سواء في مواضيع محددة أو مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية مجال التخصص. يمكن لمتعلم هذا المستوى : فهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة، وملاحظة المعنى الضمني.

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة، ولو أن الاستيعاب قد يكون غير متسق. وتحتوي هذه النصوص عموماً مفردات وتراكيب عالية الشبوع. يفهم القارئ الأفكار الرئيسية وبعض التفاصيل المؤيدة. ويستخدم الاستيعاب أساساً من معرفة بالسياق والمادة. ويصعب على القارئ في هذا المستوى فهم نصوص أكثر تعقيداً.	المتقدم الأدنى C1

الدراسات السابقة :

حظيت الاختبارات اللغوية ومعايير إعدادها وتقييمها باهتمام التربويين والباحثين فقد تناولت دراسات عديدة الاختبارات اللغوية من عدة جوانب كان أبرزها ما يرتبط بمواصفاتها وكيفية إعدادها. نعرض منها ما يلي:

دراسة خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٥م) : التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه. تناولت الدراسة موضوع التقويم اللغوي، وأولت عناية خاصة بموضوع اختبارات اللغة العربية، وكيفية تقويم الطلاب، وكيفية قياس مستواهم اللغوي، وتقدير نموهم اللغوي، وتحديد تقدمهم اللغوي وتبيين وجوه قوتهم وضعفهم اللغوي، كما هدفت إلى توضيح كيفية تصميم الاختبارات اللغوية الشفوية والكتابية، الموضوعية والمقالية، وأوضحت الدراسة أن عمليتي التقويم والاختبارات مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتطوّرت إلى تعريف التقويم، وأنواع الاختبارات اللغوية وغير اللغوي. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الاختبار الجيد، لقياس اللغة أو سواها، لا بد أن يتصف بصفات خاصة. منها الصدق، والثبات والتدرج، وأن الاختبار الجيد يتميز بإظهار الفروق بين الطلاب، وهذا يستدعي احتواءه على أسئلة متفاوتة في درجات الصعوبة. كما أنه يجب أن يمثل المادة موضع الفحص تمثيلاً جيداً، وأن يكون الوقت المخصص له كاف، وأن تكون تعليماته كافية وواضحة لا لبس فيها، وأن تدرجه سهلاً غير مقعد، وشكله معقول مرتب، وطباعته واضحة خالية من الأخطاء الطباعية. ووقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في جوانبها النظرية والتطبيقية.

أما دراسة محمد الخناس فقد جاءت بعنوان : تقانات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية، وتناولت الدراسة آليات بناء اختبار على مرجعيات ومعايير عالمية لقياس كفاءات ومهارات متعلمي العربية من غير الناطقين بها على غرار اختبارات اللغات الأوربية التي تقوم في مجموعها على الاطار المرجعي الأوربي المشترك، وقد اعتمدته هذه الدراسة من حيث المبادئ العامة في بناء الاختبار المعد لقياس مهارات الطلاب الناطقين بغير العربية، كما اعتمدت الدراسة مبدأ التفكير الناقد في بناء أسئلة الاختبار، وهدفت الدراسة إلى بناء أسئلة اختبار لقياس المهارات الأربع، كما ركزت على جوانب البناء اللغوي العربي مراعاة لخصوصية اللغة العربية. واستخدمت الدراسة منهجية بناء الاختبار لقياس (خمس مهارات)، كما استخدمت الدراسة برنامجاً حاسوبياً تفاعلياً يقدم نماذج حقيقية من هذا الاختبار وهو موجه أساساً لغير الناطقين بالعربية، الذين قضوا على الأقل سنتين منضمين إلى إحدى المراكز التعليمية المتخصصة في تدريس العربية للناطقين بغيرها. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: بناء اختبار معياري للغة الضاد يرقى إلى مستوى الاختبارات المعيارية العالمية ويقاس كفاءة الناطقين بغير العربية في أكثر من جهة في العالم. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في توجهها نحو بناء اختبارات معيارية بعد انتهاء الطلاب من دراسة اللغة عبر البرامج المحددة لهم، ووفقاً للمستويات اللغوية لهذا البرنامج. وهو اختبار يختلف عن الاختبار التحصيلي السائد في جميع معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

دراسة إنعام الحق غازي اختبارات محوسبة عبر الانترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٥م- ٣٩٩-٤٢٤): تناولت الدراسة اختبارات محوسبة لتقييم الكفاءة في اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوضع إطار نظري ملائم لموضوع الدراسة مثل آليات تقييم الكفاءة اللغوية لدى الأنظمة الدولية المشهورة، وأهم الاختبارات الورقية العربية والمحوسبة والمتوفرة على الإنترنت، وتناولت الدراسة مفهوم الكفاءة ومعاييرها الدولية ومستوياتها واختبارات الكفاءة العربية، وعرضت الدراسة اختبار اللغة العربية واصفة أسسه، وكيفية استخدامه وإمكانية الاستفادة منه في الجامعات التي تهتم بتعليم اللغة العربية وتعلمها، لاسيما تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت النتائج أهمية هذا النوع من الاختبارات وضرورة التركيز على الجهود

العلمية والبحثية في المؤسسات والجامعات التي تعنى بتعليم اللغة العربية واختبارات الكفاءة فيها خاصة في البلاد العربية، وأوضحت الدراسة أن بما يتصف اختبار اللغة العربية من مميزات يمكن من استخدامه بوصفه مشروعاً رائداً في الحدود الضيقة في المرحلة الأولى، كما يمكن أن يوفر نموذجاً يحتذى به في إعداد البحوث الأخرى التي تُصمَّم الاختبارات المحوسبة.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسة تتفق مع هذه الدراسات في تناولها للاختبارات اللغوية حيث سعت لإبراز أهمية الالتزام بمعايير إعداد الاختبارات اللغوية، وتأكيد الحاجة إلى تطبيق المعايير اللغوية عند تصميمها، كما وإنها اتفقت معها في المنهجية، إلا أنها تختلف عنها في عينة وتعدد مواقف التعلُّم الإلكتروني التي تنتظم حولها الاتجاهات. والدراسة حيث تناولت هذه الدراسة نماذج من اختبارات مقرر مهارة القراءة. على العموم فقد استفادت الباحثان من سائر الدراسات في الوقوف على المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع دراستهما.

كيفية إعداد الاختبارات اللغوية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تعرض هذه الدراسة خطوات بناء الاختبارات اللغوية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبدالعزيز - شطر الطالبات، و مدي تحقيقها لمعايير الكفاءة اللغوية في برنامج الدبلوم في المعهد، بالتطبيق على مهارة القراءة .
معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة المؤسس هو أحد المنارات العلمية التي تحتضن لغة الضاد وتحمل رسالتها إلى العالمية. تأسس عام ١٤٣١ هـ بموافقة من مجلس التعليم العالي متوجة بموافقة خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله- وبدأ منذ ذلك الحين في تصميم خطته الدراسية وتنفيذ برامجها التعليمية لتحقيق رسالته السامية في بيئة جاذبة، من خلال برامج وأنشطة نوعيّة منافسة تلبي احتياجات المستفيدين.

ويقدم المعهد في المرحلة الحالية ثلاثة برامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي : برنامج المنح الدراسية للدبلوم العام في اللغة العربية للناطقين بغيرها: الذي يستهدف الطلاب الأجانب غير الناطقين بالعربية من حملة الثانوية العامة أو البكالوريوس. وبرنامج الدورات القصيرة: وهو متاح للراغبين في تعلم العربية من المقيمين في المملكة على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الدراسية. وبرنامج الدورات القصيرة لطلاب الدراسات العليا: ويستقبل طلاب الدراسات العليا الدوليين الراغبين في تقوية لغتهم العربية. وبرنامج الدبلوم العام: وهو البرنامج الذي تدرس فيه طالبات المعهد اللاتي استهدفتهن الدراسة، مدته سنتان، ويتكوّن من (٦٠) وحدة دراسية موزعة على ٢٠ مقررًا تدرّس في أربعة فصول دراسية. ويهدف البرنامج إلى تحقيق الكفايات اللغوية والثقافية للدارسين؛ لتمكينهم من مواصلة دراستهم الجامعية في بيئة تعليمية عربية، والتواصل مع المجتمعات العربية وفهم ثقافتها، ويعمل البرنامج على توظيف كلّ نشاطاته التعليمية في هذا الإطار تسليماً بأنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل. وتبنى فلسفة البرنامج من خلال النظر إلى اللغة وظيفتيها الأساسيتين: التواصلية والثقافية، وعلى هذا الأساس يعتمد تحقيق الكفاية اللغوية والثقافية على منهج تكاملي تواصل يقدّم اللغة العربية الفصيحة المعاصرة دون استخدام لغة وسيطة في التعليم. إن مفهوم القراءة كبير ومتسع، إلا أنه في أبسط صوره يشير إلى أن عملية القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما إنها ليست أداة مدرسية ضيقة؛ بل هي عملية ذهنية تأملية ونشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات. والقراءة نشاط يتضمن عناصر منها: الاستقبال البصري للرموز وهذا ما يسمى بالنقد، ودمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما يسمى بالتفاعل. والقراءة نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية القارئ بكل جوانبها. طعيمة، رشدي أحمد(٢٠٠٤م). ومهارة القراءة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحدد وفقاً لتحديد المستويات المعتمدة لدى كل مؤسسة. ومعهد اللغة العربية يعتمد نظام (أربعة في اثنين) المستويات متوافقة إلى حد كبير مع المستويات المعتمدة حسب الإطار الاوربي المشترك لتعليم وتعلم اللغات. ونظام الدراسة في المعهد يتكون من أربع مستويات (المستوى الاول المبتدئ- الثاني المتوسط والثالث المتوسط المتقدم والرابع متقدم) ومقرر القراءة يتضمن الأهداف الخاصة والإجرائية ونتائج التعلم المتوقعة لهذه المهارة. يحتوى مقرر المستوى الأول على (القراءة والمفردات و الأصوات). ويتضمن مقرر المستوى الثاني (قراءة ومعجم)، وفي هذا المستوى تكتمل مهارات التعرف، ويتم التركيز على مهارات الفهم. وتتكون لدى المتعلمة حصيلة كبيرة من المفردات والتراكيب . وفي المستوى الثالث المتوسط (ب) تدرس (القراءة المتنوعة ، والقراءة المكثفة). وفي هذا المستوى يتم دعم مهارات الفهم ونمو القدرة على الاستقلال بالقراءة وتتكون لدى المتعلمة مهارة الاطلاع الحر، وتكون قد تزودت - إلى حد ما - بالمهارات القرائية مما يمكنها من القراءة والبحث عن حل مشكلة أو اتخاذ قرار في قضية. ويتبنى المعهد المدخل التكاملي والطريقة التوليفية في تدريس المهارات عامة، ومهارة القراءة بصفة خاصة، بجانب الأنشطة المصاحبة للمقرر. فالمعهد يعتبر الأنشطة مكملة للمنهج بصورة واضحة ومباشرة، ويضع لاه درجات تقييمية مكملة لدرجات الاختبار، ويعد لها توصيفاً تفصيلياً، وأمثلة للأنشطة المتوافقة مع المهارات اللغوية الأربع. وقد تكون هذى إحدى المميزات التي ينفرد بها معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز. وللإختبارات في المعهد اعتبارات خاصة تحاط بالعناية المكثفة والاهتمام استكمالاً لجودة العمية التعليمية - خاصة النهائية منها - وأما عن صياغة الاختبارات فقد بيّنا أنواعها سابقاً، كما بينا أن الاختبارات لا

تزال حتى الآن الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى تمكُّن الطالب من المحتوى التعليمي الذي تعلمه. على افتراض أن ما يتم تعليمه هو تحقيق لأهداف وغايات المنهج فاي تغيير فيه لابد أن ينعكس على أساليب الاختبار ، والاختبارات المعنية هي الاختبارات النهائية التي تهدف الى قياس مدى تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة من البرنامج الدراسي للطالب في الوقت المحدد للدراسة ، ويراعى فيه الأخذ بإحدى صور الاختبار بما يوافق المستوى الدراسي للطالب ، ونوع البرنامج وتأثيرها على معدل الطلاب، يقول داود وآخرون : أن من سلبيات تلك الاختبارات أن الممتحن في هذه الاختبارات لا يهتم أن يعرف إذا كان الطالب قد سيطر على مهارات خاصة أو مستوى معين؛ بل يهتم بالدرجة الاولى أن يعرف مدى قدرة الطالب على مواصلة الدراسة في مرحلة تعليمية معينة. أما من حيث محتوى مادة اختبار مهارة القراءة فهي (المعلومات التي يراد السؤال عنها مع مراعاة الزمن - الكمية - الكيفية) . واختبار القراءة غالباً ما يشتمل على موضوعات دُرست في المقرر، أو خارجه، مع مراعاة ملائمة المحتوى اللغوي للمستوى.

تم إجراء دراسة استطلاعية وسط أستاذات المعهد اللاني درسن مقرر القراءة للمستوى المتوسط على مدى ثلاثة أو أربعة فصول دراسية، حول كيفية صياغتهن لأسئلة اختبار مهارة القراءة للمستويين المتوسطين (أ، ب) وكشفت نتائج الاستطلاع عن النتائج الآتية :

أ- كيفية اختيار موضوعات القراءة : أكدت جميع الأستاذات أن عملية اختيار موضوعات القراءة تعد من أصعب مراحل إعداد اختبار القراءة ، لأنها عملية تتطلب تنقيح وتمحيص دقيق للموضوعات التي تتوفر فيها صفات النص الجيد، ومناسبتها للمستوي اللغوي والثقافي للمتعلّمت، وفي حالة اختيار النص من خارج النصوص المقررة سواء كان المستوى المتوسط (أ ، أو ب) فيجب مراعاة ضبط النص بالشكل ووضوح الخط ، هذا من جانب الكيفية، أما من حيث الكمية فهناك تباين في الآراء ، فبعض الأستاذات يرين أن مسألة تنوع وشمول النصوص للمقرر قد يكون شيئاً عسيراً بالنسبة لنصوص القراءة؛ لكثرة النصوص ومحدودية الاختبار بالتالي لابد من اختيار ٧٥% من النصوص المقررة، و ٢٥% من النصوص خارج المقرر، وتري أخريات ضرورة أن يكون الاختبار مناصفة بأن تكون ٥٠% من النصوص المقررة، و ٥٠% من النصوص خارج المقرر حتي يكون الاختبار مطابقاً لأهدافه. (لابد من الإشارة إلى أن توجيه الطالبات وإرشادهن ومساعدتهن على قراءة بعض النصوص الحرة متضمن في توصيف المقرر) .

ب- كيف ترتب الأسئلة: من حيث سياقها في مفردات المقرر، أم من حيث صعوبتها أو قياسها للأهداف : كذلك جاءت إجابات الأستاذات متباينة، حيث ذكرت بعض الأستاذات عدم اهتمامهن بهذا الجانب عند إعداد أسئلة الاختبارات ، ففي بعض الأحيان يأتى ترتيب الأسئلة تلقائياً دون توجُّه ، وعللن ذلك بأن إستراتيجيات الطالبات في أداء الاختبارات ليست مرتبة، حيث نجد طالبة تبدأ بالإجابة على الأسئلة التي تراها سهلة بالنسبة لها ، وأخري قد تبدأ بالأسئلة الصعبة.

ج من حيث نوعية الاختبار: أكدت جميع الأستاذات اختيارهن للأسئلة الموضوعية عند تصميم الاختبار اللغوي، لمناسبتها وسهولة إعدادها وتصحيحها في كافة الاختبارات ، واختبارات مهارة القراءة بصفة خاصة.

د- توزيع درجات الاختبار: حددت إدارة الجودة والتطوير بناء على سياسة الشؤون التعليمية درجة تقييم المقررات كما يلي: الاختبار النهائي وزنه (٤٠) درجة ، والاختبار النصفى وزنه (٢٠) درجة ، والاختبار الدوري وزنه (٢٠) درجة. وقد يتم تطبيقه أكثر من مرة خلال الفصل الدراسي ، وتحدد (٢٠) درجة لتقييم التدريبات والواجبات والأنشطة . وقد ذكرت بعض الأستاذات أنهن يعطين وزناً أكبر للأنشطة والاختبارات الشفهية، كما فضلت بعضهن إعطاء الوزن الأكبر من الدرجات في الاختبارات الدورية والواجبات و التدريبات الصفية وغيرها ، وويعتبر هذا التقييم مميزاً ومناسباً - إلى حدما - بالنسبة للطالبات؛ لأن الاختبار التحصيلي ذو الوزن الأكبر من درجة الاختبار لا يقيس الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة. بل نجد التقييم التراكمي يساهم في أن تكون عملية التقييم مستمرة طول الفصل الدراسي وأن الاختبار النهائي يكون بمثابة تكملة للاختبارات والأنشطة والتكاليف اللغوية.

هـ- تقسيم درجة الاختبار على الاسئلة : أوضحت بعض الأستاذات أنهن يصمن الاختبار على أربعة أسئلة بحيث يتكون كل سؤال من أربعة عناصر (أ، ب، د، ج) ، ويكون وزن كل عنصر (درجتان ونصف) وتكون الدرجة الكلية لكل سؤل (١٠) درجات. وذكرت بعض الأستاذات أنهن يفضلن طريقة السؤال المميز الإجابي الذي يمثل ثلث الدرجة (١٥) درجة، ثم توزع بقية الدرجات على باقي أسئلة الاختبار، وأوضحت بعض الأستاذات أنهن يوزعن درجات الاختبار وفقاً لنوعية الأسئلة، خاصة في المستوى المتوسط (ب). وتشتمل بعض الأسئلة ر حول تلخيص فكرة فقرة من النص وتكون درجته (٥ أو ٧) موزعة على كيفية تلخيص الطالبة للنص من حيث سلامة اللغة وترتيب الأفكار وصياغتها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل صياغة اختبار مهارة القراءة بهذه الكيفية يحقق مستوى الكفاءة اللغوية للمستوى المتوسط من مستويات تعليم اللغة؟ وللإجابة على هذا السؤال نقف على ما اتفق عليه في البحوث والدراسات اللغوية بشأن المعايير القياسية التي تُمكن من تحقيق الكفاءة اللغوية من خلال الاختبارات التحصيلية كما هو سائد في أغلب معاهد تعليم اللغات في الوطن العربي. وقد

اخترنا الإطار الأوروبي المرجعي العام لتعليم اللغات ؛ لان طبيعة البرنامج وتوصيفه في المعهد استندت عليه في مراحل بنائها مع الأخذ في الاعتبار خصوصية اللغة العربية .

النتائج والخاتمة : أسفرت نتائج هذا البحث عما يلي:

١- إن اختبارات معهد اللغة العربية لمهارة القراءة، ومن خلال عرض طريقة صياغة الاسئلة تسم بمواصفات الاختبار الجيد لتمييزها بالصدق والثبات والموضوعية والتمييز والتدرج ، ودقة التعليمات. كما أوضحت الأستاذات اللاتي يدرسن مهارة القراءة في المعهد ، كما تشمل هذه الاختبارات بعض معايير الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات ، لان الطالبة تستطيع قراءة النصوص السردية والوصفية حيث تم التأكد من ذلك من خلال الخبرة الذاتية للباحثين، ومن خلال النصوص المتضمنة في الاختبارات التي استندت عليها الدراسة.

٢ - تتميز اختبارات مهارة القراءة في معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بأنها مشتملة على الأنشطة المصاحبة للمقرر الدراسي، إضافة للاختبار الشفهي للقراءة والتدريبات والتكاليف اللغوية؛ لذلك يمكن وصفها- الى حد ما - بأنها اختبارات تتضمن قياس الكفاءة اللغوية بجانب التحصيل اللغوي.

ويعود السبب في هذا إلى النظرة الاستراتيجية التي انطلق منها المعهد - رغم تأسيسه المتأخر مقارنة بنشأة المعاهد بالملكة العربية السعودية - حيث بدأ من حيث انتهى الآخرون . وسعى مباشرة إلى مواكبة أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية . وهذا ما تنادي به الدراسات الدراسات المقدمة في المؤتمرات من ضرورة الإقلال الاعتماد على أسلوب الاختبارات النهائية التقليدية، والإكثار من الاختبارات التكوينية المستمرة لما لها من عظيم الأثر في تعزيز عملية التعلم .

٣ - من المآخذ التي ظهرت على اختبارات مهارة القراءة للمستوى المتوسط كثرة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية - رغم وجود بعض الاسئلة المقالية بنسب قليلة - وكذلك التركيز على قياس المستويات المعرفية الأحادية (الأهداف المعرفية) فقط.

التوصيات: ١- اعتماد الاختبارات التكوينية في تقييم المهارات اللغوية.

٢- أن تكون أسئلة الاختبار مرتبطة بالأهداف والمخرجات الخاصة بالمقررات الدراسية.

٣- أن تعد كل مؤسسة اختبار لتحديد الكفاءة اللغوية للمتعلمين عند إكمال البرنامج اللغوي لديها ، كما هو الحال عند التحاق المتعلمين ببرامج تعليم اللغات (اختبار تحديد المستوى).

المقترحات: امتداداً لهذا البحث تقترح الباحثتان:

- إجراء المزيد من الدراسات لتقييم الكفاءة اللغوية في بقية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، والكتابة).

الخاتمة :

تناولت هذه الدراسة اختبارات مهارة القراءة للمستويين المتوسطين (أ- ب)، في معهد اللغة العربية في جامعة الملك عبدالعزيز. من خلال عرض طريقة صياغة الأسئلة والوقوف على مدى تحقيقها لمعايير الاختبارات اللغوية، ومدى تحقيق مستوى الكفاءة اللغوية المطلوب عند بناء أهداف برنامج المعهد بصورة عامه ومهارة القراءة بصفة خاصة، ويتضح من نتائج الدراسة الحالية أنه يمكن وصف هذه الاختبارات بأنها اتسمت بمواصفات الاختبار الجيد كما ذكرت الأستاذات اللاتي يدرسن مهارة القراءة بالمعهد - وهو بمقياس الإطار الأوروبي المشترك للغات دقيق الموصفات . ومن المآخذ التي ظهرت على اختبارات مهارة القراءة لمستوى المتوسط كثرة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية - رغم وجود بعض الاسئلة المقالية بنسب قليلة - والتركيز على قياس المستويات المعرفية دون غيرها .

المراجع :

- ١- إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ٢٠١٠م.
- ٢ - إنعام الحق غازي: اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، اختبار العربية -AL" ARABIYYA-TEST نموذجاً. نقلاً عن: خالد بسندي: في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج (٥)، ع(١).
- ٣ - إبراهيم بيسوني عميره: المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف للنشر ١٩٩١م.
- ٤- إبراهيم الدوسري - الإطار المرجعي للتقويم التربوي - مكتب التربية العربي - الرياض - ٢٠٠٠م.
- ٤- نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، ١٩٨٥م.
- ٥- هندية ليانغ ليانغ: اختبارات اللغة تجارب وآفاق - منشورات مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية - الرياض ط١-١٤٣٧- ٢٠١٦
- ٦ - نبيل عبد الهادي القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.
- ٧ - محمد علي خولي: الاختبارات اللغوية ، ط١، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
- ٨ : أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
- ٩ - رشدي أحمد طعيمة - المهارات اللغوية - مستويات تدريسها وصعوباتها - دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٤م.
- ١٠ - محمد عبد الخالق: اختبارات اللغة، الطبعة (٢)، جامعة الملك سعود ، الرياض، ١٩٩٦م.
- المجلات المحكمة ١ - إنعام الحق غازي : "اختبارات محوسبة عبر الانترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها" ، مجلة القسم العربي ، جامعة لاهور ، باكستان ، العدد الخامس والعشرون ، ٢٠١٨م.
- ٢ - خالد حسين أبو عمشة : معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، أبحاث محكمة ، استكتاب ، المنتدى العربي التركي ، ٢٠١٨م.
- ٣- محمد الحناش : تقانات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربي، مجلة بحوث أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، دار زايد للثقافة الإسلامية ، ٢٠١٣م.
- ٤- داود عبد القادر ايليغا ، وآخر: تصميم اختبارات اللغة العربية الرقمية وتقناتها المعاصرة ، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية ، مج ٤ ، جامعة المدينة العالمية ، ماليزيا ، ٢٠١٧م.
- ٥ - نادية مصطفى العساف: أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع ، العدد الأول ، ٢٠١١م.

"بعض الآراء النحوية الخاصة لابن هشام في كتابه مغني اللبيب"

د. أهيف عبد العزيز بوريني

كليات التقنية العليا - فرع أبو ظبي للطلاب

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

الملخص:

يُعنى البحثُ بيان بعض المسائل النحوية التي تفرّد فيها ابن هشام عن مذهبي: البصريين والكوفيين في كتاب مغني اللبيب، والكشف عن التأثير الحاصل بالمذاهب الأخرى، وهل اختطّ ابن هشام لنفسه منهجاً نحويّاً؟ أم كان تبعاً للمذاهب الأخرى؟ وسيحاولُ البحثُ الإجابة عن كثير من الأسئلة؛ منها: أ- هل كان ابن هشام بصريّاً أم كوفيّاً في آرائه؟ ب- ما أبرز الآراء التي انتهجها لنفسه؟ اعتمد الباحثُ من المناهج ما يأتي: (أ)- المنهج الاستقرائي التحليلي. (ب)- المنهج الوصفي التأصيلي. (ج)- المنهج الإحصائي. استنتج البحثُ أنّ ابن هشام لم يكن تابعاً لمدرسة نحوية بعينها، وإن غلبت عليه النزعة البصرية، وكذلك اشتقّ لنفسه آراء خاصة، وغيرها من النتائج.

[وقوع (عن) مرادفة لـ(من)]:

يذكر ابن هشام من معاني (عن) أنّها تكون مرادفة لـ(من)، ثمّ يذكر الشاهد في ذلك؛ وهو الآية: (وهو الذي يقبل التوبة عن عباده ويعفو عن السيئات) [الشورى: ٢٥]؛ إذ الشاهد في ذلك (عن) الأولى، أي: عن عباده؛ فهي مرادفة لـ(من) أي: من عباده. ثمّ يدلّ على ذلك بقوله تعالى: (فَتَقَبَّلْ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ) [المائدة: ٢٧]، وكذلك: (رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا) [البقرة: ١٢٧]. وقد ذكر أنّ الشاهد على (عن) الأولى في آية الشورى، هو قوله تعالى: (أولئك الَّذِينَ نَتَقَبَّلُ عَنْهُمْ أَحْسَنَ مَا عَمِلُوا) [الأحقاف: ١٦]. (المغني، ٢٢٦/٤ - ٢٢٧).

وكان من ابن هشام أن أورد ذكر معنى المجاوزة للجاء (عن)، وقد ذكر أنّ البصريين لم يذكروا سواء، وإيراده لهذا على نيّة الردّ لما جاء عندهم؛ ذلك أنّ ابن هشام يورد لها عشرة معانٍ^(١). (المغني، ١٩٦/١).

فسببويه يذكر معنى المجاوزة في (عن)، واكتفى بهذا المعنى لها، فيقول: "وأما (عن) فلما عدا الشيء، وذلك قولك: أطعمه عن جوع، جعل الجوع منصرفاً تاركاً له قد جاوزه... وتقول: أضربتُ عنه، وأعرضتُ عنه، وانصرف عنه، إنّما تريد أنّه تراخى عنه وجاوزه إلى غيره. وتقول: أخذتهُ عنه حديثاً، عدا منه إليّ حديثٌ". (الكتاب، ٢٢٦/٤ - ٢٢٧).

وقد اعترض الدسوقيّ على ابن هشام في جعله (عن) مرادفة (من) في آية الشورى؛ إذ يرى أنّ الآية لا تصلح شاهداً؛ لاحتمال أنّ التقدير: (وهو الذي يقبل التوبة صادرة عن عباده)، ثمّ إنّ الدسوقيّ يرى أنّ آية الأحقاف (نتقبّل منهم) محتملة أنّ المعنى: أولئك الذين يُتقبّل أحسن ما عملوا صادراً عنهم، ثمّ يقرّ أنّ الآيتين تكفيان في مقام التمثيل؛ أي لا في مقام الاستشهاد. (حاشية الدسوقيّ، ١٦١/١). وأرى أنّه ربما كان الدافع لابن هشام لأن يقول في (عن) أنّها مرادفة لـ(من)، هو تأثيره لما في مذهب الكوفيين من قولهم بتناوب حروف الجر، مع أنّ الكوفيين لم يرد عنهم القول إنّ (عن) تقع مرادفة لـ(من).

وبرأيي أنّ كلام الدسوقيّ السابق في اعتراضه على ابن هشام مردود؛ لصحة تفسير كلام ابن هشام، وقبوله في السياق. لكن الدسوقيّ قد يكون متأثراً بما ورد عن البصريين في أنّهم لا يقولون بتناوب حروف الجرّ، أضف إلى تأثر ابن هشام بنحو الكوفيين في القول بتناوب حروف الجرّ بعضها عن بعضها الآخر؛ فقد كان على تأثر كبير أيضاً بنحو البصريين في استعمال مصطلح (حروف الجر)؛ ذلك أنّ الكوفيين يسمونها (حروف الصفات). (مدرسة البصرة، ٣٤٧). وفي هذا جمعٌ من ابن هشام لما كان في المدرستين، ودليلٌ على عدم انحيازهما لإحادهما.

وبشير الدكتور سامي عوض - دونما تفصيلٍ - إلى أنّ قول ابن هشام في مسألة مرادفة (عن) لـ(من) من الآراء التي تميّز بها ابن هشام. (ابن هشام النحويّ، ١٠٤).

- [اللام في (لتزول) في قوله تعالى (وإن كان مكرهم لتزول منه الجبال) [إبراهيم: ٤٦] لام كي]:

يقفُ ابن هشام - في حديثه عن حرف اللام - على الآية الكريمة من سورة إبراهيم، فينقلُ زعم كثيرٍ من الناس في أنّ هذه اللام - في غير قراءة الكسائي (السبعة في القراءات، ٣٦٣) - المكسورة (أي اللام الأولى) والثانية مفتوحة في (لتزول) هي لام الجحود. واللام المقصودة هي اللام الأولى، والثانية أصلية. فهو لم يرتضِ هذا التخريج؛ لأنّ النافي غير (ما) و(لم)، وكذلك لاختلاف فاعليّ كان وتزول، ويظهر له أنّها لام كي، وأن (إن) شرطية؛ أي فليست نافية؛ وعلى هذا فالتقدير: "أي وعند الله جزاء مكرهم، وهو مكر وتزول، ويظهر له أنّها لام كي، وأن (إن) شرطية؛ أي فليست نافية؛ وعلى هذا فالتقدير: "أي وعند الله جزاء مكرهم، وهو مكر

(١) في ذكره رأي البصريين في (عن) ومعناها، والمعاني المذكورة في المغني، ١٩٦/١ - ١٩٨.

أعظم منه، وإن كان مكرهم لشدة معداً لأجل زوال الأمور العظام المشبهة في عظمها بالجبال، كما تقول: أنا أشجع من فلان وإن كان معداً للنوازل". (المغني، ٢٧٩/١).

إن قول ابن هشام في أنها لام كي إنما هو قول الزمخشري، لا كما يظهر من قوله: "والذي يظهر لي" أنه لم يسبق إليه، ويقول الدسوقي مشيراً إلى عبارة ابن هشام في ظهور رأيه في هذه اللام: "ليس من مخترعاته، بل من كلام الزمخشري". (حاشية الدسوقي، ٢٢٤/١).

يقول الزمخشري: "وإن عظم مكرهم وتبالغ في الشدة، فضررب زوال الجبال منه مثلاً لتفاقمه وشدة: أي وإن كان مكرهم مسوياً لإزالة الجبال معداً لذلك، وقد جعلت إن نافية واللام مؤكدة لها؛ كقوله تعالى: (وما كان الله ليضيع إيمانكم) ". (الكشاف، ٣٨٣/٢). فابن هشام لم يوافق ما جاء عن الزمخشري بكلية قول الزمخشري ذلك أن ابن هشام، وإن وافق الزمخشري في نوع اللام هذه فإنه يخالفه في (إن)؛ فابن هشام جعلها شرطية، والزمخشري يجعلها نافية؛ وفي هذا يظهر تمكّن ابن هشام من سعة العلم بالتفاسير، وأقوال النحاة في هذه اللام، أضف إلى ذلك اطلاعه على القراءات بشكل متبحر؛ فهو يختار من هذه الأقوال قول الزمخشري لما بدا له صحة ذلك، غير منحاز إلى فريق أو رأي.

– [قد] لا تفيد التوقع أصلاً مع الماضي، أو مع المضارع:]

يقف ابن هشام عند معاني الحرف (قد)، ويذكر معانيها الخمسة؛ وهي: (التوقع، وتقريب الماضي من الحال، والتقليل، والتكثير، والتحقيق)^(١)، (المغني، ٢٢٦/١ – ٢٣٣)، في المعنى الأول؛ وهو (التوقع) يذكر ابن هشام إفادة (قد) مع المضارع، وهو واضح؛ كقولك: (قد يقدم الغائب اليوم) إذا كنت تتوقع قدومه، ثم يتحدث عن وقوعها مع الماضي، وقد أثبتته الأكترون، ثم ينقل عن الخليل قوله في دخولها على الماضي، يقول ابن هشام: "قال الخليل: يقال (قد فعل) لقوم ينتظرون الخبر، ومنه قول المؤذن: قد قامت الصلاة؛ لأن الجماعة ينتظرون لذلك، قال بعضهم: تقول (قد ركب الأمير) لمن ينتظر ركوبه، وفي التنزيل (قد سمع الله قول التي تجادلك) [المجادلة: ١]؛ لأنها كانت تتوقع إجابة الله سبحانه وتعالى لدعائها". (المغني، ٢٢٨/١).

ثم يذكر ابن هشام أن بعضهم – من دون الإشارة إلى أعلام – أنكر كونها للتوقع مع الماضي؛ فالتوقع انتظار الوقوع، والماضي قد وقع. ومراد المثبتين أنها تدل على التوقع مع الماضي كان قبل الإخبارية متوقعاً، لا أنه الآن متوقع – كما ذكر ابن هشام – فهذا هو قولهم.

أما ابن هشام فقد ظهر له رأي ثالث في المسألة؛ إذ إن الآراء السابقة هي: إثبات وقوع (قد) مع الماضي للتوقع، وإنكار وقوع (قد) مع الماضي لمعنى التوقع. ورأيه هو: أن (قد) لا تفيد التوقع أصلاً، لا مع المضارع، ولا مع الماضي؛ أما المضارع فإن (قد) لا تفيد التوقع في قولك: (يقدم الغائب) – وهذه الجملة هي نفسها التي ذكرها في بداية الحديث عن معنى التوقع – ويعلل ابن هشام عدم إفادتها للتوقع في المضارع؛ لأن معنى التوقع يفيد بدون ذكر (قد)، إذ المخبر ظاهر من حاله حين أخبر عن مستقبل أنه متوقع له. ويعلل أنها لا تفيد (التوقع) في الماضي؛ بأنه لو صح إثبات التوقع لها بمعنى أنها داخلة على ما هو متوقع لصح أن يقال في (لا رجل) بالفتح إن (لا) هي للاستفهام؛ لأنها لا تدخل إلا جواباً لمن قال: (هل من رجل)، فما بعد (لا) مستفهم عنه من جهة شخص آخر، كما أن الفعل الماضي الواقع بعد (قد) متوقع كذلك. ثم يشير ابن هشام إلى عبارة ابن مالك بأنها حسنة، فقد قال في (قد): أنها تدخل على ماضٍ متوقع ولم يقل أنها تفيد التوقع. ثم يصرح ابن هشام، بأن ابن مالك لم يتعرض للتوقع في (قد) التي تدخل على المضارع البتة، ويقول ابن هشام فيما نقله عن ابن مالك "هذا هو الحق". (المغني، ٢٢٨/٢)؛ أي يقصد كلام ابن مالك في أنها غير مفيدة للتوقع مع الماضي؛ لأن الماضي متوقع في ظاهر حال المخبر، وعدم ذكر ابن مالك (قد) تاليها المضارع بأنها تفيد التوقع هو حق؛ لأنها لا تفيد.

ولا يفهم من كلام ابن هشام حينما تحدث في بداية معنى (التوقع) لـ (قد) الداخلة على المضارع بأنها واضحة حين اتصلت به، بل هو يعني أن التوقع واضح من الفعل في ذاته، لا من وجود (قد). وبكلام ابن هشام أقول؛ لصحة رأيه وقبوله في العقل والمنطق؛ فلقد أحسن الاستدلال؛ فدل على راحة العقل، وحسن تقليب المسألة، والتميز في الرأي.

– [أصل لام المستغاث:]

ينقل ابن هشام رأي الكوفيّين في أصل لام المستغاث؛ إذ يزعمون أنها بقية اسم؛ وهو (أل)، والأصل (يا آل زيد)، ثم حذفت همزة آل للتخفيف، وإحدى الألفين لالتقاء الساكنين، ثم يذكر أنهم يستدلون بقوله:

(١) لكنّه يذكر معنى سادساً؛ وهو النفي، وربما لم يقبله ابن هشام؛ لذلك لم يذكر هذا المعنى، وجعل معانيها خمسة.

فَخَيْرٌ نَحْنُ عِنْدَ النَّاسِ مِنْكُمْ إِذَا الدَّاعِي الْمُتَوَبُّ قَالَ يَا لَا (١)

فإنَّ الجارَّ لا يقتصرُ عليه؛ أي إنَّ الكوفيَّين يرون أنَّ هذه اللَّام هي لام متبقيَّة من اسم هو (آل)، ثمَّ حُذفتِ الهمزة الأولى منه طلباً للتخفيف، فأصبح (آل)، وبعدها حُذفتِ الهمزة منه؛ لأنَّها قد التقت بألف قبلها؛ وهي الألف في أداة النداء (يا)، فأصبحت اللَّام مفردة، واحتجوا بقول الشاعر: (يا لا) فالمستغاث محذوف، والألف في آخر البيت هي ألف الإطلاق كما عُهد في الشعر،

أو ألف الإشباع. وعلة استدلالهم أنَّ الجارَّ (حرف اللَّام) لا يقتصر على المستغاث، لكنه في البيت قد اقتصر على الجارَّ.

ويستنتج الباحث من ذلك أنَّ إيراد ابن هشام لزعم الكوفيَّين بأنَّ لام المستغاث هي بقية اسم، هو ردُّ منه لهم؛ لأنَّه كان قد ذكر حرفيَّتها المطلقة؛ (أي حرفية اللَّام التي للاستغاث) على الخلاف بين النحويَّين في زيادتها أو أصلتها.

فابن هشام لم يكتفِ بردهم في قولهم بأنَّها بقية اسم - على أنَّه يزعم حرفيَّتها - بل يرى أنَّ اللَّام التي هي (لام المستغاث) ليس أصلها كما زعم الكوفيَّون، فيقول: "وأجيب بأنَّ الأصل: يا قوم لا فرار، أو لا نفر، فحذف ما بعد لا النافية، أو الأصل: (يا لفلان)، ثمَّ حُذف ما بعد الحرف كما يقال: (ألا تا)؛ فيقال: (ألا فا) يريدون: ألا تفعلون، وألا فافعلوا". (المغني، ٢٩٠/١).

يذكر الدسوقي أنَّ زعم الكوفيَّين في أنَّ لام المستغاث بقية اسم وهو (آل) مردود عند الرضي (-٦٨٦هـ) بأنَّ ذلك يقال فيما لا آل له، نحو: يا لله، ويا للدواهي، وبأنَّ المقصود نداء الشخص لا آله، إلَّا أن يراد بالآل الشخص نفسه مجازاً؛ نحو: (أدخلوا آل فرعون)، و(اعملوا آل داود شكراً) (حاشية الدسوقي، ٢٣٠/١). وهما آيتان: الأولى من سورة [غافر: ٤٦]، والثانية من سورة [سبأ: ١٣]. فابن هشام يرفض زعم الكوفيَّين في أنَّها (أي لام المستغاث) بقية اسم هو (آل)، ويرى أنَّ الأصل: يا قوم لا فرار، أو لا نفر، فحذف ما بعد لا النافية كما حُذف المنادي، أو أنَّ أصلها: يا لفلان، فهو لا يُسلم أنَّ الحرف الجارَّ لا يقتصر عليه، بل يقتصر عليه لأنَّه كلمة مستقلة، كما اقتصر على حرف النداء، وهو أضعف من الجارَّ، وحذف ما بعد الحرف؛ أي وبقي الحرف فلا محذور فيه كما في تمثيله بقولهم: (ألا تا) فيجواب (ألا فا) امتثالاً. وكذلك فإنَّ حجة الكوفيَّين في استدلالهم على أنَّ الجارَّ لا يقتصر عليه مردودٌ عند ابن هشام، إذ لو كان أصله يا لفلان، وأنَّها لام مفردة ليست بقية (آل) للزم الاقتصار على الحرف الجارَّ، ولا يجوز الاقتصار عليه^(١).

لكنَّ ابن هشام اكتفى بذكر رأي الكوفيَّين في هذه اللَّام، وأغضى البصريَّين رأيهم فيها. فإن قلت: كيف تجعل رأي ابن هشام هذا ممَّا تفرَّد به عن مذهب البصريَّين والكوفيَّين ولم ترد الإشارة إلى البصريَّين؟ قلت: إنَّ كلام ابن هشام في هذه اللَّام مخالف لما جاء عند البصريَّين في رأيهم بهذه اللَّام.

فسيبويه يورد رأي الخليل فيها، وذلك قوله: "وزعم الخليل - رحمه الله - أنَّ هذه اللَّام بدلٌ من الزيادة التي تكون في آخر الاسم إذا أضفت، نحو قولك: يا عجباً، ويا بكراً، إذا استغثت أو تعجبت". (الكتاب، ٢١٨/٢).

فلا علاقة بين اللَّام هذه وبين الزيادة في آخر الاسم في (يا عجابه، ويا بكراه) في كلام الخليل، فيترجَّح إمَّا قول الكوفيَّين أو قول ابن هشام. ولما كان لكثير من النحاة - على ما ذكر ابن هشام في المغني - رأيٌ في أنَّها حرف على الخلاف في الزيادة والأصالة بينهم، ضعفت حجة الكوفيَّين في اسميَّتها، وكذلك ضعفت في تنفيذ ابن هشام لاستدلالهم على ذلك؛ وعليه يُرجَّح قول ابن هشام، ونعلم أنَّ الأصل فيها على الخيار بين أن تكون أصلاً لـ: (يا قوم لا فرار، أو لا نفر)، أو أصلاً لـ: (يا لفلان) - وهذان الرأيان مذكوران عند ابن هشام - ولعلَّ الثانية أقوى في الاستدلال؛ وهي (يا لفلان)، فاستبدل المستغاث مكان (فلان)، وهذا أقرب؛ لسلامته من الحذف والتصرُّف كما في: (يا قوم لا فرار، أو لا نفر)؛ لأنَّ الحذف والتصرُّف قد دخلاهما حتَّى تستقرَّ اللَّام وحدها. أمَّا (يا لفلان) فقامت على الاستبدال بذكر المستغاث مباشرة من دون حذف وتصرُّف، وكذلك يترجَّح لدينا: (يا لفلان)؛ لأنَّ فيها ذكر المفرد وتلك مقصودٌ فيها جماعة (قوم) حتَّى وإن كان لفظها مفرداً. والله تعالى أعلم.

- [أجود تفسير لـ(لو) هو أن يقال فيه: (حرف يقتضي في الماضي امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه)]:

ينصَّ ابن هشام على فساد قول المعربين في (لو) بأنَّها حرف يفيد امتناع الشرط وامتناع الجواب جميعاً، وهذا قد نصَّ عليه - كما عبَّر ابن هشام - جماعة من النحويَّين. (المغني، ٣٣٩/١).

(١) البيت لزهير الصَّبِّي كما نُسب في شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك بتحقيق الفخوري، ١٥٤/١، الشاهد (٤٠)، فيورد ابن عقيل شاهداً على أنَّ ابن مالك أجاز استعمال الوصف مبتدأ من غير أن يسبقه نفي أو استفهام، وإشارة ابن مالك لذلك في قوله: "وقد يجوز نحو: فانزَّ أولو الرشد"، ويقول ابن عقيل: "وزعم المصنِّف أن سيبويه يجزئ ذلك على ضعف، وممَّا ورد منه قوله: ..."، ثمَّ يذكر بيت زهير بن مسعود، وقد أشار ابن هشام إلى البيت ذاته في المغني، ٥٨١/٢، ويجعل البيت من المشكَّل؛ لأنَّه إن قُدِّر (نحن) فاعلاً لزم إعمال الوصف غير معتمد، ولم يثبت، وكذلك عمل أفعال التفضيل في الظاهر، في غير مسألة الكحل، وهو ضعيف، وإن قُدِّر مبتدأ لزم الفصل به، وهو أجنب بين أفعال ومن، ثمَّ يذكر تخريج أبي علي، ويتبعه ابن خروف، على أنَّ الوصف خبر لـ(نحن) محذوفة، وقُدِّر (نحن) المذكورة توكيداً للضمير في أفعال. ويرى ابن عقيل في شرحه، ١٥٥/١: أنَّ (خير) مبتدأ، و(نحن) فاعل سدَّ مسدَّ الخبر، ولم يسبق (خير) نفي ولا استفهام. ويشير محققا المغني ٢٨٩/١ - ٢٩٠ إلى البيت بنسبته إلى الفرزدق في اللسان وليس في ديوانه. (انظر: المغني، ٢٣١/١. ولا يجوز الاقتصار عليه عند ابن جني، وابن عصفور).

ثم يقف ابن هشام على الأمور التي يدل عليها الحرف (لو)، فيقول: "وقد اتضح أن أفسد تفسير لـ(لو) قول من قال: حرف امتناع لامتناع، وأن العبارة الجيدة قول سيبويه رحمه الله: حرف لما كان سيقع لوقوع غيره، وقول ابن مالك: حرف يدل على انتفاء تالٍ، ويلزم لثبوته ثبوت تاليه". (المغني، ٣٤٢/١).

أي إن ابن هشام يرى فساد قول من يرى أن تفسير (لو) هو أنه حرف يدل على امتناع الجواب لأجل امتناع الشرط، بل ويرى أن في اختيار زاعم ذلك لقول سيبويه وابن مالك في (لو) – كما ينقل – فيه فساداً أيضاً.

وجاء عن سيبويه قوله بما أورد ابن هشام عنه؛ فسيبويه يقول: "وأما (لو) فلما كان سيقع لوقوع غيره". الكتاب، ٢٢٤/٤. وتعليل ابن هشام ذلك الفساد في تفسير من زعم أنه (حرف امتناع لامتناع)، يقوم على أنه ذكر (أي ابن هشام) أن (لو) تُحقق ثبوت الثاني (وهو الجواب)، وأن الامتناع في الأول (وهو الشرط) فإنه وإن كان حاصلًا لكنه ليس المقصود^(١).

ويذكر الدسوقي ذلك الفساد في تفسير (لو) في عبارة (حرف امتناع لامتناع) لأنه يفيد على هذا امتناع الأمرين دائماً، مع أنها قد تكون لامتناع الأول، وأما الثاني فقد يُنفى ولا يُنفى، وأن (لو) قد يكون لتقرير الجواب سواء وجد الأول أم لا. لكن الدسوقي يُسجل اعتراضاً على ابن هشام في أنه قد لا يكون هناك فساد، بل هو صواب نظراً لأصل (لو). وما أورده ابن هشام في أن (لو) قد تكون لتقرير الجواب فهو مما خرج عن الأصل لدليل. (حاشية الدسوقي، ٢٦٨/١).

ثم إن ابن هشام يرى أن عبارة سيبويه فيها إشكال ونقص لا من جهة ابن هشام نفسه، بل من جهة المتلقي؛ فابن هشام يوضح سبب هذا الإشكال والنقص مسوغاً ومُدافعاً عن سيبويه أنه لا إشكال في عبارته ولا نقص – من دون تصريح بذلك الدفاع، لكن بيان رده لهذا فهو قد نصر سيبويه، لكنه تحرر في الدفاع مبدئياً تفسيراً جديداً لـ(لو) يخرج من النقص والإشكال – على عكس موقف ابن هشام من ابن مالك؛ في أن ابن هشام يرى أن النقص متحصلاً في عبارة ابن مالك، وبهذا الإثبات للنقص في عبارة ابن مالك فإن ابن هشام يرى فساد قول من اختار عبارة ابن مالك في (لو)، وسأتي إلى ذكر الإشكال والنقص في عبارة سيبويه من جهة المتلقي، ورد ابن هشام لذلك منتصراً لسيبويه كما سأتي إلى ذكر رد ابن هشام لكلام ابن مالك.

أما الإشكال فحاصله أنه قد يُظن أن اللام في قول سيبويه (لوقوع غيره) ظاهره أنها لام التعليل، وبنعت ابن هشام ذلك التفسير بأنه فاسد، معللاً ذلك بأن عدم نفاذ الكلمات ليس معللاً بأن ما في الأرض من شجرة أقلام وما بعده. بل إن صفاته سبحانه لا نهاية لها، يقصد ابن هشام قوله تعالى: (وَلَوْ أَنَّ مَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمْدُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ) [لقمان: ٢٧]، وكذلك فإن الإمساك خشية الإنفاق ليس معللاً بملكهم خزائن رحمة الله بل بما طبعوا عليه من الشح، يقصد بذلك قوله تعالى: (لو أنتم تملكون خزائن رحمة ربي إذا لأمسكنكم خشية الإنفاق) [الإسراء: ١٠٠]. وغيرها من الأدلة قاصداً ذكرها انتصاراً منه بأن هذه اللام هي ليست للتعليل، مُريداً بها إنصاف سيبويه بأنها لا تخفى عليه. ثم يذكر ابن هشام بأن جواب هذه اللام – أي معترضاً سؤال السائل: لم هذه اللام؟ أو ماذا أفادت؟ – أن تُقدَّر للتوقيت، ممثلاً بقوله عز وجل: (لا يُجْلِيهَا لَوَقْتُهَا إِلَّا هُوَ) [الأعراف: ١٨٦]؛ أي إن الثاني يثبت عند ثبوت الأول. (المغني، ٣٤٢/١).

أما النقص الذي يعتور عبارة سيبويه من جهة المتلقي يكمن في أن عبارته لا تدل على أن (لو) دالة على امتناع شرطها، وجواب ذلك عند ابن هشام قوله: "والجواب أنه مفهوم من قوله (ما كان سيقع) فإنه دليل على أنه لم يقع". (المغني، ٣٤٢/١).

أي ومراد ابن هشام في ذلك الانتصار لسيبويه أن يُفسر كلام سيبويه بأنه يقصد عدم وقوع الشرط. لكن الدسوقي يرد ذلك الانتصار من ابن هشام لسيبويه بقوله: "رد بأن قوله سيقع يفيد عدم وقوع الجواب، ولا يفيد عدم وقوع الشرط أصلاً. والجواب أنه يلزم من عدم وقوع الجواب عدم وقوع الشرط". (حاشية الدسوقي، ٢٦٨/١).

وينقل الدسوقي اعتراض الدماميني على ابن هشام في تفسيره عبارة سيبويه، بأن التفسير لعبارة سيبويه في قول سيبويه: "ما كان سيقع". هو الشرط وما قبله يقتضي أنه الجواب، لكن الدسوقي – محاولاً الحياد والموضوعية – ينقل إنصاف الشُّمني لابن هشام في تفسيره عبارة سيبويه؛ فالشُّمني يرى قول ابن هشام بأنه يفهم باللزم؛ لأن امتناع الجواب لامتناع الشرط، وفيه أن المصنف لا يقول بامتناع الشُّنيتين.

ثم يقر ابن هشام باعتوار النقص في عبارة ابن مالك، وذلك في قول ابن هشام إنها لا تفيد أن اقتضاءها للامتناع: في الماضي".^(١) (المغني، ٣٤٢/١). وذلك أن عبارته لا تفيد القسم الثاني لنوع (لو)، وهو (ما لا يعقل فيه بين الجزأين ارتباط مناسب) لأنه ليس بين الشرط والجواب تلازم. (حاشية الدسوقي، ٢٦٨/١).

(١) انظر: ابن هشام – المغني، ج ١، ص ٣٤٢. وقد ذكر أن (لو) يفيد امتناع الشرط خاصة، ولا دلالة له على امتناع الجواب، ولا على ثبوته، وإن كان مساوياً للشرط في العموم لزم انتفاؤه، كقولك: "لو كانت الشمس طالعة كان النهار موجوداً"، وإن كان أعم فلا يلزم انتفاؤه، كما في قولك: "لو كانت الشمس طالعة كان الضوء موجوداً". وإنما يلزم انتفاء القدر المساوي منه للشرط، ج ١، ص ٣٤٠.

يُخْلَصُ ابْنُ هِشَامٍ إِلَى وَضْعِ تَفْسِيرِ (لَوْ) يُخْلَصُهَا مِنَ الْإِشْكَالِ وَالنَّقْصِ، فَيَقُولُ: " فَإِذَا قِيلَ (لَوْ) حُرِفَ يَقْتَضِي فِي الْمَاضِي امْتِنَاعَ مَا يَلِيهِ وَاسْتِثْنَاهُ لَتَالِيهِ) كَانَ أَجُودَ الْعِبَارَاتِ ". (المغني، ٣٤٢/١ - ٣٤٣).

لَكِنَّ الدَّسُوقِيَّ قَدْ اعْتَرَضَ عَلَى ابْنِ هِشَامٍ فِي هَذَا التَّفْسِيرِ؛ لِأَنَّهُ لَا يَشْمَلُ النَّوعَ الثَّانِي بِقِسْمِيهِ؛ لِأَنَّهُ لَا اسْتِثْنَاءَ فِيهِ أَيْ الشَّرْطِ؛ وَقِسْمَا (لَوْ): مَا يَرَادُ فِيهِ تَقْرِيرُ الْجَوَابِ، وَجَدَ الشَّرْطَ أَوْ فَقَدَ، وَامْتِنَاعَ الشَّرْطِ وَتَحْقِيقَ الْجَوَابِ بَثْبُوتِهِ. (حَاشِيَةُ الدَّسُوقِيَّ، ٢٦٨/١ - ٢٦٩).
ثُمَّ يَذْكُرُ ابْنُ هِشَامٍ أَنَّ عِبَارَةَ الْمَعْرِبِينَ فِي (لَوْ) قَوْلُهُمْ: (أَنَّهَا حُرِفَ امْتِنَاعَ لَامْتِنَاعِ) هُوَ مِنَ الْأُمُورِ الَّتِي اشْتَهَرَتْ بَيْنَ الْمَعْرِبِينَ، وَالصَّوَابُ خِلَافُهَا. ثُمَّ يَقُولُ: "وَبَسَطْنَا الْقَوْلَ فِيهِ بِمَا لَمْ نُسَبِّقْ إِلَيْهِ". (المغني، ٨٥٤/٢).

وَهَذَا تَصْرِيحٌ مِنْ ابْنِ هِشَامٍ أَنَّ الْعِبَارَةَ الْجَيِّدَةَ الَّتِي اسْتَخْلَصَهَا إِنَّمَا هِيَ مِنْ نَسَجِهِ، وَلَمْ يُسَبِّقْ إِلَيْهَا؛ وَهِيَ قَوْلُهُ فِي مَبْحَثِ (لَوْ): "حُرِفَ يَقْتَضِي فِي الْمَاضِي امْتِنَاعَ مَا يَلِيهِ وَاسْتِثْنَاهُ لَتَالِيهِ". (المغني، ٣٤٢/١ - ٣٤٣).

لَكِنَّهُ فِي الْبَابِ السَّادِسِ لَمْ يُفَصِّلِ الْقَوْلَ فِي ذَلِكَ؛ لِأَنَّهُ قَدْ أَشَارَ إِلَيْهَا فِي السَّابِقِ؛ وَهَذَا مَرْدُّهُ إِلَى عَدَمِ التَّكْرَارِ وَالْإِطَالَةِ.

– [تَقْدِيرٌ مُتَعَلِّقٌ شَبْهُ الْجُمْلَةِ فِي الْخَبَرِ، وَالْحَالِ، وَالصِّفَةِ يَكُونُ بِمَعْنَى حَسَبِ الْجُمْلَةِ فِي حَالِهَا، أَوْ اسْتِقْبَالِهَا، أَوْ مُضِيِّهَا]:

يَعْرِضُ ابْنُ هِشَامٍ اخْتِلَافَ النَّحْوِيِّينَ فِي تَقْدِيرِ مُتَعَلِّقٍ شَبْهُ الْجُمْلَةِ فِي: الْخَبَرِ، وَالْحَالِ، وَالصِّفَةِ، فَالْأَكْثَرُونَ يَذْهَبُونَ إِلَى أَنَّهُ الْفِعْلُ؛ لِأَنَّهُ الْأَصْلُ فِي الْعَمَلِ. وَغَيْرُهُمْ يَقْدَرُونَ الْوَصْفَ؛ لِأَنَّ الْأَصْلَ فِي الْخَبَرِ وَالْحَالِ وَالصِّفَةِ الْإِفْرَادَ، وَلِأَنَّ تَقْلِيلَ الْمُقَدَّرِ أَوْلَى. (المغني، ٥٨٤/٢).

ثُمَّ يَرْفُضُ ابْنُ هِشَامٍ الرَّأْيَ الْقَائِلَ بِدَعْوَى تَقْلِيلِ الْمُقَدَّرِ فَهُوَ لَيْسَ بِشَيْءٍ عِنْدَهُ؛ لِأَنَّ الْحَقَّ أَنَّ الضَّمِيرَ لَمْ يَحْذَفْ بَلْ نُقِلَ إِلَى الظَّرْفِ، فَالْمَحْذُوفُ فِعْلٌ أَوْ وَصْفٌ، وَكِلَاهُمَا مُفْرَدٌ. وَعِنْدَ ابْنِ هِشَامٍ أَنَّ الْمُقَدَّرَ لَا يَتَرَجَّحُ اسْمًا أَوْ فِعْلًا، بَلْ هُوَ بِحَسَبِ الْمَعْنَى، ثُمَّ يَذْكُرُ أَنَّهُ سَبَّبَ ذَلِكَ. وَيُبَيِّنُ ذَلِكَ فِي مَوْضِعٍ آخَرَ؛ إِذْ يَقُولُ: "... وَأَمَّا فِي الْبَوَاقِي نَحْوِ: (زَيْدٌ فِي الدَّارِ) فَيَقْدَرُ كَوْنًا مُطْلَقًا، وَهُوَ كَائِنٌ أَوْ مُسْتَقَرٌّ أَوْ مُضَارِعُهُمَا إِنْ أُريدَ الْحَالُ أَوْ الْاسْتِقْبَالُ نَحْوِ: (الصَّوْمُ الْيَوْمَ)، أَوْ (فِي الْيَوْمِ)، وَ(الْجَزَاءُ غَدًا)، أَوْ (فِي الْغَدِ). وَيُقَدَّرُ كَانَ أَوْ اسْتَقَرَّ أَوْ وَصَفُهُمَا إِنْ أُريدَ الْمَضِي. هَذَا هُوَ الصَّوَابُ وَقَدْ أَغْفَلُوهُ". (المغني، ٥٨٤/٢).

وَعَلَى مَا تَقَدَّمَ يَرْفُضُ ابْنُ هِشَامٍ قَوْلَ الْأَكْثَرِينَ فِي تَقْدِيرِهِمْ مُتَعَلِّقٍ شَبْهُ الْجُمْلَةِ فِي الْخَبَرِ، وَالصِّفَةِ، وَالْحَالِ أَنَّهُ الْفِعْلُ، وَيَرْفُضُ تَقْدِيرَ الْوَصْفِ؛ لِأَنَّ الْأَصْلَ فِي الْخَبَرِ، وَالصِّفَةِ، وَالْحَالِ الْإِفْرَادَ، وَلِأَنَّ تَقْلِيلَ الْمُقَدَّرِ أَوْلَى، وَرَفْضُهُ يَقُومُ عَلَى أَنَّ الْمُقَدَّرَ إِنَّمَا هُوَ بِحَسَبِ الْمَعْنَى، وَهَذَا الْمَعْنَى مُعْتَمَدٌ عَلَى الْجُمْلَةِ، فَإِنْ أُريدَ بِهَا الْحَالُ أَوْ الْاسْتِقْبَالُ فَإِنَّ التَّقْدِيرَ: (كَائِنٌ أَوْ مُسْتَقَرٌّ)، أَوْ (يَكُونُ أَوْ يَسْتَقَرُّ)، وَإِنْ كَانَ مَعْنَى الْجُمْلَةِ فِي الْمَاضِي فَإِنَّ الْمُتَعَلِّقَ يَكُونُ تَقْدِيرُهُ (كَانَ أَوْ اسْتَقَرَّ)، أَوْ (كَائِنٌ أَوْ مُسْتَقَرٌّ). فَتَقْدِيرُ الْوَصْفِ: (كَائِنٌ أَوْ مُسْتَقَرٌّ) مُشْتَرَكٌ بَيْنَ جُمْلَةٍ

الْحَالِ وَالْاسْتِقْبَالِ، وَالْمَضِي. لَكِنَّ الْمَخْتَلَفَ بَيْنَهُمَا هُوَ الْمَاضِي أَوْ الْمَضَارِعُ مِنْ (كَانَ أَوْ اسْتَقَرَّ) بِحَسَبِ مَعْنَى الْجُمْلَةِ.
لَكِنَّ ابْنَ مَالِكٍ يُقَدِّرُ (كَائِنٌ أَوْ اسْتَقَرَّ) فِي قَوْلِهِ فِي الْأَلْفِيَّةِ (الْأَلْفِيَّةِ: ١٧):

وَأَخْبَرُوا بِظَرْفٍ أَوْ بِحَرْفٍ جَرٍّ نَاوِينَ مَعْنَى كَائِنٍ أَوْ اسْتَقَرَّ

وَكَشَفَ عَنْ هَذَا الرَّأْيِ لَابْنِ هِشَامٍ فِي تَفْرُدِهِ هَذَا الدَّكْتُورُ عَلِيٌّ فَوْدَةُ نِيلٍ؛ إِذْ يَجْعَلُ عِنْدَهُ هَذَا الرَّأْيَ: (هَلِ الْمُتَعَلِّقُ الْوَاجِبُ الْحَذْفِ فِعْلٌ أَوْ وَصْفٌ؟). (ابْنُ هِشَامٍ آثَارُهُ وَمَذْهَبُهُ النَّحْوِيُّ، ٤٦٥)، وَهَذَا الْعِنْدَانِ نَفْسُهُ وَضَعَهُ ابْنُ هِشَامٍ فِي الْبَابِ الثَّالِثِ مِنَ الْمَغْنِيِّ، وَكَانَ اخْتِيَارُ ابْنِ هِشَامٍ الْمُتَعَلِّقَ الْمُقَدَّرَ بِحَسَبِ مَعْنَى الْجُمْلَةِ فِي الْبَابِ نَفْسِهِ، تَحْتَ عِنْدَانِ: (كَيْفِيَّةُ تَقْدِيرِهِ بِاعْتِبَارِ الْمَعْنَى) يَقْصِدُ الْمُتَعَلِّقَ.

– [قَدْ يُظَنُّ أَنَّ حَذْفَ الْمَفْعُولِ أَوْ الْمَفْعُولَيْنِ اقْتِصَارًا فِي بَعْضِ الْمَوَاطِنِ، وَهُوَ لَيْسَ مِنْ بَابِ الْحَذْفِ]:

كَانَ مِنْ ابْنِ هِشَامٍ فِي مَصْنَفِهِ (أَوْضَحَ الْمَسَالِكِ)، إِشَارَةً إِلَى حَذْفِ الْمَفْعُولِ وَالْمَفْعُولَيْنِ عِنْدَ النَّحَاةِ؛ فَهَمْ يَجْمَعُونَ عَلَى أَنَّ حَذْفَ الْمَفْعُولِ اقْتِصَارًا مُمْتَنِعٌ بِالْإِجْمَاعِ، أَمَّا حَذْفُ الْمَفْعُولَيْنِ اقْتِصَارًا فَلَهُمْ فِيهِ ثَلَاثَةُ مَذَاهِبَ:

الْأَوَّلُ: سَبَبِيَّوِيَّةٌ وَالْأَخْفَشُ، يَمْنَعَانِ هَذَا النَّوعَ مِنَ الْحَذْفِ مُطْلَقًا، وَتَبِعَهُمُ ابْنُ مَالِكٍ.

الثَّانِي: الْأَكْثَرُونَ يَجِيزُونَهُ مُطْلَقًا، لِقَوْلِهِ تَعَالَى: (وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) [البقرة: ٦٠]^(١) وَ(أَعْنَدَهُ عِلْمُ الْغَيْبِ فَهُوَ يَرَى) [النجم: ٣٥]، وَ(ظَنَنْتُمْ ظَنَّ السَّوْءِ) [الفتح: ٨٢]، وَقَوْلُهُمْ: (مَنْ يَسْمَعُ يَحِلْ)^(٢).

الثَّالِثُ: الْأَعْلَمُ (- ٤٧٦ هـ)، يَجِيزُهُ فِي أَفْعَالِ الظَّنِّ دُونَ أَفْعَالِ الْعِلْمِ. (أَوْضَحَ الْمَسَالِكِ، ٣٢٤/١).

(١) لَكِنَّ ابْنَ مَالِكٍ فِي أَلْفِيَّتِهِ (ص ٥٩) قَدْ أَوْضَحَ أَنَّ (لَوْ) فِي الْمَاضِي، يَقُولُ:

"لَوْ حُرِفَ شَرْطٌ فِي مُضِيِّ وَيَقِلُّ إِبِلَاؤُهُ مُسْتَقْبَلًا لَكِنَّ قِيلَ"

(٢) وَانْظُرْ أَيْضًا: [الأعراف: ٣١]، [الطور: ١٩]، [الحاقة: ٢٤]، [المرسلات: ٤٣].

(٣) انْظُرْ: الْمِيدَانِي - مَجْمَعُ الْأَمْثَالِ، ٣٣٢/٢. وَفِيهِ: وَهُوَ مِثْلُ مَعْنَاهُ: مَنْ يَسْمَعُ أَخْبَارَ النَّاسِ وَمَعَالِيَهُمْ يَقَعُ فِي نَفْسِهِ عَلَيْهِمُ الْمَكْرُوهُ، وَالْأَفْصَحُ (إِخَالٌ) بِكسر الهمزة. وَبَنُو أَسَدٍ يَقُولُونَ (أَخَالٌ) يَفْتَحُ الهمزة، وَهُوَ الْقِيَاسُ.

وابن هشام في المغني يعقد موضوعاً يسمّيه: (بيان أنّه قد يُظن أنّ الشيء من باب الحذف، وليس منه)، وفيه يختار ابن هشام أنّه ليس هناك حذفٌ أصلاً، مخالفاً تنظير النّحاة في حذف المفعولين اقتصاراً كما أُورد ذلك عنهم في (أوضح المسالك)؛ إذ يذكر في المغني في موضوع (ظنّ) (الحذف وليس منه) قوله: "جرت عادة النّحويّين أن يقولوا: يُحذف المفعول اختصاراً واقتصاراً، ويريدون بالاقتصار الحذف لدليل، وبالاقتصار الحذف لغير دليل؛ ويمثّلونه بنحو: (كُلُوا واشربُوا) [البقرة: ٦٠]؛ أي أوقعوا هذين الفعلين، وقول العرب فيما يتعدّى إلى اثنين (مَنْ يسمع يخلّ) أي تكن منه خيلة". (المغني، ٧٩٧/٢).

فالتّحقيق عند ابن هشام – كما يذكر – أنّ يُقال: "أنّه تارة يتعلّق الغرض بالإعلام بمجرد وقوع الفعل من غير تعيين مَنْ أوقعه عليه، فيجاء بمصدره مُسنّداً إلى فعل كون عام، فيقال: حصل حريقٌ أو نهب. وتارة يتعلّق بالإعلام بمجرد إيقاع الفاعل للفعل، فيقتصر عليهما، ولا يذكر المفعول، ولا بنوى، إذ المنوي كالتّأبّت، ولا يُسمّى محذوفاً؛ لأنّ الفعل ينزل لهذا القصد منزلة ما لا مفعول له، ومنه: (رَبِّي الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ) [البقرة: ٢٨٥]، (هل يستوي الَّذِينَ يَلْمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَلْمُونَ) [الزّمر: ٩]، (وَكُلُوا واشربُوا ولا تُسْرِفُوا) [الأعراف: ٣١]، (وَإِذَا رَأَيْتَ ثَمَّ) [الإنسان: ٢٠] إذ المعنى: ربي الَّذِي يفعل الإحياء والإماتة، وهل يستوي من يتّصف بالعلم ومن ينقّي عنه العلم؟ وأوقعوا الأكل والشّرب، وذروا الإسراف، وإذا حصلت منك رؤيةٌ هنالك". (المغني، ٧٩٧/٢ – ٧٩٨).

ويشير الدّكتور عليّ نيل إلى اختيار ابن هشام هذا الرّأي؛ فيجعل هذا الرّأي من اختياراته الّتي لم تنسب إلى إحدى المدارس النّحويّة المعروفة، أو لإمام من أئمة النّحو الَّذين وضّح موقفَ ابن هشام منهم، (ابن هشام آثاره ومذهبه النّحويّ، ٤٧٦ – ٤٧٧)؛ وهم: (سيبويه، والأخفش، وأبو عليّ الفارسيّ، والزّمخشرّي، وابن عصفور، وابن مالك، وأبو حيّان). ((المغني، ٨٥٦/٢).

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث يمكن الحديث عن أكثر النّتائج أهميّة؛ ومنها:

- من خلال الآراء الّتي أيّدها ابن هشام للبصريّين؛ إذ وصلت إلى اثنين وسبعين رأياً، اتّضح مدى تأثّر ابن هشام بنحوهم؛ فكان أكثر توجّهاً في آرائه إلى البصريّين منه إلى الكوفيّين؛ إذ بلغت آراؤه المؤيّدّة لهم تسعة عشر رأياً.
- ابن هشام ليس مقلّداً لمدرسة نحويّة بذاتها؛ فجمع من بين المدرستين البصريّة والكوفيّة، وخرج بآراء تفرّد بها عمّا جاء عند نحاتها؛ فبدأ ذا شخصيّة مستقلّة في التّفرّد بآراء من نتاج فكره.
- حاول ابن هشام التّقريب بين مذهبي البصرة والكوفة في استخدامه لمصطلحاتهم في المسألة نفسها، مع أنّ المصطلحات البصريّة كانت أكثر استعمالاً عنده.
- ترك المصنّف الحُكم على بعض المسائل البصريّة – لكنّها قليلة – فلم يأخذ بها أو يردّها، وفعل كذلك الشّيء نفسه مع الكوفيّين.
- لم يكن ابن هشام دائم الإشارة في نقله المصدر الَّذِي نقل عنه أو جاء به، بل أنّه قد يُغفل نسب الرّأي إلى العالم، أو المدرسة الّتي شُهرت بالقول في هذا الرّأي.
- إنّ كثيراً من كلام المصنّف صعب الفهم، ويحتاج إلى قراءة متأنّية متبصرة للكشف عن مراده، وكذلك فإنّ كثيراً من عبارات المغني توقع في الوهم وخصوصاً في نسبة الرّأي لصاحبه.
- خالف ابن هشام ما قعده وارتضاه في الرّأي والاصطلاح، وذلك في حديثه عن حرفي السين وسوف، فاستحسن اصطلاح الزّمخشرّي بأنّها حرف استقبال، واستخدمه، لكنّه عاد فاستخدم مصطلح التنفيس في موضع آخر من المغني.
- قد يُظنّ الباحث في عبارات ابن هشام أنّ الرّأي له غير مسبوق إليه، كما في قوله: (والَّذِي يظهر لي)، أو (وأقول) وما في حكمهما. وليس الأمر كذلك في الغالب؛ لأنّه كان قد أخذ هذا الرّأي عن علماء قبله، ولمّا استحسنه، ورأى فيه الجوّدة والإحكام نسبته إلى نفسه؛ وهذا ممّا يُشكّل على القارئ.

المصادر والمراجع:

- الدسوقي، محمد عرفة (- ١٢٣٠ هـ)، حاشية الدسوقي وبهامشه متن مغني اللبيب، ط٢، منشورات الرضي ومنشورات زاهدي، مطبعة أمير قم، إيران.
- الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر (- ٥٣٨ هـ)، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ب.ط، دار المعرفة، بيروت - لبنان، د.ت.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (- ١٨٠ هـ)، الكتاب، ط٣، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، ١٤٠٨ هـ-١٩٨٨ م.
- السيّد، عبد الرحمن، مدرسة البصرة النحويّة نشأتها وتطورها، ط١، دار المعارف، القاهرة - مصر، د.ت.
- ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن الهمذاني المصري (- ٧٦٩ هـ) - شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ط١، تحقيق حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت - لبنان، ١٤٠٩ هـ-١٩٨٩ م.
- عوض، سامي، ابن هشام النحوي (٧٠٨ هـ-٧٦١ هـ) عصره، بيئته، فكره، مؤلفاته، منهجه ومكانته في النحو، ط١، دار طلاس، دمشق - سوريا، ١٩٨٧ م.
- ابن مالك، محمد بن عبد الله الأندلسي (- ٦٧٢ هـ)، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، ط٢، مكتبة الفكر العربي، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، ١٣٩٠ هـ-١٩٧٠ م.
- ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس (- ٣٢١ هـ) - السبعة في القراءات، ط٢، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة - مصر، ١٤٠٠ هـ.
- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري (- ٥١٨ هـ)، مجمع الأمثال، ب.ط، دار مكتبة الحياة، بيروت - لبنان، ١٩٦٢ م.
- نيل، عليّ فودة، ابن هشام الأنصاري آثاره ومذهبه النحوي، ط١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، ١٤٠٥ هـ-١٩٨٥ م.
- ابن هشام الأنصاري، عبد الله بن يوسف بن عبد الله بن يوسف بن هشام (٧٠٨ هـ-٧٦١ هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ط٤، تحقيق مازن المبارك ومحمد عليّ حمد الله، ومراجعة سعيد الأفغاني، مكتبة سيد الشهداء، مطبعة أمير قم، ١٩٧٢ م.
- ابن هشام الأنصاري، عبد الله بن يوسف بن عبد الله بن يوسف بن هشام (٧٠٨ هـ-٧٦١ هـ)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ومعه كتاب هداية السالك إلى تحقيق أوضح المسالك لمحمد محيي الدين عبد الحميد، ط٦، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الندوة الجديدة، بيروت - لبنان، ١٩٨٠ م.

نظريّة العامل في اللغة العربية بين النّحو والصّرف (دراسة في الأسماء والأفعال العاملة)

د. الزّلال علي محمد علي

جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية - السودان

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص البحث:

هدفت الدّراسة إلى التّعريف بنظريّة العامل في النّحو، وبيان الأبعاد الوظيفيّة لها في التراكيب مما يبين أهمية علم النّحو والإعراب في لغتنا العربية بما لا يدع مجالاً للعابثين بالدعوة إلى التقليل من شأنه، والخطّ من قدره؛ وهو الذي عليه المعوّل في عملية الفهم والإفهام التي ترتبط بآرثنا الحضاري في أمور الشرع والدين.

كما هدف البحث لبيان علاقة علم الصّرف بنظريّة العامل من خلال معرفة المشتقات العاملة التي يدرسها طلبة العلم في أبواب الصّرف وقوفاً على البنية الصّرفيّة، ثم يدرسها في باب النحو عاملة وهو بيان لوظيفتها، فنجد من يختلط عليه الأمر إن لم يتبيّن مفهوم الإعمال، والمراد بنظريّة العامل في النّحو، فهنا المعوّل على أهل التخصص في هذا العلم ببيان موضوعاته بما يناسب عصرنا الحالي بعيداً عن التعقيدات التي تجعل هذا العلم الشريف مستصعباً على سهولته.

المقدمة:

اللغة العربية هي لغة رسميّة في جميع دول الوطن العربي، وهي تُدرّس بشكل رسمي في الدّول الإسلاميّة، وذلك نتيجةً لانتشار الإسلام، فهي أكثر اللغات الساميّة من حيث عدد المتحدّثين، ولغة العربيّة أهميّة قصوى لدى المسلمين، فهي لغة القرآن الكريم، ولا تتمّ الصلاة (وعبادات أخرى) في الإسلام إلّا باتّقان بعض كلمات هذه اللغة. وهنا نشير إلى أنّ وضع القواعد العربيّة جاء متأخراً، ليحفظ تراكيبها، ومعانيها، وأفكارها من التحريف والفساد. وتوضح لنا نشأة النّحو العربي أنّ دراسته لم تكن غاية في ذاتها، وإنما وسيلة لتقويم اللسان، وعصمة الأسلوب من اللحن والخطأ، أي أنّ القواعد تقوم بوظيفة وهي استخدام اللغة.

النّحو يُصلح من لسان الألكن والمرء تعظمه إذا لم يَلْحَن

وإذا طلبت من العلوم أجلاً فأجلّها نفعاً مُقيم الألسن^(١)

وتركيب الكلام وهو ضمّ كلمة إلى أخرى بحيث ينعقد بينهما الإسناد المستقل، وهو الذي يفيد أنّ مفهوم إحداهما ثابت لمفهوم الأخرى أو منفي عنها نحو:

العلم نافع - وما الجهل نافع.

والكلام المفيد يتألّف من جُمْل، والجملة تتألّف من كلمات، والكلمة إما أن تكون فعلاً أو اسماً أو حرفاً، والحرف: على ضربين: حرف مبنى، وهي حروف الهجاء العربيّة: وهي الأبجدية أو الهجائية أ، ب، ت، ث. وحرف معنى ويُستخدَم للربط بين الأفعال والأسماء، (وتُسمّى حروف المعاني).

أمّا الفعل: فهو يُقسَم من حيث الزّمان إلى: ماضٍ، ومضارع، وأمر.

والاسم: ما دلّ على اسم إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد.

أقلّ ما يتركّب منه الكلام: من اسمين حقيقةً. نحو: الدّينُ المعاملةُ. (جملة اسمية) وعوامل الجملة الأسمية هي عوامل معنويّة، وهي ليست مجال هذه الورقة البحثيّة.

أو من فعل واسم نحو: حضر الطالبُ. (جملة فعلية)، وهي المعنويّة بهذه الدّراسة لمعرفة العامل والذي هو بالأصل الفعل أو ما ينوب عنه من المشتقات الصّرفيّة من الأسماء.

والكلام عند النّحويين هو اللفظ المركّب المفيد بالوضع العربي فائدةً يحسن السكوت عليها؛ والمراد بالمفيد ما أفاد فائدة تامّة يحسن سكوت كل من المتكلّم والسامع عليها بالوضع أي بالقصد، وهو أن يقصد المتكلّم بما يلفظ به مما وضعته العرب إفادة السامع فهذه قيود أربعة متى وجدت وجد الكلام النّحوي، وحيث انتفتت كلها أو انتفى واحد منها انتفى الكلام النّحوي. وقواعد النّحو هي قواعد تُعلّمنا نطق الكلام المفيد دون خطأ.

(١) الأبيات لإبراهيم بن خلف البهراني-العقد الفريد ج ٢ لأحمد بن عبدربه الأندلسي-تحقيق دكتور محمد قميحة-ط أولى-١٩٨٣ دار الكتب العلميّة-بيروت- لبنان- صفحة ٤٧٩

أهمية الدراسة: صار الضعف في النحو ظاهرة بادية على كثير من الطلاب، والكثيرون منهم زهدوا في علم العربية وخاصة الجانب الإعرابي، مهملين الجانب المهم وهو الجانب التطبيقي فيه لعدم معرفتهم بقوانينه وأحكامه، ولا يرون فيه إلا علماً صعب المنال.

إلى جانب أهمية اللغة في حياة المجتمعات؛ فهي جسر للتواصل الذي يقتضي الفهم والإفهام، ولا يتأتى إلا بمعرفة بناء الجمل التي بها يتم التخاطب، وحاجتنا للغة العربية ماسة لفهم القرآن والسنة.

فالنحو علم قواعده ثابتة لا تتغير، وهذه القواعد لابدّ فيها من التلقّي ممن لهم الخبرة من أهل التخصص -شأنها شأن علم التجويد- لأنّ هذه الضوابط، موجودة في كتب النحو، ولكن يصعب على طالب العلم فهمها وإتقانها ما لم تفسّر له فهو بحق العلم السهل الممتنع، كما هو الحال في نظرية العامل وصياغة الأسماء المشتقة صرفاً ثمّ إسناد وظائف لها نحواً. فمعرفة ذلك تحتاج إلى معرفة قواعد النحو من جهة وإلى فهمها وتطبيقها من جهة أخرى.

وبناء الجمل في حقيقته ووقوف على المكونات الأساسية للتركيب والأساليب التي تؤدي بها، وبالتالي هو ووقوف على إعراب هذه التركيب، ومعرفة معانيها التي تؤدي بطرق مختلفة حسبما يقتضيه الموقف الكلامي وما يتطلبه.

أهداف الدراسة:

التعريف بنظرية العامل في النحو، وإزالة الخلط الذي يحدث لدى طلبة العلم عند دراسة بعض المشتقات العاملة في علم الصرف من حيث صياغة أبنيتها، ثمّ دراستها وهي عاملة في علم النحو بمعرفة وظائفها في الجملة.

أسئلة البحث:

نتوقع أن يتمّ بمناقشة هذا الموضوع الإجابة عن التالي:

- ماهي نظرية العامل في النحو العربي؟
- ما هو العامل وما هو عمله؟
- ما علاقة علم الصرف بنظرية العامل؟
- ماهي المشتقات العاملة؟

الدراسات السابقة:

كان الوقوف على موضوع الدراسة من كتب النحاة قديمها وحديثها، وجاء التعمّق فيه من دراسة للدكتور حمزة مصطفى: نظرية العامل في النحو العربي دراسة تأصيلية وتركيبية، بيّن فيها بداية الاهتمام بالعامل عند النحاة وأنّ سيبويه كان شغوفاً برصد العوامل وأثرها في تقسيمه لأبواب كتابه، ومن جاء بعده من النحاة لم يبعد عن منهجه فكلهم عيال على كتابه، كما فعل السكاكي في تقسيم كتابه (مفتاح العلوم)، والزمخشري في كتابه (الانموذج في النحو) وغيرهم. ثمّ تناول ما جرّته من خلافات بين علماء النحو حولها حتى صارت قضايا الإعمال من أكثر مواضع الخلاف

بينهم بخلاف البصرة والكوفة حول العامل في ركني الجملة الاسمية باعتباره عاملاً معنوياً، كما عرض رأي المطالبين بإلغاء نظرية العامل وعلى رأسهم ابن مضاء القرطبي وردّ عبد القاهر الجرجاني عليهم بكتابه: العوامل المائة.

وكذلك من الدراسات التي كان لها اتصال بموضوع البحث دراسة لمحمد حرّاث من الجزائر حول العامل وتطبيقاته عند ابن مضاء القرطبي والذي تناول فيها التعريف بنظرية العامل عند النحاة ومخالفة ابن مضاء القرطبي لهم ومحاولته استحداث آراء خاصة به لحل إشكال بعض أبواب النحو كبابي: التنازع والاشتغال، والنصب على نزع الخافض، ثمّ كانت الإفادة من الدراسات الحديثة الداعية إلى إصلاح النحو بحيث يواكب عصر العولمة والمعرفة المتطورة بما لا يسله روحه فهو روح اللغة العربية.

المنهج المتبع: وصفي تحليلي: لما جمع حول النظرية من آراء المتقدّمين والمحدثين من النحاة.

الفصل الأول: علم الصرف وعلم النحو وارتباط نظرية العامل بهما

تمهيد:

علم النحو والإعراب: جاء في لسان العرب^(١): النحو: إعراب الكلام العربي.

والنحو: القصد والطريق. ونحو العربية إنّما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعرابه وغيره، كالتثنية والجمع والتصغير والتكبير والإضافة والنسب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم. أو إن شذّ بعضهم عنها ردّ إليها.

(١) ابن منظور - لسان العرب- مادة (نحا). لا طاً - لا تا - دار صادر - بيروت

وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً كقولك قصدت قصداً. ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم. أمّا في الاصطلاح فهو: قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يشبههما.

ونجد أنّ سيبويه قد عرض لهذا الباب تحت عنوان: هذا مجاري أواخر الكلم من العربية، فبيّن أنّ وجوه الإعراب تجري على ثمانية مجار هي: النصب والجر والرفع والجزم في الإعراب والفتح، الضمّ، الكسر، الوقف في البناء. وهذه المجاري الثمانية يجمعهن في اللفظ أربعة أضرب: فالنصب والفتح في اللفظ ضرب واحد وكذا الرفع والضم، ثمّ الجزم والوقف. وقد ذكر ابن فارس^(١) الإعراب، وجعله الأصل في التفريق بين المعاني المتكافئة، إذ يعرفه بأنّه: هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما مُيز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام ولا صدر من مصدر ولا نعت من تأكيد.

وقد ذكر محمد الأنطاكي^٢ أنّ الإعراب به تميّز المعاني، ويوقف علي أغراض المتكلمين فقال: (وذلك أنّ قائلاً لو قال: (ما أحسن زيد) غير معرب أو: (ضرب عمر زيد) غير معرب لم يوقف علي مراده فإن قال: (ما أحسن زيداً) أو (ما أحسن زيد) أو (ما أحسن زيد) أبان الإعراب عن المعني الذي أراد. وللعرب في ذلك ما ليس لغيرها فهم يفرّقون بالحركات وغيرها بين المعاني. وقد وجد الإعراب في القرآن، والسنة المطهرة مما سهل فهم الكثير من المعاني المرادة، والتي لولا الإعراب لا لتيسر على الأفهام. ودلّل على حديثه عن الإعراب بما يؤيد ذلك من الشواهد القرآنية ومنه: قوله تعالى: (إنّما يخشى الله من عباده العلماء)^(٣) وقوله تعالى: (إنّ الله برئ من المشركين ورسوله)^(٤) وقوله تعالى (وإذ ابتلي إبراهيم ربّه بكلمات)^(٥). وذكر أنّ مواقع الكلمات في هذه الآيات لا يمكن أن تكون إلا في لغة لا يزال الإعراب فيها صحيحاً يضاف إلى ذلك شهادة القرآن نفسه في قوله تعالى: (وهذا لسان عربي مبين)^(٦). وقد كان الإعراب في القرآن مما وصل إلينا عن طرق التواتر. كما وصل الحديث الشريف معرباً أيضاً عن طريق رواته الذين حرصوا علي نقله بضبط وأمانة.^(٧)

وعن قيمة هذه الحركات في التفريق بين المعاني يقول مازن مبارك^(٨) متسائلاً: كيف يمكن التفريق بين (ما أحسن زيداً) في التعجب، و(ما أحسن زيد) في النفي، (ما أحسن زيد) في الاستفهام، ونحن لم نر في التراكيب الثلاثة شيئاً قد تغيّر سوى حركة الحرف الأخير في كل من الكلمتين. ويجب عن ذلك بأنّ: الحركات في لغة العرب أصوات قصيرة تقع على الحروف المتفرقة بين معاني الكلمات، فمنها ما يثبت على حرفه فيكون حركة بناء، ومنها ما يلحق الآخر ويبدّل وظيفة الكلمة النحويّة في الجملة فيكون إعراباً، ثمّ يقسم هذه الحركات في اللغة إلى قسمين:

- قسم يدخل في بنية الكلمة لا يتحول ولا يتبدّل كحركة (الجيم) في (جعفر، وجميل) وكحركة (الراء) في (فرح) وحركة أواخر المبنيات وهي حركات المباني.
- قسم ينفصل عن الكلمة يدخل عليها ويتحوّل عنها ويتبدّل تبعاً للوظيفة النحويّة للكلمة في الجملة كحركة الدال (حضر زيد)، كتاب (زيد) فهذه الحركات الإعرابية وهي حركات المعاني فيما يراه أنّها مِيزة للغة العربية، وضرب من ضروب الإيجاز، إذ يُدلّ بالحركة علي معني جديد غير معني المادة اللغويّة للكلمة، وغير معني القالب الصّرفي لها وهو معناها أو وظيفتها النحويّة كالفاعليّة أو المفعوليّة، وعلي هذا فإنّ النّحو هو علم أصول تعرف بها أحوال أواخر الكلم من جهة البناء في حين أنّ الإعراب هو: معرفة كيفية تحريك الكلمة في أواخرها. وعن طريقه تُعرف الصّلة بين الكلمة والكلمة في الجملة الواحدة. وإذا كانت اللغة في حقيقتها مجموعة من العلاقات بين الألفاظ والتي تحوي كثيراً من المعاني التي لا تتجلّي إلا بالنّحو الذي يبيّن سلامة التركيب وبالتالي صحة المعاني، فإنّ النّحو بهذا يعدّ أساساً في اللغة أيّا كانت.

وعن العلاقة بين الإعراب والنّحو يقول سميح عاطف الزين^(٩) والإعراب عندما يذكر لابدّ أن يصاحبه ذكر النّحو فهما قسمان لا ينفك أحدهما عن الآخر، ومهما تعدّدت الآراء فإنّ النّحو قسمان: قسم مصطلحات أو تسميات، تضاف إليها أحكام خاصّة كتسمية الفاعل والمفعول والمبني والمعرّب الخ، وقسم فهم وتمييز. فالأول يمكن أن يسمى (النّحو) والذي هو استظهار المصطلحات أو

(١) صاحبني في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها- حقّقهُ وقَدّم له مصطفى الشويمي - مؤسسة بدران - بيروت - لا ط ١٣٨٣ هـ - ص ٧٧.

(٢) انظر دراسات في فقه اللغة - محمد الأنطاكي - دار الشرق العربي - بيروت - ط الرابعة - لا تا - ص ٢٥٠.

(٣) سورة فاطر - آية رقم (٢٨).

(٤) سورة التوبة - آية رقم (٣).

(٥) سورة البقرة - آية رقم (١٢٤).

(٦) سورة النحل - آية رقم (١٠٣).

(٧) انظر دراسات في فقه اللغة المرجع السابق - ص ٢٥٤.

(٨) نحو وعي لغوي - د. مازن مبارك ط الثانية ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م - مؤسسة الرسالة - بيروت - لبنان - ص ٨٠ - ٨٤.

(٩) انظر: الإعراب في القرآن - سميح عاطف الزين - دار الكتاب اللبناني - بيروت - ط الأولى - ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م - ص ٦٦.

التسميات. والثاني هو (الإعراب) الذي هو التطبيق من حيث فهم وتمييز كل لفظة في مقامها، وإن كان علم النحو عند الإطلاق يشملهما معاً.

أما عن علم الصرف:

ويسمى التصريف فيعرف بأنه: علم يبحث فيه أحكام بنية الكلمة العربية وما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وأعلال وشبه ذلك، ولا يتعلق إلا بالأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة.

ويستعمل اسماً علمياً في القواعد التي يعرف بها أبنية الكلمة وما يعرض لآخرها مما ليس بأعراب ولا بناء كالوقف والإدغام والتقاء الساكنين، وما لحروفها من أصالة وزيادة، وصحة وإعلال، وحذف وإبدال، وإدغام، وابتداء، وإمالة^(١)

وموضوع علم الصرف الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة، أما الحروف فلا تدخل في ذلك لأنها مجهولة الأصل. كما أنه لا يدخل الأسماء المبنية كالضمائر وأسماء الأفعال الجامدة.

وفائده: ضبط الصيغ وبه يدفع اللحن في نطق الكلمات^(٢)

وقد أوضح ابن عصفور أهمية هذا العلم وأنه كان ينبغي أن يقدم علم التصريف على غيره من العلوم العربية، إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب. ومعرفة الشيء نفسه قبل أن يتركب ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب، إلا أنه أخر للطفه ودقته فجعل ما تقدم عليه من ذكر العوامل توطئة له.

والصلة بين النحو والصرف واضحة في كتب القدماء وإن جاء الصرف متأخراً في تناولهم لموضوعاته رغم أهميته حيث إن موضوعه هو أبنية الكلمات وأما النحو فموضوعه هو أواخر الكلمات، أو أحوالها الإعرابية^(٣)

وأما المحدثون فإنهم يقررون أن موضوعات العلمين متشابكة، فلا تكاد تستغل قاعدة من قواعد هذين العلمين بنفسها دون أن يكون للعلم الآخر صلة بها، وضربوا لذلك مثلاً بباب النائب عن الفاعل: فإن تغيير الفعل عند بناءه للمجهول مبحث من مباحث الصرف، في حين أن معرفة ما يصح نيابته عن الفاعل بعد حذفه مبحث من مباحث النحو ولذلك فالرأي المعتمد في هذا الأمر هو أن يعدّ الصرف مقدمة للنحو أو خطوة تمهيدية له.^(٤)

المبحث الأول: مفهوم الأعمال ونظرية العامل:

وما موضوع دراستنا الحالية ببعيد عن هذا الفهم، فدراسة صياغة المشتقات العاملة يختص بها علم الصرف، أما وظائفها في الأعمال فهي من شأن علم النحو، وهذه النقطة من المقاصد الأساسية التي قام هذا البحث ببيانها.

أقسام الكلمة التي لها عمل:

أقسام الكلمة في اللغة العربية: عند سيبويه^(٥): هذا باب ما الكلم؛ ذلك أنه لما أراد تفسير ثلاثة أشياء مخصوصة وهي: الاسم، والفعل، والحرف، فجاء بما يخص الجمع؛ وهو الكلم.

والحرف على ضربين: حرف مبنى وهي حروف الهجاء العربية، وحرف معنئ ويستخدم للربط بين الأفعال والأسماء، (وتسمى حروف المعاني) وهي قسمان: عامل وعاطل، فالعامل:

ما يحدث إعراباً أي تغييراً في آخر غيره من الكلمات حروف الجر، نواصب المضارع، وجوازم المضارع بنوعيهما؛ ما يجزم فعلاً واحداً، و(إذ، وإذما) مما يجزم فعلين من جوازم المضارع وبقيتها هي أسماء، والأحرف المشبهة بالفعل (التي تنصب الاسم ترفع الخبر)، ولا النافية للجنس والمشبّهات بليس في العمل (ما، لا، لات، وإن).

أما الحروف العاطلة وتسمى أيضاً غير العاملة فهي: ما لا يحدث إعراباً أي تغييراً في آخر غيره من الكلمات مثل: هل وهلا، ونعم ولولا وغيرها.^(٦)

فالحروف منها العاطل ومنها العامل وكذا الأسماء إذ الأصل في العمل للفعل من أجزاء الكلمة وما شابهه من الأسماء عمل عمله بشروط، مما سيرد تفصيله -بعون الله- وقد قصرنا حديثنا عن العوامل في هذه الورقة البحثية على الأفعال والأسماء المشتقة العاملة، أما الحروف فلعلنا نفردها بمبحث بعون الله.

(١) انظر شرح شافية ابن الحاجب-رضي الدين محمد ابن الحسن الإستراباذي - مع شرح شواهد - محمد نور الحسن- محمد الزفراف -محمد محي الدين عبد الحميد لا ط ١٩٨٢ ص ٦-٧ دار الكتب العلمية بيروت لبنان

(٢) المغني في تصريف الأفعال-محمد عبد الخالق عزيمة- دار الحديث -مصر- لا طبعة لا تاريخ-ص ٣١

(٣) انظر الممتع في التصريف ج ١ - ابن عصفور - تحقيق د. فخر الدين قباوة - طبعة أولى ١٩٨١-لبنان-بيروت-دار المعرفة ص ٣

(٤) انظر: ظاهرة التحويل في الصيغ الصرفية د. سليمان ياقوت، ط ١٩٨٥م. دار المعرفة الجامعية الإسكندرية - ص ٧٥ .

(٥) الكتاب ج ١- سيبويه- تحقيق وشرح عبد السلام هارون-ط ١٩٨٨-ص ١٢

(٦) جامع الدروس العربية-ج ٣- الشيخ مصطفى الغلاييني-دار الحديث- القاهرة- لا طبعة- ١٤٢٦/ ٢٠٠٥-ص ٦١٩

وذكر أبو علي الفارسي^(١) في تعريف الجملة تحت عنوان: هذا باب ما ائتلف من هذه الألفاظ الثلاثة وكان كلاماً مستقلاً وهو الذي يسميه أهل العربية الجُمْل: اعلم أنَّ الاسم يأتلف مع الاسم فيكون منهما كلام، وذلك نحو: زيد أخوك. وعمر و ذاهب. والفعل مع الاسم: قام زيد، وذهب عمرو. ويدخل الحرف على كل ما مرَّ من هاتين الجملتين، فيكون كلاماً، وذلك نحو زيد أخوك. وإنَّ زيدا أخوك. وما عمرو منطلقاً.

وعلى نفس النهج جاء رأي تلميذه ابن جنِّي^(٢) الذي يقول: أمَّا الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجُمْل: نحو: زيد أخوك، وقام محمد، وضرب سعيد، وفي الدار أبوك، فكل لفظ مستقل بنفسه وجنيت ثمرة معناه فهو كلام. وعلى ذلك فابن جنِّي واستأذنه يقرنان بين الجمل والكلام، ولا يريان فرقاً بينهما.

فالكلام جنس وهو عبارة عن الجُمْل المفيدة وأنواعه على ذلك الجملة الاسمية، والفعلية. ويصدق إطلاقه عليها. أمَّا ابن الحاجب^(٣) فيفرِّق بين الكلام والجملة. فالجملة عنده، ما تضمَّن الإسناد الأصلي سواء أكانت مقصودة لذاتها أم لا. كالجملة التي هي خبر مبتدأ أو الجمل الشرطية والقسمية، أمَّا الكلام فيعرِّفه على أنه (ما تضمَّن الإسناد الأصلي وكان مقصوداً لذاته فكل كلام جملة ولا ينعكس).

وواقفه الرأي صاحب المغني^(٤) فهو يعرف الجملة بأنّها: عبارة عن الفعل وفاعله كـ (قام زيد) والمبتدأ والخبر كـ (زيد قائم) وما كان بمنزلة أحدهما نحو: (ضرب اللص) و(أقام الزيدان) و(كان زيد قائماً) و(ظننته قائماً). ويفرِّق بينها وبين الكلام الذي عنده هو: القول المفيد، وبالمفيد: ما دلَّ علي معنى يحسن السكوت عليه. وعلى هذا يقول وبهذا يظهر لك أنَّهما ليسا بمترادفين كما يتوهمه كثير من الناس وهو ظاهر قول صاحب المفصل، فإنّه بعد أن فرغ من حدِّ الكلام قال: (ويسمي جملة) والصواب أنَّها أعمّ منه، إذ شرطه الإفادة بخلافها، ولهذا تسمعه يقولون جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلّة وكل ذلك ليس مفيداً، فليس بكلام. وفي همع الهوامع^(٥) نجد أنَّ: حدَّ الجملة هو القول المركَّب، ثم اختار الترادف. قال: لأننا نعلم بالضرورة أنَّ كل مركَّب لا يُطلق عليه الجملة. وأما إطلاق الجملة على الواقعة شرطاً أو جواباً، أو صلة، فإطلاق مجازي؛ لأنَّ كلاً منها كان جملة قبل. فأطلقت عليه باعتبار ما كان كإطلاق اليتامى على البالغين نظراً إلى أنَّهم كانوا كذلك.

وفي الأشباه والنظائر في النحو^(٦) جاء الحديث عن الكلام والجملة على ما ذهب إليه ابن جنِّي وأستاذة وصاحب المفصل: قال الشيخ محبّ الدين ناظر الجيش: والذي يقتضيه كلام النحاة تساوي الكلام والجملة في الدلالة، يعني كل ما صدق أحدهما صدق الآخر، فليس بينهما عموم وخصوص، وأمَّا إطلاق الجملة على ما ذكر من الواقعة شرطاً أو جواباً أو صلة فإطلاق مجازي وعلى ذلك والكلام عند اللغويين هو القول وما كان مكتفياً بنفسه في أداء المراد منه، أي المفيد فائدة يحسن السكوت عليها.

وأقل ما يتركَّب منه الكلام من اسمين حقيقةً. نحو: الذين المعاملة. فهي (جملة اسمية): أي التي تصدرها اسم كـ (زيد قائم) و(هيهات العقيق) و(قائم الزيدان)، وعوامل الجملة الاسمية هي عوامل معنوية، وهي ليست مجال هذه الورقة البحثية.

أو فعل واسم: وهي الجملة الفعلية والتي تصدرها فعل كـ (قام زيد)، و(ضرب اللص)، و(كان زيد قائماً)، (ظننته قائماً) و(يقوم زيد)، و(قم). وهي ما خصصناه بهذه الورقة لمعرفة نظرية العامل من خلاله، وهنا نقف لمعرفة المراد بالعمل أو ما يسمى في النحو العربي بنظرية العامل التي تتعلّق بالتأثيرات داخل التراكيب فالكلمات متى ما انتظمت في جمل الكلام فمنها ما يؤثّر فيما يليه، ومنها ما يؤثّر فيه ما قبله؛ بحيث يحدث الأثر الإعرابي من رفع ونصب وجر وجزم من الأحكام الأعرابية، أي أنَّ هناك عامل ومعمول وعمل.

فالعامل هو: ما يحدث تغييراً في غيره. أو هو ما أوجب أن يكون آخر الكلمة مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً أو ساكناً. والمعمول: ما وجد فيه أثر العامل لفظاً أو تقديرًا أو محلاً. والعمل هو الإعراب.

فنظرية العامل يُراد بها ما تواتره النحاة من أنَّ الكلام يؤثّر بعضه في بعض من حيث التركيب، وهي عندهم أساس تفسير الإعراب. وقد اصطلح النحاة على أنَّ الكلمة إذا كانت طالبة لغيرها كانت عاملة فيه، وإن كانت مطلوبة من غيرها كانت معمولة له. وهي أوسع نظرية في النحو العربي لأنها تستغرق النحو وتواكبه في كل قضاياها، وأبحاثه، فهي الروح السَّارية في جميع المباحث النحوية، وادراكها لا بدّ منه للنّاظر في النحو العربي ليصل إلى المعاني المرادة خاصّة في ظلّ القضايا الخلافية التي كانت سمة من سمات علم

(١) المسائل العسكرية — تحقيق ودراسة محمد الشاطر أحمد - مطبعة المدني - المؤسسة السعودية بمصر - ط الأولى ١٤٠٣هـ - ١٩٨٢م - ص ١٠٤.

(٢) الخصائص ج ١ - تحقيق محمد علي النجار - دار الهدى للطباعة والنشر - بيروت لبنان - لا ط. لا تا. ص ١٧.

(٣) الكافية في النحو - ابن الحاجب شرح الاسترأبادي - دار الكتب العلمية - بيروت لبنان - لا ط. - ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م - ص ٨٧.

(٤) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ابن هشام الانصاري - تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد - المكتبة العصرية للطباعة والنشر - صيدا بيروت - لا ط. ١٤١١هـ - ١٩٩١م - ج ٢ - ص ٤٣.

(٥) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع - جلال الدين عبدالرحمن بن ابي بكر السيوطي - دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت لبنان - عني بتصحيحه السيد محمد بدر الدين النسباني - ج ١ - لا ط. لا تا. ص ١٣.

(٦) الأشباه والنظائر في النحو - السيوطي - طبع دار الكتب العلمية بيروت لبنان - ط الأولى ١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م - ج ٢ - ص ٢١٤.

النحو، والتي احتلت قضايا الأعمال فيها موقعا بارزا فأتى زمان على النحاة قاسوا فيه استيعاب بعضهم بما يلزم به من مشكلات الأعمال كما في المسألة الزنبورية*^(١) التي امتحن فيها الكسائي سيبويه؛ والتي المحك فيها بتوجيه الضمير ومردة إلى العامل وما يوجهه من رفع أو نصب^(٢).

وفكرة العامل قديمة في ميدان البحث النحوي فقد بدأها عبد الله بن أبي إسحاق وتلاه الخليل وأنهج سبيلها سيبويه^(٣) ولعل أوضح ظهور لها كان عقب الإصلاح اللغوي الذي قام به أبو الأسود الدؤلي؛ ولا يتصور أن يوضع هذا الإصلاح دون أن يؤثر كثيرا من التساؤلات ثم التفكير في الإجابة عنها مع ذكر الأسباب والمبررات، وإن بدأ ذلك بصورة فطرية ساذجة ثم تطوّر مع خلاف الرأي بين البصريين والكوفيين، مما أكسب هذه الظاهرة الدعم والحرص عليها. وتستمر ظاهرة التعليل حتى تأخذ لها حيزا ملحوظا لدى بعض اللغويين السابقين علي سيبويه مما نجده عند عبد الله بن إسحاق الحضرمي وتعرضه للشاعر الفرزدق فيما رفعه أو نصبه متسائلا عن وجه الرفع والنصب التي يعللها البعض بضرورات الشعر، والتي لم تكن لتفنع أمثال ابن أسحاق من النحويين. ثم كان دور الخليل بن أحمد الذي استنبط من علل النحو ما لم يستنبطه أحد، وغيرهم.

والبحث في الأسباب والعلل وراءها، والكشف عنها ازداد بشكل ملحوظ في القرن الثالث والرابع والخامس من الهجرة: وذلك لسببين:

- يأس العلماء بعد سيبويه من الوصول إلى جديد في موضوع النحو.
- اتساع نطاق الدراسة المنطقية والمباحث الفلسفية، ومحاولة المثقفين أن يظهروا بمظهر العارفين بالفلسفة الإغريقية وتطبيق حدودها وقوانينها على معارفهم كلّ في ميدان تخصصه، المتكلمون والفقهاء واللغويون... وهكذا. أخلت الدراسة التعليلية في النحو محلّ الدراسة الموضوعية الوصفية، وغزت المصطلحات المنطقية والفلسفية ميدان النحو، وتحولت مباحثته إلى ما يشبه القضايا التجريدية، حتى كادت المادة اللغوية والنحوية تختفي في غمرة هذه التعليقات والمناقشات والخلافات والتجريدات.

وإذا كان الإعراب يرتبط أساسا بالحركات فإن التساؤل عن علّة حركات الإعراب يبدو طبيعيا، لأنّ بداية الخطأ في الكلام اتصلت بظاهرة الإعراب، ولذلك هيمن التعليل لهذه الحركات الإعرابية، ومحاولة وضع قوانين للالتزام بها على التفكير النحوي العربي وهي غاية تطبيقية تعليمية.

ولكن هذا التفكير اتخذ بعد ذلك على يد الخليل صورة النظرية العلمية المختلطة بنماذج بما له من صلة بأصوله. إلى ثلاث أضرب:

- العلل التعليمية.
- العلل القياسية.
- العلل الجدلية النظرية.

فأما التعليمية فهي التي يتوصل بها إلى تعلم كلام العرب، لأننا لم نسمع - نحن ولا غيرنا - كل كلامها منها لفظاً وإنما سمعنا فقسنا عليه نظيرة، مثال ذلك لما سمع: (قام زيد فهو قائم) و (ركب زيد فهو راكب) عرفنا اسم الفاعل فقلنا: (ذهب فهو ذاهب) و (أكل فهو أكل).

فمن هذا النوع من العلل قولنا: (إنّ زيدا قائم) فإن قيل بم نصبت زيدا؟ قلنا: بأنّ لأنّها تنصب الاسم وترفع الخبر، لأنّا كذلك علمناه ونعلمه. وكذلك (قام زيد) فإن قيل: لم رفعتم زيدا؟ قلنا: لأنّه فاعل اشتغل فعله به فرفعه، وهذا وما أشبه من نوع التعليم وبه ضبط كلام العرب.

أما العلة القياسية: فإن يقال نصبت زيدا بأنّ، في قوله: (إنّ زيدا قائم) ولم يجب أن تنصب إنّ الاسم؟ فالجواب في ذلك أن يقول لأنّها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدي إلى مفعول فحملت عليه، فأعملت إعماله لما ضارعت.

أما العلة الجدلية: فهي كلّ ما يتصل في مثل باب إنّ من حيث شبهها بالأفعال في العمل. وهكذا مما كان فيه من سيطرة المنطقية للعلوم فإنّ هذه المباحث في عصرنا اليوم مما لا يخدم غرضا بل تشكّل صعوبة على دراسة اللغة.^(٤)

أما ذكر الخليل لنظرية العامل فقد أشار إليه سيبويه وهو قد أخذ عنه العلم في باب الحروف التي تعمل فيما بعدها كعمل الفعل فيما بعده (زعم الخليل أنّها عملت عملين الرفع والنصب كما عملت كان وأخواتها الرفع والنصب).

أما عمل سيبويه في الكتاب - والذي كلّ العلماء بعده عيال عليه - ففيه تقسيم وترتيب أبواب النحو، وجمع عناصر الباب النحوي الواحد، واستحداث أبواب خاصّة لحلّ إشكال إعمال كباقي التنازع والاشتغال، والنصب على نزع الخافض.^(٥)

(١) كنت أظنّ أنّ العقرب أشد لسعة من الذنوبور فإذا هو إياها: باعتبار الموضع للنصب، بينما رأى سيبويه والبصريون أنّه موضع رفع: فإذا هو هي.

٢ نظرية العامل في النحو العربي - دراسة تأصيلية وتركيبية - د/ مصطفى حمزة ط أولى ١٤٢٥ - ٢٠٠٤ - جميع الحقوق محفوظة - رفع عبد الرحمن النجدي - ص ٣.

١٤

٣ العامل وتطبيقاته عند ابن مضاء القرطبي - أ. محمد حرّاث - جامعة تيزي وزو - الجزائر - ص ٣٧.

(٤) حسن عون - تطوّر الدرس النحوي - معهد البحوث والدراسات الإسلامية - قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية ١٩٧٠م - ص ٧١ - ٧٣.

(ومعلوم أنَّ فنظريّة العامل تمتدّ جذورها إلى عند الشيوخ الأوائل ، وهي في كتاب سيبويه عند حديثه عن مجاري أواخر الكلم من العربية فقد ذكر العامل)^(١) كما ذكر ابن جنّي نظريّة العامل في معرض التيسير على المتعلّمين للعربية فبيّن العامل وتقسيماته إلى لفظي ومعنوي لبيان أنَّ بعض العمل يأتي بلفظ، وبعضه يأتي بغير لفظ، فالعمل المترتب على ذلك من رفع ونصب وغيرها إنّما هو من فعل المتكلّم بحسب ما تعارفت عليه الجماعة اللغويّة، واتخذته منهجاً لتعبيرها والإبانة عمّا في نفسها؛ وإنّما قالوا لفظي ومعنوي لما ظهرت آثار فعل المتكلّم على اللفظ^(٢)

وعند عبد القاهر الجرجاني يقول عن نظم الكلم وترتيبه: (ولا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلّق بعضها ببعض ويُنَى بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك، وهو مالا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من الناس...أنّ تعدد إلى اسم فتجعله فاعلاً لفعل أو مفعولاً، أو تعدد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبراً عن الآخر، أو تجيء باسم بعد تمام كلامك على أن يكون صفة، أو حالاً أو تمييزاً...الخ)^(٣). فالعامل والمعمول هي مضامّة الترتيب الخاصّ، والعمل هو الإعراب الذي جاء نتيجة لعمل العامل في المعمول؛ أي نتيجة الترتيب الخاصّ، والإعراب هذا يكون في الاسم المتمكّن والفعل المضارع، وإعراب الاسم على الرفع والنصب والجر.^(٤) ونظريّة العامل عند عبد القاهر الجرجاني لها ثلاثة أبعاد: عامل، معمول، وعمل.

وهو في كتابه العوامل المائة-الذي كان رداً على من زهدوا في النّحو ورأوه علماً صعباً-ذكر أنَّ العوامل مائة كلها لفظية ماعدا اثنتين منها معنويّة، واللفظيّة منها سماعي وهو أغلبها، وقياسي وهي سبعة، إلى غير ذلك من التقسيمات المتبعة بشروح توضيحية هي أقرب إلى الخرائط الذهنيّة في عصرنا مما يسهل فهمها.

ثمّ في مرحلة ثانية قسّمها إلى:

- الحروف العوامل

-الأفعال العوامل

- الأسماء العوامل.

وفي مرحلة ثالثة جعل العوامل المائة مقسّمة بين مؤثّر ومتأثّر؛ فالعوامل هي المؤثّرة في المعمولات، وهي متأثّرة بدخول العوامل، أما الأثر فهو الحركة الإعرابية تبعاً لنوع العامل أو المؤثّر. فيعدّ بنظريته تلك في البناء اللغوي (نظريته في النّظم) رائداً في الدّراسات اللغويّة البنائية والتي استفاد منها المحدّثون من العرب وغيرهم. فالكتاب حقّق فائدة عظيمة لمن أراد تعلّم نحو العربية في وقت ارتفعت فيه أصوات منادية بالتزهد والحدّ من قدر هذا العلم الشريف^(٥)

ويشرح لنا البدرائي زهران^(٦) معني النّحو عند الجرجاني ونظريته في النّحو: الكلام عنده ليس بلفظه ولا بمعناه إنّما هو بدلالته. والعبرة بحسن الدّلالة وتامها، ويكون ذلك بأن يأتي المعني من الجهة التي هي أصرح لتأديته، وتختار اللفظ الذي هو أخصّ به وأكشف عنه. فالألفاظ يضم بعضها البعض فيعرف بينها علم شريف، وهو علم النّحو الذي هو ترتيب خاص للكلمات داخل جمل، وتراكيب يتبعه إعراب وهو ما سمّاه (النّظم) الذي هو توخّي معاني النّحو فيما بين الكلم من علاقات، وبالنّظم تثبت معجزه القرآن، وتلك هي نظريّة عبد القاهر في الإعجاز ونزعه في التجديد في النّحو.

وفي دراسة النّحو فهي تقوم على أبعاد ثلاثة: أولها: دراسة الترتيب الخاصّ للكلمات داخل الجملة وفيه هدفان: أ-هدف المتكلّم.

ب -الترتيب وفق عرف اللغة.

ثانياً: الإعراب ويدرس نتيجة لهذا الترتيب فهو تابع له ونتاج عنه.

ثالثها: مراعاة هذين الأمرين على مستوى الجملة، والجمل المتتابعة، والفقرة حتى ينتهي النصّ كله.

ولا غناء عن النّحو على الإطلاق بل إنّ وجد أدنى خلل في واحده من أحكامه من الإعراب والترتيب الخاصّ، فسد الكلام. فالنّحو ضروري للفهم والإفهام.

(١) انظر: الكتاب ج ٢ ص ٣١-مرجع سابق ومصطفى حمزة ص ١٥٢ و ١٦٢-مرجع سابق.

(٢) الكتاب ج ١ ص ١٣ - مرجع سابق ، والعوامل المائة العوامل المائة النّحويّة في أصول علم العربية - عبد القاهر الجرجاني-شرح خالد الأزهرى- تحقيق وتعليق البدرائي زهران - ط الثانية ١٩٨٨-دار المعارف ص ٥.

(٣) الخصائص ج ١ ص ١٨ أو ٤٨ - مرجع سابق

(٤) دلائل الأعجاز -عبد القاهر الجرجاني-تحقيق : محمود محمد شاكر مكتبة الخانجي -مطبعة المنيرة -المكتبة الشاملة-ص ٥٥

(٥) انظر: العوامل المائة ص ٢٣ -- مرجع سابق

(٦) المرجع نفسه- ص ١١-١٦

(٧)عالم اللغة عبد القاهر الجرجاني - المفتن في العربية ونحوها - البدرائي زهران- دار المعارف بمصر - ط الرابعة ١٩٨٧ م- ص ١٦٣ - ١٦٤ .

وعلي ذلك نجده كما بيّن البدرائي^(١) : ينصّ علي أنّ حدّ الإعراب هو أن تختلف الكلمة بحسب ما دخل من عوامل نحو: جاءني زيد. ورأيت زيدا. ومررت بزيدا.

فالعامل والمعمول يساويان الترتيب الخاص للكلمات، الذي يأتي نتيجة له الإعراب الذي قيل عنه أنّه العمل؛ أي تغيير آخر الكلمات الداخلة في التركيب تبعاً لنوع العامل والمعمول، ونتيجة لمضافة الكلمات بعضها إلى بعض، فالكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلا بمراعاة أحكام النّحو فيه.

ويوجز البدرائي زهران^(٢) القول عن أسس نظرية النّظم عند الجرجاني في الآتي:

١- الأساس الأول: معاني النّحو ودلالة هذا المصطلح عنده، ويعدّ من أهمّ أسس منهجه وأخطرها وأغمضها على أذهان معاصريه ومن تلاهم والمحدثين على سواء.

٢- الأساس الثاني: بيان أنّ النّحو يتكوّن من أشكال لتحديد المعاني الخاصّة بالبنية.

٣- الأساس الثالث: هو إمكانيات التأليف بطرق التعليق، ومكوّنات الجملة والعبارة وطرق ربطها. ويأتي الإعراب نتيجة تابعة لها.

٤- الأساس الرابع: هو اعتبار حال المنظوم بعضه مع بعض، أي ملاحظته ما يجب أن يكون عليه الترتيب بين الكلمات، والذي يتمّ بمراعاة جوانب ثلاثة وهي وفقاً للمفهوم الحديث:

الاختيار: هو الذي يتمّ عند التعرّف على العناصر المختلفة، التي يمكن أن يؤلّف بينها لتكوين الصورة اللفظيّة، واختيار عناصر البنية ذات الوظيفة التنظيميّة سواء أكان نقداً أم استفهاماً أم رجاؤه أم مدحاً أم ذمّاً أم نداء... الخ.

الموقعيّة: مرتبطة بالاختيار ويقصد بها ترتيب الكلمات المختارة، وتحديد موقعها في الجمل والتركيب.

المطابقة: تساوي الارتباط الداخلي بين الصيغ وفقاً لقوانين المطابقة أو عدمها، سواء من حيث النوع أو التعدد أو الشخص أو التعريف أو التنكير.

وعند عبد القاهر أنّ الأساس الأخير هو اعتبار حال المنظوم بعضه مع بعض، والذي تنتج عنه التراكيب المختلفة التي تتفاوت فيما بينهما، ويعلو بعضها بعضاً حتى تصل إلى حدّ الإعجاز.

فالجرجاني لم ينكر حقيقة الإعراب ولم يره أسطورة، ولا قصة مخترعة، ولكنه هدف أن يقول للنّحاة: إنّ جانب الإعراب جانب واحد من جوانب النّحو، وليس هو بأهمها، وكانت هذه بمثابة ثورة في وجه النّحاة التقليديين الذين أفرطوا في البحث في أواخر الكلمات وفي وضع تقديرات وتأويلات وافتراضات وتخريجات، وعلل ثوان وثوالت، مما انتهى بالنّحو إلى وضع مكّن أعداءه من التّهجم عليه.^(٣)

المبحث الثاني: نظرية العامل بين الرّفص والقبول:

وأبو مضاء القرطبي من علماء الأندلس من أوائل القائلين بإلغاء نظرية العامل في النّحو، وهو صاحب نهج دعا فيه إلى تخلص النّحو مما يثقله فيما يستغنى عنه النّحوي وهو ما أورده في صدر كتابه (الردّ على النّحاة)^(٤): يقول في هذا: (إني رأيت النّحويين - رحمهم الله - قد وضعوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب في اللحن وصيانتها عن التّغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أمّوا وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلّا أنّهم التزموا ما لا يلزمهم وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوا منها فتوعّرت مسالكها، ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الاقتناع حججها).

فهو يرى أنّ النّحاة بلغوا الغاية في النّحو لكنهم التزموا ما لا يلزم فتجاوزوا في العلل والتعليل في النّحو بما يدعو لإصلاحه، فكانت دعوته إلى إسقاط نظرية العامل وإسقاط العلل الثواني والثوالت، وقد شاركه في ذلك ابن حزم الظاهري وابن سنان الخفاجي. وابن مضاء على نقده لنظرية العامل إلّا أنّه يؤكّد على أنّ النّحاة قد أجمعوا على القول بالعامل ولم يشدّ واحد منهم عن ذلك لأنّهم إنّما عنوا به الارتباط بين أجزاء التركيب، ووظائف الكلمات فيه، وإن كان لم يأت لهم في كتابه ببديل عنها، فهو في باب الاشتغال*^(٥)، وفاء السببية، وواو المعية لم يستطع التعليل لها خارج إطار نظرية العامل مما يبيّن فساد رأيه.

كما دعا إلى إسقاط عامل الجار والمجرور وتقدير الضمائر في الأسماء والأفعال^(٦) وهو أساس عند النّحاة كما في الوصف العامل في قولك: زيد قائم، فهو يتضمّن ضمير هو الفاعل في (قائم)، أمّا عن الفعل فعنده يدلّ على ثلاثة أشياء دلالة لفظيّة: الحدث، والزمان،

(١) انظر الجرجاني عالم اللغة المرجع السابق - ص ١٥١ - ١٥٦.

(٢) - نفسه ص ١٧٥ - ١٧٦.

(٣) المرجع السابق - ص ١٤٤ - ١٤٦.

(٤) انظر الردّ على النّحاة، ابن مضاء القرطبي، دراسة وتحقيق د. محمد إبراهيم البنا - ط ١ - ١٩٧٩م - دار الاعتصام - ص ٥.

(٥) الاشتغال: هو أن يتقدم اسم منصوب ويتأخر عنه فعله ليعمل في ضميره (إن الكتاب قرأته ففعلك). أي إن قرأت الكتاب قرأته ففعلك. فهو مفعول به من فعل محذوف يفسّره الفعل الظاهر.

(٦) انظر د. محمد إبراهيم البنا - ص ٢٠ - ٢٩. المرجع السابق.

والفاعل، فلا يحتاج إلى فاعل ظاهر بعده. إلى غير ذلك من القضايا التي خالف فيها النحاة فكان ردهم عليه بما بيّن فساد رأيه وإثبات حاجتنا إلى هذا العلم الشريف.

وقد شارك ابن مضاء في نظريته تلك بعض أهل العلم من المحدثين داعين إلى تجديد النحو فهم يرون أنّ كثير من قضاياهم مما لا يخدم غرضاً في بيان دقائق اللغة التعبيرية في الأسلوب ، والتي هي بحق الهدف المراد لفهم أمور الدين والدنيا ، ومنها المباحث الفلسفية التي تعمق فيها علماء العربية قديماً في مجال النحو و توسعوا في مجال بحثهم ، ومزجوا قواعدهم النحوية بعناصر فلسفية ، واسترسلوا في البحث عن الأسباب ، وربطوا بها نتائج ، واستغلوا فكرة أنّ كل حدث لا بدّ له من محدث وكل أثر لا بدّ له من مؤثر ، فطبقوها على الكلمات وضبطها في شتي أوضاعها وبحثوا عن شيء بعينه لينسبوا إليه إحداث هذه الظواهر الإعرابية ، وهذا الشيء هو ما أسموه بالعامل ، فاثبتوا له الوجود ووضعوا له أحكاماً وقواعد^(١).

وعن هذا يقول عبد الحميد حسن: ولقد اضطروا في سبيل مذهبهم، وطردوا قواعدهم إلى التقدير وأكثروا منه، يبحثون عن العامل في الجملة فلا يجدونه فيمدهم التقدير بما أرادوا. ومن أمثلة ما يقدرون:

أ- (زيداً رأيته) يقولون هو- رأيته زيداً رأيته.

ب- (وإن أحد من المشركين استجارك) سورة التوبة - آية (٦): إن استجارك أحد من المشركين استجارك.

والمقدّر في الكلام نوعان:

ما يكون قد فهم من الكلام. ودلّ عليه سياق القول فترى المحذوف جزءاً من المعنى كأنك نطقته به، وإنما تخففت وأثرت الإيجاز بتركه، وهذا أمر شائع في كل لغة، بل هو في العربية أكثر لميلها إلى الإيجاز وإلى التخفيف بحذف ما يفهم. ولكن التقدير الذي نعييه هو نظير ما قدمنا لك من الأمثلة: كلمات تجتلب لتصحيح الإعراب وتكمل نظرية العامل، ويسمى النحاة هذا النوع من التقدير الصناعي، وهو ما يراد به تسوية صناعة الإعراب^(٢).

ويرون أنّه عن الإعراب التقديري، والمحلي، ونظرية العامل، والعلل وهذه المباحث الفلسفية تولدت صعوبة تلقي علم النحو على العصور التالية لعصر نشأته، مما حدا بالبعض بالثورة على هذا المنحى الفلسفي داعياً إلى إلغاء هذه النظريات.

يذكر شوقي ضيف^(٣) في عرضه لآراء ابن مضاء القرطبي أنّه قد دعا إلى إلغاء نظرية العامل ما دامت تحول بيننا وبين الفهم الحقيقي لحركات الاعراب ودلالاتها، حيث يبين ابن مضاء أنّ حركات الإعراب لا تأتي للدلالة على عوامل محذوفة وإنما تأتي للدلالة على معان في نفس المتكلم.

ونظرية العامل تؤدي إلى تحريف الصيغ والعبارات، وتؤدي إلى تأويل لا تجيزه دلالات الكلم.

ويؤكد شوقي ضيف ما ذهب إليه ابن مضاء بقوله: والحق أنّ النحو العربي يستغل على الناس تارة بنظرية العامل وما تجرّه من كثرة التأويل والتقدير، والحذف، والإضمار، وتارة بما يفترض النحاة من علل وأقيسة لا دليل عليها إلا النظر العقلي وهو نظر يعتبره ابن مضاء فضلاً في النحو.

وقد أفاد شوقي ضيف^(٤) من آراء ابن مضاء ، حين عرض لهذه المباحث في الإعراب التقديري والمحلي في كتابة تجديد النحو، معلّقاً على ما أورده النحاة من نحو إعرابهم: (زيد عندك) و(زيد في الدار) علي أنّ الظرف والجار والمجرور ليسا هما الخبر لزيد، وإنما هما متعلّقان بمحذوف تقديره مستقر أو استقرّ وهو الخبر، كذلك الشأن حينما يقعان نعتاً أو حالاً في مثل: (هذه هرة فوق السطح)، (هذه هرة في الحديقة) فكلمة (فوق السطح) وكذلك كلمة (في الحديقة) نعت لهرة، والنحاة يعلّقونهما بمحذوف تقديره، مستقرة أو تستقرّ. وهو النعت، وكذلك مثل: (هذا زيد أمام الدار) و(هذا زيد علي الباب) فكلما (أمام الدار) و(علي الباب) في موضع الحال من زيد والنحاة يقدّرون أنّهما متعلّقان بمحذوف تقديره مستقر أو يستقرّ وهو الحال. والتعلّق بمحذوف، لكل من الظرف أو الجار والمجرور إذا جاء خبراً فهو يقتضي فعلاً يتعلّق به، أو وصفا ينوب مناب الفعل ويكون الخبر الحقيقي: (أخي في البيت، أخوك عندك) فإنّ الجار والمجرور والظرف في كلا المثلين متعلّقان بمحذوف، فإذا قدّرنا المحذوف وصفا (موجود في البيت أو عندك) كان الخبر شبه جملة، وإذا قدّرناه فعلاً (يوجد في البيت أو عندك) كان الخبر جملة .

فشوقي ضيف يؤيّد رأي ابن مضاء في أنّه تكلف، بل بعدد في التكلف. وقد هاجم النحاة فيه وقال: إنّ الظرف والجار والمجرور هما أنفسهما اللذان يقعان خبراً أو نعتاً أحياناً. وهو ما لا يصحّ تصويره في ظلّ نظرية العامل بالنظر إلى العمل والإعمال.

(١) القواعد النحوية مادتها وطريقتها - ط الثانية ١٩٥٢ مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة - ص ٢٣٨.

(٢) إحياء النحو - إبراهيم مصطفى - الطبعة الثانية - ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ - دار الكتاب الاسلامي - القاهرة - ص ٣١ / ٣٥.

(٣) الرّد على النحاة تحقيق شوقي ضيف - دار المعارف - مصر ط الثالثة - لا تا - ص ٤٤.

(٤) المرجع نفسه - ص ٢٤ - ٢٥ .

موقف علماء اللغة المحدثين من ذلك:

أمّا عن موقف علماء اللغة المحدثين اليوم من مثل هذه المباحث التي سيطر عليها التفكير المنطقي يقول حسن عون^(١) وإذا تتبعنا بداية البحث في السبب والعلة وقفنا علي بعدها الحقيقي حتى نعلم موطن القدم اليوم فمثل هذه المباحث التي أحسبها من الترف الذهني في عصرنا الحديث، فالبحث عن السبب أو العلة ظاهرة طبيعية في مجتمع يبحث ويفكر، وهي في أول أمرها لا تحتاج إلى تنشئة ولا معاناة المتمرس، وإنما لجأ إليها المفكرون نتيجة الاهتمام بالحقائق في القرن الأول والثاني من الهجرة، وعرفت صور منها في مجالس العلماء وفي حلقات الدراسة وفي المناقشات اللغوية التي كانت تدور في المساجد أو المربد أو بيوت العلماء .

خلاصة:

وإجمالاً لما ورد في هذا المبحث عن الإعراب ودوره في بناء الجملة منذ ابتدائية، وربطاً بما راه المحدثون في شأنه: فإنّ النحو قد بدأ بضبط أواخر الكلم بالنقط الذي توصّل إليه أبو الأسود الدؤلي منتصف القرن الأول للهجرة، ولكن الدرس النحوي أخذ يستقل تدريجياً واتسع موضوعه وغرضه، ووجد له دارسون مختصّون أرادوا أن تكون اللغة كلها ميدان هذا الدرس الجديد، وطفقوا يدرسون النحو لذاته لا لأثته عمل من الاعمال القرآنية . ومضي هؤلاء الدارسون يستقرون اللغة ويلاحظون الأساليب ويراقبون الكلام في الاستعمال وهدفهم هو الإبقاء علي اللغة بعيدة عن عوامل الانحراف، والحفاظ عليها صافية نقية من اللحن.^(٢) ثم كان العصر الحديث بكل ما فيه من جديد مبعث محاولات لإصلاح النحو وإحيائه، كان خير هذه المحاولات ما قام به المرحوم الأستاذ إبراهيم مصطفى في إحياء النحو وكان عمله هذا هو البادرة الأولى للعمل الجاد في إصلاح ما أفسدته القرون. كما ظهرت محاولات لتيسير النحو في كتب مدرسية إلا أنّها لم تقدّم جديداً، فالتيسير إذن ليس اختصاراً ولا حذفاً للشروح والتعليقات؛ ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو، ييسر للناشئين أخذها واستيعابها وتمثّلها ولن يكون التيسير وافياً بهذا فيما رأي – إلا بتحقيق هاتين الخطوتين:

- أن نخلّص الدرس النحوي مما علق به من شوائب جرّها عليه منهج دخيل هو منهج الفلسفة والطابع المنطقي.
 - أن نحدد موضوع الدرس اللغوي ونعيّن نقطة البدء به ليكون الدارسون على هدى من أمر ما يبحثون فيه.
- والدرس النحوي – كما ينبغي أن يكون- إنّما يعالج موضوعين مهمّين لا ينبغي أن يفرط الدارسون في واحد منهما، لأنّهما معاً يمثلان وحدة دراسية لا تجزئة فيها.

- ١- الموضوع الأول: الجملة من حيث تأليفها ونظامها ومن حيث طبيعتها ومن حيث أجزائها وما يطرأ على أجزائها في أثناء التّأليف من تقديم وتأخير، ومن إظهار وإضمار.
- ٢- لموضوع الثاني: ما يعرض للجملة من معاني عامّة تؤديها أدوات التعبير التي تستخدم لهذا الغرض، كالتوكيد وأدواته، والنفي وأدواته، والاستفهام وأدواته، إلى غير ذلك من المعاني التي نعبر عنها بالأدوات، والتي يملئها على المتكلّمين الخطاب ومناسبات القول.

وكل ذلك في إطار الفهم لأهداف الدرس النحوي، في أن:

النحو كعلم يُدرس أولاً لذاته، وثانياً لتقويم اللسان، وثالثاً لفهم النصّ اللغوي، ورابعاً للتوفيق بين أحكامه ونصوص اللغة التي يعالجها.^(٣)

الفصل الثاني: عمل الفعل

أنواع الفعل:

يُقسّم الفعل من حيث زمانه، إلى ماضٍ، ومضارع، وأمر.

١. الماضي: ما دلّ على معنى مُقْتَرَنٍ بِالزَّمَنِ الماضي، مثل: عادَ، وقالَ وساهمَ، وعلامته أن يُقْبَلَ تاء التانيث الساكنة، مثل: عادتْ وقالتْ وساهمتْ.

وكذلك أن يُقْبَلَ تاء الضمير مثل: حَضَرْتُ، وحَضَرْتَ وحَضَرْتُما وحَضَرْتُمْ وحَضَرْتُنَّ وحَضَرْتُنَّ.

٢. المضارع: وهو ما دلّ على معنى مُقْتَرَنٍ بِزَمَانٍ يَدُلُّ عَلَى الْحَالِ "اللَّحْظَةِ الْحَالِيَةِ" أو يَدُلُّ عَلَى الْإِسْتِقْبَالِ – الزمن الآتي – مثل: يعودُ ويقومُ وينالُ، وعلامته أن يُقْبَلَ "السين" و"سوف" أو (لم) أو (لن). مثل: سأعودُ، سوف ينالُ، ولم أذهب – ولن أتحدّث.

(١) حسن عون - تطوّر الدرس النحوي - ص ٧١ - ٧٣. مرجع سابق

(٢) انظر مهدي المخزومي - ص ١٣. مرجع سابق

(٣) انظر حسن عون - تطوّر الدرس النحوي - ص ٨٢. مرجع سابق

٣. الأمر: وهو ما دلّ على طلب حدوث الفعل من الفاعل المخاطب، بدون استعمال (لام) الأمر مثل: قُمْ واعمل وتذكر، وعلامته أن يدلّ على الطلب بصيغة الطلب (الأمر)، وأن يقبل ياء المؤنثة المخاطبة، مثل: اعلمي.

عمل الفعل:

إنّ أبنية الأفعال الأصول تنحصر في البناء الثلاثي وهو الغالب ويليه البناء الرباعي، وما جاء بخلاف ذلك فقد دخلته جروف الزيادة لتدلّ على معانٍ زائدة تتطلبها المواقف الكلامية المرادة.

وقد عرف سيبويه الفعل بأنّه: (أمثلة أخذت من أحداث الأسماء وبنيت لما مضى ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن ولم ينقطع).^(١) وفي الأصول في النحو^(٢) نجد تعريفاً لا يبعد كثيراً عما ذكره سيبويه فقد جاء: "الفعل ما دلّ على معنى وزمان وذلك الزمان إما ماضٍ وإما حاضر وإما مستقبل، وقلنا زمان لنفرق بينه وبين الاسم الذي يدلّ على معنى فقط.

فالماضي كقولك: (صلى زيد)، والحاضر (يصلّي) والمستقبل (سيصلي) على أن يكون ذلك فيما يستقبل. ومما لا شك فيه أنّ الفعل ركن مهم في بيان الجملة العربية، فهي اسمية كانت أم فعلية تشتمل على مسند ومسند إليه، لذا نجد أنّ الأقدمين قد اهتموا بالعقل من زاوية أنّه صاحب العمل وهو عامل قوي بل أقوى العوامل في أنّه يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، كما ينصب سائر ما أسموه بالفضلات كالمفاعيل والحال ونحو ذلك، وهو يعمل حيثما كان متقدماً أو متأخراً، ظاهراً أو مقدّراً^(٣) وعن أقسام الفعل فهم يقسمونه بحسب الزمان كما سبق وبحسب التعدي وال لزوم، وبحسب التصرف والجمود، وبحسب التمام والنقصان وهذا ما سيكون عليه تناولنا في هذا المبحث.

- وعن عمل الفعل المتصرف جاء في نظم الفرائد^(٤)

يُعمل الفعل في الظاهر كلاً	ثم في المضمرات لا عن تواني
ثم يجري مضمناً فاعليه	وعلى غيرهم على استمكان
وإذا كان مضمرّاً أو مظهرّاً	ثم في كل مصدر وزمان
وإذا كان أولاً وأخيراً	وإذا استثنى الوري لمعان
وعلى عمدة وغير اعتماد	ثم في الحال دائماً والمكان
وإلى ما لأجله فعل الفعل	ومصحوبه بغير امتنان
سببا كان أو يرى أجنبياً	كل معموله على تبيان

فمن خلال هذه الأبيات بيّن عمل الفعل وأنّه يعمل في الظواهر والمضمرات، فعمله في الظاهر مثل: أكرمت زيدا، وفي المضمرات: أعطيته.

وقد بدأنا بالأفعال لأنّها الأصل في العمل، وهي تعمل الرفع والنصب في الأسماء. فأما الرفع فهي متساوية فيه، فكل فعل يرفع اسماً واحداً بأنّه فاعله إذا أسند إليه مقدّماً عليه نحو: خرج زيد، وذهب القوم، فإن لم يكن ظاهراً فمضمر نحو: اضرب، التقدير: أنت.

ولا يرفع الفعل الاسم الذي قبله، فلا يقال: القوم خرج، وإنما يقال: خرجوا ليرتفع القوم بالابتداء، ويكون الضمير فاعلاً. كما بيّن جريانه على فاعله من غير إبراز للضمير كما في: هند زيد تضربه، وزيد هند يضربها. خلافاً لاسم الفاعل الذي يلزم معه إبراز الضمير فنقول: هند زيد ضاربته هي، وكذلك هند زيد ضاربها هي. لأنّه هنا جرى خيراً لزيد وفعلًا لهند.

وكما يعمل الفعل ظاهراً يعمل مضمرّاً في قولك: أهلاً وسهلاً، أي نزلت أهلاً وحللت سهلاً، وكقولك على دلالة الحال لمن حمل سوطاً فنقول: زيدا أو عمراً، أي اضرب وهكذا.

ويعمل في الأمر والنهي، فمن الأمر كقولك لرجل رأيته يضرب، تقول له: زيدا، أي أوقع عملك بزيد، ومن النهي قولك في التحذير: الأسد الأسد، أي احذر الأسد، وإن شئت أظهرت. وفي غير الأمر والنهي كقولك: مكة وربّ الكعبة، أي يريد مكة والله، ومنه قوله تعالى (بل ملة إبراهيم حنيفاً) أي بل نتبع ملة إبراهيم حنيفاً، ومنه أيضاً أن ترى الرجل أو تخبر عنه قد أتى أمراً فنقول: أكل هذا بخلاً؟ أي أتفعل كل هذا بخلاً. وقد يكون الإضمار بعد حرف وذلك مثل: الناس مجزيون بأعمالهم إن خيراً فخير وإن شراً فشر^(٥).

(١) الكتاب ج ١ ص ١٢، مرجع سابق.

(٢) الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، تحقيق عبدالحسين الفتلي ط ١ - ١٩٨٥م مؤسسة الرسالة - بيروت - ص ٣٨ - ٣٩

(٣) انظر: الفعل وأبنيته د. إبراهيم السامرائي، لا طبعة لا تاريخ مؤسسة الرسالة = بيروت ص ١٥

(٤) انظر: نظم الفرائد وحسن الشرائد، للإمام مهذب الدين مهلب بن حسن بن بركات المهلب، تحقيق د. عبدالرحمن بن سليمان العثيمين، ط ١ ١٩٨٦م - مكتبة الخانجي - القاهرة، مكتبة التراث في مكة، ص ١٢٥

(٥) سيبويه، الكتاب ج ١ ص ٢٥٨، مرجع سابق.

والفعل عامل في غيره من الأسماء يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً به وأكثر، استناداً على تقسيم الفعل المتعدي، فإن كان متعدداً لواحد نصب مفعولاً به: حصد الفلاح السنابل، فالفعل حصد عامل في رفع الفاعل (الفلاح) وناصب لمفعول به (السنابل)^(١) وما كان متعدداً لاثنتين من الأفعال المتصرفة مثل كسا وأعطى، فتقول: أعطيت الفقير درهماً، وكسوت الصبي جبة، أو أن يكون أصلهما المبتدأ والخبر كما في باب ظنّ وأخواتها-وسياتي ذكره بعون الله-من الأفعال الناقصة، تقول: ظننت الأمر سهلاً، ورأيت الحقّ ظاهراً. أو أن يكون متعدداً إلى ثلاثة مفاعيل كما في باب أعلم وأرى كقولك: أريت الطالب الامتحان سهلاً، وأعلمت زيدا بكرةً قادماً.

والفعل يكون لازماً وهو الذي لا يتعدى إلى مفعول به ك: قام، وقعد، وانطلق. جاء في كتاب الأفعال: الأفعال الثلاثية كلها ضربان ضرب لا يتعدى مثل قام وقعد. فإذا أردت أن تعدّي ما لا يتعدى عديته إلى الزمان والمكان والأشخاص بحروف الصفات وبنقله إلى الرباعي بزيادة همزة التعدية مثل: أقمته وأقعدته، وبتشديد العين مثل علم^(٢) وعن معديّات الفعل اللازم جاء في الأشباه والنظائر في النحو^(٣) أنّها سبعة أشياء :

- ١ - همزة أفعل مثل: ذهب زيد أذهبت زيدا.
- ٢ - ألف المفاعلة كجلس زيد، وجالسته.
- ٣ - صوغه على (فعلت) بالفتح أفعل بالضم لإفادة الغلبة نحو: كرمت زيدا، أي غلبته بالكرم.
- ٤ - صوغه على استفعل مثل استخرجت المال.
- ٥ - تضعيف العين مثل فرحت زيدا
- ٦ - التضمين: كما في قوله تعالى: (ولا تعزموا عقدة النكاح) سورة البقرة آية ٢٣٥، فالفعل عزم لازم ولما ضمّن معنى النية صار متعدداً.
- ٧ - حذف الجاري توسعاً كقول الشاعر:

تمرون الديارَ ولم تعوجوا كلامكم عليّ إذا حرام^(٤)

ويسمى النصب بنزع الخافض. جاء في جامع الدروس العربية^(٥) وهو سماعي بحذف حرف الجرّ فينتصب المجرور بعد حذفه تشبيهاً له بالمفعول به، ومنه قوله تعالى: (واختار موسى قومَه سبعين رجلاً)^(٦) وزاد الكوفيون ثامناً وهو تحويل حركة العين نحو: شترت عينه بالكسر، وشترها الله بالفتح.

بناء المبني للمجهول:

الأصل في الفعل مجرداً ومزيدياً ما كان بناءه للمعلوم وهنا نلحق به بعض الأبنية كبنائه للمجهول وبعض الأنماط الأسلوبية كأفعال المدح والذم نعم وبئس، وفعل التعجب -على الخلاف في أسميتها وفعليتها^(٧)، كأفعال جامدة غير متصرفة ومثلها في ذلك عسى، ثمّ الأفعال الناقصة. وتفصيل ذلك على ما يلي:

بالنسبة للمبني للمجهول وجاءت تسميته في كتب القدماء (فعل ما لا يسم فاعله) جاء عنه في الأشباه والنظائر في النحو^(٨): هو ما استغني عن فاعله فأقيم المفعول مقامه وأسند إليه معدولاً عن صيغة فعل إلى فعل، نحو: ضُرب زيد، فإنّ زيد هو المضروب ولكنه في الجملة متحدث عنه كما نقول قام زيد. ونلاحظ هنا أنّ التغيير في البنية للفعل عمل يختصّ به علم الصّرف، فعند بناء الفعل للمجهول إن كان ماضياً ضمّ أوله وكسر ما قبل آخره، وإن كان مضارعاً فضمّ أوله وفتح ما قبل آخره، ومعتلّ العين ينقلب فيه ألفاً، أمّا ما يتبع ذلك من العمل فهو الجانب النحوي وسنلاحظ أنّ المفعول به في الفعل المبني للمعلوم يصير نائباً للفاعل في المبني للمجهول كما مرّ في الجملة السابقة فيأخذ أحكام الفاعل الإعرابية.

أما بالنسبة للأفعال الجامدة: فمنها أفعال التفضيل وهو وصف على وزن أفعل يصاغ للدلالة على التفضيل نحو: زيد أفضل من خالد. ويصاغ من: الثلاثي. المتصرف. القابل للمفاضلة. مع مراعاة كونه تاماً غير منفي. ولا يأتي الوصف منه على أفعل الذي مؤنثه فعلاء

(١) انظر: المعتمد في الحروف والأدوات، عبدالقادر محمد مايو، ط ١، ١٩٩٨م - دار العلم العربي - ص ٢٠٩.

(٢) كتاب الأفعال ج ١ - أبو القاسم علي ابن جعفر السعدي طبعة أولى ١٣٦٠ هـ - دار المعارف العثمانية ص ١٨.

(٣) الأشباه والنظائر في النحو ج ٢ - السيوطي راجعه وقدم له د. فائز ترحين - طبعة أولى ١٩٨٤ - دار الكتاب العربي - بيروت - لبنان ص ٩.

(٤) الشاهد: البيت لجريز بن عطية الخطفي، وجاء في ديوانه: أتمضون الديار ولا تحيا-ديوان جريز لاط لا تادار صادر بيوت-ص ٤١٦

(٥) الغلابيني-ص ٥٧٦-مرجع سابق

(٦) سورة الأعراف-آية ١٥٥

(٧) انظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين ج ١ - لابن الأنباري - محمد محي الدين عبد الحميد - لاطا لاتا - دار إحياء التراث العربي ص ٩٧ وما بعدها.

(٨) السيوطي، ص ٩٤، مرجع سابق.

مع كونه مبنياً للمعلوم، وما نقص فيه شرط من هذه الشروط كان التفضيل منه بإضافة فعل مساعد نحو: ما أشد حمرة. وله صيغة واحدة غير متصرفية وهي (أفعل) أما عن عمله: فهو يرفع المضمر كما سبق.

ويرفع الظاهر إذا صح وقوع فعل بمعناه موقعه، وذلك بعد نفي أو شبهه، وكان مرفوعه أجنبياً مفضلاً على نفسه كما في مسألة الكحل: ما رأيت رجلاً أحسن في عينه الكحل منه في عين زيد. فالكحل مرفوع بأحسن لتوافر الشروط السابقة^(١) ومنه قوله صلى الله عليه وسلم: (ما من أيام أحب إلى الله فيها العمل من عشر ذي الحجة).

ومن الأفعال الجامدة: فعل التعجب لمن قال بفعليته وهم أهل البصرة ووافقهم الكسائي إمام مدرسة الكوفة خلافاً لجمهوره، على أنه فعل ماضي بدليل دخول نون التوكيد عليه وهو ما وضع لإنشاء التعجب وله صيغتان (ما أفعله، وأفعل به) وهما غير متصرفتين ولا يتصرف فيهما بتقديم أو تأخير أو فصل. وتتم صياغته بشروط يشارك فيها فعل التفضيل سبق ذكرها.^(٢)

ومن الأفعال الجامدة كذلك: أفعال المدح والذم (نعم وبئس وما ألحق لهما)، فعملها في الفاعل الذي بعدها الرفع، ويأتي فاعلها: معرفاً بالألف واللام نحو: (نعم العبد إنه أواب) سورة ص ٤٤، أو مضافاً إلى المَعْرِف بهما: نعم صاحب القوم زيد، أو مضمرأ مميّزاً بكرة منصوبة: نعم رجلاً زيد، أو مقترنة بما نحو: (فنعما هي) سورة البقرة الآية ٢٧١، ثم يأتي بعدهما المخصوص بالمدح والذم وهو مبتدأ ما قبله خبره، أو خبر مبتدأ محذوف، نحو: نعم الرجل زيد، وقوله تعالى: (وبئس مثل القوم الذين كذبوا) الجمعة آية ٥. وإن عنيت بهما المؤنث قلت نعمت وبئست، كما في باب الأفعال فتقول نعمت المرأة هند، وبئست المرأة هي. ومثلها في ذلك حبذا في المدح وساء في الذم.

ويذكر هنا أيضاً من الصيغ الجامدة العاملة صيغ الاستثناء: (عدا، خلا، وحاشا)، على أنها أفعال ماضية ضمنت معنى إلا الاستثنائية فاستثني بها عند من جعلها أفعالاً فنصب ما بعدها فتقول: خرج القوم خلا زيدا، ومن جعلها حرفاً جرّاً ما بعدها أما إن جئت بها بعد (ما) نصبت لا غير، نحو: خرجوا ما خلا زيدا. وتقدير الفاعل في هذه الأفعال ضمير مستتر وجوباً ومثل ذلك في حاشا، وخلا، ففي صياغات فعلية تفيد الاستثناء، والمستثنى مفعول به. أما فاعلها فضمير مستتر يعود على المستثنى منه.

الأفعال الناقصة:

والأفعال الناقصة هي التي لا تكفي بمرفوعها وتحتاج إلى منصوب يكملها وهي: كان وأخواتها، وكاد وأخواتها، وظن وأخواتها، ومن حيث عملها:

فكان وأخواتها، وكاد وأخواتها ترفع المبتدأ اسم لها، وتنصب الخبر خبراً لها، غير أن كاد وأخواتها تختلف عن كان وأخواتها بأن خبرها لا يكون إلا جملة مضارع، نقول: كان الجو صحوً، وكاد الجو أن يصحو، أما ظن وأخواتها فهي ترفع فاعلاً وتنصب المبتدأ والخبر مفعولين لها كقولك: ظننت الجو صحوً.

وتنقسم أفعالها إلى قسمين أفعال قلوب: ومنها: ما دلّ منها على اليقين رأى، علم، وجد.. الخ وما دلّ على الرجحان: خال، ظن وحسب... الخ.

والثاني منها: أفعال التحويل: صير، جعل ووهب.. الخ.

ومن خصائص هذه الأفعال (الإلغاء، والتعليق) وهما مما له تعلق بنظرية العامل في النحو وهما يدخلان الأفعال المتصرفية عدا (هب وتعلم) التي بمعنى اعلم، فماذا يراد بهذين المدلولين؟

عُرِف الإلغاء بأنه: ترك العمل لفظاً ومعنى لا لمانع نحو: زيد ظننت قام، فهنا جاءت ظن متوسطة فلم تعمل، وحكم ذلك الجواز حيث إنه لا يوجد مانع أو سبب لإلغاء عملها، لكن الأصل في هذه الأفعال أن تعمل متى تقدّمت فإن توسّطت أو جاءت آخر لا تعمل جوازا.

أما التعليق: فهو ترك العمل لفظاً دون معنى لمانع نحو: ظننت لزيد قائم. ولكنك تقول: لزيد قائم وعمراً منطلقاً. فالفعل وإن علّق عن العمل فإن عمله باقٍ بدليل العطف، فهو معمول بالتبعية: وهو ما يؤثر فيه العامل بواسطة متبوعه، كالنعت، والعطف والتوكيد، والبدل، والعامل فيها هو العامل في متبوعها الذي يتقدمها.^(٣) ولكن حال المانع دون ظهور العمل في المعطوف عليه بدخول أحد أسباب المنع عليه والتي هي:

- لام الابتداء كما سبق.

وقوع ما النافية أو إن النافية أو لا النافية بعد الفعل، مثل: ظننت ما زيد قائم، علمت إن زيد قائم، وظننت لا زيد قائم.

- لام القسم علمت ليقوم زيد

(١) انظر شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك ج ٢-تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد-ط أولى ١٩٨٥-دالر الفكر بيروت صفحة ١٨٤-١٨٨

(٢) ينظر ذلك في: الكافية في النحو-لابن الحاجب ص ٢١١، مرجع سابق

(٣) جامع الدروس العربية ج ٣- الغلاييني ٦٣٦-٦٣٧-مرجع سابق

- الاستفهام بثلاث صور: أ/ أحد المفعولين اسم استفهام نحو: علمت أيهم أبوك.

ب/أو مضافاً لاسم استفهام: علمت غلام أيهم أبوك.

ج/ أن تدخل عليه أداة استفهام: علمت أزيد عندك أم عمرو، وعلمت هل زيد عندك أم عمرو.

فهذه الأفعال الخاصة غير المتصرفة جاءت لتكون معبرة أو مؤدية لغرض أو معنى وهي من الأبنية الفعلية وإن ابتعدت عن قبول علامات الأفعال من تصرف وغيره. غير أنها تحقق أسلوباً نحوياً متميزاً في أداء الأغراض التي تتطلبها المواقف المعنوية. ^(١)

الفصل الثالث: إعمال المشتقات

العوامل هي الفعل وشبه الفعل: الأسماء المشتقة التي تعمل عمل الفعل هي:

اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة والمصدر واسم الفعل وهي تعمل فيما يليها عمل الفعل لذا كانت شبيهة به.

والاشتقاق: أخذ كلمة من أخرى مع تناسب بينهما في المعنى وتغيير في اللفظ مثل (حسن) من (حسن).

وأصل المشتقات جميعاً المصدر: وهو اللفظ الدال على الحدث مجرداً عن الزمان متضمناً أحرف فعله لفظاً مثل: علم علماً، أو تقدير: قاتل قتيلاً، أو معوضاً مما حذف بغيره مثل: وعد عدة

وعن المشتقات جاء في الأصول في النحو ^(٢) أنها تنقسم إلى أربعة أقسام: اسم الفاعل والمفعول، والصفة المشبهة، والمصدر الذي صدرت عنه الأفعال واشتقت، وأسماء سموها الأفعال بها.

اسم الفاعل: وهو ما اشتق من مصدر المبني للمعلوم لمن وقع منه الفعل أو تعلق به.

وعن صياغته وهو الجانب الصرفي: فهو يأتي من الثلاثي المجرد على (فاعل) كضرب ضارب، وذهب ذاهب، ومن غير الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر مثل: أكرم مُكرم، انطلق مُنطلق.

أما اسم المفعول فهو ما دل على ما أو من وقع عليه الفعل حدثاً كان أو صفة، مثل: محفور ومنصور عاقلاً كان المفعول أو غير عاقل فهو يأتي من الثلاثي على زنة (مفعول) ومن غير الثلاثي على وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر مثل: أكرم مُكرم، مُنطلق به.

أما عن عملهما فأصل العمل للفعل ثم لما قويت مشابهة هذه الأسماء له أخذت حكمه في العمل ولكن بشروط، فشرط عملهما: أن يفتقرا بال، فإن افتقرا عملاً ماضياً، حالاً، مستقبلاً، دون شروط أخرى. وإن لم يفتقرا فعملهما بشروط:

١- أن يكونا بمعنى الحال والاستقبال فلا يعملان ماضيين خلافاً للفعل.

٢- الاعتماد على شيء قبلهما: كأن يكون قبلهما خبر، سواء أكان خبراً لمبتدأ: زيد قائم أبوه، أم لأن وأخواتها: إنَّ زياد قائم أبوه، أم لكان وأخواتها: كان زيد قائماً أبوه. أم مفعولاً ثانياً لظن: ظننت زياداً قائماً أبوه، أم مفعولاً ثانياً لأعلم وأخواته: أعلمت زياداً عمراً قائماً أبوه. كما يكون صفة لموصوف: مررت برجل قائم أبوه، ويكون حالاً لذي حال: هذا زيد قائم أبوه.

أو أن يكون معتمداً على نفي قبله: ما ضارب صاحبك زيدا، أو بعد استفهام: أقائم أخواك؟ فهو بشرط الاعتماد يخالف الفعل الذي يعمل معتمداً على غيره، وغير معتمد. كما أنه يخالف الفعل في أنه إذا جرى خبراً على غير من هو له لا بد من إبراز الضمير معه تقول: زيد هند ضاربها هو، لأن اسم الفاعل خبر عن هند، وفعل لزيد، ولا يلزم ذلك في الفعل فتقول: زيد هند يضربها ^(٣)، غير أنه يشاركه في أنه لا يثنى ولا يجمع ولو رفع مثنى أو مجموعاً.

ويستعمل بناء اسم الفاعل للتكثير أو المبالغة بصيغ معروفة تسمى صيغ المبالغة وهي تعمل عمله وهي: فَعَال كَفَعَال، فَعُول كَضُرُوب، مَفْعَال كَمَضْرَاب، فَعِيل كَرَحِيم، فَعَل كَحَذَر. ^(٤)

- وعمل اسم المفعول مثل: الحق منصور، وزيد مُعطى درهما. وهو كما في بناء المبني للمجهول فيعمل الرفع في المتعدي لواحد. والرفع والنصب في المتعدي لاثنتين.

- عمل الصفة المشبهة:

هي وصف اشتق من فعل لازم لمن قام به على معنى الثبوت وهو ما خالفت فيه اسم الفاعل رغم أنها تعمل على حدّه فلا بد من اعتمادها على ما قبلها وتخالفه في أمرين:

١- أنه لا يجوز تقديم معمولها عليها. فلا تقول: زيد الوجه حسن كما تقول زيد عمراً ضارب.

(١) النحو الأساسي - أحمد مختار عمر وآخرون - ط أولى - ١٩٨٠ - دار السلاسل للطباعة والنشر ص ٣٠٩ .

(٢) ابن السراج ص ١٢٢، مرجع سابق

(٣) انظر: نظم الفرائد للمهلب ص ٣٢ و ٣٣ مرجع سابق.

(٤) المقنن ج ٢ - أبو العباس بن يزيد المبرد - تحقيق محمد عبدالخالق عزيمة - لا ط ١٣٩٠ هـ دار الكتاب المصري، ودار الكتاب اللبناني ص ١١٢.

٢- لا تعمل إلا في السببي ولا تعمل في الأجنبي فلا تقول: زيد حسن عمراً، أما اسم الفاعل فيعمل في الأجنبي: حسن ضارب عمراً. عملها: تعمل عمل اسم الفاعل المتعدي إلى واحد؛ لأنها مشبهة به، ويستحسن إضافتها لما هو فاعل في المعنى، نحو: أنت حسن الخلق، طاهر القلب. ويجوز في معمولها أربعة أوجه:

الرفع على الفاعلية: عليّ حسن خلقه.

النصب على التشبيه بالمفعول به إن كان معرفة: عليّ حسن خلقه.

النصب على التمييز إن كان نكرة: عليّ حسن خلقاً.

الجرّ بالإضافة: عليّ حسن الخلق.^(١)

عمل المصدر:

جاء في الكافية^(٢) المصدر هو اسم الحدث الجاري على الفعل، وهو من الثلاثي سماعي ومن غيره قياسي مثل: أخرج إخراجاً واستخرج استخراجاً، ويعمل عمل فعله ماضياً وغيره إذا لم يكن مفعولاً مطلقاً ولا يتقدّم معموله عليه ولا يضمّر فيه، ولا يلزم ذكر الفاعل ويجوز إضافته إلى الفاعل وقد يضاف إلى مفعوله، فإن كان مفعولاً مطلقاً فالعمل للفعل. ويعمل المصدر في موضعين:

١- إن ناب مناب الفعل وذلك في الأمر والنهي: ضرباً زيداً، قولاً الحق، فنصب زيداً بالمصدر لأنه ناب مناب الفعل: اضرب.

٢- أن يكون المصدر مقدّراً بأن والفعل وذلك إذا أريد به المضي أو الاستقبال مثل: عجبت من ضربك زيد أمس أو غداً، والتقدير من أن ضربت زيداً، أو من أن تضرب زيداً.

أو كان مقدّراً بما والفعل وذلك إذا أريد به الحال مثل: عجبت من ضربك زيداً الآن، والتقدير مما تضرب زيداً الآن.

والمصدر في إعماله يحتاج إلى فاعل ومفعول خلافاً لغيره من الأسماء العاملة تقول عجبت من ضرب زيد بكرةً. وهو يعمل مفرداً كقوله تعالى: (أو إطعام في يوم ذي مسغبة يتيماً ذا مقربة) سورة البلد الآية (١٤ و ١٥)، ومضافاً كقوله تعالى: (ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض) البقرة ٢٥١، كما يعمل معرفاً بالآلف واللام كقول الشاعر:

ضعيف النكاية أعداءه يخال الفرار يراخي الأجل^(٣)

ويعمل لازماً فيرفع فاعلاً نحو: يعجبني اجتهد سعيد.

ومتعدياً فيرفو وينصب نحو: ساءني عصيانك أباك، وساءني مرورك بمواضع الشبهة.

ويجوز حذف فاعله دون أن يتحمل ضميره، مثل: سرتي تكريم العاملين. خلافاً للفعل.^(٤)

عمل أسماء الأفعال:

اسم الفعل ويقصد به ما ناب مناب الفعل استعمالاً كصه، وشتان، وأوه، فإنّها تعمل عمل مسماها من الأفعال؛ فالأول اسم فعل أمر، والثاني اسم فعل ماض، والثالث اسم فعل مضارع، وهي على ضربين:

أحدهما ما وضع منذ البدء مثل شتان وصه ووي، والثاني ما نقل من غيره وهو نوعان:

منقول من ظرف أو جار ومجرور، مثل: عليك بمعنى الزم، ودونك بمعنى خذ.

ومنقول من مصدر وهو نوعان أيضاً: من مصدر استعمل فعله مثل رويداً من أروده إرواداً بمعنى أمهله إمهالاً ثم صُغِرَ مرخماً فأضيف، والثاني مصدر أهمل فعله يقال: بله زيد، كما يقال: ترك زيد بالإضافة إلى المفعول، ثم قيل بله زيداً بنصب المفعول وبناء (بله) على أنّه اسم فعل، ومن استعمال أسماء الأفعال في القرآن قوله تعالى: (ويكأنّه لا يفلح الكافرون) القصص ٨٢، أي أعجب لعدم فلاح الكافرين، واسم الفعل ينوب عن الفعل ولا يقبل علامته، ويشاركه في الدلالة واستعماله لازماً ومتعدياً.^(٥)

وهو بحسب الصيغة أربعة أنواع: مرتجل (صه، مه، وي)، ومنقول: (دونك وعليك وبله)، وسماعي: وهو ما نطقت به العرب الفصحاء من أسماء الأفعال. وقياسي: أي على قياس ما نطقت به العرب وله صورة واحدة ما كان على وزن فعال (من كل فعل ثلاثي تام متصرف) مثل نزال، ذهاب. وأسماء الأفعال لا تضاف كالفعل ولا يأتي معها ضمير بارز وتستعمل بألفاظها للمفرد، والمثنى، والجمع بنوعيه، فإن نوّنت كانت نكرة، وإن لم تنوّن كانت معرفة.^(٦)

(١) الغلابيني ص ٦٤٢/٦٤٣- مرجع سابق

(٢) ابن الحاجب ص ١٧٨- ١٧٩، مرجع سابق.

(٣) من شواهد سبويه التي لم يعرف لها قائل، انظر: خزانة الأئب ولب لباب لسان العرب، عبدالقادر البغدادي، تحقيق وشرح عبدالسلام هارون، ط ٢، ١٩٨٩م مطبعة الخانجي - القاهرة ص ١٢٧ وما بعدها.

(٤) الغلابيني ص ٦٣٨- مرجع سابق

(٥) انظر أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري، عبد المتعال الصعيدي، لا ط لا نا المكتبة العصرية لبنان ص ٨١-٨٧

(٦) انظر: النحو المصنف، د. محمد عيد، لا ط ١٩٩٤ مكتبة الشباب ص ٦٤ - ٦٤٦ /أسماء الأفعال وأسماء الأصوات في اللغة- محمد عبدالله جبر- لا ط ١٩٨٠- دار المعارف القاهرة ص ١١.

خاتمة البحث:

كانت الحاجة إلى صيانة القرآن من التصحيف، والتحريف والحن مبثت الأعمال القرآنية التي كانت موضع اهتمام المسلمين منذ أن اتصل العرب بغيرهم في المصيرين الإسلاميين الكبارين البصرة والكوفة وكانت الأعمال القرآنية متعددة الجوانب، متنوعة الأهداف لكنها مجتمعة كان لها غرض واحد هو حماية كتاب الله مما يتعرض له من أخطار الحن.

فكان علم النحو العربي الذي بحث في تأليف الجملة، فقدم لنا مختلف القواعد والضوابط التي تحدد أساليب الجمل في اللغة العربية وتضع بين أيدينا الأصول العامة لتكوين الجملة، وكذلك معرفة الآثار والظواهر التي تكتسبها الكلمة من موقعها في الجملة، ووظيفتها فيه سواء أكانت معاني نحوية؛ كالابتداء والفاعلية أو المفعولية. أو أحكاماً نحوية كالترقيم والتأخير والذكر والحذف والإعراب والبناء وما إليها.

ولو عرضت عليك جملة من لغة لا تعرفها وبينت لك مفرداتها كلمة كلمة، ما كان ذلك كافياً في فهمك معني الجملة واحاطتك بمدلولها حتي تعرف نظام اللغة في تأليف كلماتها وبناء جملها وذلك هو نحوها^(١)

أما عن الإعراب وأهميته فإنه مما سبق نتبين أن التخلي عن الإعراب في لغة تعتمد علي حركاته في التعبير عن المعاني اللغوية كاللغة العربية، هدم لها وإماتة لممراتها، وأن في ترك حركات الإعراب إلباساً لكثير من الجمل والتعبيرات لباس الإبهام والغموض، فكثير من الجمل تضع معانيها بضياح الإعراب فيها، ومن ذا الذي يستطيع أن يقرأ من غير الإعراب ويفهم مثل قوله تعالى: (إنما يخشى الله من عباده العلماء)^(٢)، و(أحسن زيدا)؟

وبالنظر للعوامل وتأثيرها فالأصل فيها للفعل وما شابهه من الأسماء بشرروطها على ما بينها ، والعوامل لا تتراحم على معمول واحد، كما لا يجتمع مؤثران على أثر واحد.

التوصيات:

١- أن الإعراب في اللغة العربية يعدّ زيادة وإضافة للذخيرة اللغوية، فلا بدّ من اعتماد ما يؤدي إلى فهم المعاني ويخدم أغراض المتكلمين، وإلغاء ما شابه من دراسات الأقدمين التي خالطها المنطق.

٢- لا بدّ من تكامل علوم اللغة في دراسة التراكيب بحيث تشمل جميع المستويات اللغوية وفق المناهج اللغوية الحديثة في دراسة اللغات. لأنّ النظر إلى التراكيب من خلال علم النحو فقط لا يخدم غرض المتكلم.

٣- وعلى المستوى النحوي: معرفة الإعراب وأحكامه من الصعوبات التي تواجه المتعلّم بالنظر لتغيّر المواقع الإعرابية حسب العبارة وتأليفها، وما يمكن أن يحدث من تقديم وتأخير فينبغي تذليلها.

٤- التركيز في تدريس التراكيب على البدء بالبنية العميقة، ثمّ تتوسع دائرة التركيب حتى تصل إلى البنية السطحية -خاصة في مجال المبتدئين- لفهم نظرية العامل، ووظائف الكلمات في الجمل؛ وذلك بالاستفادة من النظريات الحديثة في دراسة اللغات.

٥- هناك جوانب تتعلق بفهم التراكيب لم تنل حظّها من العناية في الدراسات النحوية القديمة كالنبر والتنغيم مع ما لها من أهمية بينها علماء اللغة المحدثون فينبغي استصحابها في الدرس النحوي لبيان معاني الجمل حسب نوعها إخبارية، أو استفهامية أو غيرها.

٦- إزالة الجمود عن لغة النحو والتأليف فيه بإدخال الوسائل الحديثة كالخرائط الذهنية، والوسائل الحديثة المواكبة لعصر المعرفة.

(١) إبراهيم مصطفى - إحياء النحو - ص ٢. مرجع سابق
(٢) سورة فاطر آية رقم (٢٨) .

المصادر، والمراجع: (حسب ورودها في البحث)

- العقد الفريد ج ٢ لأحمد بن عبدربه الأندلسي-تحقيق دكتور محمد قميحة—ط ١-١٩٨٣ دار الكتب العلمية-لبنان
- ابن منظور - لسان العرب- مادة (نحا). لاطا. لاتا — دار صادر — بيروت
- الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها- حققه وقدم له مصطفى الشويمي - مؤسسة بدران - بيروت - لاطا ١٣٨٣ هـ
- دراسات في فقه اللغة - محمد الأنطاكي- دار الشرق العربي - بيروت - ط الرابعة - لاتا -
- نحو وعي لغوي- د.مازن مبارك ط الثانية ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م - مؤسسة الرسالة - بيروت ، لبنان.
- الإعراب في القرآن - سميح عاطف الزين -دار الكتاب اللبناني - بيروت - ط الأولى - ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م -
- شرح شافية ابن الحاجب-رضي الدين محمد ابن الحسن الإستراباذي - مع شرح شواهد - محمد نور الحسن- محمد الزفزاف -محمد محي الدين عبدالحميد لا ط ١٩٨٢ - دار الكتب العلمية بيروت لبنان
- المغني في تصريف الأفعال-محمد عبدالخالق عزيمة- دار الحديث -مصر-لا طبعة لا تاريخ-
- المتع في التصريف ج ١ - ابن عصفور - تحقيق د. فخر الدين قباوة - طبعة ١٩٨١ -لبنان- دار المعرفة
- ظاهرة التحويل في الصيغ الصرفية د. سليمان ياقوت، ط ١٩٨٥ م. دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- الكتاب ج ١- سيبويه- تحقيق وشرح عبد السلام هارون-ط٣-١٩٨٨
- جامع الدروس العربية-ج٣-الشيخ مصطفى الغلاييني-دار الحديث- القاهرة-لا طبعة- ١٤٢٦ / ٢٠٠٥ -
- المسائل العسكرية - تحقيق ودراسة محمد الشاطر أحمد- مطبعة المدني - المؤسسة السعودية بمصر - ط ١ ١٩٨٢ م.
- الخصائص ج ١ - تحقيق محمد علي النجار - دار الهدى للطباعة والنشر - بيروت لبنان - لاطا. لاتا-
- الكافية في النحو-ابن الحاجب شرح الاستراباذي - دار الكتب العلمية - لبنان - لاطا - ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م
- مغني اللبيب عن كتب الأعراب ابن هشام الأنصاري - - تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد - المكتبة العصرية للطباعة والنشر - صيدا بيروت - لاطا ١٤١١ هـ - ١٩٩١ م - ج ٢-
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع -جلال الدين عبد الرحمن بن ابي بكر السيوطي - دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت لبنان -
- عني بتصحيحه السيد محمد بدر الدين النعساني - ج ١ - لاطا. لاتا-
- الأشباه والنظائر في النحو- السيوطي - طبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان - ط الأولى ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٤ م - ج ٢-
- في النحو العربي: نقد وتوجيه - مهدي المخزومي منشورات المكتبة العصرية - بيروت - ط الأولى ١٩٦٤ م.
- حسن عون - تطوّر الدرس النحوي - معهد البحوث والدراسات الإسلامية - قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية ١٩٧٠ م
- العوامل المائة العوامل النحوية في أصول علم العربية- عبد القاهر الجرجاني-شرح خالد الأزهرى- تحقيق وتعليق البدر اوي زهران - ط الثانية ١٩٨٨ -دار المعارف.
- دلائل الأعجاز -عبد القاهر الجرجاني-تحقيق: محمود محمد شاكر مكتبة الخانجي -مطبعة المنيرة -المكتبة الشاملة-
- عالم اللغة عبد القاهر الجرجاني - المفتن في العربية ونحوها - البدر اوي زهران- دار المعارف بمصر - ط الرابعة ١٩٨٧ م.
- الرّد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، دراسة وتحقيق د. محمد إبراهيم البنا- ط ١ - ١٩٧٩ م - دار الاعتصام.
- القواعد النحوية مادتها وطريققتها - ط الثانية ١٩٥٢ مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة-
- إحياء النحو - إبراهيم مصطفى - - الطبعة الثانية - ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ - دار الكتاب الاسلامي - القاهرة
- الرّد على النحاة-تحقيق شوقي ضيف - دار المعارف - مصر ط الثالثة - لاتا -
- الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، تحقيق عبدالحسين الفتلي ط ١ - ١٩٨٥ م مؤسسة الرسالة - بيروت
- الفعل وأبنيته د. إبراهيم السامرائي، لا طبعة لا تاريخ مؤسسة الرسالة = بيروت
- نظم الفرائد وحسن الشرائد، للإمام مهذب الدين مهلب بن حسن بن بركات المهلب، تحقيق د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، ط ١ ١٩٨٦ م - مكتبة الخانجي - القاهرة، مكتبة التراث في مكة،
- المعتمد في الحروف والأدوات، عبدالقادر محمد مايو، ط ١، ١٩٩٨ م - دار العلم العربي.
- كتاب الأفعال ج ١- أبو القاسم علي ابن جعفر السعدي طبعة أولى ١٣٦٠ هـ - دار المعارف العثمانية

- الأشباه والنظائر في النّحو ج ٢- السيوطي راجعه وقدم له د. فائز ترحين – طبعة أولى ١٩٨٤ – دار الكتاب العربي – بيروت – لبنان
- الشاهد: البيت لجريز بن عطية الخطفي، وجاء في ديوانه: أتمضون الديار ولا تحيا-ديوان جريز لا ط لا تا-دار صادر بيروت.
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين ج ١-لابن الأنباري- محمد محي الدين عبد الحميد-لاطا لاتا –دار إحياء التراث العربي ص ٩٧ وما بعدها.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج ٢-تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد-ط أولى ١٩٨٥-دالر الفكر بيروت
- النّحو الأساسي –أحمد مختار عمر وآخرون – ط أولى-١٩٨٠-دار السلاسل للطبعة والنشر
- المقتضب ج ٢ – أبو العباس بن يزيد المبرد – تحقيق محمد عبدخالق عضيمة – لا ط ١٣٩٠ هـ-دار الكتاب المصري، ودار الكتاب اللبناني
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبدالقادر البغدادي، تحقيق وشرح عبدالسلام هارون ، ط ٢ ، ١٩٨٩م مطبعة الخانجي – القاهرة.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري، عبد المتعال الصعيدي، لا ط لا تا المكتبة العصرية لبنان
- النّحو المصفى، د. محمد عيد، لا ط ١٩٩٤ مكتبة الشباب ص ٦٤ - ٦٤٦ / وأسماء الأفعال وأسماء الأصوات في اللغة-د.محمد عبدالله جبر-لاطا. ١٩٨٠-دار المعارف القاهرة.

دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في القرآن الكريم وأثره على التفسير

د. محمد بن سعيد بن أحمد الزهراني

إدارة تعليم منطقة الباحة، المملكة العربية السعودية.

جمادى الآخرة 1441 هـ

ملخص الدراسة:

الحمد لله والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أما بعد:

فهذه دراسة وصفية، قائمة على الاستقراء والتحليل والاستنتاج، وتبحث في دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في القرآن الكريم وأثره على التفسير؛ إذ إن الأصل في النعت مطابقة منوعته، إلا أن المنعوت إذا كان جمعاً لغير العاقل؛ جاز في نعته المطابقة في العدد، كقوله تعالى: (ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً) [آل عمران: ٢٤]، أو عدم المطابقة، كقوله تعالى: (وَقَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً) [البقرة: ٨٠]، وكذلك من قواعد اللغة العربية؛ أن الأصل في الضمان مطابقتها لما تعود عليه، إلا أن جمع ما لا يعقل؛ جاز في الضمير العائد عليه مطابقتها في العدد، كقوله تعالى: (الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَعْلُومَةٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ) [البقرة: ١٩٧]، وعدم مطابقتها كقوله تعالى: (وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ) [آل عمران: ١٤٠]، وهذا ما يراه أهل اللغة ظاهراً في كتاب الله، وفي كلام العرب، ولا خلاف بينهم في جواز ذلك؛ ولكن الخلاف بينهم يكمن في تأويل وتفسير تلك الظاهرة، فكانت هذه الدراسة في البحث عن تفسير هذه الظاهرة، وما العلة في إفراد وجمع نعت جمع ما لا يعقل والضمير العائد عليه، وما لذلك من دلالات وأثر على تفسير القرآن، وقد شملت الدراسة منه وإحدى وستين كلمة من جموع ما لا يعقل في القرآن الكريم؛ جاءت منعوتة، أو عاد عليها الضمير، أو جاءت منعوتة وعاد عليها الضمير معاً، وذلك في ثلاثمئة واثنين وخمسين موضعاً في القرآن الكريم، وجاءت هذه الدراسة بعد المقدمة، في أربعة فصول، على النحو التالي:

* الفصل الأول/ ما جاء منعوتاً من جمع ما لا يعقل في القرآن.

حيث ورد في القرآن الكريم من جموع ما لا يعقل إحدى وخمسون كلمة، جاءت منعوتة في ستة وثمانين موضعاً.

* الفصل الثاني/ ما عاد عليه الضمير من جمع ما لا يعقل في القرآن.

حيث ورد في القرآن الكريم من جموع ما لا يعقل ثلاثٌ وتسعون كلمة، عاد عليها الضمير في مئتين وخمسة وأربعين موضعاً.

* الفصل الثالث/ ما جاء من جمع ما لا يعقل في القرآن منعوتاً وعاد عليه الضمير معاً.

ورد في القرآن الكريم من جموع ما لا يعقل سبع عشرة كلمة، جاءت منعوتة، وعاد عليه الضمير معاً، وذلك في واحد وعشرين موضعاً.

* الفصل الرابع/ أثر دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في تفسير القرآن.

وبعد دراسة هذه الكلمات وتحليلها، توصل البحث إلى أبرز النتائج الآتية:

أولاً / النتائج المتعلقة بعود الضمير على جمع ما لا يعقل:

خلاصتها: أن الضمير العائد على جمع ما لا يعقل يأتي: مفرداً مؤنثاً، وجمعاً مؤنثاً، وجمعاً مذكراً، ولكلٍ من ذلك دلالاته؛ فإذا عاد الضمير بصيغة المفرد المؤنث على جمع ما لا يعقل؛ فإن جمع ما لا يعقل يدل على الكثرة مطلقاً، أي كانت صيغة الجمع، وإذا عاد بصيغة الجمع المؤنث؛ فإنه يدل على قلة جمع ما لا يعقل، أو إنزال ما لا يعقل منزلة العاقل مجازاً، وإذا عاد بصيغة جمع المذكر العاقل؛ فإنه يكون لإنزال جمع ما لا يعقل منزلة العاقل حقيقةً ندرتها، أو للتهكم والاستخفاف.

ثانياً / النتائج المتعلقة بنعت جمع ما لا يعقل:

خلاصتها: أن نعت جمع ما لا يعقل يأتي مفرداً وجمعاً، ولا يأتي إلا مؤنثاً، ولكل منهما دلالاته؛ فإذا نعت جمع ما لا يعقل بمفرد فإنه يدل على الكثرة مطلقاً، وهذا مطرد في القرآن، وأما إذا نعت جمع ما لا يعقل بجمع؛ فإنه يدل على القلة، أو للفت الانتباه إلى أهمية معنى النعت، وصرف النظر عن قلة أو كثرة.

المقدمة:

(الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً)، أنزله بلسان عربي مبين، تحدى به الإنس والجن أجمعين، فعجزوا عن مجاراته، ولا غرو!؛ فهو كلام اللطيف الخبير، لائق بمقامه، ملائم لجلاله، جاء في قمة الإعجاز، وذروة البيان، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وأفصح الخلق أجمعين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين. أما بعد

فلقد بهر القرآن الكريم العقول بما يحويه من وجوه الإعجاز، فكل لفظة فيه قد وضعت موضعاً سديداً، فبلغ في ذلك الغاية؛ جُمِلَ قليلةً المباني، عظيمةً المعاني؛ فلو أردت أن تضع حرفاً مكان حرف؛ لتغير نظمه الفريد، ولما تأدى المعنى المراد، يقول ابن عطية: "كتاب الله لو نزع منه لفظة ثم أدير لسان العرب في أن يوجد أحسن منها لم يوجد"^(١). ومن تلك المعاني وذلك الإعجاز؛ ما يلحظ في دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل، وما لتلك الدلالة من أثر على التفسير؛ فمن قواعد اللغة العربية؛ أن الأصل في الضمائر مطابقتها لما تعود عليه في العدد والجنس، إلا أن جمع ما لا يعقل؛ جاز في الضمير العائد عليه مطابقتها في العدد، كقوله تعالى: (الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ) [البقرة: ١٩٧]، وعدم مطابقتها، كقوله تعالى: (وَتِلْكَ الْآيَاتُ نُذُولُهَا بَيْنَ النَّاسِ) [آل عمران: ١٤٠].

وكذلك من قواعد اللغة العربية؛ أن الأصل مطابقة النعت منوعته في النوع: التذكير والتأنيث، وفي العدد: إفراداً وتثنية وجمعاً، إلا أن المنعوت إذا كان جمعاً لغير العاقل؛ جاز في نعتة المطابقة في العدد، كقوله تعالى: (ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ) [آل عمران: ٢٤]، أو عدم المطابقة، كقوله تعالى: (وَقَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَةً) [البقرة: ٨٠]، وهذا ما يراه أهل اللغة ظاهراً في كتاب الله، وفي كلام العرب، ولا خلاف بينهم في جواز ذلك؛ ولكن الخلاف بينهم يكمن في تأويل وتفسير تلك الظاهرة، فالمتتبع لآراء وأقوال علماء اللغة الذين تكلموا في تأويل وتفسير تلك الظاهرة؛ يجد أنهم اختلفوا على أربعة أقوال، هن:

* القول الأول:

أن الأفصح في صيغ جموع القلة لما لا يعقل المطابقة مطلقاً في النعت والضمير، وفي صيغ جموع الكثرة الإفراد، ولو عكس العمل لجاز، فتقول: (الأجذاع انكسرن ومنكسرات)، (الجدوع انكسرت ومنكسرة)، ولو قلت: (الأجذاع انكسرت ومنكسرة)، (الجدوع انكسرن ومنكسرات)؛ لجاز هذا الأسلوب. يقول الزمخشري في المفصل: "وعن أبي عثمان المازني العرب تقول: (الأجذاع انكسرن) لأدنى العدد، و(الجدوع انكسرت)، ويقال لخمس: (خلون)، ولخمس عشرة: (خلت)، وما ذاك بضربة لازب"^(٢). - وممن قال بهذا القول كذلك: ابن يعيش (٦٤٣)، ابن مالك (٦٧٢)، الرضي (٦٨٦)، أبو حيان (٧٤٥)، السمين الحلبي (٧٥٦)، الأشموني (٩٠٠)، السيوطي (٩١١)، الصبان (١٢٠٦)، الخضري (١٢٨٧).

- الإشكالات الواردة على هذا القول:

١. ورد في القرآن من صيغ جموع القلة ما جاء نعتة مفرداً، كقوله تعالى: (اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى) (٨) [طه: ٨]، وكذلك عاد عليه الضمير مفرداً، كقوله تعالى: (الْهَمَّ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا) أم لَهْمُ أَيْدٍ يَبْتَطِشُونَ بِهَا أم لَهْمُ أَعْيُنٍ يَبْصُرُونَ بِهَا أم لَهْمُ آذَانٍ يَسْمَعُونَ بِهَا قُلْ أَدْعُوا شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ كِيدُونِ فَلَا تُنْظِرُونِ (١٩٥) [الأعراف: ١٩٥]، علماً أنه يجوز في بعضها الجمع بصيغ جموع الكثرة، مثل: أيد وأياد - أعين وعيون.

٢. ورد في القرآن من صيغ جموع الكثرة ما جاء نعتة جمعاً، كقوله تعالى: (وَجَعَلْنَا فِيهَا رُؤُوسَ شُجَمٍ وَأَسْفِينًا مَاءً فَرَأَيْنَا (٢٧) [المرسلات: ٢٧]، وكذلك عاد عليه الضمير جمعاً، كقوله تعالى: (إِنَّا سَخَّرْنَا الْجِبَالَ مَعَهُ يُسَبِّحْنَ بِالْعَشِيِّ وَالْإِشْرَاقِ) (١٨) [ص: ١٨].

* القول الثاني:

أن الاسم إن كان مذكراً فالأصل في صفة جمعه التاء، يقال: (كُوزٌ وَكَيْرَانٌ مَكْسُورَةٌ) وَ(ثِيَابٌ مَقْطُوعَةٌ)، وإن كان مؤنثاً كان الأصل في صفة جمعه الألف والتاء، يقال: (جَرَّةٌ وَجَرَارٌ مَكْسُورَاتٌ). فجعل هذا أصلاً، مراعيًا بذلك اللفظ من حيث التذكير والتأنيث، يقول الكرمانلي في البرهان "قوله: (إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَةً) وفي آل عمران (أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ) لَأَن الْأَصْلَ فِي الْجَمْعِ إِذَا كَانَ وَاحِدَهُ مَذْكَراً أَنَّ يَقْتَصَرُ فِي الْوَصْفِ عَلَى التَّأْنِيثِ نَحْوَ قَوْلِهِ: (فِيهَا سُرُرٌ مَرْفُوعَةٌ ١٣ وَأَقْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ ١٤ وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ ١٥ وَزُرَابِي مَبْنُوثَةٌ ١٦) [الغاشية]، وَقَدْ يَأْتِي (سُرُرٌ مَرْفُوعَاتٌ) عَلَى تَقْدِيرِ (ثَلَاثُ سُرُرٍ مَرْفُوعَةٍ)، وَ(تَسْعُ سُرُرٌ مَرْفُوعَاتٌ)، إِلَّا أَنَّهُ لَيْسَ بِالْأَصْلِ، فَجَاءَ فِي الْبَقَرَةِ عَلَى الْأَصْلِ وَفِي آلِ عِمْرَانَ عَلَى الْفُرْعِ"^(٣)

- وممن قال بهذا القول كذلك: الرازي (٦٠٦)، ابن الزبير (٧٠٨)

(١) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية (٥٢ / ١)

(٢) المفصل في صنعة الإعراب للزمخشري (٢٤٢)

(٣) أسرار التكرار في القرآن المسمى (البرهان في توجيه متشابه القرآن لما فيه من الحجة والبيان) للكرمانلي (٧٦)

- الإشكالات الواردة على هذا القول:

ورد في القرآن من صيغ جموع الكثرة ما جاء نعتة جمعاً، وهو مذكور كقوله تعالى: (يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِنْ مَحْرِبٍ وَتَمْلِيلٍ وَجَفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَاسِيَتٍ أَعْمَلُوا ءَالَ دَاوُدَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِيَ الشَّاكِرُونَ ١٣) [سبأ: ١٣]، ف (قُدُور) جمع (قدر) وهو مذكور وجاء نعتة جمعاً بالآلف والتاء: (رَاسِيَتٍ)، فكيف يفسر هذا على قولهم!؟

* القول الثالث:

إن الغالب في نعت جمع ما لا يعقل المذكر أن يكون مؤنثاً مفرداً، وإذا أرادوا التنبيه على كثرة ذلك الجمع أجروا نعتة على صيغة جمع المؤنث؛ ليكون في معنى الجماعات، فعلى ذلك يكون في أفراد النعت أنه الغالب، وفي جمعه أنه تنبيه على كثرة الجمع، قال بذلك ابن عاشور في تفسيره ما نصه: "قال أبو حيان عند قوله تعالى الآتي بعده: (فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ) [البقرة: ١٨٥]، صفة الجمع الذي لا يعقل تارة تعامل معاملة الواحدة المؤنثة، نحو قوله تعالى: (إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَةً) [البقرة: ٨٠]، وتارة تعامل معاملة جمع المؤنث نحو: (أَيَّامًا مَّعْدُودَتٍ) ف (معدودات) جمع لـ (معدودة)، وأنت لا تقول: (يوم معدودة) وكلا الاستعمالين فصيح، ويظهر أنه ترك فيه تحقيقاً وذلك أن الوجه في الوصف الجاري على جمع مذكر إذا أنشؤه أن يكون مؤنثاً مفرداً، لأن الجمع قد أول بالجماعة والجماعة كلمة مفردة وهذا هو الغالب، غير أنهم إذا أرادوا التنبيه على كثرة ذلك الجمع أجروا وصفه على صيغة جمع المؤنث ليكون في معنى الجماعات وأن الجمع ينحل إلى جماعات كثيرة، ولذلك فأنا أرى أن (معدودات) أكثر من (معدودة) ولأجل هذا قال تعالى: (وَقَالُوا لَن تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَةً) [البقرة: ٨٠] لأنهم يقللونها غروراً أو تعزيراً، وقال هنا (مَّعْدُودَتٍ) لأنها ثلاثون يوماً، وقال في الآية الآتية: (الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَةٌ) [البقرة: ١٩٧] وهذا مثل قوله في جمع (جمل) (جماليات) [المرسلات: ٣٣] على أحد التفسيرين وهو أكثر من جمال، وعن المازني أن الجمع لما لا يعقل يجيء الكثير منه بصيغة الواحدة المؤنثة تقول: (الجدوع انكسرت) والقليل منه يجيء بصيغة الجمع تقول: (الأجداع انكسرن) اهـ. وهو غير ظاهر " (١).

- الإشكالات الواردة على هذا القول:

١. ورد في قوله تعالى: (فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي أَيَّامٍ نَّحِسَاتٍ لَّنُذِيقَهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَعَذَابُ الْآخِرَةِ أَخْزَىٰ وَهُمْ لَا يُنصَرُونَ ١٦) [فصلت: ١٦]، والأيام النحسات ثمانية، والثمانية قليلة.
 ٢. ورد في قوله تعالى: (الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَةٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ) [البقرة: ١٩٧]، وأشهر الحج أربعة.
- وعلى هذا القول كيف نستطيع تخريج مثل هذه الآيات!؟

* القول الرابع:

أن جمع ما لا يعقل إذا دل على الكثرة؛ جاء نعتة مفرداً، وعاد عليه الضمير مفرداً مؤنثاً، وإذا دل جمع ما لا يعقل على القلة؛ جاء نعتة جمعاً، وعاد عليه الضمير جمعاً مؤنثاً، بصرف النظر عن صيغة الجمع، فالعبرة بدلالة الجمع في السياق لا بصيغته، يقول الفراء في معاني القرآن عند قوله تعالى: (إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ فَلَا تَظْلِمُوا فِيهِنَّ أَنْفُسَكُمْ) [التوبة: ٣٦]: "قوله: (فِيهِنَّ) ولم يقل (فيها). وكذلك كلام العرب لما بين الثلاثة إلى العشرة تقول: (لثلاث ليال خلون)، و(ثلاثة أيام خلون) إلى العشرة، فإذا جُزت العشرة قالوا: (خلت، ومضت). ويقولون لما بين الثلاثة إلى العشرة (هنّ وهؤلاء) فإذا جُزت العشرة قالوا (هي، وهذه) إرادة أن تعرف سمة القليل من الكثير. ويجوز في كل واحد ما جاز في صاحبه أنشدني أبو القمقام الفقعسي:

أصبحن في قَرْحٍ وفي داراتها سبع ليالٍ غير معلوفاتها

ولم يقل: معلوفاتهن وهي سبع، وكل ذلك صواب، إلا أن المؤنث ما فُسِّرَتْ لك. " (٢).

- وممن قال بهذا القول كذلك: الحريري (٥١٦)، ابن جماعة (٧٣٣)

- الإشكالات الواردة على هذا القول:

ورد في القرآن جمع ما لا يعقل وفي دلالاته الكثرة، وجاء نعتة جمعاً، وذلك مثل قوله تعالى: (أَيَّامًا مَّعْدُودَتٍ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَّرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ) [البقرة: ١٨٤]، ورمضان ثلاثون يوماً فكيف يكون قليلاً! وكذلك قوله تعالى: (وَجَعَلْنَا فِيهَا رُوسًا شِمْخُتٍ) [المرسلات: ٢٧] والجبال كثيرة.

(١) التحرير والتنوير لابن عاشور (١٥٩ / ٢)

(٢) معاني القرآن للفراء (٣٢٧ / ١)

و**خلاصة القول** فيما سبق ذكره من أقوال العلماء في تفسير هذه الظاهرة، أنه يُلاحظ ورودُ إشكالات على كل قول، والفيصل في الحكم على تفسير هذه الظاهرة؛ هو الاستقرار الكامل للقرآن؛ لنستطيع من خلاله وصف وتفسير تلك الظاهرة.

• **ظَهَرَت أهمية هذا الموضوع في الأمور الآتية:**

١. ارتباطه بتفسير القرآن، وأنه منطلقٌ للترجيح فيما اختلف فيه تجاه هذه المسألة.
٢. لم تُسبق دراسته من قبل دراسة وافية؛ مع وجود إشكاليّ قائم لم يُحسم.
٣. الوقوف على شيء من مقاصد اللغة العربية وعلل استعمالاتها.
٤. فيه دعوة للتأمل في كتاب الله، وأنه ذو نظم عالي الدقة والفصاحة.

• **أهداف هذه الدراسة:**

١. إيجاد قاعدة وضابط لهذه المسألة وحل الإشكالات القائمة.
٢. إبراز أثر علة المعادلة في هذا الموضوع، مما يُثبت أن اللغة العربية لغة متوازنة.
٣. الرد على شبهة اختلال نظام المطابقة في القرآن الكريم.
٤. إبراز مظهر من مظاهر بلاغة القرآن، ودقة عباراته.

• **أسئلة الدراسة:**

١. هل لاختلاف صورة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل أثر في المعنى؟
٢. هل هناك اعتبار لصيغة جمع ما لا يعقل في اختلاف صورة النعت والضمير؟
٣. هل هناك أثر لنوع جمع ما لا يعقل - تذكيراً وتأنيثاً - في اختلاف صورة النعت والضمير؟
٤. هل لعلة المعادلة أثر في هذا الموضوع؟
٥. هل نستطيع الخروج بضابط يساعد على الترجيح بين أقوال المفسرين؟

• **الدراسات السابقة:**

لم أقف على دراسة علمية وافية لهذه المسألة، ولم أجد حكماً قطعياً في المسألة مبنياً على استقرار كامل؛ وإنما وجدت آراء وأقوالاً مختلفة ومتفرقة في بطون الكتب.

• **حدود البحث:**

جميع ما نعت أو عاد عليه الضمير من جمع ما لا يعقل في القرآن الكريم كاملاً.

• **خطة البحث وإجراءاته ...**

يقوم هذا البحث على الطريقة الوصفية لهذه الظاهرة، والقائمة على الاستقرار الكامل للقرآن الكريم ثم الاستنتاج، وقد قسمت تلك الكلمات المجموعة إلى ثلاثة أقسام، مراعيًا في ذلك اعتبارين؛ النعت والضمير، دون اعتبار الصيغة؛ وكما هو معلوم أن جمع ما لا يعقل يجمع على صيغ جموع تكسير وجمع المؤنث السالم، فجاء التقسيم التالي:

القسم الأول/ جعلت ما عاد عليه الضمير مع بعضه

القسم الثاني/ ما جاء منعوًا مع بعضه

القسم الثالث/ وما كان منعوًا وعاد عليه الضمير - مجتمعين - مع بعضه كذلك.

• **وبعد جَمْع وتقسيم الكلمات المرادة ظهرت صورة البحث في الآتي:**

* **الفصل الأول - ما عاد عليه الضمير من جمع ما لا يعقل في القرآن.**

ورد في القرآن الكريم من جموع ما لا يعقل ثلاثٌ وتسعون كلمة، عاد عليها الضمير؛ في مئتين وخمسة وأربعين موضعاً، وجاء ذلك في سبعة مباحث:

المبحث الأول/ ما عاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا فقط

ورد في القرآن الكريم سبعون كلمة لما لا يعقل، عاد عليها الضمير مفردًا مؤنثًا فقط؛ وذلك في مئتين وثمانية مواضع، وذلك نحو قوله تعالى: (**أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا** أَمْ لَهُمْ **أَيْدٍ يَبْتَطِشُونَ بِهَا** أَمْ لَهُمْ **أَعْيُنٌ يَبْصُرُونَ بِهَا** أَمْ لَهُمْ **أُذُنَانِ يَسْمَعُونَ بِهَا** قُلْ أَدْعُوا شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ كِيدُوا فَلَا تَنْظُرُوا) (الأعراف: ١٩٥).

المبحث الثاني/ ما عاد عليه الضمير جمعًا مؤنثًا فقط

ورد في القرآن الكريم ست كلمات لما لا يعقل، عاد عليها الضمير جمعًا مؤنثًا فقط، وذلك في خمسة عشر موضعاً، وذلك نحو قوله تعالى: (**تَكَادُ السَّمُوتُ يَنْفَطِرُنَ مِنْهُ** وَتَنْشَقُّ الْأَرْضُ وَتَجْرُ الْجِبَالُ هَذَا) (مريم: ٩٠).

المبحث الثالث/ ما عاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا، وجمعًا مؤنثًا

ورد في القرآن الكريم كلمة واحدة لما لا يعقل، عاد عليها الضمير مفردًا مؤنثًا، وجمعًا مؤنثًا، وهي كلمة (جبال)، وذلك في أحد عشر موضعًا، وذلك نحو قوله تعالى: (وَالْجِبَالُ أَرْسُلُهُا ٣٢) [النازعات: ٣٢]، وقوله تعالى: (إِنَّا سَخَّرْنَا الْجِبَالَ مَعَهُ يُسَبِّحْنَ بِالْعُشِيِّ وَالْإِشْرَاقِ ١٨).

المبحث الرابع/ ما عاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا، وجمعًا مذكرًا

ورد في القرآن كلمة واحدة لما لا يعقل، عاد عليها الضمير مفردًا مؤنثًا، وجمعًا مذكرًا، وهي كلمة (جلود)، وذلك في موضعين؛ الأول في قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا سَوْفَ نُصْلِيهِمْ نَارًا كَلَّمًا تَضِجَتْ جُلُودُهُمْ بِدَلْلِهِمْ جُلُودًا غَيْرَهَا) [النساء: ٥٦]، والثاني في قوله تعالى: (وَقَالُوا لَجُلُودُهُمْ لِمَ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا) [فصلت: ٢١].

المبحث الخامس/ ما عاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا، وجمعًا مؤنثًا، وجمعًا مذكرًا

ورد في القرآن الكريم كلمة واحدة لما لا يعقل، عاد عليها الضمير مفردًا مؤنثًا، وجمعًا مذكرًا، وهي كلمة (أصنام) ، وذلك في ثلاثة مواضع فقط، نحو قوله تعالى: (قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَّلُ لَهَا عَكْفِينَ ٧١ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكَ إِذْ تَدْعُونَ ٧٢ أَوْ يَبْصُرُونَ ٧٣ قَالُوا بَلَّ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ ٧٤ قَالَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ ٧٥ أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ ٧٦ فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ ٧٧) [الشعراء: ٧١-٧٧].

المبحث السادس/ عود الضمير مفردًا مؤنثًا على أكثر من جمع لما لا يعقل في القرآن.

ورد في القرآن الكريم اثنتا عشرة كلمة لجمع ما لا يعقل -اجتمع بعضها مع بعض-، وعاد عليها الضمير مفردًا مؤنثًا فقط، وذلك في خمسة مواضع، وذلك نحو قوله تعالى: (قَالَ بَلَّ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى ٦٦) [طه: ٦٦].

المبحث السابع/ عود الضمير جمعًا مؤنثًا على أكثر من جمع لما لا يعقل في القرآن.

ورد في القرآن الكريم كلمتان لجمع ما لا يعقل، وعاد عليهما الضمير -مجتمعتين- جمعًا مؤنثًا، وهما (السموات - الجبال)، وجاء ذلك في موضع واحد فقط، وهو في قوله تعالى: (إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ٧٢) [الأحزاب: ٧٢].

* الفصل الثاني - ما جاء منعوتًا من جمع ما لا يعقل في القرآن.

ورد في القرآن الكريم من جموع ما لا يعقل إحدى وخمسين كلمة، جاءت منعوتة في ستة وثمانين موضعًا، وذلك في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول/ ما جاء نعتة مفردًا فقط

ورد في القرآن الكريم تسع وعشرون كلمة جمعا لما لا يعقل؛ وجاء نعتها مفردًا فقط، وذلك في سبعة وثلاثين موضعًا، نحو قوله تعالى: (وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ ١٤) [الغاشية: ١٤].

المبحث الثاني/ ما جاء نعتة جمعًا فقط

ورد في القرآن الكريم تسع عشرة كلمة جمعا لما لا يعقل، وجاء نعتها جمعًا فقط، وذلك في أربعة وعشرين موضعًا، نحو قوله تعالى: (وَجَعَلْنَا فِيهَا رِجْسًا شَمُخًا وَأَسْقَيْنَكُم مَّاءً فُرَاتًا ٢٧) [المرسلات: ٢٧].

المبحث الثالث/ ما جاء نعتة مفردًا وجمعًا.

ورد في القرآن الكريم ثلاث كلمات جمعا لما لا يعقل، وجاء نعتن مفردًا وجمعًا، وذلك في خمسة وعشرين موضعًا، نحو قوله تعالى: (وَقَالُوا لَنْ تَمْسَنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً) [البقرة: ٨٠]، وقوله تعالى: (ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَنْ تَمْسَنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً) [آل عمران: ٢٤].

* الفصل الثالث - ما جاء منعوتًا من جمع ما لا يعقل في القرآن وعاد عليه الضمير.

ورد في القرآن الكريم من جموع ما لا يعقل سبع عشرة كلمة، جاءت منعوتة، وعاد عليه الضمير معًا، وذلك في واحد وعشرين موضعًا، مقسمة على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول/ ما جاء نعتة مفردًا، وعاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا.

ورد في القرآن الكريم أربع عشرة كلمة جمعا لما لا يعقل، جاء نعتها مفردًا، وعاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا، وذلك في ستة عشر موضعًا، نحو قوله تعالى: (وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا) [الأعراف: ١٨٠].

المبحث الثاني/ ما جاء نعتة جمعًا، وعاد عليه الضمير جمعًا مؤنثًا.

ورد في القرآن الكريم كلمتان جمعا لما لا يعقل، وجاء نعتهما جمعًا، وعاد عليهما الضمير جمعًا مؤنثًا، وذلك في ثلاثة مواضع، نحو قوله تعالى: (الْحَجُّ أَشْهَرُ مَعْلُومَتٍ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ) [البقرة: ١٩٧].

المبحث الثالث/ ما جاء نعتة جمعًا، وعاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا.

ورد في القرآن الكريم كلمة واحدة جمعا لما لا يعقل، وجاء نعتها جمعا، وعاد عليها الضمير مفردا مؤنثا، وجمعا مؤنثا، وذلك في موضعين، وهي كلمة (آيات)، الموضع الأول في قوله تعالى: (وَلَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ وَمَا يَكْفُرُ بِهَا إِلَّا الْفَاسِقُونَ ٩٩) [البقرة: ٩٩]، والموضع الثاني في قوله تعالى: (هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ) [آل عمران: ٧].

وهنا ملحظ: وهو أن ما جاء منعوتا من جمع ما لا يعقل عاد عليه الضمير مؤنثا فقط

* الفصل الرابع - أثر ودلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في تفسير القرآن.

وفيه مبحثان:

المبحث الأول/ أثر دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في المعنى.

وجاء ذلك على ثلاثة أقسام:

القسم الأول/ الأثر المتعلق بعود الضمير على جمع ما لا يعقل في المعنى.

ظهر في هذا القسم من خلال الاستقراء للقرآن؛ أن جمع ما لا يعقل إذا دل على الكثرة فإن الضمير يعود عليه مفردا مؤنثا، وإذا دل على القلة أو أنزل منزلة العاقل عاد عليه الضمير جمعا مؤنثا، وهذا مطرد في القرآن.

القسم الثاني/ الأثر المتعلق بنعت جمع ما لا يعقل في المعنى.

لوحظ على نعت جمع ما لا يعقل من حيث أثره على المعنى ما يلي:

١. أن جمع ما لا يعقل إذا دل على الكثرة؛ فإن نعته يكون مفردا دائما.
٢. أن جمع ما لا يعقل إذا دل على القلة؛ فإن نعته يكون جمعا، ومما جاء مطردا على هذا المعنى كلمة (السموات) فإنهن لم ينعتن بمفرد أبدا، والسموات سبع.

٣. أن نعت جمع ما لا يعقل إذا جاء جمعا؛ فإنه يدل على قلة جمع ما لا يعقل، أو للفت الانتباه إلى ما في النعت من معنى، بصرف النظر عن قلة وكثرة جمع ما لا يعقل.

القسم الثالث/ الأثر المتعلق بالنعت وعود الضمير - مجتمعين - على جمع ما لا يعقل في المعنى.

لمجيء جمع ما لا يعقل منعوتا وعاد عليه الضمير معا، ثلاثة معانٍ:

الأول: إذا دل جمع ما لا يعقل على كثرة، جاء نعت مفردا وعاد عليه الضمير مفردا مؤنثا، وهذا مطرد في القرآن الكريم، وذلك نحو قوله تعالى: (وَاللَّهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا) [الأعراف: ١٨٠].

الثاني: إذا دل جمع ما لا يعقل على قلة، جاء نعت جمعا، وعاد عليه الضمير جمعا مؤنثا، وهذا مطرد في القرآن الكريم، وذلك نحو قوله تعالى: (الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَةٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ) [البقرة: ١٩٧].

الثالث: إذا دل جمع ما لا يعقل على الكثرة، وأريد لفت الانتباه والاهتمام بما فيه من معانٍ، جاء النعت جمعا، وعاد عليه الضمير مفردا مؤنثا، وهذا فيه اتساع في المعنى، ولم يأت ذلك إلا في كلمة واحدة في القرآن، وهي كلمة (آيات)، وجاء ذلك في موضع واحد فقط، وهو في قوله تعالى: (وَلَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ وَمَا يَكْفُرُ بِهَا إِلَّا الْفَاسِقُونَ ٩٩) [البقرة: ٩٩].

المبحث الثاني / أثر دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في الترجيح بين أقوال المفسرين.

وجاء ذلك على ثلاثة أقسام:

١. الأثر المتعلق بعود الضمير على جمع ما لا يعقل في الترجيح بين أقوال المفسرين.

٢. الأثر المتعلق بنعت جمع ما لا يعقل في الترجيح بين أقوال المفسرين.

٣. الأثر المتعلق بالنعت وعود الضمير - مجتمعين - على جمع ما لا يعقل في الترجيح بين أقوال المفسرين.

هذا المبحث بمثابة تطبيق لأثر دلالة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في خلافات المفسرين، والترجيح بين أقوالهم، وسأعرض شيئا منها تحت عنوان مناقشة وتفسير النتائج.

• خلاصة ما توصل إليه البحث من نتائج:

بعد التطواف الرحيب في كتاب الله؛ وجمع مئة وإحدى وستين كلمة من جموع ما لا يعقل؛ جاءت منعوتة، أو عاد عليها الضمير، أو جاءت منعوتة وعاد عليها الضمير معا، وذلك في ثلاثمئة واثنين وخمسين موضعا في القرآن الكريم، وبعد دراسة هذه الكلمات وتحليلها، توصل البحث إلى أبرز النتائج الآتية:

أولا / النتائج المتعلقة بعود الضمير على جمع ما لا يعقل:

خلاصتها: أن الضمير العائد على جمع ما لا يعقل يأتي: مفرداً مؤنثاً، وجمعاً مؤنثاً، وجمعاً مذكراً، ولكل من ذلك دلالة، وإليك التفصيل:

١. إذا عاد الضمير في القرآن بصيغة المفرد المؤنث على جمع ما لا يعقل؛ فإنه يدل على الكثرة مطلقاً، أي كانت صيغة الجمع، وذلك نحو: (أيد - أرجل - آذان - أعين - أنف - نفوس - وحوش - عشار - قبور - جبال - نجوم - كواكب - مساجد - بيوت - مساكن - قرى)، كلها عاد عليها الضمير مفرداً مؤنثاً في القرآن كله.

٢. إذا عاد الضمير في القرآن بصيغة الجمع المؤنث على جمع ما لا يعقل؛ فإنه يدل على القلة، أو إنزال ما لا يعقل منزلة العاقل مجازاً.

مثال دلالة على القلة: كلمة (السماوات)؛ لكونها سبعة، فإن الضمير عاد عليهن في القرآن كله جمعاً مؤنثاً.

مثال إنزال ما لا يعقل منزلة العاقل مجازاً: كما في قوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ ٣٥ رَبِّ إِنَّهُمْ أَضَلُّنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ فَمَنْ تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَافِرٌ رَّحِيمٌ ٣٦) [إبراهيم]، قال الرازي: "وَاتَّفَقَ كُلُّ الْفُرَقِ عَلَى أَنَّ قَوْلَهُ: (أَضَلُّنَّ) مَجَازٌ لِأَنَّهَا جَمَادَاتٌ، وَالْجَمَادُ لَا يَفْعَلُ شَيْئًا بِنَفْسِهِ، إِلَّا أَنَّهُ لَمَّا حَصَلَ الْإِضْلَالُ عِنْدَ عِبَادَتِهَا أُضِيفَ إِلَيْهَا كَمَا تَقُولُ: فَتَنَّتُهُمُ الدُّنْيَا وَغَرَّتْهُمْ، أَيْ أَفْتَنُوا بِهَا وَاعْتَرَوْا بِسَبَبِهَا"^(١)، والعادة في اللغة العربية؛ أنه إذا وُصفَ غيرُ العاقل بصفةٍ تَخَصُّصٌ بِالْعَاقِلِ أُجْرِيَ عَلَيْهِ حُكْمُهُ، فيعود عليه الضمير بصيغة الجمع، كما يعود على جمع العاقل؛ مراعاةً للمطابقة.

٣. إذا عاد الضمير في القرآن بصيغة جمع المذكر العاقل على جمع ما لا يعقل؛ فإنه يكون لإنزاله منزلة العاقل حقيقةً ندركها، أو للتهكم والاستخفاف.

جاء ذلك في ثلاثة مواضع، هن:

- **الموضع الأول/** في قوله تعالى: (وَقَالُوا لَجُلُودُهُمْ لَمْ شَهِدْتُمْ عَلَيْهَا قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ٢١) [فصلت: ٢١]، حيث عاد الضمير جمعاً مذكراً للعقلاء، في قوله تعالى: (شَهِدْتُمْ)؛ على جمع ما لا يعقل (جُلُود)، وهنا فيه دلالة أن شهادة الجلود حقيقةً وليست مجازاً، فناسب عود ضمير جمع المذكر العاقل عليها.

- **الموضع الثاني/** في قوله تعالى: (قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَّلُهَا عَلَيْهَا ٧١ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ٧٢ أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ ٧٣ قَالُوا بَلَّ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ ٧٤ قَالَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ ٧٥ أَنْتُمْ وَعِبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ ٧٦ فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِّي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ ٧٧) [الشعراء: ٧١-٧٧]، وتفصيل هذه الآتي: عاد الضمير مفرداً مؤنثاً في قوله تعالى: (لَهَا)؛ على جمع ما لا يعقل (أَصْنَامُ)، وعاد عليها الضمير مرة أخرى جمعاً للمذكر العاقل في كلمة (فَأْتَهُمْ)، والأصنام كثيرة؛ فعاد عليها الضمير مفرداً مؤنثاً في أول هذه الآيات، وهو من كلام مُحاجِّي إبراهيم عليه السلام، ثم أنزلها إبراهيم عليه السلام منزلة العاقل استخفافاً وتهكماً بها وبمن يعبدها، لأنه قبل ذلك عدد لها صفات لا تستطيعها، ذكرها الله في قوله: (قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ٧٢ أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ ٧٣) فكان ردهم: (قَالُوا بَلَّ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ ٧٤) فناسب هنا الاستخفاف والتهكم (قَالَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ ٧٥ أَنْتُمْ وَعِبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ ٧٦ فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِّي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ ٧٧) فالموطن هنا موطن حجاج والزمام.

ويقال مثل ذلك في الموضع الثالث/ في قوله تعالى: (وَتَأْتِيهِمْ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدْبِرِينَ ٥٧ فَجَعَلَهُمْ جُذُأً إِلَّا كَبِيرًا لَهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ٥٨) [الأنبياء: ٥٨]، وذلك لإنزالها منزلة العاقل؛ استخفافاً وتهكماً بها وبمن يعبدها.

• ملحظ وتنبيه:

يعود الضمير بصيغة المفرد المذكر على جمع ما لا يعقل؛ لوجود ما يستلزم التذكير، فهو في الأصل ليس عائداً على جمع ما لا يعقل؛ وإنما على ما استلزم التذكير، وورد ذلك في أربعة مواضع من القرآن الكريم، وهن:

- **الموضع الأول/** في قوله تعالى: (ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسَوَةً وَإِنَّ مِنْ الْحِجَارَةِ لِمَا يَتَّقَرُّ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لِمَا يَنْسَقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لِمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ٧٤) [البقرة: ٧٤]، يقول ابن عطية: "ووجد الضمير في (منه) حملاً على لفظ (ما)، وقرأ أبي بن كعب والضحاك (منها الأنهار) حملاً على الحجارة"^(٢)، فجاء في هذا الموضع ما يستلزم التذكير.

- **الموضع الثاني/** في قوله تعالى: (وَأَتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبَّنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا ٤) [النساء: ٤]، وإنما جاء الضمير على صيغة المفرد المذكر؛ لأجل الحمل على المعنى، لأن الصدقات تحمل في لفظها معنى (الصدق)، أو (الإيتاء)، أو اسم الإشارة (ذلك) فيكون المعنى: عن شيء من ذلك، فجاء في هذا الموضع ما يستلزم التذكير.

(١) التفسير الكبير ومفاتيح الغيب للرازي (١٩ / ١٣٦)

(٢) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية (١٦٧ / ١)

- الموضع الثالث/ قوله تعالى: (وَمِنْ ثَمَرَاتِ النَّخِيلِ وَالْأَعْنَابِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَرًا وَرِزْقًا حَسَنًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ٦٧)[النحل: ٦٧]، حيث عاد الضمير مفردًا مذكرًا؛ ليدل على مفرد، فهو ليس كناية عن (ثَمَرَاتٍ) مباشرة، وإنما لشيء يتعلق بها، فقيل فيه: أنه يعود إلى مضمر، قدره بعضهم بـ (الشيء) فيكون (شيءٌ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَرًا) وبعضهم قدره بـ (ما) فيكون التقدير: (مَا تَتَّخِذُونَ مِنْهُ) وقيل: أنه يعود إلى المضاف المحذوف الذي هو العصير أي: من عصيرها، فجاء الضمير في هذا الموضع مفردًا مذكرًا؛ لوجود ما يستلزم التذكير.

- الموضع الرابع/ في قوله تعالى: (وَإِنَّ لَكُمْ فِي الْأَنْعَامِ لَعِبْرَةً تَسْقِيكُمْ مِمَّا فِي بُطُونِهِ مِنْ بَيْنِ فَرْثٍ وَدَمٍ لَبَنًا خَالِصًا سَائِغًا لِلشَّارِبِينَ ٦٦)[النحل: ٦٦]، وإنما جاء الضمير على صيغة المفرد المذكر؛ وساغ تخريج ذلك بكلمة (بعض) أو (ما)، أي (مما في بطون ما ذكرنا)، أو غير ذلك، فجاء في هذا الموضع ما يستلزم التذكير .
وهذه المواضع الأربعة لم أذكرها في الاستقراء في البحث، لأن عود الضمير ليس على جمع ما لا يعقل مباشرة، وإنما على شيء متعلق به.

ثانيا / النتائج المتعلقة بنعت جمع ما لا يعقل:

خلاصتها: أن نعت جمع ما لا يعقل يأتي مفردًا وجمعًا، ولا يأتي إلا مؤنثًا، ولكل منها دلالاته وإليك التفصيل:

1. إذا نعت جمع ما لا يعقل بمفرد فإنه يدل على الكثرة مطلقًا، وهذا مطرد في القرآن، فمن ذلك تجد أن ما ورد في القرآن من نعيم الجنة فإن نعته جاء مفردًا، وذلك نحو قوله تعالى: (فِيهَا سُرُرٌ مَرْفُوعَةٌ ١٣ وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ ١٤ وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ ١٥ وَزُرَابَى مَثُوثَةٌ ١٦)[الغاشية: ١٤]، (قطوف-فرش-مساكن).

2. إذا نعت جمع ما لا يعقل بجمع؛ فإنه يدل على القلة، أو للفت الانتباه إلى أهمية معنى النعت، وصرف النظر عن قلة أو كثرة. فمن أمثلة دلالاته على قلة جمع ما لا يعقل قوله تعالى: (فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي أَيَّامٍ نَحْسَاتٍ لِّنَذِقَهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا) [فُصِّلَتْ: ١٦]، يقول ابن كثير: "قوله تعالى: (فِي أَيَّامٍ نَحْسَاتٍ) أَي مُتَتَابِعَاتٍ (سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا)"^(١)، والثمانية قليلة، وكذلك قوله تعالى: (وَادْكُرُوا اللَّهَ فِي أَيَّامٍ مَّعْدُودَاتٍ فَمَنْ تَعَجَّلَ فِي يَوْمَيْنِ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ وَمَنْ تَأَخَّرَ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ لِمَنِ اتَّقَى)[البقرة: ٢٠٣]، وقوله تعالى: (لِيَشْهَدُوا مَنَفْعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَّعْلُومَاتٍ عَلَى مَا رَزَقَهُمْ مِّنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ)[الحج: ٢٧]، قال الطبري: "عن عمرو بن أبي سلمة، قال: سألت ابن زيد عن الأيام المَعْدُودَاتِ، وَالْأَيَّامُ الْمَعْلُومَاتِ، فَقَالَ: (الْأَيَّامُ الْمَعْدُودَاتُ أَيَّامُ التَّشْرِيقِ، وَالْأَيَّامُ الْمَعْلُومَاتُ: يَوْمُ عَرَفَةَ، وَيَوْمُ النَّحْرِ، وَأَيَّامُ التَّشْرِيقِ)"^(٢)، وفي كلا الموضعين دل جمع ما لا يعقل على القلة.
ومن أمثلة لفت الانتباه إلى ما في النعت من معنى قوله تعالى: (يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِنْ مَّحْرِبٍ وَتَمَثِيلٍ وَجْفَانٍ كَأَلْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَاسِيَتٍ أَعْمَلُوا ءَالَ دَاوُدَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِيَ الشَّاكِرُونَ ١٣) [سبأ: ١٣]، حيث جاء النعت جمعًا؛ للفت الانتباه إلى عظمة ما تَعْمَلُهُ الجن لسليمان عليه السلام، لا إلى قلة وكثرة، يقول البغوي: "(وَقُدُورٌ رَاسِيَتٌ) ثَابِتَاتٌ لَهَا قَوَائِمٌ لَا يَحْرُكُنْ عَنْ أَمَاكِنِهَا لِعِظَمِهَا وَلَا يُنْزَلْنَ وَلَا يُعْطَلْنَ، وَكَانَ يُصْعَدُ عَلَيْهَا بِالسَّلَامِ"^(٣).

وكذلك كلمة: (آيات) في القرآن -التي يقصد بها آيات القرآن الكريم المتلوة- فإن نعتها لا يأتي إلا جمعًا مطلقًا، كقوله تعالى: (وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ وَأَنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يُرِيدُ ١٦) [الحج: ١٦]، وذلك لأن الأصل في إنزالها هو العلم والعمل بها، وليس النظر إلى قلة أو كثرة. فهذا ناسب مجيء النعت جمعًا لهذا المعنى.

وهذا بخلاف الآيات الحسية من معجزات أو آيات كونية؛ فإن نعتها يأتي مفردًا؛ لدلالة الكثرة، كقوله تعالى: (لِنُرِيكَ مِنْ آيَاتِنَا الْكُبْرَى ٢٣) [طه: ٢٣]، وقوله تعالى: (لَقَدْ رَأَى مِنْ آيَاتِ رَبِّهِ الْكُبْرَى ١٨)[النجم: ١٨]، والمقصود بـ (الآيات) هنا؛ الآيات الحسية، بدليل قوله تعالى: (لِنُرِيكَ - لَقَدْ رَأَى)، والآيات الحسية تأتي على سبيل القلة والكثرة، ودل على كثرتها؛ مجيء النعت مفردًا، أما القول لتناسب رؤوس الآي؛ فهذا كلام فيه نظر.

وكذلك لو نظرنا إلى الآيات الحسية إذا كانت قليلة فإن نعتها يأتي جمعًا، ومن ذلك كقوله تعالى: (وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ فَسَلَّ بَنِي إِسْرَءِيلَ إِذْ جَاءَهُمْ فَقَالَ لَهُ فِرْعَوْنُ إِنِّي لَأَظُنُّكَ يُمُوسَىٰ مَسْحُورًا ١٠١) [الإسراء: ١٠١]، وقوله تعالى: (فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ الطُّوفَانَ وَالْجَرَادَ وَالْقُمَّلَ وَالضَّفَادِعَ وَالْدَّمَ آيَاتٍ مُّفَصَّلَاتٍ فَاسْتَغْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا مُّجْرِمِينَ ١٣٣) [الأعراف: ١٣٣]، فهذا جاء النعت جمعًا لمناسبة القلة.

ثالثا / نتائج عامة:

(١) تفسير القرآن العظيم لابن كثير (٤ / ٨٦)

(٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن لابن جرير الطبري (٣ / ٥٥٣)

(٣) معالم التنزيل للبغوي (٦ / ٣٩١)

١. وضوحُ علةِ المعادلةِ في النعت والضمير؛ وذلك أنَّ دلالةَ جمع ما لا يعقل على الكثرة - أيًا كانت صيغته - يكون معها النعت مفردًا، وكذلك يعود عليه الضمير مفردًا، وهذا ظاهرٌ ومطرّدٌ في القرآن، كما هو ظاهرٌ ومطرّدٌ في تمييز العدد.
٢. دقّةُ أساليب اللغة العربية وقوئها، وذلك من خلال انضباط كثيرٍ من قواعدها واطرادها، وأنه لا تتغير لفظةٌ بلفظةٍ إلا لدلالة؛ وخاصة في القرآن الكريم، كما أنه لا يوجد في القرآن الكريم لفظة اعتباطية أو لفظة يمكن استبدال غيرها بها دون تغيّر المعنى مطلقًا.

• مناقشة وتفسير النتائج:

هذا البحث بمثابة تطبيقٍ لأثر تلك الدلالة على خلافات المفسرين، والترجيح بين أقوالهم، وسأعرض في هذا البحث بعض تلك الخلافات، وسيكون هذا البحث على ثلاثة أقسام، مراعيًا في ذلك؛ تقسيم فصول البحث:

* القسم الأول: الأثر المتعلق بعود الضمير على جمع ما لا يعقل في الترجيح بين المفسرين.

بعد الاستقرار لعود الضمير على جمع ما لا يعقل في القرآن الكريم؛ تبين أن جمع ما لا يعقل إذا دل على الكثرة؛ عاد عليه الضمير مفردًا مؤنثًا، وإذا دل جمع ما لا يعقل على القلة أو أنزل منزلة العاقل عاد عليه الضمير جمعًا، وسُورِد هنا مثالًا جاء فيه خلاف بين المفسرين؛ لنرى أثر هذه القاعدة في الترجيح.

• في قوله تعالى: (خَلَقَ السَّمَوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَالْأَرْضَ رُوسِي أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ) [لقمان: ١٠]، وقوله تعالى: (اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ أَسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ) [الرعد: ٢]

وفي هاتين الآيتين قولان للعلماء:

- ١- أن الضمير في (تَرَوْنَهَا) عائد على السموات، وعلى ذلك يكون المعنى: أن الله خلق السموات بغير عَمَدٍ، وكذلك ترونها؛ أي السموات.
 - ٢- أن الضمير عائد على العمدة؛ فيكون المعنى: إنها بَعَمَدٍ لَا تَرَوْنَهَا. أي لا ترون تلك العَمَدِ.
- والراجح بحسب ما اقتضاه البحث ونتائجه من خلال الاستقرار العام للقرآن فإن الضمير يعود على (العمدة)؛ وذلك لأن الضمير مفردٌ مؤنثٌ، ففيه دلالة الكثرة، والكثرة في هذا الموضع متناسبة مع العمدة، وغير متناسبة مع السموات؛ فالسموات سبع، والعمدة قد تكون كثيرة بدليل اتساع السموات، وهذا فيه لفظة تربوية وحكمة إلهية؛ وذلك أن للأسباب اعتبارًا؛ فالخالق سبحانه خلق السموات والأرض في ستة أيام، وهو قادر على أن يقول لهن كُنْ فتنكون، ولكن اقتضت حكمته أن يكون لخلقهن ذلك العدد من الأيام؛ فلم لا يكون للسموات عمدًا، تكون سببًا في ارتفاعهن؛ وهو سبحانه خالق السبب والمسبب.
- ومما يساعد على تقوية هذا القول:

١. أن الأصل إعادة الضمير إلى أقرب مذكور ما لم يرد دليل بخلافه.
٢. لم يأت في القرآن لفظة (السموات) وعاد عليهن الضمير بالإفراد البتة، وإنما عاد عليهن الضمير جمعًا مؤنثًا في القرآن كله.

* القسم الثاني: الأثر المتعلق بنعت جمع ما لا يعقل في الترجيح بين المفسرين

مما تبين معنا فيما سبق؛ أن جمع ما لا يعقل إذا دل على الكثرة؛ فإن نعته يكون مفردًا دائمًا، وهذا مطرد في القرآن، وأما إذا دل على القلة، أو خرج إلى معانٍ أخرى غير القلة والكثرة؛ فإن نعته يكون جمعًا، وسُورِد في هذا القسم مثالًا جاء فيه خلاف بين المفسرين؛ لنرى أثر هذه القاعدة في الترجيح بين أقوال المفسرين:

• في قوله تعالى: (الْجَوَارِ الْكُنُسِ ١٦) [التكوير: ١٦]

ورد في هذا الموضع جمع ما لا يعقل (الْجَوَارِ)، وجاء نعته جمعًا، وهو قوله تعالى: (الْكُنُسِ)، واختلف في معنى (الجواري الكنس)، على عدة أقوال:

١. أنها الدراري السبعة: الشمس والقمر وزحل وعطارد والمريخ والزهرة والمشتري.
 ٢. أن المراد الخمسة دون الشمس والقمر.
 ٣. أن المراد النجوم كلها؛ لأنها تخنس بالنهار حين تختفي.
 ٤. أنها بقر الوحش لأنها تفعل هذه الأفعال في كناسها، وهي المواضع التي تأوي إليها من الشجر والغيران ونحوه. ومنهم من قال: هي الظباء وذهب هؤلاء في الخنس إلى أنه من صفة الأنوف لأنها يَلْزُمُهَا الخنس وكذلك هي بقر الوحش أيضًا.
- والأقرب إلى الصواب - والله أعلم - قول من قال: أنها الدراري السبعة أو من قال: الخمسة دون الشمس والقمر، والقول الأخير أقرب، وهو قول علي بن أبي طالب رضي الله عنه، ومما يقوي هذا القول:
١. كونهن جاريات؛ فمسارهن الجري، بخلاف البقر والظباء فمسارها الرعي.
 ٢. ذكر الليل والصبح بعدهن، وهو سبب رؤية الكواكب واختفائها.

٣. عظمة خلقهن، فهن أعظم خلقاً من البقر والظباء.

٤. أن الشمس والقمر لا تخنس؛ بل تغيب، وهي سبب في رؤية واختفاء بقية الكواكب.

وعلى ذلك فإن مجيء النعت جمعاً مناسباً لعظمة خلقهن وقلة عددهن، فلا يقسم المولى سبحانه إلا بعظيم، وشتان بين البقر والكواكب الداراري.

* القسم الثالث: الأثر المتعلق بالنعت وعود الضمير - مجتمعين - على جمع ما لا يعقل في الترجيح بين المفسرين

في هذا القسم لا يوجد إلا مثال واحد، ورد فيه خلاف بين المفسرين، وهو قوله تعالى:

(هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلَةٍ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرُّسُخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ (٧) [آل عمران: ٧]

وبالنظر إلى أقوال العلماء في هذه الآية، نجد أن منهم من فسر المحكم والمتشابه، ومنهم من حدد المحكم بآيات، ومثل للمتشابه، ولكننا لو طبقنا ما اطرده معنا في هذا البحث، لوجدنا أن الآيات جاء نعتها جمعاً؛ للفت الانتباه إلى ما فيها من معنى ومقصد ذاك النعت: وهو الإحكام (محكمات)، وهذا ما اطرده مع كلمة (الآيات) - التي يقصد منها آيات القرآن المتلوة - في القرآن كله؛ فإذن هذه الآيات ناسب مجيء نعتها جمعاً لذلك السبب، أما عود الضمير عليها جمعاً ففيه دلالة جمع ما لا يعقل على القلة مطلقاً في القرآن كله، وعلى ذلك فإننا نجد أن أقرب الأقوال إلى هذا المعنى قولان:

- **القول الأول/** أن الآيات المحكمات هن ثلاث آيات في سورة الأنعام، قاله ابن عباس، وعلل لذلك مقاتل بقوله: "(هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ) يعني أصل الكتاب لأنهن في اللوح المحفوظ مكتوبات وهن محرمات على الأمم كلها في كتابهم. وإنما تسمى أم الكتاب لأنهن مكتوبات في جميع الكتب التي أنزلها الله - تبارك وتعالى - على جميع الأنبياء، وليس من أهل دين إلا وهو يوصي بهن" (١).

- **القول الثاني/** أن الآيات المحكمات هن الفاتحة، وهو قول أبي عثمان أورده القرطبي، وكذلك جاء في ذكر أسمائها عند ابن رجب ما نصه: "الاسم الثاني: أم الكتاب، ففي «المسند» و«سنن ابن ماجه» عن عائشة رضي الله عنها قالت: سمعتُ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يقول: (مَنْ صَلَّى صَلَاةً لَمْ يَفْرَأْ فِيهَا بِأَمِّ الْكِتَابِ فَهِيَ خِدَاجٌ). وفي «سنن أبي داود» من حديث أبي هريرة: ((الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) أُمُّ الْقُرْآنِ، وَأُمُّ الْكِتَابِ، وَالسَّبْعُ الْمَثَانِي). وقد سماها ابن عباس وغيره: أُمُّ الْكِتَابِ، وَعَنْ أَبِي بِنِ كَعْبٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -: "مَا أَنْزَلَ اللَّهُ فِي التَّوْرَةِ، وَلَا فِي الْإِنْجِيلِ، وَلَا فِي الْقُرْآنِ مِثْلَ أُمِّ الْكِتَابِ، وَهِيَ السَّبْعُ الْمَثَانِي". (٢)

والأقرب للصواب - والله أعلم - القول الثاني، ومما يقويه:

١. ورود أحاديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم بتسمية الفاتحة بأُم الكتاب.

٢. قال به بعض العلماء.

٣. اطراد قاعدة النعت وعود الضمير على جمع ما لا يعقل في هذه الآية على هذا القول.

• توصيات واقتراحات:

أن مسألة دلالة صيغة الجمع على قلة أو كثرة فيها نظر، وتحتاج إلى بحث مستقل، وذلك لعدم اعتبارها مع النعت والضمير. أن في تنوع أساليب القرآن الكريم دلالات ومعاني تحتاج منا إلى بحث وتأمل، وهذا مجال خصب في البحث اللغوي.

وأخيراً

فهذا جهد المقل، وبذل المقصر، فهو عرضة للخطأ والنقص، فإن وفقت فالفضل لله وحده، وإن كانت الأخرى فحسبي أني اجتهدت، وعبدت هذا الطريق الذي لم يسلكه أحد قبلي على هذا النحو، وبذلت قصارى ما عندي، وما توفيقي إلا بالله؛ عليه توكلت وإليه أنيب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على سيد الغر الميامين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

(١) تفسير مقاتل بن سليمان (١ / ٢٦٣)

(٢) صحيح ابن خزيمة (١ / ٢٨١)

قائمة المصادر

١. أسرار التكرار في القرآن المسمى (البرهان في توجيه متشابه القرآن لما فيه من الحجة والبيان)، محمود بن حمزة الكرماني، ويعرف بتاج القراء (ت ٥٠٥هـ)، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، مراجعة وتعليق: أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة.
٢. التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور (ت ١٣٩٣هـ)، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
٣. تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري (ت ٣١٠هـ)، تحقيق: د/ عبد الله التركي، دار هجر للطباعة والنشر.
٤. تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، للإمام محمد الرازي فخر الدين ابن ضياء الدين عمر (ت ٦٠٤هـ)، دار الفكر، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.
٥. تفسير البغوي معالم التنزيل، لأبي محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت ٥١٦هـ)، تحقيق: محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش، دار طيبة، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
٦. تفسير القرآن العظيم، الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي (ت ٧٧٤هـ)، صحح بإشراف: الشيخ خليل الميس، دار القلم، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية.
٧. تفسير مقاتل بن سليمان، لمقاتل بن سليمان البلخي (ت ١٥٠هـ)، تحقيق: د/ عبد الله محمود شحاته، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.
٨. صحيح ابن خزيمة، لأبي بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة السلمي النيسابوري (ت ٣١١هـ)، تحقيق: د/ محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، الطبعة الثالثة، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
٩. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، للقاضي أبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي (ت ٥٤٦هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.
١٠. معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت ٢٠٧هـ)، تحقيق: د/ عماد الدين بن سيد آل الدرويش، عالم الكتب، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.
١١. المفصل في صنعة الإعراب، لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله (ت ٥٣٨هـ)، تحقيق: د/ محمد محمد عبد المقصود، د/ حسن محمد عبد المقصود، دار الكتاب المصري، القاهرة - مصر، دار الكتاب اللبناني، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

واقع عمليات تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية

د. عبود بن محمد باريان

إدارة تعليم جدة

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

مقدمة

يُعدُّ إتقان المتعلّم للغته الأم عاملاً أساساً لتفوقه في الحياة والعمل، بل لا غنى عن اللغة معرفة ومهارة وثقافة في أي مجتمع ينظر إلى صناعة المعرفة، واستثمارها مصدرًا أساساً وأولوية من أولويات تطوّره وقوّته.

والعناية بلغتنا العربيّة وتطوير مناهجها ضرورة وطنية وتعليمية ودينية، إذ هي لغة القرآن الكريم، ووعاء حفظ الموروثات الإسلامية والعربية، كما تُعد إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة وظائفها المتعددة؛ لأنها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم والبيئة، والأساس الذي يُستند إليه في التربية من النواحي جميعها، كما إنها مرتكز كل نشاط يؤدي في المدرسة سواء أكان ذلك استماعاً وتحدثاً، أم قراءة وكتابةً.

وامتلاك زمام اللغة يعني تمكن المتعلم من أدوات المعرفة التي تمكنه من امتلاك سائر المهارات والمعارف؛ فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وأداة تستخدم في السيطرة عليها، وهي أداة كذلك تساعد على عملية التفكير والنشاط العقلي ووسيلة يتحقق بواسطتها الاتصال بالأفراد والمجتمع وتلبية المنافع والحاجات.

لذلك ومن وحي هذه الأهمية، واستلهاما لجهود المسؤولين عن تعليم اللغة العربية وتعلمها في المملكة العربية السعودية جاء إعداد هذا الفصل الذي يُعنى بتتبع هذ الجهود ضمن عمليات تطور مناهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربيّة السعوديّة. وقد ارتضى الباحث – في هذا الفصل- أن يتخذ منحنيين في عرض مادته:

المنحى الأول: الرصد التاريخي لعمليات تطور مناهج اللغة العربية منذ إنشاء المديرية العامة للمعارف في غرة رمضان عام ١٣٤٤هـ إلى العام الدراسي الذي كُتب فيه هذا البحث (١٤٣٩هـ / ١٤٤٠م)، وقد توخيت الإجمال في الرصد التاريخي فاسحاً المجال أمام باحثي الفصول التالية لرصد الجوانب التفصيلية والتطورات المنهجية الدقيقة لمناهج اللغة العربية.

المنحى الثاني: التركيز على عمليات تطوير مناهج اللغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج الذي يعد آخر ما انتهى إليه تطوير المناهج في التعليم العام.

لذلك جاء هذا الفصل مشتملاً على ثلاثة محاور رئيسه:

المحور الأول: عمليات تطور مناهج اللغة العربية من حيث مفهومها ودواعيها وأنواعها كما وردت في الأدب التربوي الحديث.

المحور الثاني: إلمامة موجزة بعمليات تطور مناهج اللغة العربية ضمن النظام التعليمي السائد في كل مرحلة، إذ من المتعارف عليه عند خبراء المناهج تأثر المناهج الدراسية بالأنظمة التعليمية المستحدثة بما لا يدع مجالاً لعزلها عنه.

المحور الثالث: عمليات تطور مناهج اللغة العربية ضمن المشروع الشامل لتطوير المناهج حيث اشتمل هذا المحور على توصيف دقيق لمراحل بناء مناهج اللغة العربية وإعداد وثيقتها وتصميم موادها التعليمية إضافة إلى النقد الموجهة لتلك العمليات في ضوء توجهات تطوير المناهج.

والمرجو أن يسهم هذا البحث في توفير معلومات بحثية وعملية للمعنيين بتطوير مناهج اللغة العربية القادمة – إن شاء الله – وفق الأهداف الإستراتيجية للتعليم ضمن (رؤية ٢٠٣٠).

مفهوم تطوير المنهج الدراسي ودواعيه

إذا أردنا أن نتتبع الجهود المبذولة في تطوير مناهج اللّغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة وجب علينا أن ندرك مفهوم تطوير المنهج الدراسي كما أوضحه اختصاصيو المناهج؛ فكشفوا عن حقيقته، وأظهروا حدوده، وأبانوا عن صفاته، فخلصوا إلى أن تطوير المنهج الدراسي يعني الارتقاء بأحد مكوّناته أو بعضها أو جميعها للوصول به إلى أحسن صورة؛ حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة، ويحقق ما رسم له من أهداف على أتم وجه، بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف الأمر الذي يستدعي تغييراً في شكله ومضمونه، تغييراً مقصوداً ومنظماً نحو الأفضل.

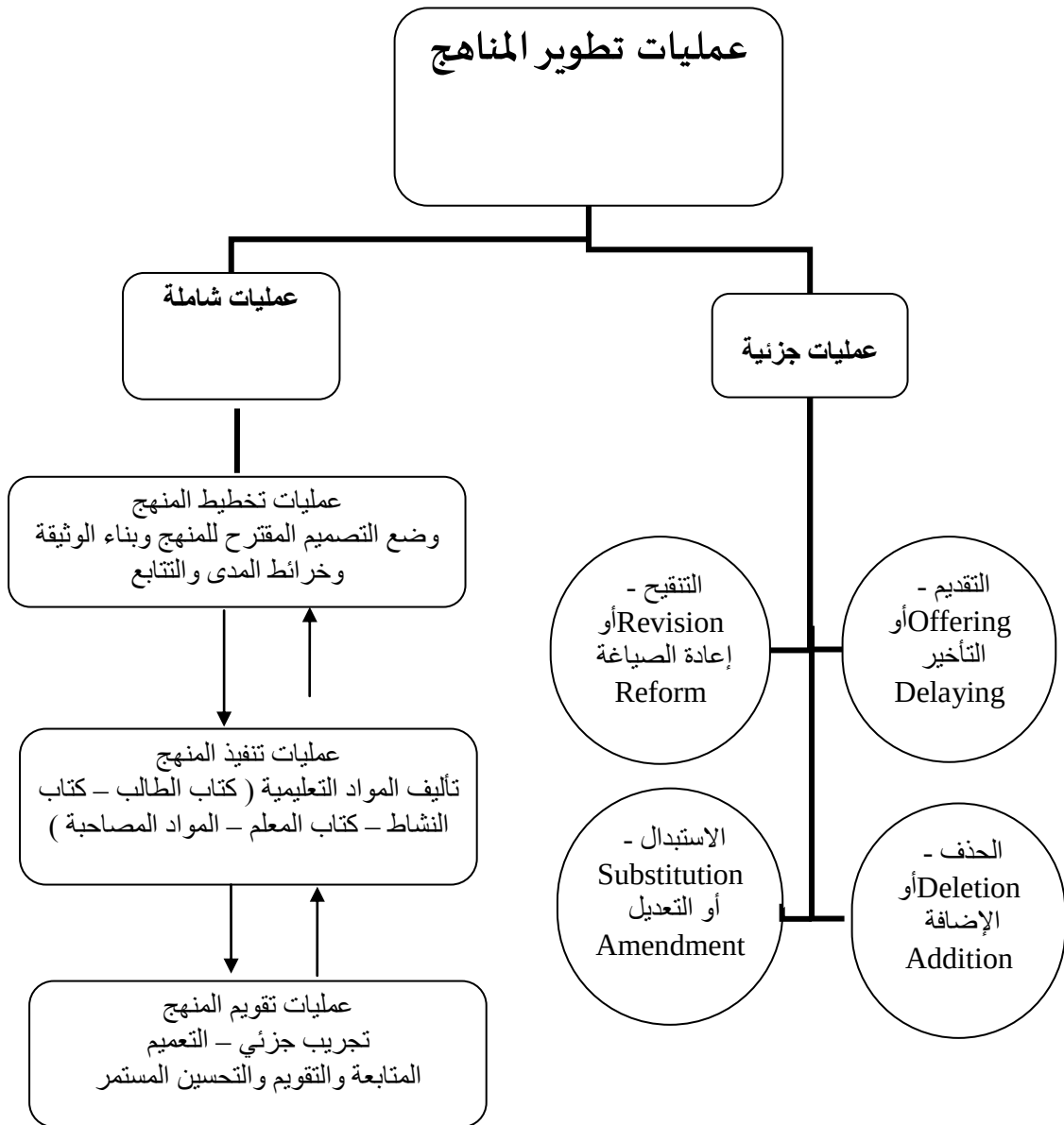
ونلاحظ من المفهوم السابق أنه قد جمع بين من يؤكدون أن التطوير يجب أن يكون شاملاً (سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧؛ السويدي والخليلي، ١٩٩٧؛ حمدان، ١٩٨٨؛ جامل، ٢٠٠٢؛ دعمس، ٢٠١١؛ السيد علي، ٢٠١١؛ عطية ٢٠١٣) لكل مكوّنات المنهج الدراسي، وبين من

يرون أن التطوير يمكن أن يكون جزئياً (الشعبي وآخرون، ١٩٩٩؛ مجاور والديب، ٢٠٠٠؛ مصطفى، ٢٠٠٠؛ شحاته ٢٠٠١) وحينئذ يكون قد تم تحسين الجزء المستهدف بالتطوير.

وقد جمعت بين رأي الفريقين لأن عملية التطوير عملية هادفة ومرنة ومستمرة وغير منتهية وتكون لمناهج دراسية موجودة بالفعل أو يراد إنشاؤها وبنائها، والهدف من كل ذلك الوصول بالمنهج الدراسي إلى أحسن صورة ممكنة، و أيضاً لأن تطوير المنهج يبني على نتائج تقويمه وتطبيقه، فقد يكشف تطبيقه عن وجود بعض القصور – على سبيل المثال – قصور في مقروئية نص ما لطلاب صف معين، مما يتعين معه حذف هذا النص واستحداث نص آخر أكثر مناسبة من النص الأول شريطة أن يكون متماشياً مع معايير الوثيقة التي بُني عليها المنهج، وأن يتم تغيير كل ماله صلة بالنص من صور أو رسوم مصاحبة، أو أنشطة تعليمية أو تقويمية، أو إجراءات لتدريسه وردت في كتاب المعلم ...ولاشك أن ما تمَّ يُعدُّ تطويراً جزئياً يدفع بالمنهج الدراسي إلى وضع أفضل مما كان عليه .

استناداً إلى ما سبق يمكن تقسيم عمليات تطوير المنهج الدراسي إلى قسمين:

- أ- عمليات تطوير جزئية: وظهرت في تأليف مقرر دراسي جديد، أو إعادة صياغة بعض المقررات الدراسية وإخراجها بصورة جديدة.
- ب- عمليات تطوير شاملة: وتشمل جميع مكونات المنهج



شكل رقم (١): عمليات تطوير المنهج الدراسي

دواعي تطوير منهج اللغة العربية

المنهج عنصر أساس من عناصر العملية التربوية، وهو دائماً محل نظر، إذ يجري تقويمه باستمرار من أجل تمكينه من مواكبة حركة التطوير المستمرة التي تشهدها العملية التربوية تعليمًا وتعلمًا، ومن أبرز ما يميزه أنه يرفض الجمود، فهو يتسم بالمرونة منفتحًا على كل جديد جيد يخدم التعليم والتعلم.

فقطوير المناهج والخطط الدراسية مطلب تربوي ثابت، وملحظ حضاري تقتضيه طبيعة الحياة المتغيرة باستمرار، لأنه يهدف إلى تحسين الأداء والإفادة من المعارف والتقانات المستحدثة بغية الوصول بالعملية التعليمية إلى صورة أمثل وأقوم تحقق الغايات والطموحات التي ما تفتأ هي الأخرى تتغير وتتطور.

ولا شك أن واقع التعليم في أي مجتمع تتشكل فيه الكثير من الأسباب والدواعي التي تمثل دافعًا جديدًا نحو إعادة النظر في المناهج المعتمدة لسد الثغرات وتحقيق أكبر قدر من التماسك والجودة العالية في عناصر المنهج المختلفة.

ويأتي تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية استجابة لدواع متعددة يمكن أن نجملها فيما يأتي:

دواع مشتقة من الواقع:

وهي أسباب قد ظهرت من دراسة الواقع وتأمل عناصره وما يكتنفه من صعوبات أو نقص أو قصور أو تناقض، مما يدعو القائمين على التعليم إلى التفاعل الإيجابي والمبادرة إلى تخليص هذا الواقع من السلبات التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ويمكن لنا أن نضع هذه الدواعي في مستويين:

١. المستوى الأول يتناول واقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

٢. المستوى الثاني يتناول واقع المجتمع بصفة عامة في الدولة.

فعلى المستوى الأول يمكن الإشارة إلى الدواعي أو الأسباب التالية:

• مرور ما يقرب من ثماني عشرة سنة على إعداد وثيقة اللغة العربية المعتمدة حاليًا للتعليم العام، فقد تم إعداد هذه الوثيقة في عام ١٤٢٨ هـ، ولا شك في أن هذه الوثيقة على ما فيها من إيجابيات، تحتاج إلى إعادة نظر في ضوء المستجدات التربوية والمجتمعية.

• التغذية الراجعة من الميدان المستفاد من ملاحظات المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور التي تتضمن بعض جوانب القصور في المناهج الحالية من مثل الحشو والتكرار وخاصة في نشاطات مداخل الوحدات الدراسية، وضعف مقروئية كثير من النصوص، وضعف المنهج في الإعداد للتعامل مع مصادر المعرفة وشبكات المعلوماتية وفي التوظيف الفاعل لمهارات اللغة المختلفة.

• الظهور اللافت للضعف القرائي والكتابي لدى كثير من الطلاب بل إن الباحث وقف على مدرسة معظم طلابها لا يقرؤون ولا يكتبون في إشارة ظاهرة لضعف المنهج في الصفوف الأولية وحاجته إلى التغيير الشامل السريع لتلافيا لتقشي هاتين الظاهرتين في أوساط طلابنا.

• بعض المشاعر السلبية في نفوس المعلمين والطلاب مع اتجاه اللغة العربية والإحساس بصعوبة الوعي بالمنهج وعدم إدراك فلسفته وأسسها، ومداخله اللغوية وأهميتها إدراكًا واعيًا مسؤولاً، وسيطرة المعرفة اللغوية المتمثلة في عناصر اللغة.

• ضعف الطلاب الملموس في القدرة على توظيف المعارف المكتسبة في اللغة العربية توظيفًا فاعلاً في مواقف الاستعمال اليومي على اختلافها.

أما على المستوى الثاني فيمكننا الإشارة إلى الأسباب التالية التي تلقي الضوء على بعض خصائص مجتمعنا المؤثرة في واقع تعليم العربية وتعلمها:

• انتشار العاميات وتسربها من لغة الحديث إلى لغة الكتابة مما يدعو إلى وضع تصورات جديدة لبناء المناهج تقوم على مراعاة هذا الجانب.

• التطورات المعلوماتية والتقانية والمتغيرات التي يشهدها المجتمع السعودي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والتراكم المعرفي المتسارع، مما يمثل داعيًا ملحًا لتطوير تعليم اللغة العربية لتكون حاضرة في وعي المجتمع وأبنائه، والحيلولة دون تراجعها بسبب هذا الانفجار المعرفي المتوالد الذي يمر عبر لغات أجنبية تفرض نفسها بالقوة.

دواع مشتقة من متطلبات السياسة التعليمية بالدولة والتطلعات المستقبلية لوزارة التعليم:

تتجه السياسة التعليمية في الدولة إلى مواكبة رؤية (٢٠٣٠) وما تضمنته من رؤية إستراتيجية تتعلق بالتعليم تمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع متغيرات الحياة ومتطلبات الواقع المتجددة وذلك باستحداث صيغ جديدة للتعليم تستجيب للتطلعات الطموح التي ترسمها هذه الرؤية للنهوض بالتعليم في الدولة.

وتمثل جهود وزارة التعليم المستمرة في هذا الشأن أسباباً تدعو إلى التطوير والاستجابة للتوصيات والمقترحات التي تسفر عنها المشروعات المختلفة التي تنفذها الوزارة في إطار تطوير التعليم، فمن هذه الجهود:

- مشروع مدارس بوابة المستقبل.
- مشروع التحول الرقمي

- منظومة مؤشرات الأداء الإشرافي والمدرسي التي تهدف بمفهومها الشامل لإحداث "تغيير جذري في مفاهيم التعليم وأساليبه وممارساته، والتحول من الكم إلى الكيف، ومن التعليم التقليدي إلى التعلم النشط، ومن المعلم إلى المتعلم، ومن الحفظ والاستظهار إلى التفكير والتأمل والتخيل والابتكار، ومن التجزئة إلى التكامل، ومن التقويم لأجل النجاح إلى التقويم من أجل التعلم).

دواع مشتقة من طبيعة اللغة العربية وواقعها المعاصر:

تمثل اللغة العربية في ذاتها سبباً وجيهاً للاهتمام بتطوير مناهج تعليمها وتعلمها بما لها من مكانة عظيمة ودور أساس في الحفاظ على تماسك الأمة وتراثها ووحدتها، فهي لغة القرآن الكريم والوعاء التي يتم عبرها التواصل مع تاريخ الأمة وعلومها ومعارفها.

ويمثل واقعها المعاصر الذي تراحمها فيه لغات أجنبية أخرى ولهجات عامية داعياً ثانياً لتوجيه عناية خاصة بها وبوسائل توصيلها لأبنائها من الطلاب.

وتمثل الجهود العظيمة التي يبذلها أبناء اللغات الأخرى في خدمة لغاتهم وتطوير مناهج تعليمها وتيسير تعلمها دافعاً قوياً ثالثاً لكي يسخر القائمون على تعليم العربية إمكاناتهم وجهودهم الحثيثة لتيسير تعليم العربية وتقريبها من نفوس النشء.

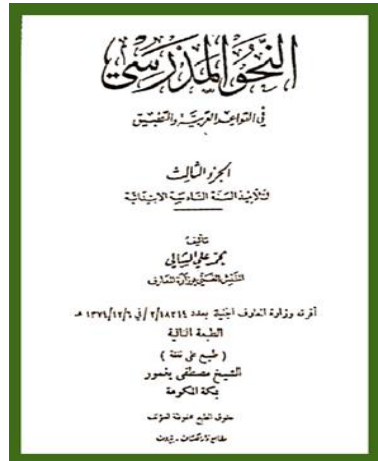
تطور مناهج اللغة العربية

اتبعت عمليات تطوير المناهج بشقيها التطوير الجزئي والتطوير الجذري (الشامل) -التي سبق التطرق إليها في المحور السابق – في تطوير مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، ولإعطاء إلمامة تاريخية إجمالية لمراحل تطويرها فقد خصص الباحث هذا المحور لذلك؛ متوخياً المدى الزمني لكل مرحلة مفصلة تاركا التفصيل للفصول اللاحقة من هذا الكتاب، فجاء التوزيع التاريخي على النحو التالي (الفالح، ١٩٨٨؛ التويجري، ٢٠٠٠؛ العواد، ٢٠٠٠؛ المشرف، ٢٠٠١؛ الضويحي وآخرون، ٢٠٠٣):

١- ١٣٤٤هـ - ١٣٧٧هـ

تمثل هذه الفترة مرحلة التوسع الكمي حيث شهدت تزايداً في أعداد المتعلمين ونتيجة لانشغال القائمين على التعليم بأمور التوسع ومتطلباته، فقد استعانت المملكة بمناهج وكتب بعض الأقطار العربية وبخاصة مناهج مصر والشام، حيث كان أول منهج في اللغة العربية عام ١٣٤٥هـ يتضمن : اللغة العربية – الخط، ثم جرى تعديله في عام ١٣٥٥هـ بإضافة المحادثة، والإنشاء، والمطالعة، والقواعد والتطبيقات وفي وقت لاحق حذفت المحادثة دون معرفة مبررات هذا الحذف، واستمر العمل بكتب الدول العربية إلى عام ١٣٧٦هـ بسبب عدم اقتناع وزارة المعارف بالمناهج والكتب التي اختارتها وذلك لقيامها بمراقبة العملية التعليمية خلال الأعوام ١٣٧٣هـ - ١٣٧٦هـ حيث توقف العمل بكتب الأقطار العربية في المرحلة الابتدائية، في حين استمر العمل بها في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

من كتب اللغة العربية في هذه المرحلة



تضمنت هذه المرحلة على العديد من التعديلات واستحداث مقررات دراسية جديدة في اللغة العربية، ففي ١٣٨٨هـ أُلغيت مناهج جديدة للغة العربية تميزت بمصاحبتها بتوصيات تربوية توضّح أهداف المرحلة وأهداف تدريس كل مادة من موادها. وقد صدرت وثيقة سياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ وبعدها بتسع سنوات أي عام ١٣٩٩هـ أُعلنت مسابقة تأليف كتب دراسية جديدة، وتعديل بعض الكتب الأخرى تمثلياً مع المنهاج الجديد وما تضمنته وثيقة السياسة التعليمية.

ولما أقرّ نظام الأسر الوطنية التخصصية عام ١٤٠١هـ وهي هيئات استشارية تجمع بين أساتذة الجامعات وبين المسؤولين في وزارة المعارف لتطوير المناهج، بدأت الوزارة بعمل الدراسات الخاصة بتعديل منهج ١٣٩٩هـ وذلك بعرضه على الأسر الوطنية، وفي المدة بين (١٤٠٠هـ - ١٤١٠هـ) تم تأليف كتب خاصة في اللغة العربية للمراحل الابتدائية والمتوسطة، وتمّ دمج مادتي القراءة والنصوص للمرحلة المتوسطة في كتاب واحد، وكُلّف بعض المختصين بتأليف كراسات للخط والإملاء لجميع صفوف هذه المرحلة، كما تمّ تأليف كتاب الهجاء للصف الأول الابتدائي في جزأين مع دليل المعلم وجُرب المنهج عام ١٤٠٧هـ في أربع مناطق (الرياض، والشرقية، والغربية، والمدينة)، وفي هذه السنة ظهر تأليف جديد لمقرر القراءة تحت اسم (القراءة ومهاراتها) للمرحلة المتوسطة، وضُمّن المحتوى موضوعات من القدر الخالجي المشترك، والذي ضُمّن أيضاً في كتاب المطالعة في المرحلة الثانوية.

ونشير إلى أن ما كان يدرس في الثانوية العامة من مواد اللغة العربية اتخذ أسماء المقررات التالية (النحو والصرف - البلاغة والنقد - الأدب (نصوصه وتاريخه) - الإنشاء - المطالعة) ولما ظهر نظام الثانوية الشاملة الذي امتد عشر سنوات (١٣٩٥هـ - ١٤٠٥هـ) استمر العمل فيه بمواد الثانوية العامة (النظام السنوي) مع تعديلات يسيرة في أسماء المواد وتقسيماتها وتعديلات الخطوط وذلك في المدارس المختارة لتطبيق النظام، ولما غُير نظام الثانوية الشاملة وظهر نظام الثانوية المطوّر مدة ست سنوات (١٤٠٦هـ - ١٤١١هـ) واجه مشكلة في مقررات اللغة التي كان يتوجب تعديلها أو استحداث مقررات جديدة تتوافق مع النظام الجديد، وعمل المعلمون مدة على مقررات النظام الثانوي الشامل إلى أن تم إلغاء النظام كلياً عام ١٤١١هـ.



- وفي العام الذي يليه (١٤٢٠هـ) تمّ تأليف كتب الإملاء للصفوف من الثالث الابتدائي حتى السادس الابتدائي مع دليلي الإملاء للصفوف الأولية، والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتأليف دليل المعلم لمادة الخط العربي، وإعداد منهج جديد لمادة التعبير والإنشاء يحتوي على الأهداف العامة للمادة في المراحل الثلاث، إضافة إلى تحديد للمفردات والأساليب والنشاطات التعليمية، وطريقة تقويم المادة تقويماً مستمراً، فضلاً عن مجموعة من التوجيهات والإرشادات لمعلمي المادة، وقد أُفيد في هذا المشروع من الوثيقة الجديدة لمنهج مادة اللغة العربية، وقد طبق في العام الدراسي ١٣٢١/١٤٢٢هـ وأعيدت صياغته في ضوء المرنّيات والملاحظات التي أبدتها إدارات التعليم، كما تمّ تأليف كتاب البلاغة والنقد للصف الثاني الثانوي (قسم العلوم الشرعية والعربية)، وتأليف كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث (قسم العلوم الشرعية والعربية) وتطبيقه عام ١٤٢١هـ، كما تم تعديل كتب النحو والصرف للمرحلة الثانوية.

- وعندما تم إقرار نظام المقررات عام ١٤٢٥هـ وتطبيقه في مدارس مختارة ظهرت الحاجة إلى مناهج لغوية جديدة فتم تأليف كتب اللغة العربية المتوافقة مع النظام إذ المناهج لا يمكن أن تعمل بمعزل عن النظام التعليمي فكانت كتب اللغة العربية في نظام المقررات على النحو التالي:

الكفايات اللغوية من (١) إلى (٤) ضمن مسار البرنامج المشترك يصاحبها دليل للمعلم لكل مستوى، كتاب الدراسات الأدبية (٥) ضمن مسار البرنامج التخصصي للعلوم الإنسانية، كتاب الدراسات البلاغية والنقدية (٦) ضمن البرنامج الاختياري، مسار العلوم الإنسانية، كتاب الدراسات اللغوية (٧) ضمن البرنامج التخصصي مسار العلوم الإنسانية.

- وشهدت هذه الفترة الزمنية أيضاً نشأة المشروع الشامل لتطوير المناهج لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث المتوسط، وألفت المواد الدراسية التالية:

- كتب (لغتي) للصفوف الأولية (كتاب الطالب، وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، والمواد التعليمية المصاحبة).
 - كتب (لغتي الجميلة) للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (كتاب الطالب، وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، والمواد التعليمية المصاحبة).
 - كتب (لغتي الخالدة) للصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة (كتاب الطالب، وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، والمواد التعليمية المصاحبة).
- وطبقت تجريبياً عام ١٤٢٨ هـ ثم عممت عام ١٤٣٠ هـ ولا يزال العمل بها إلى تاريخه.



٣- ١٤٣٠ - ١٤٤٠ هـ

أعلنت وزارة التربية والتعليم عن بدء العمل بالنظام الفصلي في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ مما استدعى بناء مناهج دراسية جديدة تتفق والنظام الجديد ومن هنا تم تأليف مناهج اللغة العربية والتي انبثق جلها من مناهج نظام المقررات مع بعض التعديلات والإضافات وكانت عناوين المقررات على النحو التالي:

- الإعداد العام: اللغة العربية (١) و (٢) ويصاحبها كتاب المادة العلمية ودليل المعلم.
- المسار العلمي اللغة العربية (٣)، (٦) ويصاحبها كتاب المادة العلمية ودليل المعلم.
- المسار الأدبي: النحو والصرف (١-٤)، القراءة والتواصل اللغوي (١-٤)، الأدب العربي (١) و (٢)، البلاغة والنقد (١) و (٢).
- المسار الإداري: اللغة العربية (١-٤) ويصاحبها المادة العلمية ودليل المعلم.

وفي العام الدراسي ١٤٣٩ هـ/ ١٤٤٠ هـ قررت وزارة التعليم تعميم العمل بنظام المقررات بشكل تدريجي وإلغاء النظام الفصلي حيث يطبق على السنة الأولى من المرحلة الثانوية في العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠، وعلى السنة الدراسية الثانية في العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١، ليكتمل تطبيقه بشكل كامل في العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢ بعد تطبيقه على السنة الدراسية الثالثة من المرحلة الثانوية.

ومن التعديلات التي قامت بها وزارة التعليم على كتب اللغة العربية في المشروع الشامل إيقاف العمل بكتاب النشاط الورقي وتحويله إلى محتوى رقمي ضمن بوابة عين التعليمية، ووضعت (بار كودات) في كتاب الطالب تحيل إلى محتوى رقمي ذي وسائط رقمية متعددة.



أغلفة وصفحات من كتب اللغة العربية الحديثة

عمليات تأليف مواد اللغة العربية وتطويرها

تبين الخطاطة التالية طرائق تأليف مواد اللغة العربية منذ أن بدأت وزارة المعارف بإعدادها والإشراف على تأليفها وتحكيمها وتقويمها إلى أن اتخذت منهجية شاملة في التأليف بما يعرف بـ "المشروع الشامل لتطوير المناهج":



شكل (٢) طرائق تأليف الكتب المدرسية في المملكة العربية السعودية

مناهج اللغة العربية في المشروع الشامل

نظرًا لكون النظام في وزارة التربية والتعليم مركزيًا أي من الأعلى إلى الأسفل ؛ فإن تشكيل فريق لإعداد منهج اللغة العربية يصدر بقرار من الوزير نفسه، وهو الأمر الذي صدر للمشروع الشامل لتطوير المناهج عام ١٤١٩/١٤٢٠هـ وقد كان ذلك استجابة لمتطلبات التنمية وإنمائها، حتى تتواءم هذه البلد مع حركة النمو العالمية التي تجتاح المجتمعات كافة، في المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية وتتفاعل معها إيجابيا شكلت هذه الحركة دافعا قويا من أجل إحداث نقلة نوعية عالية الجودة في تطوير التعليم عامة والمناهج خاصة. حيث تمت دراسة واقع التعليم وتم التوصل إلى ضرورة التطوير الذي يراعي تلبية حاجات المتعلمين و حاجات المجتمع والتهيئة لسوق العمل.

من هنا جاء المشروع الشامل لتطوير المناهج الذي يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بجميع أبعادها وعناصرها حيث كانت المناهج السابقة بحاجة إلى تطوير نوعي بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحول الاجتماعي والاقتصادية والتغيرات العالمية ومن ذلك:

- (١) احتياجها إلى مزيد من الترابط والتكامل الأفقيين بين المواد الدراسية المختلفة.
- (٢) احتياج المواد إلى نواتج تعلم محددة (معايير ومؤشرات ومستويات معيارية)
- (٣) احتياجها إلى مزيد من مراعاة حاجات المتعلمين عبر مراحل نموهم المختلفة.
- (٤) احتياجها إلى مزيد من المواءمة مع حاجات المجتمع السعودي القائمة والمستقبلية.
- (٥) حاجتها إلى مزيد من مواءمتها للجوانب التقنية وآثارها المترتبة على الفرد والمجتمع.
- (٦) احتياجها إلى المزيد من الربط بين العلم والحياة.
- (٧) حاجتها إلى المزيد من التركيز على تنمية مهارات البحث العلمي والتجريب العملي.
- (٨) إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم في حدود الإمكان.
- (٩) تنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم بالعمل والممارسة الفعلية للأنشطة.
- (١٠) الاعتناء بالأمثلة العملية المستمدة من الحياة الواقعية.
- (١١) تنمية مهارات التعاون والعمل بروح الفريق الواحد.
- (١٢) توعية الطلاب بأهمية (المحافظ على البيئة وحمايتها من التلوث، والمحافظة على الأموال العامة والموارد الطبيعية).
- (١٣) تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم اللازمة للعمل المنتج وتشجيعهم ممارسة الأعمال والمشروعات الصغيرة (ريادة الأعمال).

كانت تلك هي الأطر العامة التي تحكم تطوير مناهج المشروع الشامل، التي لا بد أن تعمل عليها كل المناهج بحيث تكون متضمنة فيها وفق طبيعة المنهج وخصائصه ومن هذه المناهج ولا شك مناهج اللغة العربية التي تعد من مناهج الهوية الوطنية وأدوات التعلم الرئيسة لبقية المقررات الدراسية.

وسيقصر الحديث في الصفحات التالية على مناهج اللغة العربية ضمن المشروع الشامل لتطوير المناهج.

مراحل بناء منهج اللغة العربية في المشروع الشامل:

مرّ بناء منهج اللغة العربية المطوّر في المشروع الشامل بثلاث مراحل رئيسة ينبق فيها عمليات فرعية:

المرحلة الأولى: التخطيط

واشتملت على العمليات التالية:

- (١) دراسة الوضع الراهن لمنهج اللغة العربية المزمع تطويره بحيث شملت الدراسة كل مكوناته الرئيسة والمتعلقة به من أهداف ومحتوى ونشاطات تعلم وتعليم وإستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم ومعلم ومتعلم.
- (٢) تهيئة الميدان التعليمي والمجتمع للتطورات التي تُجرى على جميع مكونات المنهج في اللغة العربية.
- (٣) التأمل الفاحص والدراسة المتأنية لكثير من مناهج اللغة ووثائقها في الدول العربية والأجنبية الرامية إلى تطوير مناهجها وتكييفها مع متطلبات الحداثة، وتعزيز نظام التعلّم لديها حتى يحصل متعلموها على مهارات القرن الواحد والعشرين؛ ليتمكنوا من المنافسة مع المجتمع العالمي، حيث اتجهت مناهج اللغة فيها إلى تمكين المتعلم من استخدام التقنية في تعلّم اللغة، حتى يتحفز ويصبح لديه شغف بالتعلم، ويكون مدركا لتصرفاته الشخصية، ومسؤولياته المجتمعية، وللوعي العالمي والتقني، متقنا للغته الأم التي هي أدواته نحو التعلم، وبها يتواصل ويتصل بالآخرين، وبها ومعها يكون ناشطًا، تأمليًا، تعاونيًا، تشاركيًا، يمتلك قدرات الإنسان الاستقصائي، المفكر، الناقد، المسائل...

٤) تهيئة فريق التأليف وإحاقه بالبرامج التحضيرية لإعداد المواد التعليمية بكافة أنواعها.
٥) إعداد وثيقة المنهج: وثيقة المنهج هي الإطار المحدد الذي يشتمل على الخطوط العامة العريضة للمنهج المدرسي التي تهدف إلى توجيه عملية تأليف المواد التعليمية لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة وفقاً لمحتويات ومتطلبات الوثيقة. (الرويس، ١٤٢٥هـ).

وتشتمل الوثيقة على المكونات الرئيسة لبناء المناهج الدراسية للمواد التعليمية المختلفة مثل: مسوغات التطوير، والنظرية التي تم الاعتماد عليها في تطوير المواد التعليمية للغة العربية، ومركزات التطوير، وماهية التطوير المطلوب، ومداخل اللغة المختارة لإعداد الكتاب المدرسي، والفلسفة التي تتبناها، إضافة إلى الأهداف العامة التعليمية بمجالاتها ومستوياتها المختلفة، والتصميم أو التنظيم لمحتوى الكتاب، والكفايات الخاصة بكل وحدة دراسية، ومضامينها، والخطة الزمنية لتنفيذها، وأساليب التقويم، وخريطة المدى والنتائج لكامل الصفوف.
يفترض أن يراعى في بناء الوثيقة مفاهيم التصميم الآتية:

١٠. التصميم الأفقي لمحتوى المنهج الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه، والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والوجدانية (القيمية) والمهارية، كما يتطلب ترابط جميع عناصر المنهج ببضعها (الأهداف والمحتوى، والأساليب، والوسائط، والأنشطة، والتقويم).

١١. التصميم العمودي لمحتوى المنهج الذي يتطلب تراكم الخبرات وتتابعها الرأسي بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين، وأعمارهم ومراحل نموهم، وطبيعة المادة نفسها، فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عمقاً واتساعاً كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا.

١٢. التوازن بين منهج النشاط والخبرات والمهارات الذي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية، وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة، وهذا يعني بالضرورة مراعاة التوازن بين المادة والمتعلم، وبين مكونات المنهج والمواد الدراسية الأخرى، وبين المعرفة والمهارات والقيم.

ومن الأمور المهمة التي أود الإشارة إليها هنا حتى يمكن تداركها عند بناء وثائق

واللغة العربية القادمة – إن شاء الله :-

- الشروع في تأليف منهج اللغة العربية بعد الانتهاء من وضع الوثيقة كاملة، وألا يكون العمل توازياً في خطين: تأليف الوثيقة، وإعداد الوثيقة، وهو الأمر الذي أدى إلى وجود ثلاث وثائق، وإلى اختلاف هيكلية الوحدة التعليمية وبنائها في المستوى الأول (الصف الرابع الابتدائي، الأول المتوسط) عنه في المستويين التاليين.
- ضرورة تأهيل الميدان وتدريب المعلمين تدريباً واعياً مكثفاً يساهم في نشر ثقافة الوثيقة، وربط الميدان بالفلسفة التي تتبناها، وضرورة وضع إستراتيجيات واضحة ودقيقة للمتابعة والتقويم.
- ضرورة إطلاع الأطراف الأخرى ذات العلاقة من المهتمين بمناهج اللغة العربية والمتخصصين فيها في الداخل والخارج وأولياء أمور الطلاب على مفاصل الوثيقة والأسس العلمية والتربوية التي بنيت عليها إذ يعد ذلك سبباً مهماً من أسباب تحييد مقاومي التغيير ومن أسباب نجاح المنهج ووسيلة أساسية من وسائل تطويره وتحسينه، وخطوة نحو إشراك الجميع في العمل على خدمة اللغة العربية ونشر الوعي بأهميتها ودورها في حياة الأبناء الذين نتطلع إلى إنجازاتهم وننتظر نجاحاتهم.

٤- إعداد الأطر العامة لمرجعيات التأليف: الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، مواصفات الكتاب المدرسي، الوثيقة العامة للمشروع

المرحلة الثانية: التنفيذ

شرع فريق تأليف اللغة العربية الذي تم اختياره في إدارة التعليم بجدة من المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات واختصاصي التقويم والمستشارين من أساتذة الجامعة في تأليف مواد اللغة العربية في الحلقات الثلاث: الصفوف الأولية (كتاب الطالب، كتاب النشاط، كتاب المعلم، كتاب التهيئة والاستعداد للصف الأول الابتدائي – الفصل الأول- وتوصيف المواد المصاحبة). واتخذت سلسلة المواد التعليمية هذه اسم "لغتي".
الحلقة الثانية: الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية واشتمل التأليف على الكتب التالية: كتاب الطالب، وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، وتوصيف المواد المصاحبة) واتخذت هذه السلسلة اسم "لغتي الجميلة".

الحلقة الثالثة: المرحلة المتوسطة واشتمل التأليف على الكتب التالية: كتاب الطالب، وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، وتوصيف المواد (المصاحبة) واتخذت هذه السلسلة سم " لغتي الخالدة "

وقد تم تأليف الكتب السابقة في ضوء كافة الوثائق المقدمة للفريق (وثيقة تأليف منهج اللغة العربية، الدليل الإجرائي للتأليف، الوثيقة العامة للمشروع، ... حيث تم دراستها مجتمعة وتكوين رؤية لترجمتها لممارسات صافية للتعليم والتعلم سواء في كتب الطلاب أو كتب النشاط أو كتب المعلمين أو الوسائط التعليمية الأخرى، مع الاستهداء بالأدب التربوي والمرجعيات المتاحة في تعليم اللغة والخبرات من دول العالم

(بريطانيا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وأمريكا " بعض الولايات"، ودول المغرب العربي، ومصر، ودول الخليج العربي، الأردن ...) . ومن هنا فقد جاءت سلاسل الكتب مُبرزة للأسس التالية:

« اعتمادُ نظامِ الوَحَداتِ، حيث اشتمل كتاب الطالب على ست وحدات، تمتدُّ كل وحدة على مدى خمسة أسابيع

« اعتمادُ الكفاياتِ خيارًا إستراتيجيًا؛ يهدفُ إلى الارتقاءِ بالمتعلِّمِ مِنْ حصرِهِ في دائرَةِ الأهدافِ السلوكيَّةِ الضَّيِّقَةِ إلى جَعْلِهِ يَسْتَشْرِفُ الأداءاتِ والمهاراتِ المنتظمة في كَلَيَاتِ (لم تُجر دراسة علميَّة للتحقق من فاعلية نظام الكفايات في تدريس هذه المواد)

« تكتيْفُ الدَّخْلِ اللُّغويِّ الَّذِي ينتمي إلى حَقْلٍ دلالي أو موضوعي واحدٍ، حيث تَمَّ عَمَرُ المتعلِّمِ بسبيلِ مِنَ النصوصِ المنتميةِ إلى محوَرِ الوَحْدَةِ، والتي تُصنَّفُ على النحو التالي:

- النصوص الخمسة الرئيسة والتي يتم تناولها وفق طبيعة المكوّن المندرجة تحته، وهي:
 - نصُّ الفهم القرائي.
 - نصُّ الإستراتيجية القرائية.
 - نصُّ الاستماع.
 - نصُّ البنية.
 - النصُّ الشعري.
- النصوصُ التكميليةُ: وتشمل النص الإثرائي، ونصوص المدخل المتنوعة (آيات قرآنية، أحاديث نبوية، نصوص استماع قصيرة، مقطوعات شعرية).

- النصوص التطبيقية: وهي نصوص قصيرة تُستثمر للتطبيق على مكوّنات: الإستراتيجية القرائية، وبنية النص، والظاهرة الإملائية، والرسم (الخط)، والأسلوب اللغوي، والصنف اللغوي، والوظيفة النحوية.

« اختيارُ النصوصِ الطبعية بحيث يكونُ التَّعْدِيلُ عليها طفيفاً وللضرورة، مع توثيقها أو إسنادها إلى كاتبها.

« توثيقُ الصَّلَةِ بين أنواع النصوص التي يَتَعَرَّضُ لها المتعلِّمُ، والأنواع التي يَكْفُفُ بالكتابة فيها. ففي وحدة " الوعي الصحي " مثلاً تمَّ تعريض المتعلِّم لأكثر من عشرة نصوص إرشادية، تم تناولها بمعالجات متنوعة من خلال مكوّنات الوحدة المختلفة، ذلك أن المطلوب من المتعلِّم في هذه الوحدة أن يُنتج نصّاً إرشادياً كتابياً وشفهياً.

« اعتمادُ نصوصِ الوَحْدَةِ محوَرًا لمعالجةِ علوم اللُّغة ومهاراتِها المختلفة، فأمثلة الملاحظة للظاهرة الإملائية، والوظيفة النحوية -في مجملها- مستقاة من نصوص الوحدة، أو مستوحاة منها وهذه نقطة فارقة بين المستوى الأول والمستوى الثاني.

« إتاحةُ الفرصةِ للمتعلِّم لممارسةِ الكلام في مواقف تواصلية متنوعة تجلّت في نشاطات ثرية ومتنوعة لا يكاد مكوّن من مكوّنات الوحدة يخلو منها وقد تمثلت في محاكمة المواقف وإبداء الرأي، وتنظيم النقاش، وإجراء المقابلات الشخصية، وصياغة أسئلة والإجابة عنها إما بالاستناد إلى صورة مركبة، أو الانطلاق نحو أسئلة الاتصال، وسرد القصص والحكايات، والتعليق على المواقف والشخصيات، وتقديم عروض شفهية معدّة (سردية، ومعلوماتية، وصفية). والتأكيد على أن الانطلاق في التعبير حق للطالب ينبغي أن يمكّن منه، وتصويب أخطائه مطلب تربوي ينبغي أن يمارسه المعلم، ولكن في هودة وحكمة، بحيث لا يحول التصويب بين الطالب والانطلاق في التعبير..

« التقاطعُ والتكاملُ بين مختلفِ المواد حتى؛ تكونَ اللُّغة العربيَّة عنصرَ بناءٍ للكفاياتِ الممتدَّة.

« الرِّبْطُ بين النصوصِ والصُّورِ انطلاقاً مِنْ اعتبارِ الصُّورةِ أو الرِّسْمِ لغة أيضاً.

« اعتبارُ المكتسباتِ السابقةِ والانطلاقُ منها في إكسابِ التعلُّمِ الجديد.

« اشتمالُ الكتابِ على نشاطاتٍ متنوعةٍ تعرِّزُ مبدأَ التعلُّمِ الذاتيِّ، وتجعلُ مِنَ المتعلِّمِ باحثاً ومُبادِراً ومُكتشفاً ومُستقصياً ومُبادلاً ... فالتعلم الذاتي يعزز مهارات البحث والاكتشاف كما يؤكد المبدأ التربوي (علّمه كيف يتعلّم) فالمتعلّم لا يكون مستقبلاً للمعلومات فحسب، بل يسعى إلى جمعها من المصادر الأصلية، ولهذا المبدأ صور تجلّت في نشاطات الطالب وكتاب النشاط منها:

❖ الكشف في معجم مدرسي مبسّط (ألفبائي).

❖ البحث عن نصوص وصور ورسوم لها صلة بمجال الوحدة.

❖ التعامل مع مصادر الاتصال المطبوعة (موسوعات الناشئة، مجلات الأطفال، القصص ...)

❖ البحث عن معلومات مُعيّنة من مصادرّها البشرية (الوالدين، الراشدين في الأسرة، المعلمين، الأطباء ...).

«مُراعاةُ النّشاطاتِ التعلّميّةِ، وإنجازُها بأسلوبِ المِهْمَاتِ الفرديّةِ أو الثنائيّةِ أو المجموعات. فالنشاط الفردي يقوم به الطالب بصورة فردية؛ ليكتسب المهارة المستهدفة. فالطالب ينطق، ويسمع، ويقرأ ويفهم، ويعبّر ويكتب، ويرسم ويلون ... والنشاط الثنائي يقوم به طالبان معًا ويتبادلان الاتصال فأحدهما يأخذ دور المرسل، والآخر دور المستقبل والعكس، خاصة إذا كان الفصل يضم عددًا كبيرًا من الطلاب، وذلك حفاظًا على زمن الحصة، لكي نضمن أن جميع الطلاب يقومون بالنشاطات، كما أن هناك عددًا من النشاطات يسهل أدائها على مستوى المجموعة ويصعب أدائها على مستوى الأفراد.

«التركيزُ على مهارات اللّغة: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، والتّصوير (التعبير عن الأفكار بالرّسم)، والمعاينة (قراءة الصُّور والرُّسوم والبيانات والخرائط) والاتّجاه بتعليم اللغة تعليمًا وظيفيًا يُعدُّ المتعلّم لمواجهة الحياة دون إرهاقه بتفصيلات لغويّة لا تخدم هذه الوظيفة.

المرحلة الثالثة: التقويم

إن عمليات التقويم والمتابعة تتسم بالامتداد عبر المشروع وقبله وبعد إنتاج المواد التعليمية، فهي عملية شاملة ومستمرة، وقد استملت في تأليف مناهج اللغة العربية على العمليات التالية:

١- تقويم واقع اللغة العربية قبل تصميم الوثيقة.

٢- تقويم ومراجعة وتحكيم كل المؤلفات والمنتجات وفق المعايير الفنية والعلمية والتربوية.

٣- التجريب الأولي للمواد التعليمية لمناهج اللغة العربية، وتقويمها وتطويرها وتهيئة الميدان للتجريب بالتعميم بمشاركة جميع قطاعات الوزارة.

٤- التجريب بالتعميم للمواد التعليمية لمناهج اللغة العربية على مدارس المملكة بعد إنجازها، والحكم عليها من خلال نتائج التطبيق التجريبي.

٥- التقويم والمتابعة المستمران للكتاب والمنهج وتطويرهما.

المراجع

- ١- التويجري، علي (٢٠٠٠) " تعليم اللغة العربية في دول الخليج مع دراسة حالة لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية " المحاضرة الأولى بالموسم الثقافي لعام ٢٠٠٠ بمجمع اللغة العربية الأردني. عمان. الأردن
- ٢- جامل، عبد الرحمن (٢٠٠٢). أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها. ط٢. دار المناهج. عمان. الأردن.
- ٣- حمدان، محمد (١٩٨٨). المنهج المعاصر، عناصره ومصادره وعملية بنائه. ط٢. دار التربية الحديثة. عمان. الأردن.
- ٤- دعمس، مصطفى (٢٠١١). إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة. ط٢. دار غيداء. عمان. الأردن.
- ٥- الرويس، عبد العزيز (١٤٢٥هـ). وثيقة المنهج أهدافها ومكوناتها. ط١. وزارة المعارف. الرياض.
- ٦- سعادة، جودت؛ وإبراهيم، عبد الله (١٩٩٧). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. ط٣. مكتبة الفلاح. الكويت.
- ٧- السويدي، خليفة؛ والخليلي، خليل (١٩٩٧). المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانتها. ط١. دار القلم. دبي. الإمارات.
- ٨- السيد علي، محمد (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط١. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- ٩- شحاته، حسن (٢٠٠١). مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي. ط١. مكتبة الدار العربية للكتاب. القاهرة. مصر.
- ١٠- الشعيبي، يوسف؛ وآخرون (١٩٩٩) " المناهج الدراسية في وزارة المعارف بين التطوير الجزئي والتطوير الشامل لمحطة موجزة لما تقوم به حاليا الإدارة العامة للمناهج في وزارة المعارف ". اللقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: ١- ٥٣.
- ١١- الضويحي، صالح، وآخرون (٢٠٠٣). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مئة عام. المجلد الأول. ط٢. وزارة المعارف. الرياض.
- ١٢- عطية، محسن (٢٠١٣). المناهج وطرائق التدريس. ط١. دار المناهج. عمان. الأردن.
- ١٣- العواد، خالد (٢٠٠٠) " المشروع الشامل لتطوير المناهج بوزارة المعارف " مجلة التوثيق التربوي " ٤٢ : ٧٨ - ٨٤.
- ١٤- الفالح، ناصر (١٩٨٨) " تطور المناهج والخطط الدراسية في مراحل التعليم العام بوزارة المعارف خلال العوام العشرة الأخيرة " مجلة التوثيق التربوي. ٢٩ : ٧٩ - ١٢٦.
- ١٥- مجاور، محمد؛ والديب، فتحي (١٤٢١هـ). المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية. ط١. دار القلم. الكويت.
- ١٦- المشرف، عبد الإله (٢٠٠١) " المشروع الشامل لتطوير المناهج: الملامح والتحديات " مجلة التوثيق التربوي. ٤٥ : ٧٨ - ٨٤.
- ١٧- مصطفى، صلاح (٢٠٠٠). المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها. ط١. دار المريخ. الرياض.
- ١٨- وزارة التربية والتعليم الإماراتية (٢٠١٢) الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية.
- ١٩- وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٢٤هـ) وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام، الإدارة العامة للمناهج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ٢٠- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١١). وثيقة اللغة العربية للتعليم الثانوي العام. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

معالجة الضعف الكتابي لطالبات المرحلة الابتدائية

فائزة بنت أحمد الحارثي

مشرفة تدريب جهة العمل إدارة التدريب والابتعاث

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص ورقة العمل:

يُرجع المختصون أسباب الضعف في مهارة الإملاء لعدة أسباب، من أهمها: ضعف السمع والبصر وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة، والضعف في القراءة وعدم التدريب الكافي عليها. وهناك أسباب أخرى تعود على المعلمين أنفسهم الذين يتبعون التصحيح التقليدي لأخطاء الطلبة دون مشاركتهم في تصحيح الأخطاء، والسرعة في إملاء القطعة وعدم الوضوح، وعدم النطق السليم للحروف والحركات، واختيار قطع إملائية طويلة، ما يؤدي إلى التعب والوقوع في الخطأ، وعدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء إلماماً كافياً، ولا سيما في الهمزات والألف اللينة

يقوم المفهوم الجديد للإملاء على أساس التدريب، بمعنى أننا نعلم الطالب كتابة الكلمات من خلال عرضها بصرياً، وبالعمل اليدوي، وباللفظ، ثم بالكتابة. إن عملية الكتابة الإملائية تقوم على التذكر والاسترجاع، أي استعادة تذكر الكلمة بأربعة أشكال: أ – التذكر السمعي: بسماع الكلمة عدة مرات مع فهم مدلولها • ب – التذكر البصري: برؤية الكلمة مكتوبة • ج – التذكر النطقي: بالتلفظ بها عدة مرات • د – التذكر الحركي: بكتابتها بالإصبع في الهواء أو برسمها بالقلم • وتسمى هذه الطريقة الجديدة (الوقائية) لأنها تقي الطالب من الخطأ أو من رؤيته •

هناك مجموعة من الطرائق أثبتت فاعليتها في تدريس مهارات أو الإملاء، وهي: الاستنكار والمراجعة، والاختبار، والاعتماد على الحواس، والتعليم الذاتي.

ومن الطرق الإبداعية لتدريس الإملاء الصفوف الأولية: استخدام أسلوب المكعبات التعليمية، ونسخ النصوص القصيرة، وتعليم الإملاء باستخدام الكلمات المتداولة.

ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها: تشجيع المتعلمة على المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية تشجيع المتعلمة على القراءة الحرة بصفة مستمرة، وتصنيف المتعلقات الضعاف قرائياً، ووضع خطط علاجية خاصة بهن. استخدام أسلوب التعلم الفردي للتغلب على مشكلة كل متعلمة وإجراء عمليات تقويم مستمرة للمتعلقات؛ لتقويم مدى اكتسابهن لمهارات القراءة، وإعداد التقويم التشخيصي للمتعلقات؛ للتعرف على أوجه القصور لديهن، وتحديد المهارات المطلوب معالجتها ونوع الضعف المطلوب علاجه لكل متعلمة، مع الحرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكل متعلمة تكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التي تُخطئ فيها.

قال تعالى: وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكَوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا (٩)

تواجه الطالبات على اختلاف مراحلهن مشاكل عدة تورق التربويين عامة والميدان التعليمي خاصة ومن تلك المشكلات (ضعف الإملاء)

وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح من خلال ملاحظة أداء الطالبات أثناء كتابتهن للأحرف والكلمات على دفاترهن، فالكتابة وسيله من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن التلميذة أن نعبر عن أفكارها، وتقف على أفكار غيرها، ويبرز ما لديها من مفهومات ومشاعر، وتسجيل ما تود تسجيله من حوادث ووقائع وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى، وتنشوية الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائباً، ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها أساسية من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية؛ لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والالمام بها وتعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي.

ومن ناحية أخرى تعتمد المتعلمة في التعليم رسم الحروف والكلمات بشكل أساسي على التقليد والنمذجة لذلك فإن للمعلمة أهمية كبيرة لتكون نموذجاً يقتدي وخصه في المراحل الأولى لما له من تأثير كبير في تشكيل رسم الحروف والكلمات للطفلة؛ لأن السنوات الأولى في غاية الأهمية إذ هي بمثابة بناء اللبنة الأساسية للمهارات بشكل عام وخاصة لمهارة الكتابة.

فالكتابة التي هي عملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعان وتخيلات، وشكل من أشكال التواصل وهي مهارة لا تقل أهمية عن القراءة.

أهداف ورقة العمل:

١- مساعدة الطالبة علي اكتساب المهارات الحسية الحركية، وزيادة التدريب على هذه المهارة.

٢- إعداد خطة علاجية مناسبة تعتمد على إكساب الطالبات المهارات اللازمة لمعرفة أثرها على أداء الطالبات في الإملاء.

٣- ابتكار طرق إبداعية في تعليم الإملاء، ومعالجة الضعف الكتابي.

الإطار النظري / الموضوع:

تعريف الضعف الكتابي : هو عدم قدرة التلميذة على كتابة ورسم الكلمات رسماً صحيحاً .
أسباب الضعف الكتابي:

أسباب ترجع للمعلمة والإدارة والنظام التعليمي مثل :

- الكثافة العالية للفصول .
 - عدم إدراك المعلمة الأخطاء الشائعة من التلميذات .
 - عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلقات بتوفير مناشط للضعاف.
 - عدم استخدام الوسائط التعليمية وتقنيات التعلم .
- وتتمثل هذه العوامل في ضعف معلمة المرحلة الابتدائية في إعدادها اللغوي ، وأن معلمات المواد الدراسية الأخرى لا يلتفتن الى أخطاء التلميذات.

أسباب ترجع إلى التلميذ نفسها مثل :-

- عدم ثقة التلميذة بنفسها وفي صحة ما تكتبه فتتردد في الكتابة .
 - عدم قدرة التلميذة على التمييز بين الحروف المتشابهة كتابياً .
 - ضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء وعدم القدرة على التركيز .
 - عدم متابعة أخطاء المتعلقات مع تقديم العلاج المناسب لهن.
 - عدم تصويب الأخطاء مباشرة في حصص الإملاء .
 - عدم مشاركة المتعلمة في تصويب الخطأ .
 - عدم مراعاة النطق السليم للحروف عند الإملاء .
- وقد تتمثل هذه العوامل في التردد والخوف وعدم تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها وعدم الثقة فيما تكتبه التلميذة والتعب وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي والعيوب في النطق والكلام .

عوامل ترجع الى طريقة التدريس :

وتتمثل هذه العوامل في ان تدريس الإملاء يقوم على أساس أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار التلميذة في كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن القاموس الكتابي للتلميذة ، وإن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية وإن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء ، وعدم وجود كتاب لقواعد الإملاء تلتزم به المعلمة والمتعلمة وإهمال أسس التهجي السليم وعدم تصويب الأخطاء مباشرة.

- إهمال أسس التهجي السليم (التحليل) الذي يعتمد على رؤية الكلمة والاستماع إليها والمران اليدوي على كتابتها
- قلة الحب والاهتمام وكثرة النقد الموجه للطفلة . الأطفال الذين لا يتلقون الا القليل كم الحب والاهتمام والذين دائماً ما يتعرضون للنقد والتعنيف يكونون أكثر ميلاً إلى الانطواء وضعف الاهتمام في مجريات الحصة.

٧- غياب التعلم التعاوني بين الطالبات ونظام المجموعات والذي في حال وجوده يساهم بفعالية في التقليل من اثاره هذه المشكلة.

أبرز الأخطاء التي تقع فيها المتعلقات:

- ١- تواجه الطالبات صعوبة في رسم الحروف.
- ٢- الخلط بين كتابة الألف القائمة والألف المقصورة.
- ٣- صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة ، وهمزتي القطع والوصل ، وكتابة واو الجماعة والتاء المربوطة والهاء والضاد والطاء.
- ٤- كما أن بعضهن لا يكتبن الحرف بوزن واحد .
- ٥- إهمال كتابة الألف التي تزداد بعد واو الجماعة.
- ٦- عدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة .
- ٦- الخطأ في كتابة الهمزة وخاصة داخل الكلمة .

طرائق تدريس الإملاء:

ويمكن أن تصنف هذه الطرائق ما بين طرائق سائدة أو أخرى مقترحة أو مستحدثة، ولن أتحدث عن السائدة فهي معروفة ومعمول بها، ولكن سأحدث عن:

الطرائق الحديثة في تدريس الإملاء:

هناك مجموعة من الطرائق أثبتت فاعليتها في تدريس مهارات أو الإملاء، وهي:

الاستذكار والمراجعة، والاختبار، والاعتماد على الحواس، والتعليم الذاتي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

فيما يتصل بطريقة الاستذكار والمراجعة فتعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية في المدرسة أو المنزل، وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة التلميذة شفويًا أو تحريريًا. وأساس هذه الطريقة هو اكتشاف الكلمات التي يتم هجاؤها بصورة خاطئة. ويستند على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميًا في الفصول الدنيا، أو خمس أو ست كلمات في الفصول العليا. ويبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها، ثم يأتي بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة، على أن يتم ذلك دون تعجل وبعد أن تصيح الكلمة مستقرة في ذاكرتها، وينبغي مراجعة هذا الهجاء التحريري بعناية من جانب الطفلة أولاً، ثم من جانب المعلمة ثانيًا، فإذا أخطأت في هجاء كلمة أو أكثر تعين اختبارها في هذه الكلمات في اليوم التالي، ثم يجرى اختبار أسبوعي يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة، وفي نفس الوقت ينبغي وضع خطة منظمة للمراجعة.

أما الطريقة الثانية من طرائق تدريس الإملاء فهي طريقة الاختبار، وفيها يتم أولاً إملاء الكلمات التي وقع فيها الخطأ. وتستند هذه الطريقة على تقسيم التلميذات اثنتين اثنتين، أحدهما تلميذة تجيد الهجاء، ثم نعد قوائم بأخطاء التلميذات، ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح في كراسة خاصة، تعلم هذه الكلمات في المنزل، وتلمى في اليوم التالي على التلميذة، وتقوم بالإملاء التلميذة النابه، كما تقوم بالتصحيح، ثم تحصر الكلمات التي وقع فيها الخطأ لاستذكارها، ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى تستكمل كل اثنتين من التلميذات هجاؤهما اليومي، على أن توضع أخطاء الدرس السابق في بداية الدرس الجديد، ويجرى هذا الإجراء كل يوم في المدرسة. أما في يوم العطلة الأسبوعية فتقوم كل تلميذة بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره في المنزل. وتقوم كل تلميذة بإملاء عمل الأسبوع كله على زميلتها، وتقوم بتصحيح هذا العمل أسبوعيًا ؛ لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذة ؛ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها. وبذلك تشق كل تلميذة طريقها، وتتقدم من خلال قوائم أخطائها.

هاتان الطريقتان تستخدمان في درس الإملاء في موقفين مختلفين: فطريقة الاختبارية والمراجعة أكثر فاعلية في الصفوف الأولية .

أسلوب اعتماد الحواس

والمحور الذي يدور حوله هذا الأسلوب هو أن المتعلمة تستخدم العوامل المساعدة على التخيل وهي : العين والأذن ، واللسان واليد ، وعند التدريب على هذه الطريقة في الصف يتعين أن ترى المتعلمة الكلمة ، وأن تسمع نطقها بدقة ، وتتطرقها ، وتختيلها ، ثم تكتبها .

اساليب التعلم الذاتي :

الأسلوب الأول : يتم في خمس خطوات على الترتيب الآتي:

المعنى والنطق : انظر للكلمة ، انطقها ، استخدم الكلمة على نحو صحيح في جملة .

التخيل : انظر وانطق الكلمة ، انظر الى مقاطع الكلمة ، انطق الكلمة مقطعاً مقطعاً ،

تهج الكلمة.

التذكر : انظر للكلمة ، اغمض عينيك ، تهجها ، ارجع ما إذا كان هجاؤك سليماً أم لا

-كتابة الكلمة : اكتب الكلمة على نحو صحيح ، ضع النقط في أماكنها على الحروف

المعجمة ، استكمل استدارة الحروف وتشابكها في الكلمة ، راجع إملاء الكلمة.

الإتقان والجودة : غط الكلمة ، اكتبها صحيحة ، غط الكلمة ، واكتبها ثانية ، غط الكلمة

واكتبها ثالثة.

الأسلوب الثاني : وهو بمثابة إرشادات للتعلم ، ويعتمد على خطوات هي :

-انظر للكلمة ، انطقها بصوت منخفض ، اكتبها .

-انظر للحروف ، انطقها بصوت منخفض ، اغمض عينيك وانت تنطقها .

-غط القائمة ، واكتب الكلمة

-تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها إذا أخطأت في كتابته اقرأها مرة ثانية ، انتظر لحظة ، ثم اكتبها.

. - تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح

ومن الطرق الإبداعية لتدريس الإملاء الصفوف الأولية:

استخدام أسلوب المكعبات التعليمية :- القيام بترتيب الحروف على المكعبات بالشكل الصحيح أمام المتعلمة، ومن ثم يطلب من التلميذة الإشارة إلى الحرف، والقيام بكتابتها، وتساعد هذه الطريقة على جعل تعليم الإملاء مسلياً، وأكثر تفاعلاً، وسهولة.

نسخ النصوص القصيرة :- نقوم باختيار سطر أو سطرين من قصص ومجلات الأطفال، ونطلب من الطفلة كتابتها، وفي حال أخطأت في ذلك يتم كتابة السطر بشكل منقط، ويطلب منها إعادة توصيل النقط، وبعد ذلك إعادة نسخه حتى تتمكن بشكل كلي من إتقان الإملاء.

تعليم الإملاء باستخدام الكلمات المتداولة :- قد تجد المتعلمة صعوبة في تعلم الإملاء بسهولة، لذلك يجب أن يتم اختيار كلمات قريبة منها، وتسمعا في شكل متكرر في المنزل، وفي المحيط الذي تتواجد فيه، فمثلاً: من الممكن البدء بتعليمها كتابة جملة: صباح الخير، كيف حالك؟، ومن ثم التدرج بتعليمها باقي الجمل، حتى التأكد من إتقانها لإملائها بشكل صحيح.

النتائج والتوصيات :

١. إعداد التقييم التشخيصي للمتعلّمت لتعرف على أوجه القصور لديهن.
٢. تحديد المهارات المطلوب معالجتها ونوع الضعف المطلوب علاجه لكل متعلمة.
- وتدريب المتعلّمت عليها قراءةً وكتابةً.
٣. الحرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكل متعلمة تكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التي تُخطئ فيها.
٤. تدريب المتعلّمت على ربط التحليل الصوتي للكلمة بالتحليل الكتابي في نفس الوقت.
٥. الحرص على إعداد قوائم للكلمات المتماثلة وتدوينها في مجموعات بها سمة مشتركة مثل : التماثل السمعي ، أو البصري ، أو التجانس في الحروف ، أو الحروف الساكنة من المشتركة
٦. الحرص على وجود تدريبات إثرائية وعلاجية من خلال الواجبات الصفية والمنزلية ، من خلال الكراسة التدريبية.
٧. الحرص على إعداد تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن المتعلمة في مهارات القراءة .
٨. تعزيز مبادرات المتعلّمت وتشجيعهن من خلال طابور الصباح والإذاعة المدرسية ، أو من خلال أساليب أخرى كالصاق صور على كراسيها أو وضع بطاقة تشجيعية لها
٩. إنشاء ركن للتعلّم داخل الصف ، يتم فيه التعلّم على شكل مجموعات ، وتدريب التلميذة الضعيفة على المهارات المطلوبة من خلال مهام وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة.
١٠. توظيف السطر الإملائي بكتابة مجموعة كلمات تخدم مهارة واحدة أو عدة مهارات أو كلمات تشتمل على نمط واحد.
١١. الحرص على تصويب أخطاء التلميذة مباشرةً في حصص الإملاء .
١٢. الحرص على اشتراك المتعلمة في عملية التصويب والبحث عن خطأها وعن الصورة الصحيحة للكلمة التي أخطأت فيها .
١٣. توظيف التسجيلات الصوتية في معالجة الضعف في القراءة بتسجيل صوت المتعلمة أثناء القراءة في الصف أو المنزل لتشجيعها على القراءة وتعلّمها
١٤. الحرص على إثارة ميول المتعلّمت و جذب اهتمامهن للقراءة بأساليب متنوعة
١٥. الحرص على اختيار مواد تعليمية بسيطة تعين على التدريبات القرائية والكتابية المطلوبة
١٦. تعزيز ثقة المتعلمة بنفسها، وتشجيعها باستمرار على إحراز النجاح في قراءة الكلمات وكتابتها.
١٧. البدء مبكراً في معالجة الضعف، مع تنويع أساليب المعالجة (فردية وجماعية).
١٨. الاستعانة بالكراسة التدريبية التي تحتوي على بطاقات علاجية بحيث تتضمن كل بطاقة علاج مهارة من المهارات تدريبات متدرجة من السهل إلى الصعب حول المهارة .
١٩. استخدام برامج حاسوبية معينة ؛لإثارة تشويق المتعلّمت وتحبيبهن في الإملاء.

الخاتمة:

المعلمة تستطيع أن تجعل من تدريس الإملاء شيئاً مشوقاً ومرغوباً فيه . فإذا كانت الطريقة التي تتبعها في شرحها طريقة واضحة سليمة، فسوف تنعكس إيجابياً على المتعلّمت، والمعلمة يجب أن تكون على علم تام بالمادة التي تدرسها ، وأن تفهم المتعلّمت كيف يتعلمن ، وأن تعرف كيف تدرس بالطريقة الصحيحة المشوقة ، وإذا أمكن استنباط مواقف يمكن من خلالها استمالة المتعلمة نحو الكتابة.

المراجع:

١. سحيّمات، يوسف، وزملاؤه، ١٩٩٤، المهارات الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو، دار حنين للنشر، عمان.
٢. ياقوت، محمود، ١٩٩٥، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية.
٣. الشافعي، أمل، ١٩٩٩، الإملاء أهميته ومهاراته وقواعده (التقويم الشخصي)، الطبعة الأولى، دار النشر عمان- الأردن.
٤. قنيس، اكرم، ١٩٩٤، معجم الإملاء العربي، الوسام الشارقة، بيروت- لبنان.

مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية لدى معلمي اللغة العربية
إدريس بن علي مطري
جامعة الملك خالد
جمادي الآخرة ١٤٤١هـ

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوءها أعد استبانة لتحديد الاحتياجات للعينة، التي بلغ عددها (١٤٢) معلمًا للغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، تابعين لإدارة التعليم في محافظة صبيا؛ حيث تم اختيار العينة بطريقتين، الأولى: قصدية وهم معلمو اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي الذين شارك طلابهم في اختبار بيرلز ٢٠١١م، والثانية: عشوائية وهم معلمو اللغة العربية للصف الرابع في المرحلة الابتدائية، وطبق الباحث الاستبانة التي هدفت الخلوصل إلى الاحتياجات للعينة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن: تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوء هذه النتيجة قدّم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات تدريس القراءة، دراسة بيرلز (PIRLS)

مقدمة البحث:

يعدّ تدريس اللغة العربية في عصر المعرفة عنصرا مهماً لإكساب المتعلمين مهارات اللغة استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة، فالّتدريس الجيد يصنع تعليماً له معناه الإيجابي وأثره التعلّمي. ويتأثر التدريس كغيره بكلّ متغيّر جديد، بيدّ أنّه يسعى لمواكبته كي يبقى هو الأول بين مجالات الحياة التي يعولها الجديد فتتقدم مع تقدّمه.

وتلتقي اللغة العربية مع اللّغات في ميدان التجريب لمعرفة مدى إصرارها على البقاء وثباتها بين الأجيال، ومن تلك التجارب الاختبارات الدولية التي أضحت تقارن بين الأمم في مستوى التقدّم في شتّى الفنون، ومن أبرزها المقارنة بين الدّول في التقدّم في القراءة التي تؤثر في نتائجها مدى إلمام معلّم اللغة بأساليب التدريس الفعّال، ولهذا كان لزاماً إكساب معلّمي اللغة عامّة والعربية خاصّة مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية والاتجاهات والدراسات الحديثة المهتمة بتعليم اللّغات بشكل عام، ومن أشهر تلك الاختبارات والدراسات العالمية التي تهتمّ بالقراءة دراسة بيرلز^(١) (PIRLS) الدراسة الدولية للتقدّم في القراءة، التي تشرف على إعدادها وتطبيقها الجمعية العمومية للرّابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي^(٢) (IEA). (Mullis, Martin, Minnich, Drucker, & Ragan, 2012).

وتعدّ دراسة بيرلز من الدراسات المهمة التي تنظّمها الجمعية الدولية للتّحصيل التربوي (IEA) ومقرّها أمستردام في هولندا، ويشرف على تطبيقها مركز الدراسات الدولية بكلّية بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية بالتعاون مع مركز معالجة البيانات والبحوث بهامبورغ في ألمانيا، وهي كما يقول هانس ويجميكير المدير التنفيذي للجمعية: "توفّر بيرلز للدّول فرصة فريدة للحصول على بيانات للمقارنة دولياً حول مدى تمكّن طلابها من القراءة بعد أربع سنوات من التّعليم الابتدائي، كما تحصل الدّول على معلومات مفصّلة عن دعم البيت في تنمية مهارة القراءة وكذلك عن التّعليم في المدرسة، وتوفّر للدّول المشاركة في بيرلز ٢٠٠٦م وبيرلز ٢٠١١م معلومات عن التّغيّرات في تحصيل طلابها في القراءة، وحيث إنّ هذه الدراسة ستواصل دوراتها ذات خمس السنوات مستقبلاً؛ فإنّ الدّول التي تشارك لأول مرّة ستتمكّن من تجميع معلومات مهمّة وأساسية لمراقبة التّوجّهات في مهارات القراءة" (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009).

وتمثّل دراسة بيرلز معياراً عالمياً للقراءة والفهم في الصفّ الرابع، حيث تُعنى بقياس مهارات القراءة باللغة الأم لدى طّلاب المرحلة الابتدائية والصفّ الرابع على وجه الخصوص؛ وذلك بهدف معرفة مستوى هذه الشّريحة في مهارات القراءة المختلفة وتحديد جوانب القوّة والضعف لديهم، ومن ثمّ العمل على تطوير تلك المهارات والارتقاء بها بما يحقّق الوصول إلى أهداف التّعليم وعلى رأسها إعداد جيل قادر على المساهمة الفاعلة في بناء وطنه ورقّيه في مختلف المجالات.

وتبرز أهميّة دراسة بيرلز في توفير معلومات عن قدرات طّلاب الصفّ الرابع في القراءة والمساعدة على تحليل الفروق بين أداء الإناث والذكور وبين مختلف المدارس، ومقارنة مستوى طّلابنا بمستوى العالم، وتحديد العوامل المتعلّقة باكتساب المعرفة مثل:

الممارسات التدريسية، والمواد المدرسية، وتشجيع العائلة على القراءة وغيرها، واستخلاص مواطن القوة والضعف فيما يتعلق بمستوى القراءة لدى الطلاب.

ويُضح من خلال نتائج الاختبار الدولي بيرلز وجود قصور في مستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ويفسر الباحث هذا القصور بأن معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لم يتلقوا تدريباً كافياً على مهارات تدريس القراءة لطلاب الصف الرابع وفق دراسة بيرلز.

وتأسيساً على ما سبق، تتضح الحاجة إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلمي اللغة العربية.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث معلماً في إحدى المدارس المشاركة في اختبارات الدراسات الدولية بيرلز عام ٢٠١١م، وكذلك نتائج بيرلز ٢٠١٦م وما أسفرت عنه نتائج طلاب المملكة العربية السعودية في اختبار بيرلز ٢٠١١م من وجود تدنٍ في مستوى الطلاب في مهارة القراءة، يفسر الباحث هذا القصور بأن معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لم يتلقوا تدريباً كافياً على تدريس القراءة لطلاب الصف الرابع وفق دراسة بيرلز الدولية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية لآراء المعلمين في الفصل الأول (١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ)، حيث قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (١٢) معلماً من مدارس إدارة التعليم في محافظة صبيا، غرضها تعرّف رأي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول مدى إلمامهم واحتياجهم لمهارات تدريس القراءة وفقاً لدراسة بيرلز، فأكدت نتائج هذه الدراسة عن وجود قصور واحتياج لدى معظم المعلمين في تدريس الطلاب على مهارات القراءة، وعدم تنمية ميول الطلاب القرائية، بل إن أساليبهم اقتصرت على إجراءات معنادة في تدريس القراءة، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات الحديثة والقديمة منها (المطرفي، ١٤٠٣هـ؛ بادي، ١٩٩٢؛ الفقيه، ٢٠٠٢؛ الزهراني، ٢٠٠٤) ممّا يدلّ على أنّ هذا القصور لدى المعلمين قديم.

وتشير نتائج دراسة بيرلز عام ٢٠١١م في تحليلها عن الوقت المستغرق في التطوير المهني المتعلق بالقراءة للمعلمين، في النتيجة بشكل عام، أنّ متوسط معلمي الصف الرابع في البلدان لا يقضون وقتاً كبيراً في التطوير المهني والتدريب المتعلق بالقراءة، وكان ٢٤% من المعلمين قد قضى ١٦ ساعة أو أكثر في التطوير المهني في العامين الماضيين، و ٥٠% من المعلمين أمضوا بعض الوقت ولكن أقل من ١٦ ساعة، و ٢٥% لم يُنفقوا أي وقت في التطوير المهني للقراءة (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

وبناءً على ما تقدّم، تتحدّد مشكلة البحث الحالي في "وجود قصور لدى معلمي اللغة العربية في عدم معرفة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز"، ويعدّ هذا البحث محاولة من الباحث لتحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلمي اللغة العربية.

سؤال البحث: حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما مهارات تدريس القراءة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء دراسة بيرلز؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لمعلمي اللغة العربية.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- تعريف معلمي اللغة العربية بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- تقديم قائمة بمهارات تدريس القراءة وفق دراسة بيرلز يمكن أن يفيد مشرفي اللغة العربية.
- توجيه مخططي المناهج ومطوريها إلى الاهتمام بمهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- إفادة الباحثين في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- معلمي اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، في إدارة التعليم في محافظة صبيا؛ حيث إنّها من إحدى الإدارات المشاركة في الدراسة، ولوقوف الباحث على تطبيق الدراسة في إحدى مدارسها.
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث: تضمّن مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

مهارات تدريس القراءة: Teaching Reading Skills تعرف مهارات تدريس القراءة بأنها: "مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، تظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريبية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة والأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي" (بودي، الخزايلة ٢٠١٢، ص. ١٧١).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المعارف والأداءات التدريسية التي تساعد المعلمين في تدريس القراءة بدقة وسرعة وتفاعل مع طلاب الصف الرابع، وتسهم في تطوير مهارات الطلاب؛ لإحداث تغييرات في سلوكهم القرائي.

دراسة بيرلز: PIRLS Study هي "اختصار لدراسة تقييم المعرفة القرائية المعروفة باسم (Progress in International Reading Literacy Study) الدراسة الدولية للتقدم في القراءة، وتنظمها كل خمس سنوات هيئة التقييم التربوي الدولية (IEA) في الصف الرابع من التعليم المدرسي، وينفذها مركز الدراسات الدولية في بوسطن كولج (Boston College ISC) بالولايات المتحدة الأمريكية مع مركز معالجة المعلومات (IEA DPC) التابع للهيئة وموقعه في هامبورج في ألمانيا" (المخلافي، ٢٠١٠، ص. ٢١).

الإطار النظري للبحث

اشتمل هذا الفصل على محورين رئيسيين وضم كل محور منها عدداً من العناصر الفرعية؛ حيث دار الأول حول الدراسة الدولية للتقدم في القراءة بيرلز (PIRLS) الثاني حول مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز. المحور الأول: الدراسة الدولية للتقدم في القراءة بيرلز.

لمحة عن الدراسات الدولية:

تتأثر العملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر بالتطور في شتى المجالات، وتؤثر هي الأخرى في النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وغيرها، مما يجعل تقدم الدول مرتبط بتطور نظامها التربوي والتعليمي.

وتخضع الأنظمة التربوية التعليمية باستمرار إلى عملية تطوير وتحسين سعياً لضمان جودة مخرجاتها، حيث يوجد عدد من المدخلات التي يستخدمها القائمون على تطوير التعليم وإعادة صياغته من أهمها: نتائج الدراسات والبحوث والممارسات الميدانية، ونتائج تقييم التحصيل الدراسي، وقد بينت الأدبيات التربوية أهمية هذين المكونين باعتبارها عناصر أساسية لصناعة القرار وصياغة السياسة التعليمية؛ لما تقدمه من معلومات موضوعية وشاملة لمتخذي القرار (مركز الدراسات والاختبارات الدولية (أ)، ٢٠١١).

وتسعى الدول للاستفادة من هذه المدخلات من خلال المشاركة في الدراسات والاختبارات الدولية التي منها التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، والدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS)، ومعرفة نتائج طلابها ومقارنتها ببقية الدول، مما يسهم في معرفة الخلل في التعليم ومن ثم السعي لإصلاحه (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan and Preuschoff, 2009).

وتشرف على الدراساتين الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA)، التي أنشئت عام ١٩٥٨م بغرض إجراء دراسات مقارنة تركز على السياسات والممارسات التعليمية في دول العالم، وقد زاد عدد الدول الأعضاء ليصل إلى أكثر من (٦٠) دولة، وتقع سكرتارية الرابطة في أمستردام هولندا، ويقع مركز معالجة البيانات والبحوث في هامبورغ في ألمانيا (المخلافي، ٢٠١٠).

وتأتي دراسة بيرلز وهي الدراسة الدولية للتقدم في القراءة لتقيس مستوى قراءة الطلاب المشاركين، وتعطي مؤشرات لنتائجهم وتقرانهم بأقرانهم في الدول الأخرى، وبناءً على تلك المؤشرات والنتائج تتحسّن الدول أماكن الضعف عند أبنائها للتقدم في القراءة، وتعمل على تحقيق ذلك، وهو ما يتجلى في تحسين المستوى القرائي للطلاب، لكون تطوير مهارة القراءة أمراً حيوياً في تطوير كل طفل، قامت الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي المعروفة باسم (IEA) بإجراء تقويم منظم لمهارات القراءة، والعوامل المرتبطة باكتسابها في دول من أنحاء العالم، وتركز دراسة بيرلز على طلاب الصف الرابع في المدرسة، وعلى خبرات تعلم القراءة الموقرة لهم من البيت والمدرسة، ويتم تطبيقها بصورة منتظمة كل خمس سنوات؛ وذلك لقياس التقدم في تحصيل مهارة الطلاب في القراءة، إضافة إلى قياس التوجهات في اشتراك المدرسة والبيت في تعليم القراءة، وبتزايد عدد الدول المشاركة في دراسة بيرلز مع كل دورة من دوراتها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١ أ؛ Mullis et al. 2009 A).

القراءة في ضوء دراسة بيرلز Reading in the light of the PIRLS

تعد القراءة مهارة تهدف لتوثيق الصلة بين الطالب وما يقرأ، فيقبل عليها؛ ليستقي من معينها المعرفة التي تنمي قدراته، وتثري أفكاره، فيكتسب علماً ويستمتع دهرًا بما ناله منها، فهي الوصلة بالعالم، والقائدة لعصره المتغير، والرابطة بكل جديد، لنمحو أميته وتكون أمته.

وأنت دراسة بيرلز لتقيّم تعليم القراءة واكتساب مهاراتها حول العالم؛ لإعطاء مفهوم أوسع للقدرة على القراءة بحيث يشمل القدرة على فهم ما تمّت قراءته، واستخدامها وسيلة لتحقيق أهداف على مستوى الفرد والمجتمع، فالتركيز يتحوّل من الطّلاقة في القراءة والفهم الأساسي، إلى إثبات القدرة على تطبيق القراءة لحالات أو مشاريع جديدة (Coulombe & Marchand, 2004; Smith & Dreher, 2000).

ودمجت دراسة بيرلز المصطلحين: "القراءة، والمهارة" لإيصال ملاحظة كبيرة عمّا تعنيه القدرة على القراءة، واستخدمت الـ IEA المصطلح "مهارات القراءة" منذ تسميته عام ١٩٩١م في دراسة "مهارات القراءة" ويبقى هو المصطلح المناسب لما تعنيه القراءة وما تقيّمه دراسة بيرلز، ولوضع تعريف لمفهوم مهارات القراءة في دراسة بيرلز لتكون أساساً لها قامت مجموعة تطوير القراءة لعام ٢٠٠١م بمراجعة التعريف الذي وضعته الجمعية في دراستها للقراءة عام ١٩٩١م والذي كان نصّه "القدرة على فهم أشكال اللّغة المكتوبة التي يتطلّبها المجتمع و/ أو يقدّرها الفرد" (Mullis, et al., 2009).

ويظهر من هذا التعريف أنّ القراءة لا تقتصر على التّعريف إلى اللّغة المكتوبة فحسب بل تتعدّاه إلى الفهم العميق الذي تشير إليه بيرلز بعمليات الفهم، والتّفاعل بين القارئ والنّصّ، مستخدماً أساليب تعينه على بناء المعنى من نصوص قرائيّة متنوّعة، وتركّز على سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال الاستمتاع بالقراءة والمشاركة مع القراء في المجتمع المدرسيّ والمجتمع المحيط به، ويعكس هذا التعريف العديد من نظريّات مهارات القراءة لمحو الأميّة بوصفها عمليّة بنائيّة وتفاعليّة (Anderson & Pearson, 1984; Rumelhart, 1985; Ruddell & Unrau, 2004; Chall, 1983; Kintsch, 1998; 2012; 2013). كما يتميّز القراء في بيرلز بالقدرة على بناء المعاني وامتلاك استراتيجيّات فعّالة في القراءة، ومعرفة كيفية استخدام التّفكير في القراءة، ممّا يعكس على قراءتهم (Afflerbach & Cho, 2009; Langer, 2011)، فيستخدم القراء مجموعة من المهارات اللّغوية وعدداً من الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفة قبل وفي أثناء وبعد القراءة لبناء المعنى وفهم النّصّ، (Baker & Beall, 2009; Kintsch, 2012; 2013; Pressley & Gaskins, 2006; Rapp & van den Broek, 2005).

ويمكن للقراء أنفسهم التعلّم من مجموعة من النّصوص المختلفة واكتساب المعرفة من العالم المحيط بهم، وهم في الوقت ذاته يمتلكون اتجاهات إيجابيّة نحو القراءة ككلّ، من خلال تعزيز المشاركة والدّافعية للقراءة، كما يمكنهم التّمتّع والحصول على المعرفة من الوسائط المتعدّدة التي تعرض النّصوص تبعاً لواقع المجتمع الحاليّ والتي تشمل الأشكال التّقليديّة المكتوبة مثل الكتب والمجلّات والوثائق والصّحف كما تتضمن أيضاً تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات كالإنترنت والبريد الإلكترونيّ والرّسائل النّصيّة القصيرة بالإضافة إلى النّصوص المتضمّنة في وسائل الإعلام المرئيّة بمختلف أشكالها (Leu & Cammack, 2004; Leu, & Henry, 2013; Rosell & Pahl, 2010; Reuda, 2013).

ومما يُتيح للطلّاب فهم معنى النّصّ وجود مناقشة لما تمّ قراءته مع مجموعة مختلفة من الأفراد، وكذا التّفاعلات الاجتماعيّة حول القراءة في مجتمع أو عدّة مجتمعات قرائيّة، وأيضاً وجود بيّنات اجتماعيّة في حجرة الصّفّ أو مكتبة المدرسة يمكنها أن تمدّ الطّلاب بفرص مباشرة وغير مباشرة لتوسيع مداركهم، واعتبار القراءة وسيلة لتبادل الخبرات المشتركة مع أقرانهم في الصّفّ، ويمكن أن تمتد إلى المجتمعات خارج المدرسة كما يتحدّث الطّلاب مع أسرهم وأصدقائهم حول الأفكار والمعلومات المكتسبة من القراءة (Almasi & Garas-York, 2009; Alvermann & Moje, 2013; Galda & Beach, 2001; Kucer, 2005; Murphy & Alexander, 2009).

ويُتضح ممّا سبق أنّ دراسة بيرلز تركّز على ثلاثة جوانب لمعرفة الطّالب مهارات القراءة، وهي:

- الغرض من القراءة.

- عمليّات الفهم.

- سلوكيّات ومواقف القراءة.

أولاً: الغرض من القراءة. Purposes for Reading

يُقصّد بالغرض من القراءة الهدف، حيث أشارت موليس وآخرون (Mullis et al. 2009) إلى أنّ معرفة القراءة لدى النّاس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسباب التي تدعوهم للقراءة، وتتراوح تلك الأسباب بشكل كبير بين القراءة للفائدة الشّخصيّة والقراءة من باب الاستمتاع، وكذلك القراءة للمشاركة في المجتمع والتّفاعل والتّواصل مع أفرادهم، أمّا بالنّسبة للقراء الصّغار فتكمن الأهميّة للقراءة بشكل أكبر لديهم في الفائدة الشّخصيّة والاستمتاع وكذلك القراءة من أجل التعلّم، وتمّ التّركيز على غرضين اثنين من أغراض القراءة



شكل (١): مهارات القراءة في PIRLS

في دراسة بيرلز؛ وذلك لأهميتيهما بالنسبة للقراءة التي يمارسها الطّالاب الصّغار سواء داخل المدرسة أم خارجها، وهذان الغرضان هما: - القراءة لاكتساب الخبرة الأدبية.

- القراءة للحصول على المعلومات وتوظيفها.

ولأهميتيهما في هذه المرحلة العمرية؛ فإنّ لكلا الغرضين في دراسة بيرلز نفس العدد تقريباً من الأدوات التّقييمية، وعلى الرّغم من أنّ بيرلز تفرّق بين أغراض القراءة؛ فإنّ الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها القراء لكلا الهدفين أقرب إلى التّماثل من الاختلاف.

ثانياً: عمليّات الفهم. Processes of Comprehension

يقوم القراء ببناء المعنى بطرق مختلفة، فيمكنهم التّركيز واسترجاع أفكار معيّنة ووضع استدلالات وترجمة المعلومات والأفكار وتكاملها وفحص وتقييم خصائص النّص، ويُتيح تجاوز هذه العمليّات وجود استراتيجيات فوق إدراكية تسمح للقراء بمراجعة فهمهم وتعديل طريقة استيعابهم لموضوع ما (Kintsch & Kintsch, 2005; Pressley, 2006)، وإضافة إلى ذلك يمكن للمعرفة والخبرة التي يمتلكها القراء أن تساعد على فهم اللّغة والنّصوص والعالم الذي يمكن لهم من خلاله تنقيح فهمهم للمادّة (Alexander & Jetton, 2000; Galda & Beach, 2001). ومهارات عمليّات الفهم في دراسة بيرلز هي:

- ١- التّركيز على المعلومات الواضحة واسترجاعها.
- ٢- تكوين استدلالات مباشرة.
- ٣- تفسير ودمج الأفكار والمعلومات.
- ٤- دراسة وتقويم المحتوى ولغته وعناصره النّصية.

ثالثاً: سلوكيّات ومواقف القراءة. Reading Behaviors and Attitudes

إنّ مهارات القراءة لا تتضمّن القدرة على بناء المعنى من نصوص مختلفة فقط، وإنّما تتضمّن أيضاً على بناء القدرة السلوكيّات والاتّجاهات التي تدعم القراءة مدى الحياة، وتسهم هذه السلوكيّات والاتّجاهات في التّحقّق الكلّي من طاقة الفرد في مجتمع متّقف (مركز الدّراسات والاختبارات الدّولية، ٢٠١١ أ).

ويطوّر الطّالاب مهاراتهم وسلوكيّاتهم، واتّجاهاتهم المرتبطة بثقافة القراءة في البيت والمدرسة، وقد عزّزت العديد من الموارد والأنشطة مهارة القراءة لديهم بما في ذلك تلك التي تحدث بشكل طبيعيّ من أنشطتهم اليوميّة، ويمكن أن تكون الأنشطة الأقلّ تنظيمياً في مساعدة الطّالاب على تطوير مهارة القراءة مثل الأنشطة التي تحدث في الفصول الدّراسية كجزء من تعليم القراءة، وعلاوة على ذلك، فإنّ كلّ بيئة تدعم البيئة الأخرى، والتّواصل بين البيت والمدرسة هو عنصر مهمّ في التّعلّم، والتّأثير الأبعد من تأثير البيت المباشر وتأثير المدرسة على قراءة الطّالاب هو تأثير البيئة التي يعيشون ويتعلّمون فيها، فمدارسهم وبيوتهم تقع في مجتمعات ذات موارد وأهداف وسمات تنظيميّة مختلفة لها تأثير على بيئة البيت والمدرسة وبالتالي على مهارة قراءتهم، والأكثر من ذلك وبنفس القدر من الأهمية يأتي السّباق الوطني للمكان الذي يعيش فيه الطّالاب وتقع فيه مدرستهم، ومما لا شك فيه أنّ مستوى الموارد المتاحة في الدّولة، وقرارات الحكومة حول الأولويّات المعطاة للتّعليم، وأهداف المناهج والبرامج والسياسات ذات الصّلة بتعليم القراءة سوف تؤثر دون شك على سياقات تعلّم القراءة في المدرسة والبيت، وذلك لأنّ العوامل التي يمكن أن تعزّز نجاح التّعلّم أو تلك التي قد تعيقه موزعة على كلّ من بيئات المجتمع، والمنزل، والمدرسة، وقد تبنت دراسة بيرلز إطار عمل يأخذ في اعتباره كلّ هذه المواقف (مركز الدّراسات والاختبارات الدّولية، ٢٠١١ أ).

تقويم القراءة في دراسة بيرلز.

تتضمن دراسة بيرلز تقويماً واسع النطاق لفهم القراءة بهدف قياس تحصيل طّالاب الصّفّ الرابع في القراءة، بالإضافة إلى مجموعة من الاستبانات التي تركز على سياق تطوّر القراءة لجمع بيانات عن المجتمع والمنزل والمدرسة بغرض تطوير مهارات القراءة (مكتب التّربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١ أ).

ويتمّ في دراسة بيرلز تقويم ثلاثة جوانب هي: أغراض القراءة، وعمليات الفهم، وسلوكيّات ومواقف القراءة، وتتنوّع أساليب التّقويم في دراسة بيرلز، حيث يتمّ تقويم الطّالاب في غرض القراءة وعمليات الفهم بأداة الاختبار، وفي سلوكيّات ومواقف القراءة بأداة الاستبانة.

الدّراسة الدّولية بيرلز (PIRLS) ومهارات تدريس القراءة.

تمّ إجراء الدّراسة الدّولية للتّقدم في القراءة بيرلز للمساعدة في تحسين تعليم القراءة واكتساب مهاراتها في جميع أنحاء العالم، وقد اعتمدت الجمعية العموميّة للرّابطة الدّولية لتقويم التّحصيل التّربوي IEA هذه الدّراسة كعنصر أساسيّ من دوراتها المنتظمة، وهي في تقويم تحصيل القراءة للطّالاب (Mullis, et al., 2009).

ويتطلب تدريس الطّالّاب القراءة وجود معلّم يمتلك مهارات تؤهّله لتدريس القراءة، فإعداد المعلمين وتدريبهم أمر بالغ الأهمية، وهم بحاجة إلى الدّورات التّدريبية من أجل اكتساب المعرفة في موضوعات التّعليم؛ لفهم كيفية تعلّم الطّالّاب، ولمعرفة المزيد عن طرق واستراتيجيّة التدريس الفعّال في تعليم القراءة، وبُضاف إلى تنمية المعلمين وتدريبهم، تكوين خبرة المعلم فهو أمر ضروري، والسنوات الأولى من الخبرة في مجال التدريس لها أهمية خاصة لتطوير المعلم، وأثبتت البحوث أنّ استمرار المعلمين في تطوير خبراتهم خمس سنوات يؤثّر بشكل إيجابي على تحصيل الطّالّاب (Harris et al., 2011)، ويكون التطوير المهني من خلال الدّورات وورش العمل والمؤتمرات والمجلّات المهنيّة التي تساعد المعلمين في زيادة فعاليتهم وتوسيع معرفتهم (Blank & de las Alas, 2009)، ومع التّسمية، والتّدريب، والخبرة لا بدّ أن يستشعر المعلمون أهميّة الاستعداد لتعليم القراءة لمحو الأميّة وأن يكونوا على ثقة بمهاراتهم التّدرسيّة في تدريس القراءة، فقد أظهرت الأبحاث أنّ ثقة المعلمين في مهاراتهم التّدرسيّة ترتبط بسلوكهم المهني، وكذلك بأداء الطّالّاب وتحفيزهم.

ويشكّل تنمية مهارات تدريس القراءة لدى المعلمين أساساً لتدريس الطّالّاب مهارات القراءة، فإكتساب المعلمين لمهارات التّدريس يساهم في إحراز التّقدّم في القراءة للطّالّاب، واستخدام المعلم مهارات وأساليب فعّالة في التّدريس تساهم في الحفاظ على مشاركة الطّالّاب في المحتوى القرائي، ومن ثمّ الفهم والإنتاج. ومما سبق يتّضح أنّ تنمية مهارات تدريس القراءة يساهم في إعداد جيل قادر على المشاركة في اللّقاءات العلميّة والدراسات الدّولية والمنافسة في الاختبارات العالميّة.

المحور الثاني: مهارات تدريس القراءة.

تناول المحور الثاني مفهوم التّدريس، ومفهوم مهارات تدريس القراءة، والقراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS)، ومهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز:

أضحى الاهتمام بمهارات التّدريس ضرورة في العمليّة التّعليميّة، وأصبح تدريب المعلم في عصرنا قائم على الاهتمام بالمهارات التّدرسيّة، بغية تطوير أداء المعلم التّدرسي، والمعلمون عامّة بحاجة إلى تنمية مهارات التّدريس لديهم، ومعلّمو اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، والقراءة -من مهارات اللّغة مهمّة لتعلّم العلوم واكتساب المعارف، وتدريبها يحتاج إلى مهارات تساعد في تعلّمها وإتقانها، وليست شيئاً فطريّاً يولد مع الإنسان، بل هي مهارة يمكن اكتسابها من خلال التّعليم والتّدريب.

مفهوم التّدريس: Teaching

عرّفه زيتون (٢٠٠٦) بأنّه " نشاط مهنيّ يتمّ إنجازه من خلال ثلاث عمليّات رئيسة: هي التّخطيط والتّنفيد والتّقويم ويستهدف مساعدة الطّالّاب على التّعلّم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثمّ تحسينه" (ص. ٨). وعرّفت الفتلاوي (٢٠٠٣) التّدريس بأنّه "الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع المتعلّمين لإنجاز مهامّ معيّنة لتحقيق أهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام وإع مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال التي تظهر في سلوكيّات ومهارات المعلم" (ص. ١٧).

ويمكن القول بأنّ التّدريس: عمليّة تتضمّن مهارات في التّخطيط والتّنفيد والتّقويم؛ بغية حدوث التّعلّم. فالّتدريس الفعّال هو الذي يؤدّي إلى تعلّم، والتّعلّم نتاج التّدريس، وأمّا التّعليم فهو العمليّة التي تؤدّي إلى تمكين المتعلّم من الحصول على الاستجابات والمواقف التي ينظّمها المعلم.

مفهوم مهارات تدريس القراءة: Teaching Reading Skills

تعرف مهارات تدريس القراءة بأنّها: "مجموعة من السلوكيّات التّدرسيّة التي يظهرها المعلم في نشاطه التّعليمي بهدف تحقيق أهداف معيّنة، تظهر هذه السلوكيّات من خلال الممارسات التّدرسيّة للمعلّم في صورة استجابات انفعاليّة أو حركيّة أو لفظيّة تميّز بعناصر الدّقة والسّرعة والأداء والتّكيف مع ظروف الموقف التّدرسي" (بودي، الخزاعلة ٢٠١٢، ص. ١٧١). وتعرّف إجرائيّاً بأنّها: مجموعة من المعارف والأدوات التّدرسيّة التي تساعد المعلمين في تدريس القراءة بدقّة وسرعة وتفاعل مع طالّاب الصّفّ الرابع، تساهم في تطوير مهارات الطّالّاب؛ لإحداث تغييرات في سلوكهم القرائي.

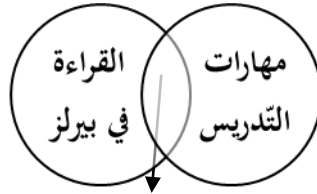
القراءة في ضوء دراسة بيرلز: Reading in the light of the PIRLS وتعريف بيرلز "القراءة لمحو الأميّة بأنّها القدرة على فهم واستخدام أشكال اللّغة المكتوبة والمطلوبة من المجتمع و / أو لها قيمة عند الفرد، ويمكن للقراء بناء المعنى عبر مجموعة متنوعة من النّصوص، فهم يقرؤون للتّعلّم، والمشاركة في مجتمعات القراء في المدرسة والحياة اليوميّة، وكذلك للتّمتّع بما يقرؤونه" (Mullis & Martin, 2013).

وتركز دراسة بيرلز على ثلاثة جوانب لمهارات قراءة الطالب وهي: الغرض من القراءة، وعمليات الفهم، وسلوكيات ومواقف القراءة، حيث تعدّ أغراض القراءة وعمليات فهمها هي الأساس للتقويم المكتوب عن فهم القراءة لبيرلز فتقويم بيرلز يركز على هدفين متطابقين للقراءة وهما: القراءة للخبرة الأدبية، والقراءة لاكتساب واستخدام المعلومات، وهناك أربعة أنواع من عمليات الفهم يتم تقويمها في بيرلز وهي: التركيز على المعلومات المنصوص عليها واكتشافها بوضوح، والتوصل إلى استنتاج صريح، وترجمة ودمج الأفكار والمعلومات، وفحص وتقويم كلّ من المحتوى، واللغة، وعناصر النصّ، ويتمّ تقويم العمليات الأربع من خلال كلّ غرض من أغراض القراءة (Mullis & Martin, 2013).

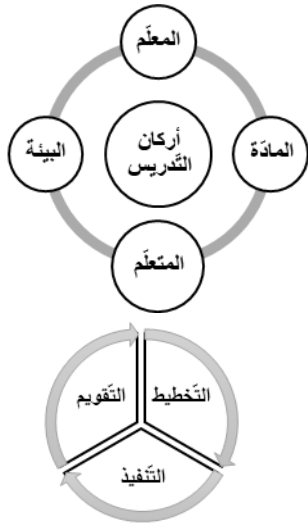
مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز: Teaching Reading Skills in the light of the PIRLS

يحتاج معلّم اللغة العربيّة لتنمية مهارات التدريس لديه في تدريس القراءة وفق دراسة بيرلز، أيّ أنّ المهارات التي سيكتسبها مرتبطة بمهارات القراءة في بيرلز، ومن خلال النّظر إلى تلك المهارات القرآنيّة نجد أنّه بإمكاننا تحديد بعض المهارات التي يحتاجها المعلّم لتدريس القراءة، فالتدريس عمليّة لها مكوّناتها ومهاراتها، ودراسة بيرلز تهتمّ بالقراءة، وبإدخال بعضهما في بعض يمكن أن نخرج بمهارات تدريس القراءة في ضوء بيرلز.

ومن خلال شكل (٢) يتّضح وجود علاقة متداخلة بين مهارات التدريس والقراءة في ضوء دراسة بيرلز، وعند أخذ مهارات التدريس وحدها نجد أنّ هناك مهارات عديدة مختصّة بالتدريس عموماً، وكذا بالنّظر إلى دراسة بيرلز نجد أنّ هناك عوامل أخرى ترتبط بالدراسة كالمناهج والسياسات التعليميّة وغيرها، وعند الأخذ من بيرلز ما يهمّ تدريس القراءة، وكذا أخذ المهارات التي تساعد في تدريس القراءة نخرج بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.



شكل (٢): العلاقة بين مهارات التدريس والقراءة في ضوء دراسة بيرلز



ومن هنا يأتي الحديث عن مهارات التدريس من حيث أركانها ومراحل عملياتها أوّلاً، ومن ثمّ ربطها بمهارات القراءة في دراسة بيرلز؛ للخروج بمهارات تدريس القراءة لمعلّمي اللغة العربيّة للقراءة في ضوء دراسة بيرلز.

أركان التدريس: Pillars of Teaching

عند تدريس القراءة على المعلّم أن يعرف موقعه في هذه العملية التدريسيّة التي فيها العديد من الأركان التي تتفاعل فيما بينها لإحداث عملية التعلّم والتعليم وهي: المعلّم والمادة الدّراسيّة والمتعلّم وبيئة المتعلّم شكل (٣)، إنّ هذه الأركان المكوّنة لعملية التعليم والتعلّم تتفاعل فيما بينها؛ لتحقيق الأهداف التّربويّة، ويعدّ المعلّم حجر الزاوية في هذه العملية وركنها الرّكين وأصل كلّ إصلاح تربويّ وتعليميّ، فله أدوار متعدّدة ومختلفة باختلاف الزّمان وتطوّره، والمادة التدريسيّة ركن أساسي من أركان عملية التدريس، لا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معرفة أو معلومة، وهي أداة في يد المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف،

شكل (٣): أركان العملية التدريسيّة. والمتعلّم هو المستهدف من وراء عملية التدريس، وتختلف قدراتهم واستعداداتهم وقابليّتهم للتعلّم، فنجاح المعلّم في التدريس يتوقّف على فهمه لخصائص نموّ المتعلّم وصفاته المميّزة في سنّ الدّراسة التي يمرّ بها، وبيئة المتعلّم يقصد بها تلك العوامل المؤثّرة في عملية التدريس وتسهم في خلق مناخ مناسب للتفاعل الجيّد بين أركان التدريس (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

عمليات التدريس: Teaching Processes

يمرّ التدريس بعمليات أو مراحل ثلاث هي: التخطيط، والتّنفيد، والتّقويم شكل (٤)، وكلّ مرحلة تدرج تحته مهارات يكتسبها المعلّم؛ ليحقّق نجاحاً في التدريس.

التّخطيط: Planning يضع المعلّم خطط التدريس اليوميّة، وتشمل العديد من المهارات من أهمّها: تحليل خصائص المتعلّمين، واختيار الأهداف التدريسيّة، وتحديد إجراءات التدريس، واختيار الوسائل التعليميّة، وتحديد أساليب التّقويم.

التنفيذ: Implementation يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعياً في الصف الدراسي، من خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة، وتشمل العديد من المهارات منها: التهيئة، شكل (٤): عمليات التدريس. والشرح وتنفيذ العروض واستخدام الطرق والوسائل التعليمية، والتعزيز وإدارة الصف واستثارة الدافعية وشد الانتباه، وغيرها من مهارات تنفيذ الدرس.

التقويم: Evaluation يقوم المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس، وفي طريقة تنفيذ التدريس إذا تطلب الأمر ذلك، وتشمل العديد من المهارات، منها: إعداد أسئلة تقويم شاملة، وتشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، ومراعاة الفروق الفردية (جانبيه، ٢٠١٢؛ الحيلة، ٢٠١٤؛ زيتون، ٢٠٠٦؛ سبيتان، ٢٠١٤؛ الفتلاوي، ٢٠٠٣؛ فرج، ٢٠٠٩؛ عفانة والخزندار، ٢٠١٤؛ عوض والبسطامي، ٢٠١٢).

فالتدريس كغيره من المهن التي يشتمل أداؤها على العديد من المهارات الفرعية التي لا يمكن لصاحب المهنة أن يبلغ مستوى النجاح في مهنته ما لم يكن متمكناً من أداء كل مهارة من هذه المهارات، ومهارات التدريس كثيرة ومتراصة فيما بينها ومتصلة بعناصر العملية التعليمية جميعها، كالتألب وما يتصل به من ضرورة تحديد خصائصه وحاجاته وميوله واستعداداته، والمنهج وما يتصل به من ضرورة تحديد أهدافه ومعرفة محتواه واختيار طرائق التدريس المناسبة لإيصال المادة التعليمية للتعلم، وأساليب التقويم (الجبوري والسلطاني، ٢٠١٣).

ويظهر مما سبق أنّ كل مرحلة من المراحل الثلاثة تشتمل على مهارات أساسية، يمكن أن تكون أساساً لتدريس القراءة في ضوء بيرلز.

البحوث والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل بعض الدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي، ونظراً لأهمية هذه الدراسات أورد الباحث عدداً منها وفق ترتيبها الزمني، مصنفة في محورين، ومن ثمّ التعليق عليها ومدى إفادة الباحث منها ومكانة البحث الحالي الذي سيتمّ التركيز فيه على مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلمي اللغة العربية.

- بحوث ودراسات ذات علاقة بدراسة بيرلز:

دراسة نسي ولام وتشان وإليزابيث (Tse, Lam, Lam, Chan & Elizabeth, 2004) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلاب هونغ كونغ وسنغافورا وإنجلترا في المواقف والتحصيل في القراءة بناء على نتائج دراسة بيرلز ٢٠٠١م، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بدراسة تقارير ونتائج دراسة بيرلز لتلك الدول الثلاثة؛ لإجراء مقارنة بينهم في التحصيل والمواقف الإيجابية للقراءة، خلصوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في القراءة للمجموعات الثلاثة التي شملتها الدراسة لصالح طلاب الإنجليز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المواقف الإيجابية للقراءة لطلاب هونغ كونغ وسنغافورا، فمن حيث اختبارات التحصيل في القراءة، حقق طلاب اللغة الإنجليزية أعلى الدرجات في اختبارات التحصيل العام، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب ٩٧،٥٤٤ والانحراف المعياري ٨٢،٤٥ ومتوسط درجات طلاب وسنغافورا ٥٢٨،٥٥ والانحراف المعياري ٧٩،٢٧ ومتوسط درجات طلاب هونغ كونغ ٥٢٠ والانحراف المعياري ٦٥،٢٤ وهذه النتائج رفضت الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في القراءة للمجموعات الثلاث التي شملتها الدراسة، ومن حيث القراءة مع موقف إيجابي فقد كان كل من طلاب هونغ كونغ وسنغافورا أعلى درجة من المجموعة الإنجليزية، وهذه النتائج تعكس أنّ الأطفال في الثقافة الشرقية تميل إلى تكوين مواقف أكثر إيجابية على القراءة من نظرائهم الإنجليز.

وهدف دراسة برشوف (Preuschoff, 2010) إلى البحث في جدوى بناء "المؤشرات العالمية" لعدد كبير من المتغيرات ذات الخلفية المتنوعة، والتي يمكن أن تزود صانعي السياسة والممارسين بمعلومات مفيدة عن بيئات التعلم الفعالة، حيث اشتملت أربعة مجالات لبيئات التعلم الفعالة في إطار سياق اختبارات التميز وبيرلز في ٢٠١١م وهذه المجالات هي: بيئات المدرسة الفعالة لتعلم القراءة، وبيئات المنزل الفعالة لتعلم القراءة، وبيئات الفصل الدراسي الفعالة لتعلم الرياضيات، والدافع لدى الطالب لتعلم الرياضيات، وباستخدام أطر دراسات التميز وبيرلز في ٢٠١١م، شكلت التعاريف الفكرية للمفاهيم كخرائط المفاهيم، وأثبتت قوائم الاستبانة بأنها تعالج كل جانب من جوانب بناء المفاهيم مستفيدة من النطاق الكامل لخلفية المعلومة في دراسات البيانات العالمية للتمييز ٢٠٠٧م وبيرلز ٢٠٠٦م، كما استخدمت قوائم بنود الاستبانة لإنشاء مجموعة من المتغيرات للقياس، لتحليل المكون الرئيسي لإثبات أنّه مقياس أحادي الأبعاد، تمّ جمع المتغيرات إلى مقاييس نظرية استجابة الفقرة، حيث تمّ استكشاف فكرة إعطاء معنى للجداول السياقية الواسعة من خلال تخطيط العنصر بالإضافة إلى تقرير نتائج البلد تلو البلد النتائج على الصعيد العالمي، وكان القياس ناجحاً، وخلص إلى أنّه يمكن تقرير المعلومات السياقية أكثر على الصعيد العالمي في الدورات المستقبلية

لاختبارات التّيمز و بيرلز، وأظهرت الدّراسة أنّه أمر معقّد للغاية اختيار البنى الأساسيّة للمعلومات على المستوى الصّحيح لنتائج كلّ من التّحليل والتّقرير، فمن الصّعب للغاية وضع مقاييس تلخّص بيانات صانعي سياسة التّعليم دون خسارة المعلومات الحيويّة الأساسيّة.

وهدفت دراسة المخلافيّ (٢٠١٠) إلى دراسة مدى نجاح دراسات تقييم التّعلّم الدّوليّة التّيمز و بيرلز و بيرلز في تحقيق التّوازن أو الحياذ الثقافيّ؛ وذلك بدراسة تحليليّة مقارنة بين الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها النّقائيّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وقام بتصميم خطّة لتحليل محتوى الاختبارات، وتحليل محتوى التّقارير، ومن ثمّ قام بتنفيذ التّحليل، وتوصّل إلى أنّه لا يوجد تحيّز ثقافيّ في دراسات تقييم التّعلّم واسع النّطاق الدّوليّة، بما يعنيه التّحيز من توظيف مدخلات الدّراسة أو عمليّاتها أو مخرجاتها من قبل الجهة المنظّمة لها في سبيل خدمة ثقافة ما دون غيرها من الثقافات المشتركة في الدّراسة ويوجد تحيّز حضاريّ في دراسات التّقويم التّعليميّ واسع النّطاق، بمعنى أنّ التّمايز الحضاريّ بين الدّول المتقدّمة وغير المتقدّمة ملاحظ بوضوح في إجراءات كلّ دراسة ونتائجها، وبدرجة تجعل من كلّ دراسة ذات جدوى للأولى أكثر من الأخيرة.

- بحوث ودراسات ذات علاقة بمهارات تدريس القراءة:

وسعت دراسة البوهي (٢٠٠٣) إلى تنمية مهارات تدريس القراءة النّاقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الإعداديّة، حيث استهدف البحث الحاليّ إعداد برنامج لتنمية أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس مهارات القراءة النّاقدة وفعاليتها في تنمية هذه المهارات لدى طّلابهم بالمرحلة الإعداديّة ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتحديد مهارات القراءة النّاقدة اللّازمة لطّلاب الصّفّ الثّاني الإعداديّ، وإعداد اختبار في القراءة النّاقدة لهم في ضوء المهارات السّابقة، ثمّ إعداد استبانة لتحديد الأداءات التّدرسيّة اللّازمة لتنمية هذه المهارات وإعداد بطاقة ملاحظة في ضوء الاستبانة ثمّ إعداد اختبار تحصيليّ للمعلّمين في المعلومات والمعارف الخاصّة بالقراءة النّاقدة، وتمّ إعداد البرنامج المقترح وتطبيقه من خلال اختيار عيّنة البحث الّتي بلغت (١٩) معلّمًا في المجموعة التّجريبية، و(١٨) معلّمًا في المجموعة الضّابطة، ثمّ إجراء القياس القبليّ وتدريب البرنامج للمجموعة التّجريبية وإجراء القياس البعديّ ثمّ استخدام الأسلوب الإحصائيّ المناسب، وأسفرت النّتائج عن فاعليّة البرنامج في تنمية مهارات تدريس القراءة النّاقدة، والجانب المعرفيّ، والجانب الأدائيّ متمثلاً في مهارات التّخطيط والتّنفيد والتّقويم لدى المجموعة التّجريبية مقارنة بالضّابطة، ومن أهمّ النّتائج الّتي توصل إليها البحث أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات معلّمي المجموعتين التّجريبية والضّابطة في القياس البعديّ لاختبار المعارف المتعلّقة بتدريس مهارات القراءة النّاقدة لصالح معلّمي المجموعة التّجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء معلّمي المجموعتين في القياس البعديّ لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح معلّمي المجموعة التّجريبية.

وتناولت دراسة الزّهرانيّ (٢٠٠٤) تقويم أداء المعلّمين في تدريس القراءة الجهرية في اللّغة العربيّة لطّلاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ في جّدة، حيث هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لطّلاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ، ومعرفة مدى وعي المعلّمين بمهارات الإعداد الكتابيّ لدروس القراءة الجهرية، ومدى تنميتهم مهارات القراءة الجهرية لدى طّلاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ، وأتبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتمّ تطبيق الدّراسة على معلّمي اللّغة العربيّة بالصّفّ السّادس الابتدائيّ، والبالغ عددهم أربعة وأربعون معلّمًا، ولتحقيق أهداف الدّراسة صمّم الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلّمين في دروس القراءة الجهرية، والخلوص إلى معرفة مدى تنميتهم لمهارات القراءة الجهرية، واستخدم الباحث التّكرارات والنّسب المئوية للوصول إلى النّتائج الرّقميّة، واختبار تحليل التّباين؛ لتعرف دلالة الفروق بين المعلّمين حسب اختلاف خبراتهم التّعليميّة في تنمية مهارات القراءة الجهرية، واختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المعلّمين حسب نوع المؤهّل، كان من أهمّ نتائج البحث: جاء وعي المعلّمين بمهارات الإعداد الكتابيّ لدروس القراءة الجهرية بدرجة متوسطة، ولم يحقّق المستوى المطلوب، وتنمية المعلّمين مهارات القراءة الجهرية لدى طّلاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ كانت بمستوى متوسّط، ولم ترق إلى المستوى المطلوب، ولا توجد فروق بين المعلّمين في تنميتهم مهارات القراءة الجهرية لدى الطّلاب تعزى إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة أو المؤهّل، فأسفرت النّتائج عن قصور أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس القراءة الجهرية وضعف إلمامهم في توظيف الاستراتيجيّات الحديثة في تدريسها، وإهمال مهاراتها تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وعزت الدّراسة هذا الضّعف إلى غياب البرامج الّتي تعدّ أو تدرّب المعلّمين على الاتّجاهات الحديثة في التّدريب، وقّمت الدّراسة عدداً من التّوصيات، من أهمّها: الاهتمام بمادّة القراءة في المدارس، وبيان قيمتها وأهمّيّتها، ومكانتها لدى الطّلاب والمعلّمين، وتحسين وتطوير أساليب وإجراءات تدريسها، والاهتمام بالإعداد الكتابيّ لدروس القراءة الجهرية، بما يخدم دروس القراءة وينمي مهاراتها وميولها لدى الطّلاب، وإعادة النّظر في برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة على الاتّجاهات الحديثة والأساليب والإجراءات الفعّالة في تدريس القراءة.

واستهدفت دراسة كورتنّي ومونتانو (Courtney & Montano, 2006) تنمية مهارات الفهم القرانيّ لدى طّلاب الصّفّ الأوّل الابتدائيّ من خلال دراسة زيادة المعرفة لدى الأطفال والوعي ما وراء المعرفة في ماذا وكيف وأين ومتى تطبق استراتيجيات

لفهم ما يقرأون، وأسباب ضعف المتعلمين من مهارات الفهم القرائي، وركز البحث الانتباه إلى أهمية استخدام الصّور لبناء المعنى، وأسفرت النتائج عن الأسباب الآتية: ضعف التركيز في المقروء، وإهمال تعليم المعلمين الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الفهم القرائي، واحتياج المتعلمين منذ البداية للتدريب على تنمية مهارات الفهم القرائي، وتوظيف استيعاب المعنى في النّصّ لتنمية الفهم القرائي.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠٠٩) إلى معرفة أثر الأساليب التي يستخدمها المتعلمون في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث تستخدم الدراسة منهجين: المنهج الوصفي في التّأصيل للمفاهيم النّظريّة لأساليب القراءة، والأسس التي تستند إليها كالمعرفة السابقة ونظريّة البنية المعرفيّة، ثمّ بناء الدليل العملي للتدريب على هذه الأساليب، وإعداد أدوات الدراسة، والتّجريب في تعرّف فعاليّة التّدريب على أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وقد استخدم الباحث بعض أساليب تنشيط المعرفة السابقة مثل الاستعراض، والتنبؤ، والبحث عن الموضوع، وعمل الاستدلالات في تدريب الطالبات على قراءة النّصّ، والقراءة الموسّعة والقراءة المكثّفة، وقد توصّل الباحث في بحثه إلى تفوّق طالبات المجموعة التّجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي وكذا مهارات التّوقّع المبنيّ على النّصّ، والمعنى التّصويري والعلاقة النّصيّة، فأفسر البحث عن وجود فرق دال إحصائيّ بين متوسّطي أداء طالبات المجموعتين التّجريبية والضابطة في التّوقّع المبني على المعلومات النّصيّة في التّطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التّجريبية، ويوجد فرق دال إحصائيّ بين متوسّطي أداء طالبات المجموعتين التّجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التّجريبية، ويوجد فرق دال إحصائيّ بين متوسّطي أداء طالبات المجموعتين التّجريبية والضابطة في استيعاب المعنى التّصوري، والعلاقات النّصيّة في التّطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التّجريبية، وأوصت الدراسة بإعادة النّظر في معالجات دروس القراءة بالشكل الذي يتوافق مع النّظريّات الجديدة في القراءة، والتي ترى أنّ القراءة عمليّة تفاعليّة إنتاجيّة انتقائيّة، تعتمد على المعرفة السابقة للقارئ، وأوصت كذلك بضرورة تبني مداخل لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والتّدريب على أساليب القراءة واستراتيجياتها.

وكانت دراسة العماوي (٢٠٠٩) قد هدفت إلى تعرّف أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التّفكير التأمليّ لدى طلبة الصّفّ الثالث الأساسي في مدارس خان يونس وتكوّنت عيّنة الدراسة من المجموعة التّجريبية (١٠٣) والمجموعة الضابطة (١٠٠)، وطبّقت عليهم أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التّفكير التأمليّ والذي تكوّن من (٣٤) فقرة موزّعة على خمس مهارات هي: (الملاحظة والتأمّل، ووضع حلول مقترحة، والتفسير، والاستنتاج، والكشف عن المغالطات)، ومن أهمّ النّتائج التي خلصت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبية، وأوصت الدراسة إلى الاستفادة من طريقة لعب الأدوار في مختلف فروع اللّغة العربيّة، والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة مبتكرة تعمل على تنمية التّفكير التأمليّ.

أمّا دراسة أبو طعيمة (٢٠١٠) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائية، في علاج بعض المهارات القرائية، لدى طُلاب الرّابع الأساسي في محافظة خان يونس، وتمثّلت أدوات الدراسة في: برنامج العيادة القرائية، الذي وضع لعلاج الضّعف في بعض المهارات القرائية لدى طُلاب الصّفّ الرابع الأساسي، واختبار قرائي لتشخيص الضّعف في المهارات القرائية، وبطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية لتشخيص الضّعف في المهارات القرائية الجهرية، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التّجريبيّ، وتكوّن مجتمع الدراسة من طُلاب الصّفّ الرابع الأساسي في المدارس الحكوميّة في محافظة خان يونس للعام الدّراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م)، حيث تألّفت عيّنة البحث من (٤٠) طالبًا وطالبة من طُلاب الصّفّ الرابع الأساسي، وقسم الباحث العيّنة إلى عيّنتين تجريبيّتين، إحداها للطُلاب في مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسي للبنين، وبلغ عددها (٢٠) طالبًا، والأخرى للطّالبات في مدرسة شجرة الدّرّ الأساسي للبنات، وبلغ العدد (٢٠) طالبة، ومن أهمّ النّتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسّطات درجات طُلاب وطالبات المجموعة التّجريبية على اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التّطبيق البعديّ، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التّوصيات أهمّها: العمل على إنشاء عيادات قرائية؛ لعلاج ضعف المهارات القرائية لدى طُلاب جميع المراح التعليمية.

وهدفت دراسة النصار والمجيد (٢٠١٠) إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى طُلاب الصّفّ الثاني الابتدائيّ باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم، ومن ثمّ قياس أثر تطبيق البرنامج في اتجاهات الطُلاب نحو القراءة، وقد قام الباحث ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علميّة وضمنه عددًا من النّشاطات المساندة مثل: إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتشجيع الطُلاب على استعارة القصص، ولمعرفة أثر تطبيق البرنامج على اتجاهات الطُلاب نحو القراءة أعدّ الباحث أداتين لهذا الغرض وهما: مقياس اتجاهات طُلاب الصّفوف الأوّلية نحو القراءة، وذلك لاستخدامه في قياس اتجاه الطُلاب نحو القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده، واستمارة المستوى الثقافي للأسرة، لمعرفة العلاقة بين تأثير برنامج القراءة والمستوى الثقافي للأسرة، وبعد تطبيق البرنامج على عيّنة من طُلاب الصّفّ الثاني الابتدائيّ في مجمّع الأمير سلطان التعليمي في الرياض خلص الباحث إلى أنّ استخدام

أسلوب قراءة القصص على الطّالّاب كان ذا أثر كبير في تنمية اتّجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة؛ حيث كشف اختبار (ت) عن وجود فروق بين التّطبيقات القلبي والبدي لمقياس الاتّجاه نحو القراءة، وذلك لصالح التّطبيق البعدي، وقدم الباحث عدد من التّوصيات، أهمّها: أن يقوم معلّم المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على طّالّابهم في جمع صفوف هذه المرحلة وبشكل يوميّ خلال العام الدّراسي، ودمج برنامج قراءة القصص في منهج مادّة القراءة والكتابة في الصّفوف الأولى.

اهتمّت دراسة أبو حجاج (٢٠١١) ببيان التّحوّل الذي طرأ على أدوار معلّم القراءة فيما يتعلّق بالجانب المعرفي والجانب المهاري ومن ذلك ضرورة استيعابهم للنظريات الحديثة، وضرورة اضطلاع برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة بتدريب الطّالّاب المعلّمين على الاستراتيجيات المتنوّعة التي تساعد الطّالّاب على أداء مهام القراءة واستراتيجيات التّصويب، ومراقبة الفهم (ما وراء المعرفة) وإعادة القراءة، ومعايير تعليم القراءة، ومن أبرز ما أكدته الدّراسة: قصور البرامج الحاليّة في إعداد معلّم القراءة، ومطالبة الجمعية الدّولية للقراءة بتخصيص ما يكفي وقت وعمليات ثلاثة فصول دراسيّة معتمدة على أقلّ تقدير لإعداد معلّم القراءة مع التّركيز على مهارات الأداء والتّدريس الفعّال.

هدفت دراسة الشّمريّ، (٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات (فكر، زوج، شارك) و (القدح الدّهني) التي تقوم على مدخل التّعلّم النّشط، في تنمية المهارات التّدرسيّة لدى الطّالّبات معلّات اللّغة العربيّة في جامعة حائل لمقرّرات (الأدب والنّصوص، والبلاغة، والتّعبير، والقواعد النّحويّة) من حيث النّخطيط والتّنفيد والتّقويم للمرحلة المتوسطة، وقد توصّل البحث إلى فاعليّة استراتيجية التّعلّم النّشط المستخدمة في تنمية مهارات التّدريس لدى الطّالّبات المعلّات في جامعة حائل.

سعت دراسة عوض والبيكر (٢٠١٢) إلى بناء برنامج تدريبيّ قائم على البنائيّة وتطبيقه على الطّالّبات معلّات اللّغة العربيّة وبيان مدى فاعليّته في تنمية مهارات تدريس القراءة، للفهم والسّرع لديهنّ بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وقد تمّ إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات تدريس القراءة اشتملت على قسمين: الأوّل يقيس معرفة الطّالّبات بمهارات تدريس القراءة للفهم، والثّاني يقيس مدى معرفة الطّالّبات بمهارات تدريس القراءة للسّرع، وقد توصّل البحث إلى فاعليّة البرنامج في تنمية الجانب المعرفي، لدى الطّالّبات معلّات اللّغة العربيّة لمهارات تدريس القراءة للفهم والسّرع بحجم تأثير كبير، وفاعليّة البرنامج التّدريبيّ في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرع في كلّ من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقييم دروس القراءة، بحجم تأثير كبير في جميع المهارات وفي كلّ مهارة على حده، كما أوصى البحث بتطبيق البرنامج على الطّالّاب معلّمي اللّغة العربيّة من الذّكور والإناث بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة والجامعات الأخرى، وتطبيق البرنامج الحالي على معلّمي اللّغة العربيّة بالبرامج التّدرسيّة للمعلّمين في أثناء الخدمة، والعناية بتنمية مهارات تدريس اللّغة العربيّة لدى المعلّمين في ضوء الاتّجاهات الحديثة.

تهدف دراسة كوشديمير وكاراباي (Kayiran & Karabay, 2012) إلى معرفة تأثير الطّريقتين المطبقتين في برامج تعليم القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية (الطّريقة الصّوتيّة للجملة، وطريقة التّحليل) على تحقيق استيعاب القراءة لطّالّاب الصّف الخامس الابتدائيّ، كذلك تأخذ الدّراسة بعين الاعتبار العلاقة بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي وتحقيق استيعاب القراءة، وقد أجريت هذه الدّراسة في أربع مدارس ابتدائية التي كانت في مناطق أضرّة، سيحان وتشوكروفا، وقد تمّ أخذ عشرين صفّاً في الأربع مدارس، وكان حجم العينة ٧٤٥ طالباً في الصّف الخامس حيث أخذت طبقاً لطريقة العينة المريحة للمشاركة في الدّراسة تمّ الحصول على البيانات من خلال ٣٥١ طالباً تعلّموا القراءة والكتابة من خلال طريقة تحليل الرّموز في العام الدّراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)، ومن خلال ٣٩٤ طالباً تعلّموا القراءة والكتابة من خلال الطّريقة الصّوتيّة للجملة وذلك في العام الدّراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) وقد تمّ جمع البيانات باستخدام اختبار تحصيل استيعاب القراءة، كما تمّ في الدّراسة جمع معلومات شخصية حول الطّالّاب باستخدام استبيان (ديموغرافي) سكانيّ اجتماعي، وأظهرت النّتائج وجود فرق غير دالّ إحصائيّاً على علامات تحصيل استيعاب القراءة للطّالّاب الذين تعلّموا القراءة والكتابة بالطّرق المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيّاً بين تحصيل استيعاب القراءة والحالة الاقتصاديّة.

أثبت دراسة كيوازا وولش (Kewaza & Welch, 2013) بأنّ القراءة هي انضباط محوري وأن تنمية معرفة القراءة والكتابة المبكّرة يحقق لاحقاً نجاح القراءة، وكان الغرض من هذه الدّراسة معرفة التّحدّيات التي تتصادف مع طرائق التّدريس، وموادّ التّدريس، ومواقف المعلّمين تجاه تعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية المكتنّزة في كامبالا أوغندا مركز البلديّة، ووصل نطاق هذه الدّراسة إلى ما وراء معرفة القراءة والكتابة الوظيفيّة اليوميّة لقراءة إشارات الطّرق، والوصفات، والملصقات في تعليم القراءة مع أساليب قراءة نقدية تقيّد في تقدّم المتعلّمين إلى مستويات قراءة أعلى، وكانت الأساليب المستخدمة لجمع البيانات الكميّة والنّوعيّة هي: الاستطلاعات، والمقابلات والاستبانات، ثلاثة أساليب لجمع البيانات استرشدت بها الدّراسة في العوامل المؤثّرة في تقرير حجم الصّفوف (تمّ تحديد تأثير حجم الصّف) في أساليب التّدريس المستخدمة في مهارات تعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية، وتأثير الصّفوف الكبيرة على الموادّ التّعليميّة المستخدمة لتدريس مهارات القراءة في الصّفوف الضخمة، وتسجيل مواقف المعلّمين

نحو تدريس القراءة في الصفوف الكبيرة، تمّ جمع البيانات من ٤٨ معلّماً لمهارات القراءة في الصفوف الابتدائية، ١٦ مدير مدرسة ابتدائية، و ١٦ من رؤساء الأقسام في ١٦ مدرسة ابتدائية تمّ انتقاؤها من أجل الدراسة، وقد مال معظم المستجيبين إلى إظهار أنّ طرق التعليم الأكثر شيوعاً المستخدمة من قبل معلمين القراءة في صفوف مكتظة كانت تلك التي تميل إلى القراءة الجماعية المرتفعة، ساعدت هذه الطرق المعلمين في اشتراك جميع الطّلاب في القراءة، إضافة إلى ذلك مكّنت مثل هذه الطّرق بشكل غير مباشر المعلمين على أن يكون لديهم تحكّم أفضل في الصّف.

ثانياً: التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربي منها والأجنبيّ يمكن الإشارة إلى النقاط الآتية:

- أوجه الاتفاق:

واتّفق البحث الحاليّ مع بعض بحوث ودراسات ذات علاقة بمهارات تدريس القراءة حيث تناولت دراسات كلّ من (أبو حجاج، ٢٠١١؛ أبو طعيمة، ٢٠١٠؛ البوهي، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ الشّمريّ، ٢٠١١؛ العماوي، ٢٠٠٩؛ عوض والبكر، ٢٠١٢؛ النّصار والمجيد، ٢٠١٠؛ Kayiran & Karabay, 2012; Kewaza & Welch, 2013)، تناولت مهارات تدريس القراءة واستخدام أساليب وطرق واستراتيجيات لتنمية مهارات تدريس القراءة، واتّفقت مع دراسات تناولت الفهم القرائي الذي تركّز عليه دراسة بيرلز، مثل دراسات كلّ من (سليمان، ٢٠٠٩؛ عوض والبكر، ٢٠١٢؛ Kayiran & Karabay, 2012; Thomas, 2005؛ Courtney & Montano, 2006).

١- واتّفق في استخدام المنهج الوصفيّ مع دراسة كلّ من: (أبو حجاج، ٢٠١١؛ الزّهراني، ٢٠٠٤؛ المخلافي، ٢٠١٠؛ Courtney & Montano, 2006; Kewaza & Welch, 2013; Preuschoff, 2010; Tse, Lam, Lam, Chan & Elizabeth, 2004).

- أوجه الاختلاف:

اختلف البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة فيما يأتي:

- ١- يستخدم البحث الحالي مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، في حين استخدم بعض البحوث والدراسات مهارات تدريس القراءة في ضوء القراءة النّاقدة مثل دراسة (البوهي، ٢٠٠٣)، واستخدم بعضها مهارات القراءة الجهرية كدراسة (الزّهراني، ٢٠٠٤)، واستخدم بعضها في ضوء نظرية ما وراء المعرفة مثل دراسة (Courtney & Montano, 2006)، واستخدم أساليب تنشيط المعرفة السابقة مثل دراسة (سليمان، ٢٠٠٩)، واستخدم بعضها طريقة لعب الأدوار مثل دراسة (العماوي، ٢٠٠٩)، واستخدم بعضها استراتيجية (فكر، زوج، شارك) واستراتيجية القدرح الذهني، في تنمية المهارات التّدرسية مثل دراسة (الشّمري، ٢٠١١)، واستخدم بعضها مهارات تدريس القراءة في ضوء النّظرية البنائية مثل دراسة (عوض والبكر، ٢٠١٢).
- ٢- يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفيّ، في حين استخدم بعض البحوث والدراسات المنهج التّجريبيّ مثل دراسات (العماوي، ٢٠٠٩؛ أبو طعيمة، ٢٠١٠؛ الشّمريّ، ٢٠١١؛ Kayiran & Karabay, 2012; Thomas, 2005) واستخدم المنهج الوصفي والتّجريبيّ معاً دراسات (البوهي، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ النّصار والمجيد، ٢٠١٠؛ عوض والبكر، ٢٠١٢).

- أوجه التّفرد والتّميّز:

تميّز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة بما يأتي:

- إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

إجراءات البحث

تناول هذا الفصل إجراءات البحث من حيث: تحديد منهج البحث، ومجمعه، وعيّنته، وإعداد أدوات البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها، وفيما يأتي عرض مفصّل: منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفيّ في إعداد أدوات البحث، حيث استخدم البحث هذا المنهج في مسح الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث، ووصف النّاتج وتحليلها؛ لإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية. مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائية في إدارة التّعليم في محافظة صبيبا، للعام الدّراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، وعددهم (٨١٠) معلّماً.

عيّنة البحث: اقتصر البحث الحالي على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية للصفّ الرابع التّابعين لإدارة التّعليم في محافظة صبيبا وعددهم (٣٣١) معلّماً، وتمّ اختيار (١٦٥) معلّماً يمثلون (٥٠%) نصف العيّنة، ويشكّلون (١٥%) من مجتمع البحث.

(٨١٠) معلّمًا، وتم اختيارهم على عيّنتين، الأولى: قصديّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصفّ الرابع الابتدائيّ الذين شارك طلابهم في اختبار دراسة بيرلز ٢٠١١م، والأخرى: عشوائيّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصفّ الرابع في المرحلة الابتدائيّة الذين استطاع الباحث الوصول إليهم من طريقه أو من عدد من الزملاء المتعاونين، وكان الاختيار متمثلاً في الأخذ من كلّ مكتب تربوية وتعليم يتبع إدارة التّعليم في محافظة صيبا عدداً منهم، كما في جدول (١):

جدول (١): توزيع العينة على مكاتب التّعليم التابعة لإدارة التّعليم في محافظة صيبا

م	مكاتب التّعليم التابعة لإدارة صيبا	معلّمي اللّغة العربيّة للصفّ الرابع	النّسبة المئويّة	العينة	نسبة العينة
١	مكتب التّعليم في الدّاير بني مالك	٥١	١٥	٢٠	١٤
٢	مكتب التّعليم في الدّرب	٣٤	١٠	١٥	١١
٣	مكتب التّعليم في الرّيث	١٧	٥	٧	٥
٤	مكتب التّعليم في العيدابي	١٩	٦	٨	٦
٥	مكتب التّعليم في بيش	٣٥	١١	١٧	١٢
٦	مكتب التّعليم في صيبا	١٠١	٣١	٤٣	٣٠
٧	مكتب التّعليم في ضمد	٢٧	٨	١١	٨
٨	مكتب التّعليم في فيفا	٢٠	٦	٨	٦
٩	مكتب التّعليم في هروب	٢٧	٨	١١	٨
المجموع		٣٣١	١٠٠	١٤٢	١٠٠

موادّ البحث: قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وفيما يأتي عرض مفصّل:

أولاً: إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة. تمّ إعداد القائمة وفقاً لما يأتي:

١- تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٢- إعداد الصّورة الأولى للقائمة: تمّ إعداد الصّورة الأولى للقائمة في ضوء:

- الاطّلاع على نتائج البحوث والدراسات التي تناولت مهارات تدريس القراءة عامّة ودراسة بيرلز.
- التّعرف إلى آراء المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس والخبراء في دراسة بيرلز.

٣- التّحقّق من صدق القائمة: تمّ عرض القائمة في صورتها الأولى على المشرف العلميّ على البحث أولاً، ومن ثمّ على مجموعة من المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس والخبراء في دراسة بيرلز؛ للتّأكد من وضوح كلّ مهارة وانتائها لكلّ مجال، وذلك عن طريق تصميم استبانة في شكل جدول تكراريّ لكلّ مهارة كما يأتي: بالنسبة لمستوى الوضوح (واضحة، غير واضحة)، ومستوى الانتماء (منتمية، غير منتمية)، وبعد حساب النّسب المئويّة للاتّفاق على كلّ مهارة، واستبعاد المهارة التي تقلّ عن ٧٥% وهي نسبة مثبتة في الدراسات والبحوث، وذلك بعد إجراء كافّة الملاحظات والتّعديلات التي أبداه المحكّمون، وكان من أبرزها:

- نقل مهارة (تحديد الغرض من القراءة) إلى مهارات التّخطيط.
- تعديل مهارة (تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائي؛ لتدريب التّلاميذ عليها)
- لتكون (طرح أسئلة تقيس مدى فهم الطّلاب للمادّة القرائيّة).
- نقل مهارة (تحديد المواد والأساليب التّعليميّة وتنظيم الخطوات تبعاً لمطالب وأهداف الدّرس) إلى مرحلة التّخطيط.
- تقسيم مهارة (مراعاة شمول التّقويم لغرض القراءة وعمليات الفهم).

٤- الصّورة النهائيّة للقائمة: تمثّلت الصّورة النهائيّة لقائمة المهارات في ثلاث مراحل، جدول (٢):

جدول (٢): توزيع مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

م	المرحلة	المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
١	التخطيط	٣	١٢
٢	التنفيذ	١	٨
٣	التقويم	١	٤

أولاً: مرحلة التخطيط: - مهارة تحليل خصائص الطّالّاب واستعداداتهم للتّعلّم (مهارتان).

- مهارة صياغة الأهداف (٤) مهارات.

- مهارة تحديد الأساليب والإجراءات (٦) مهارات.

ثانياً: مرحلة التنفيذ: - مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ (٨) مهارات.

ثالثاً: مرحلة التقويم: - مهارة التقويم (٤) مهارات.

فتكوّن القائمة النهائية للمهارات في صورتها النهائية.

أدوات البحث: - استبانة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

تنفيذ البحث: تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في إدارة التّعليم في محافظة صبيبا وفق محدّدات الدّراسة والتي بلغ قوامها (١٤٢) معلّماً.

الأساليب الإحصائيّة: لتحقيق أهداف الدّراسة، وتحليل البيانات التي تمّ جمعها، قام الباحث بإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، باستخدام الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وتمّ في هذا البحث استخدام الأساليب الإحصائيّة الآتية:

١- حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابيّة.

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient) لإيجاد صدق الاتّساق الدّاخلّي للاستبانة.

٣- تقدير ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي خلص إليها البحث، من خلال المعالجات الإحصائيّة للبيانات؛ بهدف الإجابة عن سؤاليّ

البحث، ثمّ مناقشة هذه النّتائج وتحليلها وتفسيرها.

أولاً: عرض نتائج البحث.

١- عرض النّتائج المتعلّقة بسؤال البحث.

للإجابة عن سؤال البحث الذي نصّه: ما مهارات تدريس القراءة اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة في ضوء دراسة بيرلز؟؛ قام

الباحث بإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وتمثّلت الصّورة النهائيّة لقائمة المهارات في ثلاث مراحل، وتشمل خمس مهارات أساسيّة، يندرج تحت كلّ منها عدد من المهارات الفرعيّة، التي بلغ إجماليها (٢٤) مهارة، وهي:

أولاً: مرحلة التخطيط: وتتضمّن ثلاث مهارات أساسيّة هي:

• مهارة تحليل خصائص الطّالّاب واستعداداتهم للتّعلّم، وتشتمل على (مهارتين) فرعيّتين.

• مهارة صياغة الأهداف وتشتمل على (٤) مهارات فرعيّة.

• مهارة تحديد الأساليب والإجراءات التّدرسيّة وتشتمل على (٦) مهارات فرعيّة.

ثانياً: مرحلة التنفيذ: وتتضمّن مهارة واحدة أساسيّة هي:

• مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ وتشتمل على (٨) مهارات فرعيّة.

ثالثاً: مرحلة التقويم: وتتضمّن مهارة واحدة أساسيّة هي:

• مهارة التقويم وتشتمل على (٤) مهارات فرعيّة.

مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز عند تخطيط درس القراءة وتنفيذه وتقويمه:

أولاً: مرحلة التخطيط.

المهارة الأساسية	المهارة الفرعية
مهارة تحليل خصائص الطلاب واستعداداتهم للتعليم	مراعاة خبرات الطلاب السابقة حول الموضوع.
	الرّبط بين خبرات الطلاب السابقة والدّرس.
مهارة صياغة الأهداف	صياغة الأهداف صياغة إجرائيّة مناسبة لخصائص الطلاب.
	وضع أهداف تركّز على الغرض من القراءة.
	جعل الأهداف شاملة لعمليات الفهم الأربعة.
	تضمين أهداف تتعلّق بسلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطلاب.
مهارة تحديد الأساليب والإجراءات	تحديد الطّرق والاستراتيجيّات والأساليب والوسائل التّعليميّة.
	تنظيم الخطوات تبعاً لمطالب وأهداف الدّرس.
	صياغة التّمهيد المحفّز لقراءة الدّرس.
	تحديد الغرض من القراءة.
	تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائي؛ لتدريب الطلاب عليها.
	تحديد أساليب تنمّي سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطلاب.

ثانياً: مرحلة التنفيذ.

المهارة الأساسية	المهارة الفرعية
مهارة تنفيذ الدّرس القرائي	إجراء تمهيد محفّز لقراءة الدّرس.
	تدريب الطلاب على تحديد الغرض من القراءة.
	تدريب الطلاب على استراتيجيّات قرائيّة في التّركيز على استرجاع المعلومات الواضحة والصّريحة من النّصّ.
	تدريب الطلاب على استراتيجيّات قرائيّة للتّوصّل إلى الاستدلال الفوري من النّصّ.
	تدريب الطلاب على استراتيجيّات قرائيّة لتفسير ودمج الأفكار والمعلومات من النّصّ.
	تدريب الطلاب على استراتيجيّات قرائيّة لفحص وتقييم المحتوى واللّغة وعناصر النّصّ.
	تخصيص وقت لتنمّيّة سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطلاب.
	تنمّيّة سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطلاب.

ثالثاً: مرحلة التّقييم.

المهارة الأساسية	المهارة الفرعية
مهارة التّقييم	شمول التّقييم لغرض القراءة.
	شمول التّقييم لعمليّات الفهم.
	مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلاب في القراءة (تحديد المهارات التي تعلّمها كلّ طالب).
	قياس سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال ملاحظة الطلاب.

وفي ضوء هذه النّتيجة يكون الباحث قد أجاب على سؤال البحث.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

يُضح من قائمة المهارات التي تمّ إعدادها أنّها اشتملت على ثلاث مراحل (التّخطيط، والتّنفيد، والتّقييم)، وتتضمّن خمس مهارات أساسيّة، تضمّ كلّ منها عدد من المهارات الفرعيّة، التي بلغت (٢٤) مهارة، جاءت امتداداً لعدد من الدّراسات والبحوث السابقة، وهو ما يتّفق مع دراسات (بوقس، ٢٠٠٢؛ البوهي، ٢٠٠٣؛ الزّهراني، ٢٠٠٤؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ الشّمري، ٢٠١١؛ عوض والبكر، ٢٠١٢).

وقد تُعزى أهمّيّة هذه القائمة "مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز" إلى عدّة عوامل، منها:

- قائمة المهارات أشرف عليها وحكّمها خبراء متخصصون في دراسة بيرلز.

- تناولت القائمة مهارات تدريس القراءة في دراسة بيرلز؛ فهي تثير الرغبة في الاطلاع والتوسع، فهو موضوع جاذب. ومن خلال عرض النتائج السابقة ومناقشتها وتفسيرها وجد أنها تدلّ على أنّ بناء قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللغة العربيّة المرحلة الابتدائيّة؛ يُعدّ حلاً لمواجهة حاجة معرفيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

خاتمة البحث

سعى هذا البحث إلى إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وفيما يأتي عرض ملخص نتائج البحث، وتقديم التوصيات في ضوء النتائج، ثم اقتراح عدد من البحوث والدراسات المستقبلية.

أولاً: ملخص نتائج البحث. أسفرت نتائج البحث الحالي عن:

● تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

ثانياً: توصيات البحث.

في ضوء ما تمّ في هذا البحث من إجراءات، وما تمّ التوصل إليه من نتائج؛ يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- الاستفادة من البحث الحالي للمشاركة في بيرلز القادمة.
- 2- إجراء دورات تدريبية لمعلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في أثناء الخدمة، لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لديهم.
- 3- الاستفادة من قائمة المهارات في هذه الدراسة في تصميم برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى الطّلاب.
- 4- الاستفادة من البحث الحالي في إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة.
- 5- تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، بما يتلاءم مع التطوّرات العالميّة والمشاركات الدوليّة، والأدوار التي سيقوم بها المعلم بعد التحاقه بميدان العمل.
- 6- مشاركة خبراء المناهج وطرق التدريس في تخطيط وتنفيذ، وتقييم البرامج التدريبية التي تعدها وزارة التعليم لمعلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.
- 7- نشر الوعي بأهميّة تدريس القراءة بما يواكب تقدّم الأمم، فهي بوابة المستقبل.
- 8- أن يعمل المعلمون على تنويع استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس التي تعمل على تعميق فهم الطّلاب القرائي.
- 9- أن تتضمن أسئلة المعلمين في تقييم الطّلاب على نماذج من فقرات اختبارات بيرلز؛ لتدريب الطّلاب على هذا الشكل من الأسئلة.
- 10- زيادة الوقت المخصّص لتدريس القراءة؛ وذلك لتنمية سلوكيات ومواقف القراءة.

ثانياً: مقترحات البحث.

يُعدّ البحث الحالي مقدّمة لبحوث ودراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى، قد تكمل هذا البحث، أو تضاف إليه، ومن البحوث والدراسات المستقبلية التي يقترحها الباحث ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة لتعرّف فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.
- 2- تقييم محتوى منهج اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في المملكة العربيّة السعوديّة في ضوء معايير دراسة بيرلز (دراسة مقارنة).
- 3- استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى طّلاب المرحلة الابتدائيّة في التّقدّم في القراءة في المسابقات الدوليّة (PIRLS).
- 4- فعالية برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى طّلاب الابتدائيّة.
- 5- مقارنة محتوى منهج اللغة العربيّة في السعوديّة مع محتوى كتب العلوم اللّغويّة في الدّول التي أحرز طّلابها مراتب عالية في نتائج الدّراسة الدوليّة الأخيرة.
- 6- بناء وحدات دراسية مبنية وفق معايير دراسة بيرلز (PIRLS) وتجريب فعاليتها.
- 7- إجراء دراسة لتعرّف أسباب تدني مستوى طّلاب المملكة في دراسة بيرلز (٢٠١١م) وهي المشاركة الأولى للمملكة وكذا بيرلز (٢٠١٦) وطرق العلاج.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

- أبو حجاج، أحمد (٢٠١١). معلمي القراءة بين المأمول والواقع. المؤتمر العلمي الحادي عشر للقراءة والمعرفة، معلمي القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعليم في الوطن العربي. دار الضيافة جامعة عين شمس: مصر.
- أبو طعيمة، محمد (٢٠١٠). أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بادي، غسان خالد (١٩٩٢). مفهوم تعليم القراءة لدى طلاب كلية التربية ومدى انعكاسه على أدائهم في التربية العملية. التربية المعاصرة، (٢٢)، ٨٥-١٢١.
- بودي، زكي عبد العزيز؛ والخزاعلة، محمد سلمان (٢٠١٢). استراتيجيات التدريس. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.
- البوهي، حنفي (٢٠٠٣). برنامج لتنمية أداء معلم اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليتها في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم. دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- جانييه، ر (٢٠١٢). أساسيات التعلم من أجل التعليم الصفي. ترجمة محمد محمود الخوالدة. عمان: دار المسيرة.
- الجبوري، عمران جاسم؛ والسلطاني، حمزة هاشم (٢٠١٣). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفي. ط (٤)، عمان: دار المسيرة.
- الزهراني، سعيد (٢٠٠٥). تقييم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
- سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٤). التدريس الفعال والمعلم الذي نريد. عمان: دار الجنادرية.
- سليمان، محمود (٢٠٠٩). فاعلية أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي التاسع لجمعية القراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقراطية والإخراج، جامعة عين شمس.
- الشمرى، زينب (٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات جامعة حائل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٠)، ١٦٩-٢٣٣.
- عفانة، عزو إسماعيل؛ والخزدار، نائلة نجيب (٢٠١٤). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط (٣)، عمان: دار المسيرة.
- العماري، جيهان (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عوض، فايزة السيد محمد؛ البكر، فهد عبد الكريم (٢٠١٢). برنامج تدريبي قائم على البنائية وفعاليتها في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٨)، ٨٧-١٥.
- عوض، فايزة السيد؛ والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٢). تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدمام: مكتبة المتنبّي.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق.
- فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٩). التدريس الفعال. عمان: دار الثقافة.
- المخلفي، توفيق أحمد (٢٠١٠). دراسة التقويم الدولية واسعة النطاق TIMSS-PIRLS تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثقافية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مركز الدراسات والاختبارات الدولية (٢٠١١ أ). PIRLS 2011 إطار العام للدراسة الدولية لقياس التقدم في مهارة القراءة. الرياض: المؤلف.
- المطرفي، عبد الرزاق ساطي (١٤٠٣). ظاهرة تخلف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١ أ). إطار الدراسة العام PIRLS 2011. الرياض: المؤلف.
- النصار، صالح بن عبد العزيز؛ المجيدل، محمد بن عبد الله (٢٠١٠). أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة. المجلة التربوية، ٢٤ (٩٦)، ١١٣-١٦٣.

- Afflerbach, P. & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York: Routledge.
- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 285–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almasi, J. & Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470–493). New York: Routledge.
- Alvermann, D. & Moje, E. (2013). Adolescent literacy instruction and the discourse of “every teacher a teacher of reading.” In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1072–1103). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). White Plains, NY: Longman.
- Baker, L. & Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York: Routledge.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Coulombe, S., Tremblay, J., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada.
- Courtney, Ann M. & Montano, M. (2006). Teaching Comprehension From The Start: On First Grade Classroom, *Young Children*, 61, 68–74.
- Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64–73.
- Kayiran, B. & Karabay, A. (2012). A Study On Reading Comprehension Skills Of Primary School 5th Grade Students –Learning Basic Reading And Writing Skills Through Phonics-Based Sentence Method Or Decoding Method. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2854–2860.
- Kewaza, S. & Welch, M. I. (2013). Teaching Reading In Primary Classes In Kampala, Uganda's Central Municipality. *Us-China Education Review*, A3.5, 283–296.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21–37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807–841). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2013). *Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction*. In D. Alvermann, N.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kucer, S. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. second edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature, second edition*. Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C. A., Drucker, K.T., & Ragan, M. A. (2012). *Pirls 2011 Encyclopedia*. Timss & Pirls International Study Center, Lynch School Of Education, Boston College.

Mullis, Ina V.S, Martin, M.O, Foy, P. & Drucker, K.T (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement. USA: Library of Congress.

Mullis, V.S.; Martin, M. O.; Kennedy, A. N.; Trong, K. L. & Sainsbury, M. (2009). *Pirls 2011 Assessment Framework*. Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College, USA.

Mullis, V.S.; Martin, M.O.; Ruddock, G.R.; O'Sullivan, C.O.; Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, USA.

Murphy, P.K., Wilkinson, I.A., Soter, A.O., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.

Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students. *Metacognition Learning*, 1(1), 99–113.

Pressley, M. (2006, April). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the meeting of the International Reading Association's Reading Research, Chicago, Illinois.

Preuschoff, A. C. (2010). *Using Timss And Pirls To Construct Global Indicators Of Effective Environments For Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston College, Usa.

Rapp, D. & Van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276–279.

Reuda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1241–1268). Newark, DE: International Reading Association.

Rosell, J. & Pahl, K. (2010). The materials and the situated: What multimodality and new literacy studies do for literacy research. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts, third edition* (pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

Ruddell, R. & Unrau, N. (Eds.). (2004). Read as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and the processes of reading, third edition* (pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association.

Smith, M., Mikulecky, L. Kibby, M., & Dreher, M. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378–383.

Tse, S. K.; Lam, R. Y.; Lam, J. W.; Chan, Y. M. & Elizabeth, K. Y. (2004). Attitudes And Attainment A Comparison Of Hong Kong, Singaporean And English Students' Reading. *Research In Education*. (76), 74- 87.

**التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر معلمات المرحلة
المتوسطة بمحافظة الطائف
بدرية بنت محمد الجعيد
مشرفة تربوية بمكتب تعليم غرب بالطائف
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ**

مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة التعرف إلى التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة ، حيث تم اختيار معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف عينة عشوائية تقدر بـ ١٥٢ لمجتمع دراسة يبلغ ٢١٣ باتباع المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التدريسية جاءت في المرتبة الأولى فعدم ملائمة بعض الموضوعات الدراسية للفصول المقلوبة أتى في المرتبة الأولى في هذا المحور. يليه كثرة أعداد الطالبات إلى جانب صعوبة تقديم تغذية راجعة لكل طالبة على حدة. واحتلت التحديات الإدارية المرتبة الثانية لعدم توفير انترنت عالي الجودة داخل المدرسة أتى في المرتبة الأولى في هذا المحور. يليه التحديات الخاصة بالطالبات مرتبة ثالثة حيث إن ضعف القدرة على الحوار والمناقشة والمشاركات الجماعية أتى في المرتبة الأولى ضمن هذا المحور. ومن ثم التحديات الخاصة بالمعلمة مرتبة رابعة فوجود القيود التنظيمية في الالتزام بزمان الدرس والخطأ الدراسية تعد من أهم صعوبات هذا المحور. كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة اتجاه محاور الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وأوصت الباحثة بالمواءمة بين المناهج الدراسية والتقنيات الحديثة. تقنين أعداد الطالبات في الفصول الدراسية. إلى جانب توفير انترنت عالي الجودة. نشر ثقافة الحوار والمشاركات الجماعية بين الطالبات. المرونة في تطبيق الخطط الدراسية .

المقدمة:

نعيش في عصر امتاز بالتطور السريع، حيث أصبح للمعرفة والتكنولوجيا أثرهما الكبير في التقدم والتطور الذي نشاهده اليوم ؛ فكان لزاماً على التعليم اللحاق بركب التطور والتقدم التكنولوجي المعرفي فلم يعد مقصوراً على حشو أدمغة طلابنا بمختلف المعلومات بقدر ما هو عملية تفاعلية تتشارك فيها عناصر العملية التعليمية ،فالتعليم الذي يعتمد على عنصر التشويق للحصول على المعرفة مع التركيز على المتعلم باعتباره عنصر فعال ونجاح داخل العملية التعليمية يعد من أفضل أنواع التعليم. فظهور الاستراتيجيات الحديثة التي اعتمدت على التقنيات الحديثة المعتمدة على التعلم الرقمي ؛ أدى إلى توجه المعلمين لتنفيذ ما يسمى بالفصل المقلوب أو التعليم المقلوب (الفصول الدراسية المعكوسة).

وهذا التعليم هو احدى الحلول المناسبة لتنمية المهارات المتنوعة لدى الطلاب إلى جانب علاج سلبيات التعليم التقليدي الذي يركز على تدريس المقرر في زمن محدد بغض النظر عن مدى استفادة واستيعاب الطلاب للمقرر ، وفي المقابل نجد أن الفصل المقلوب يساعد الطالب على التعلم مراعي الفروق الفردية بين الطلبة مع استثمار وقت الحصة الدراسية في حل التمارين والمناقشات التي تعزز ما فهمه الطالب أثناء مشاهدته للدروس المسجلة على وسائط تعليمية متنوعة. وبالتالي نصل إلى أن الفصل المقلوب يعمل على إيجاد بيئة تعليمية جاذبة مشوقة لبناء معارف هادفة بأشكال مختلفة، إلى جانب عمله على زيادة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية حيث جعل دور المعلم مقصوراً على التوجيه والإشراف والطالب هو محور العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

مع ظهور تقنية المعلومات التي جعلت من العالم قرية صغيرة زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين ، وحاجة الطالب إلى بيانات غنية متعددة المصادر للبحث عن التطوير الذاتي ، فظهر مفهوم التعليم الإلكتروني والذي هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم ، ويعتمد على التقنيات الحديثة للحاسوب ، والشبكة العالمية والوسائط المتعددة (أقراص مدمجة، برمجيات تعليمية، البريد الإلكتروني، ساحات الحوار الثقافي، الفصول الافتراضية) (الموسى ع، ٢٠٠٥، ٢٧).

فقد أحدث التطور التكنولوجي قفزة نوعية للعملية التعليمية سواء في بناء صيغ جديدة ذات أسس منهجية نظامية والذي يترتب عليه تغيير الفكر التربوي النظري والذي أصبح غير ملائم للتطوير الذي نشاهده في العملية التعليمية إلى اعتماد أسلوب التعلم الرقمي الذي أصبح جزء لا يتجزأ من حياتنا.

فظهرت المناهج الحديثة التي ركزت على المتعلم كمحور مهم في العملية التعليمية وهو من تقوم علمية التعلم من أجله وأيضاً تختلف خصائص النمو لدى المتعلمين (الجسمية، والنفسية، والاجتماعية) وباختلافها تختلف طرق التدريس المستخدمة؛ لذا وجب على المعلمة مراعاة الطرق التدريسية . (حمد الله ، ٢٠١٦)

حيث حظي الفصل المقلوب (التعلم المقلوب) باهتمام العديد من الباحثين والدراسات في الدول المتقدمة والتي تؤكد أهمية تطبيق التعلم المقلوب ، وفاعليته في رفع التحصيل الدراسي للطلبة وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم خارج الصف وداخله إلى جانب استمتاعهم بتطبيق هذا النوع من التعلم ، فمن تلك الدراسات (شرير ، ٢٠١٧م)، ودراسة (الشكعة ، ٢٠١٦م) ودراسة (الزوين، ٢٠١٥) ودراسة (Bormann , 2014) ودراسة (Johnson, 2012)

وبحكم عمل الباحثة فقد لاحظت أن غالبية المعلمات يفتقرن إلى استخدام الطرق الحديثة في التدريس ، إذ يعتمدن الطرق التقليدية المعتمد على التدريس المباشر والتلقين ، الأمر الذي يترتب عليه وجود حاجة ملحة لاستخدام التعلم المعكوس كنمط حديث يعتمد على توظيف التقنية الحديثة التي تمكن المعلمة من إيصال المفاهيم والمعارف الجديدة للطلبة في المنزل وإكسابها مهارات جديدة إلى جانب تنمية مهارات التفكير العليا لديها ، ومن ثم مناقشتها في الحصة الصفية وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (حمد الله، ٢٠١٦م) حيث أكدت الدراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية. وكذلك دراسة (قشطة، ٢٠١٦م) والتي وضحت أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملية بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي ؛ لذا ارتأت ضرورة توظيف التقنيات الحديثة وتطبيقها فعلياً في عملية تعلم الطالبات تماشياً مع طبيعة المقرر واستجابة للتوجيهات العالمية الحديثة في التدريس، والأمر الذي يبرر إجراء هذه الدراسة هو عزوف أغلب المعلمات عن استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة وبعد إجراء عدة مقابلات مع مجموعة من المعلمات تبين أن هناك تحديات تعيق المعلمة عن استخدام الفصول المقلوبة ، تم وضعها في أداة الدراسة .

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة - بإذن الله - الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة عند استخدام الفصول المقلوبة ؟

ومنها الأسئلة الفرعية التالية :

- ١-ما أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة ؟
- ٢-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى سنوات الخبرة ؟
- ٣-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى المؤهل الدراسي ؟

أهداف الدراسة :

- ١-معرفة أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة.
- ٢-التحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى سنوات الخبرة.
- ٣-التحقق من فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى المؤهل الدراسي.

أهمية الدراسة :

تساعد الدراسة ونتائجها على الآتي :

- ١-مواكبة الدول المتقدمة في التعليم باستخدام التقنيات وطرق التدريس الحديثة .
- ٢-علاج عزوف المعلمات عن استخدام التقنيات الحديثة المعتمدة على التعلم الرقمي والتي من شأنها العمل على زيادة فعالية مخرجات العملية التعليمية .
- ٣-توفير الدعم التقني للمعلمات في المدارس لتصميم المحتويات الرقمية .
- ٤-دعوة لوضعي المناهج في إعادة النظر حول إمكانية تضمين المناهج موضوعات قابلة للتدريس باستخدام التقنيات الحديثة المعتمدة على التعلم الرقمي .

حدود الدراسة :

خضعت هذه الدراسة للحدود التالية:

الحدود الموضوعية :

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة.

الحدود البشرية والمكانية :

اقتصرت هذه الدراسة على معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

مصطلحات الدراسة :

تعريف الفصل المقلوب (التعليم المعكوس) :

يعرّفه (Bishop, 2013) " بأنه استراتيجية تعليمية توظيف أدوات التعلم الغير متزامن، مثل: الكتب الإلكترونية ، ومواقع التواصل الاجتماعي ومقاطع الفيديو المسجلة للدروس والتي تحفز الطالب على متابعتها ومشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور في الصف ، والذي يخصص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي " .

إذا هي " بيئة تعلم يعكس فيها المعلمون ما يحدث في القاعدة الدراسية ، مع ما يطلب من المتعلمين من مهام وتكليفات في المنزل ، من خلال إعداد مسبق لموضوع الدرس عن طريق مقاطع فيديو يتم نشرها على إحدى شبكات التعلم الاجتماعية ، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم باستعمال حواسيبهم ، أو هواتفهم الذكية، قبل حضور الدرس في حين يخصص وقت الصف للمناقشات ، وورش العمل والمشاريع التعاونية، والتدريبات" (حسن، ٢٠١٧ ، ٣١)

من خلال ما سبق نستنتج بأن التعلم المعكوس ما هو إلا نموذج تعليمي يمزج بين التعلم التقليدي والتعلم النشط أي تعلم جماعي نشط فعال داخل الصف وتعلم مباشر قائم على استخدام الوسائل التكنولوجية خارج الصف .

إذا التعريف الإجرائي للصف المقلوب هو: نموذج تدريسي يشمل استخدام التقنية للاستفادة من التعليم في العملية التعليمية ، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيداً من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الصف بدلاً من القاء المحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم.

الدراسات السابقة :

بعد مراجعة الأدبيات السابقة وجدت الباحثة أن الأبحاث والدراسات حول هذا الموضوع قليلة؛ لذا أرتأت الباحثة الإشارة إلى عدد من الدراسات التربوية التي عنت بموضوع الفصول المقلوبة من زوايا متعددة من تلك الدراسات:

١- دراسة (شريب ، ٢٠١٧م) كانت بعنوان فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحو

لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة .

هدفت الدراسة (التعرف على فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات النحو، وفروق دالة احصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط تقديرات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط تقديرات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو النحو ، وكذلك البيئة الصف المقلوب التعليمية حققت فاعلية تزيد عن 1.2 وفقاً لمعدل الكسب البلاك في تنمية مهارات النحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة .

٢- دراسة (قشطة، ٢٠١٦م) أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم

الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. حيث استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى، اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير التأملي في دراستها ، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية .

٣- دراسة (الشكعة ، ٢٠١٦م) أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم

ومقدار احتفاظهم بالتعلم.

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم. واستخدمت الباحثة أداة الاختبار التحصيلي كأداة بحث . حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعتين التجريبيتين ولصالح طلاب المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بطلبة المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المعكوس .

٤- دراسة (حمد الله، ٢٠١٦م) أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية .

هدفت الدراسة إلى البحث في أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية. والأداة المستخدمة في هذه الدراسة هو اختبار لقياس التفكير الاستقرائي ، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين نتائج طالبات المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة تعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجية التعلم المعكوس .

٥-دراسة (أبو عيشة ، ٢٠١٧ م) أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة. وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لقياس مهارات رسم الخط العربي. وأهم نتائج هذه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين متوسط درجات الطلاب في اختبار قياس مهارات رسم الخط العربي قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي . وأيضاً حققت الوحدة المقترحة القائمة على الفصول المعكوسة فاعلية تزيد عن (1.2) وفقاً لكسب المعدل لبلاد.

الإطار النظري:

المحور الأول :

التعليم الرقمي (الإلكتروني):

إن التعليم في زمن الرقمية يختلف اختلافا جذريا عن التعليم التقليدي سواء في صياغة المحتوى وأسلوب عرضه وطرق تدريسه ، حيث يتميز التعليم الرقمي بالجاذبة والتحفيز وتنمية قدرات المتعلمين المختلفة وغيرها من المزايا ، فهو يمثل إحدى الأنظمة التعليمية المساندة للمنظومة التعليمية والذي يعمل على تكوين بيئة تعليمية تفاعلية محفزة للتعلم والإبداع وتنمية المهارات والخبرات مما يحقق إنتاج معرفي شيق متطور في جميع الجوانب للوصول إلى مخرجات عالية الجودة.

وكان لتطور تقنيات المعلومات والاتصالات أثرها في تفعيل عمليات التطبيق العلمي للنظريات والاتجاهات الحديثة في مجال طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم وتطويرها لتساعد في إعداد أجيال جديدة أكثر قدرة على مواجهة تطورات العصور وتحديات المستقبل.

ومن هنا يتعرض الطالب للمادة الدراسية في خارج الحصة الصفية سواء من فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس ؛ إذ يتم تحويل الحصة أو المحاضرة التقليدية ضمن التعلم المعكوس، من التكنولوجيا المتوافرة المناسبة إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الانترنت بحيث يستطيع الطلاب الوصول إليها خارج الحصة الصفية ؛ لا فساد المجال لهم للقيام بنشاطات أخرى داخل الحصة، مثل حل المشكلة والنقاشات وحل الواجبات ، فهو تعلم يحل فيه التدريس بالتكنولوجيا على الانترنت مكان التدريس المباشر في الغرفة الصفية. (الذيابات ، ٢٠١٣)

ويعتمد التعليم الرقمي (الإلكتروني) على الحاسوب وشبكة الإنترنت في نقل تلك المعارف والمهارات حيث يجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، مما يزيد ترسيخ مفهوم التعليم الذاتي. والذي يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين ، فكل متعلم يتابع تعلمه كلا حسب طاقته وقدرته وفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة.

فالتعليم الإلكتروني طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية ، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان ذلك عن بعد أم في الفصل الدراسي. (الموسى، ١٤٢٣ ، ٦) .

فالتربويون اليوم هم أحوج الناس إلى التعلم الإلكتروني في مجال التعليم والتعلم لمواكبة مجريات هذا العصر المتنامي بشكل سريع ، فالتعلم الإلكتروني له عدد من المميزات مكنته من التغلب على كثير من التغلب على كثير من العقبات التي تعرقل تعميم التعلم حول العالم . (حمدان ، ٢٠٠٧ ، ٢٨٨)

إذا التعليم الرقمي (الإلكتروني) ما هو إلا أسلوب من أساليب التعليم الجديدة التي تعتمد على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائلها في تقديم المحتوى التعليمي بما يحتويه من مفاهيم ومعارف ومهارات متنوعة حيث يتيح للطلاب التفاعل النشط داخل حجرة الصف وخارجها.

المحور الثاني :

أهمية الفصول المقلوبة (التعليم المعكوس):

تكمن أهمية الفصول المقلوبة في كونها أهم التكنولوجيا المستخدمة في العملية التعليمية بما تتيح لها من إمكانيات يستمتع بها الطلاب بالتعلم من خلال إجراء وتنفيذ الأنشطة المختلفة والشيقة.

تتمثل أهمية التعلم المعكوس عند (الزين، ٢٠١٥) فيما يلي :

١-استغلال الوقت بصورة جيدة فيما يخدم المصلحة التعليمية مع الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة.

٣-منح الطلاب حافزا للتحضير والاستعداد قبل وقت الحصة الصفية؛ وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة.

٤-توفير تغذية راجعة فورية للطلبة بمعرفة المعلمين في وقت الحصة الفصلية.

٥-تحفيز التواصل الاجتماعي والتعليمي بين الطلبة عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.

وقد أضاف (حسن ، ٢٠١٧ ، ٥٧-٥٨) إلى النقاط السابقة ما يلي:

١- يركز على مستويات التعلم العليا ويرفع من مستوى تحصيل المتعلمين .

٢- يزيد من درجة التواصل والتفاعل بين المعلم والطالب ومن ثم كسر جمود العملية التعليمية .

٣- يعد بيئة تعليمية تحفز على مشاركة الطلاب في تحمل مسؤولية تعلمهم.

المحور الثالث :

مراحل تنفيذ التعليم المقلوب : لخص (الكحيلي ، ٢٠١٥) مراحل الصف المعكوس في النقاط الآتية :

١-تحديد الدرس الذي ينوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحا للقلب.

٢-تحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات وإلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.

٣-تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي بحيث تتضمن المادة العلمية الصوت والصورة ولا تتجاوز ١٠ دقائق مع توجيه الطلاب لأهمية مشاهدتها في المنزل وفي أي وقت .

٤- تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلاب من الفيديو في الحصة من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع ، ومن ثم تقويم تعلم الطالب داخل الفصل بأدوات التقويم المناسبة.

ويشير بيشوب (Bishop, 2013) أن التعلم المعكوس يتكون من مرحلتين الأولى مرحلة التعلم داخل الحصة الصفية إذ يتخللها الأسئلة والأجوبة ، والتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة ، و الثانية فتتمثل في مرحلة التعلم في خارج الحصة الصفية؛ إذ يتم توظيف التكنولوجيا عبر استخدام الفيديو والكمبيوتر والاستماع إلى المحاضرات التي أعدها المعلم .

وترى الباحثة بأن مراحل تطبيق التعلم المقلوب يمر بثلاث مراحل:

(أ)- مرحلة ما قبل الحصة الدراسية :

١- يجب على المعلم وضع المخرجات التي يهدف لتحقيقها خلال هذه المرحلة.

٢- تحديد واختيار المحتوى التعليمي إما أن تكون مفاهيم جديدة على الطالب أو أنها مفاهيم مسبقة يراد أن يبنى عليها.

٣- تحديد طريقة إيصال المحتوى وأغلب التصاميم تفضل استخدام الفيديوهات لشروحات تعليمية ويمكن للمعلم تسجيل المادة العلمية للطلاب والتي غالبا تكون جاذبة إذا ما قدمت من قبل المعلم وليس معلم آخر .. وأيضا يمكن اضافة مصادر خارجية أو الكتاب المدرسي.

٤-اضافة اختيار بسيط يقيس مدى استيعاب الطالب وذلك إما أن تكون أسئلة موضوعية أو ما يراه المعلم مناسب لما تم شرحه في الخطوة الثالثة.

ب) - مرحلة الحصة الدراسية:

- ١- تحديد مخرجات التعلم لهذه المرحلة مع التركيز على تحفيز الطالب لتحقيق المستويات العليا من تصنيف بلوم والتي تركز على التطبيق والتحليل والتقييم والابتكار حيث يحدد المعلم المخرجات التي من خلالها يبني الأنشطة الصفية لتحقيق ذلك.
- ٢- التنوع في تطبيق الأنشطة (التعاونية - فردية - حل المشكلات) وهذا ما يميز التعلم المقلوب حيث أن زمن الحصة يتيح للمعلم تحديد أنشطة التعلم قبل وأثناء وبعد الصف. ومن خلال التنوع في الأنشطة يستطيع المعلم تعزيز المفاهيم وأيضا تطوير مهارات الطلاب (التفكير النقدي / التواصل / النقاش / الإبداع) والعديد من مهارات القرن الحادي والعشرين.
- ٣- يقوم المعلم بتقييم مستوى الطلاب قبل تطبيق الأنشطة والتأكد من جاهزية الطلاب للتفاعل .
- وقد أشار (الكحيلي ، ٢٠١٥) إلى أن التقويم فرصة لتعزيز المعارف والمهارات لدى المتعلم ويساعد المعلم في تعديل ممارساته لتحسين التعلم ، فإذا كان الصف المعكوس يجعل الطالب عنصرا فاعلا في استقلاليته وتفردته في إحداث التعلم فإن التقويم الواقعي هو الأكثر كفاءة في متابعة تعلم الطالب في الصف المعكوس.
- ٤- التغذية الراجعة وتكمن أهميتها بأن المعلم يجد الوقت والحرية لمراقبة الطلاب إما فرديا أو جماعيا وتزويدهم بتغذية راجعة فورية تساعد في تصحيح المفاهيم وتعزيزها.
- وقد أوجز (عبدالخالق ، ٢٠١٣) شروط التغذية الراجعة الفعالة في عدة نقاط وهي:

- أن تتصف بالدوام والاستمرارية والشمولية.
- أن تتم في وضوء أهداف محددة .
- أن يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا ، وتحليلا علميا دقيقا .

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي والذي عرفه الباحثون بأنه "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة " (عبيدات ، وآخرون ، ١٩٨٤م، ١٨٧)

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة لمادة لغتي الخالدة بمحافظة الطائف للتعليم العام والبالغ عددهم (٢١٣) معلمة، وتم استخدام العينة بأسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٥٣) .

خصائص أفراد الدراسة:

يشمل هذا الجزء المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة متمثلة في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

خلاصة النتائج والتوصيات:

أهم النتائج:

- ١) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: اتضح أن أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة هي التالية:
- معوقات مرحلة التخطيط : تبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات مرحلة التخطيط عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ هذا المتوسط (٤,٠٩ من ٤,٢٠) وركز أفراد العينة على عبارة: عدم ملائمة بعض الموضوعات الدراسية لطريقة الفصول المقلوبة.
- معوقات مرحلة التنفيذ : تبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات مرحلة التنفيذ جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٤,١٦ من ٤,٢٠) وقد ركز أفراد العينة على مشكلة أن الفصول المقلوبة لا تتناسب مع أعداد الطلاب الكبير.
- معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة: تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٧٨ من ٤,٢٠) ، وركز أفراد العينة على صعوبة تقديم التغذية الراجعة لكل طالب على حدة.

- **التحديات الإدارية:** تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات الإدارية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٢٥ من ٥,٠٠) ويرى أفراد العينة أن مشكلة عدم توفير انترنت عالي الجودة داخل المدرسة تأتي في المرتبة الأولى.
- **التحديات الخاصة بالطلاب :** تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات الخاصة بالطلاب عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٢٠ من ٤,٢٠) ويرى أفراد العينة أن ضعف القدرة على التحاور والمناقشة والمشاركات الجماعية سواء إلكترونياً أو مباشرة تأتي في المرتبة الأولى ضمن هذا المجال.
- **التحديات الخاصة بالمعلم :** تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٥٤ من ٤,٢٠) ومن أهم هذه الصعوبات وجود القيود التنظيمية في الالتزام بزمان الدرس والخطة الدراسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- (٢) **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بها.
- (٣) **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:** اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بها.

أهم التوصيات:

- (١) ضرورة العمل على المواءمة بين المناهج الدراسية واستخدام التقنيات الحديثة (الفصول المقلوبة).
- (٢) العمل على تقنين أعداد الطلاب في الفصول للسماح بتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في التدريس ، مما يسهل تقديم التغذية الراجعة لطلاب كل على حدة .
- (٣) توفير التقنيات الحديثة للإدارة والتزود بإنترنت عالي الجودة داخل المدرسة.
- (٤) نشر ثقافة الحوار الفاعل والمناقشة والمشاركات الجماعية سواء إلكترونياً أو مباشرة بين الطلاب والمعلمين وضمن الفصول التدريسية.
- (٥) المرونة في التطبيق الزمني للخطط التدريسية، والتخفيف من القيود التنظيمية في الالتزام بزمان الدرس والخطة الدراسية لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة.

قائمة المراجع : أولا : المراجع العربية

- ١- الموسى، عبدالله، المبارك، أحمد (٢٠٠٥م)، التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، ط١، الرياض: مكتبة الرشد.
- ٢- الكحيلي، ابتسام سعود، (٢٠١٥م)، فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم، المدينة المنورة، السعودية: دار الزمان للنشر والتوزيع.
- ٣- عبد الخالق، حنان محمد، (٢٠١٣)، نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج تعلم طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسوب في التعليم، تكنولوجيا التعليم "سلسلة دراسات وبحوث"، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٣، ع١، ص ٢٠٠-١٥١.
- ٤- شريز، ميسر ناصر (٢٠١٧) كانت بعنوان فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة
- ٥- قشقة، آية خليل (٢٠١٦م) أثر توظيف استراتيجيات التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملية بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي .
- ٦- حمد الله، أمل فايز (٢٠١٦م) أثر استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية .
- ٧- حسن، هيثم عاطف، (٢٠١٧م)، التعليم المعكوس، ط١، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٨- الزين، حنان (٢٠١٥م)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج٤، ع١، ص ١٧٢-١٨٦ .
- ٩- حميد، آمال (٢٠١٦م)، فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ١١- الذبابات، بلال (٢٠١٣م)، فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج٢٧، ع١، ص ١٨٢-٢٠٠، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ١٢- بيرجمان، جوناثان، سامز، آرون (٢٠١٤م) "الصف المقلوب"، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، زكريا القاضي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.
- ١٣- الشلبي، إلهام (٢٠١٧)، فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجيات الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة / المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج١٣، ع٩٩-١١٨.
- ١٤- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز (١٤٢٣هـ)، التعليم الإلكتروني مفهومه وخصائصه وفوائده وعوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ، جامعة الملك سعود، الرياض .
- ١٥- حمدان، محمد سعيد (٢٠٠٧)، التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس، مج ١، ع ١، ص ٢٨٧-٣٢١
- ١٦- عبيدات وآخرون، (١٩٨٤م)، "البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ب. ط، دار الفكر.
- ١٧- طبة، محمد بشير، (٢٠١٥)، تحليل المحتوى في بحوث الاتصال، الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع١٣/١٤، ص ٣١٦-٣٣٠.
- ١٨- أبو عيشة، إبراهيم عبدالحى (٢٠١٧م) أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة .
- ١٩- الشكعة، هناء مصطفى (٢٠١٦م) أثر استراتيجيات التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- 20)-Bishop, J:L.(2013),Acontrolled Study Of the flipped classroom with numerical methods for engineers ,unpublished doctoral dissertation ,UTAH state university ,Logan ,Utah.
- 21)-Fulton, k.(2012).Upside down and inside out :Flip Your classroom to improve student Learning ,learning & Leading with Technology,39(8),12-17.
- 22)-Bormann, J.(2014).Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement ,Master Diss. ,University of Northern Iowa .
- 23)-Johnson ,L.(2012):Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course :Student and Teacher Perceptions ,Questions and Student Achievement .Unpublished Ph.D. dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky .

أثر الواقع المرجعي على اللغة الروائية
عطرة يحيى آل محيا
باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

❖ المبحث الأول: تشكّل اللغة الروائية: المصطلح، الوظيفة الفنية، الدلالة.

سخر الروائي قدراته الفنيّة واللّغويّة، لنقل التّصوّرات والوقائع والأحداث والأشخاص إلى نصّه الروائيّ؛ فاكتملت بذلك كلّ لغة خصوصيّة من طبيعة الموضوع الروائي لأنّ " اللغة هي القالب الذي يصبّ فيه الروائيّ أفكاره، ويُجسّد رؤيته في صورة مادّية محسوسة، وينقل من خلال رؤيته للنّاس والأشياء"^(١) ولهذا فكلّ جنس أدبيّ لغة خاصّة يعبر بها الأديب، فلغة الرواية تختلف عن لغة الشعر، وموضع اختلافها يكمن في ارتباطها بواقعها، أو ابتعادها عنه، أي أنّ اللغة الشعريّة مغرقة في الخيال، بينما لغة الرواية ترتبط بالواقع أكثر، " فالشاعر يخلّق بأجنحته في عالم الخيال مبتعداً عن أرض الواقع، متخذاً من التّخيّل عنصراً جوهريّاً، بينما الروائيّ يرتبط بالواقع، ويستخدم اللغة الواضحة الكاشفة للعوالم النّفسية والصّراع الاجتماعيّ؛ فهو يرتفع على الواقع ولا ينفصل عنه"^(٢).

ولعلّ المقصود بارتفاع الأديب عن الواقع، أيّ ابتعاد تأمليّ يتيح للمبدع اكتشاف العوالم المغلفة، وسماع الأحاديث المبتورة، ورؤية الزّوايا المظلمة، وهو مع ذلك لا ينقل هذه المشاهد كما هي، وإنّما يلبسها لغة فنيّة، يخرج بها ذلك الواقع بتصوّر فنيّ، وليس نقليّ. بينما تساهم المادّة الموضوعيّة والرّؤى الدّلاليّة في " التّعبير عن الحياة، ورصد المتغيّرات الاجتماعيّة، والنّفسية، والفكرية للشّخصيّات، ونقل حركة الأحداث بصراعها الدّراميّ، وتفاعلها الخلاق"^(٣).

تتشكّل لغة الرواية من الموضوع الذي يتناولّه الروائيّ، ومن التقنيات التي تُستخدم في بنائها، ومن المعروف: أنّ بنية اللغة الروائيّة تنقسم إلى قسمين بحسب بنائها وشكلها، فلدينا لغة سرد، ولغة حوار، وتختلف الأولى عن الثّانية؛ لأنّ لغة السرد عادة تكون فصيحة، ولا تغرق في العاميّة، بينما لغة الحوار أكثر حيويّة وفاعليّة في تسخير لغة العامّة لبناء الحدث الدّراميّ، وبناء متخيّل الشّخصيّات، وكما أنّ الحوار ضرورة في الرواية؛ فإنّ لغة السرد كذلك ضرورة تتّضح من خلالها فنّيّات الوصف، والتّعليق، والاستدكار، وسرد ما هو خارج لغة الحوار، وتفاعل الشّخصيّات في المساحات السردية التي يعبر منها المبدع.

لعلّ التّقديم السّابق يؤكّد ارتباط الرواية منذ نشأتها بالواقع والحياة أكثر، وابتعادها عن الدّائيّة الشعريّة التي تظهر في القصائد بشكل أكثر جلاء؛ ولذلك فإنّ ميزة أيّ رواية عن غيرها، وأيّ روائيّ عن آخر، هي: القدرة على سكب الواقع، وتحوّلاته، ومظاهره في الرواية بفنّيّة ولغة جماليّة، وأنّ " الموهبة الجوهريّة للروائيّ هي: أن يلاحظ السّلوّك الاجتماعيّ، كطريقة تأثيث الفرد لبيته، أو ممارسته للحبّ، أو ردّ فعله تجاه الموت، أو فضّه لخطاب، أو تركيب جملة، أو تخطيط لمستقبله"^(٤).

هذه التّفاصيل الصّغيرة هي المساحة الفنيّة التي تتشكّل فيها خصوصيّة لغة الرواية، وتظهر فنّيّتها، وهي أيضاً الحيز الذي يتكوّن نتيجة ملاحظة السّلوّك الاجتماعيّ، وفي نفس الوقت ملاحظة المتغيّر الاجتماعيّ بشكل عامّ، والمتغيّر السياسيّ، والمتغيّر الثقافيّ، وكلّ رافد آخر يؤثر في ذهن المبدع، وهو يُشكّل لغته الروائيّة. إنّ المهارة هي قدرة الروائيّ على خلق عالم متخيّل يجمع المتناقضات، يكشفها ويحلّلها، الصّلاح والفساد، الفضيلة والرّذيلة، الخير والشرّ، ثمّ يسخر اللغة الدّالة لكلّ محاولات هذه المعاني، ويقدمها إلى القارئ بوضوح، يقترب من وضوح الواقع ومكوّناته في ذهن المتلقّي. " وإنّ ما ينبغي أن تكون عليه اللغة القصصيّة من وضوح، يقوم في الغالب على وصف الواقع المتحرّك الذي يسمح بتصويره قدر الإمكان، وأنّ الكلمات في الرواية لا تُشير إلى معنّى مجرد، بل إلى تخيل شيء مدرك، أو إلى فعل حقيقيّ يقوم به أناس واقعيّون"^(٥).

مما يعني أنّ ارتباط الرواية بواقع ما، يسمح لها بصياغة لغة قادرة على تصوير هذا الواقع، ويتيح لها الاقترب من الحياة اليوميّة، وتفصيلها، ولا تسعى الرواية ولا الروائيّون إلى جعل الرواية فناً تجريديّاً، بل اعتبارها صوت فنيّ، لعالم واقعيّ؛ ولهذا فإنّ قيمة لغة الرواية، وما تقدّمه للقارئ يُقاس " قبل كلّ شيء على درجة صدق وعمق مثل هذه الملاحظات، سواء في تفصيلها، أو في البناء الكلّيّ للحبكة، وهذا مانحكم به على جدارة الرواية، فنحن نريد من الرواية بادئ ذي بدء أن توضح واقعاً كان خافياً علينا"^(٦).

(١) عبد الفتاح عثمان، بناء الرواية دراسة في الرواية المصرية، مكتبة الشباب، ص ١٩٩.

(٢) المرجع السابق، الصفحة ذاتها.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٠١.

(٤) طه وادي، دراسات في نقد الرواية، ط٣، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٩٤م، ص ٢٣٥.

(٥) طه وادي، دراسات في نقد الرواية، م٣، ص ٢٣٤.

(٦) المرجع السابق، ص ٢٣٦.

ولا يتسنى للمبدع أن يكتشف واقع نعيشه، وتخفى علينا بعض تفاصيله، دون أن يكون لديه موضوع هام، ولغة جيدة للتعبير عن هذا الموضوع، وثرأ لغوي يمكنه من رصد ملاحظات الواقع ومشاهداته، بلغة جيدة، وبأسلوب رشيق، بعيداً عن المباشرة المموجة، والتقريرية المملة، ولعلّ عدم امتلاك ناصية اللغة يُوقع الروائي في خطر. ولكن العلاقة الخاصة بين اللغة والرواية والملاحظات التي تحكيها اللغة تجعل من الممكن لرواية جميلة أن تُكتب بلغة مسطحة وفجة وخالية من الجمال، مثل: رواية جيمس جونز الأولى (من هنا إلى الخلود)^(١).

هذا يعني أنّ هناك روايات أحدثت اختراقات في مفاهيم النقد، و غيرت معايير تقييم الرواية الجيدة من حيث اللغة؛ بدليل أنّ هناك روايات كُتبت لها الخلود، وأثرت على المتلقي، وعلى الناقد في نفس الوقت، رغم لغتها الفجة والمملة كرواية (من هنا إلى الخلود)، ولعلّ السبب في اعتقادي يعود لتأثير هذه الرواية، واعتبارها رواية جميلة لأنها كتبت بلغة صادقة، وإحساس كبير وصل إلى القارئ، وأثر فيه، وجعله يتغاضى عن مستوى اللغة المتدني والبسيط والمباشر. ورغم اعتقاد الباحثة أن مضامين الرواية، يجب أن تلتحم مع لغتها؛ لتنتج لنا نصاً جمالياً نستنتج من خلاله الواقع، لا أن يكتفي المبدع بتقديم مضامين إنسانية، في قالب روائي مباشر، بعيداً عن أي قيمة جمالية، أو فنية، وبصفة تقريرية، فالكلّ قادر على استيعاب الحياة وملاحظتها، ولكنّ الميزة في تقديم هذه الحياة بشكل عميق وفني، وليس نقلها كما هي

أثر الواقع على بناء لغة الرواية:

عانى الروائي العربي في العصر الحديث، عدة انكسارات، وهزائم، شكّلت واقع المرجعي، وبالتالي انتقل هذا التّكسر، والتّشظّي إلى لغته الروائية؛ فتشكّلت متقطّعة على مستوى السرد، ومستوى الحكاية؛ مما أدّى لظهور ملمّحين في كتابة الرواية العربية الجديدة، وهي:

١. انقطاع السرد " فلا تُوجد هناك نتائج تتولّد عن أسباب: تتوالد الأحداث وتتناسل بشكل يقوم على التّشعب، وتعدّد مساراتها دون توجيه محدّد".

٢. غياب القصة المحورية " أحداث تتداخل مع أحداث أخرى، بحيث لا يبدو أمامنا هناك خيط ينظمها، أو يضبط إيقاعها"^(٢). وانطلاقاً من تصوّر سعيد يقطين لشكل السرد الروائي، نصل إلى ملمح آخر من ملامح لغة الرواية الجديدة، وهي كونها لغة ارتجالية، تبنى مكوناتها لكلّ مشهد على حدة، وفي زمن منفصل عن الآخر؛ وبذلك تنصهر اللغة مع المشاهد والأحداث، وتعبّر عنها بالقدر الأدنى من الفنية، وبالقدر الأعلى من التّكسر على مستوى اللغة التعبيرية، فمع غياب الخيط الدرامي، تبقى اللغة رهينة المشهد السردّي: المتكسر، والمتقطّع، وبالتالي تتكسر معها بنية اللغة السردية.

وفي سبيل انفتاح الرواية على كلّ مكونات المجتمع، وإشكالاته، ووسائله التعبيرية، فقد صارت الرواية فعلاً ملتقى من علامات عدّة: يتجاور فيها الخطاب الصحفي، واليوميات، والتاريخ، والعجائب، والسياسة، والأحلام، والتّدايعات"^(٣).

ولا شكّ أنّ تعدّد مستويات الخطاب يثري الرواية على المستوى الموضوعي، والنقدي، إلّا أنّه يوطّر مستوى الرواية فنياً، فبدلاً من التّركيز على لغتها الروائية، فإنّ القارئ يجد نفسه مشتتاً بين السرد الواقعي الذي يقترب من الخطاب الصحفي، أو بعض السرد التاريخي الذي كتب بلغة رصينة؛ توطّر حدود الزّمان والمكان والحدث، أو على مستوى سياسيّ يُثقل النصّ الروائي بالإشارة، والصّراحة، لنقد السياسات، والمؤسسات الاجتماعية، والقبلية، وما يفرضه هذا التّنال، من لغة مباشرة عادة، وإن رمزت أحياناً.

و بالنتيجة كان كاتب الرواية العربية في السّنوات الأخيرة، قد جمع كلنا الإشكاليّتين في لغته الروائية، من حيث حيّز الحوار الكبير في الرواية، ومن حيث إغراقها الواضح في العامية، وقد يكون منشأ كلا الإشكاليّتين، استعجال النصّ السردّي وكتابته في زمن الأزمة، ولا يعني ذلك حكماً عاماً على كلّ عينات الدّراسة، فقد وُجدت بعض الروايات التي كانت لها لغتها السّلسة، وتُشير الدّراسة إليها في مباحث التّحليل.

(١) المرجع السابق، ص ٢٣٥.

(٢) سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية الجديدة الوجود والحدود، ط١، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ٢٠١٠م، ص ١٥٤.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٧.

• من استراتيجيات الكتابة الروائية (الوصف):

يُعدّ الوصف من الاستراتيجيات الكتابية التي يحتاجها أي نصّ سرديّ لبناء مكوناته، ولأنّ هناك من حاول أن يضع حدوداً بين السرد، كونه يتّصل بالأحداث والجمل الفعلية، وبين الوصف الذي يُعبّر عن طريق الجمل الأسمية، فقد كان من الصّعب على عدد من النقاد وضع تعريف شامل وكامل للوصف، و" بالرغم من صعوبة تعريف الوصف فلم نجد أفضل من تعريف (قدامة بن جعفر) له في نقد الشعر، (الوصف إنّما هو ذكر الشّيء، كما فيه من الأحوال والهيئات)"^(١).

يحيط الوصف بشموليته كلّ بنى النصّ السردّي، من وصف للشخصيات، ومشاعرها، وأحاسيسها، و وصف للأحداث، ودوافعها ونتائجها، والأزمنة بتواريخها وطبيعتها الواقعية أو المتخيّلة، والأمكنة بمكوناتها وأسمائها ودلالاتها. بهذا يكون الوصف شاملاً لشكل الأفعال وسردها، كما أنّه قادر على التعبير عن الأحاسيس ووصفها، وليس من تباين وظيفيّ بين الوصف والسرد كما —أظنّ—.

أصبحت الرواية ديوان العرب في العصر الحديث، فتضمّنت: حكاياتهم، ووقائعهم، وإشكالاتهم، ورُصد فيها تاريخهم؛ ولذلك اعتنى الرّواة بوصف تفاصيل الأشياء، واستقصاء أغلب جزئياتها، وأصبحت سجلاً مادياً لحياة واقعية"، ومن هذه الرّواية نظر الجاحظ إلى الشعر القديم، باعتباره مصدراً للمعارف العامة، وثيقة فيزيقيّة تُقدّم لمن يتأملها قدراً طيباً من الحقائق العلميّة المتصلة بحياة الحيوان"^(٢).

تتشابه الفائدة الموضوعية للأدب، بين الشعر كوثيقة علميّة وتاريخيّة، وصورة اجتماعيّة قديمة، وبين الرّواية كوثيقة علميّة وتاريخيّة، وصورة اجتماعيّة حديثة، وما يمدّنا به الجنس الأدبيّ على اختلاف نوعه من معلومات، وحقائق عن الحياة وصورها"، ولاشكّ أنّ هذه النظرة تنطبق على مختلف الأجناس الأدبيّة، باعتبارها مخزوناً لمظاهر الحياة الماديّة التي ظهرت في عصر تأليفها، فإذا أراد الباحث أن يتعرّف على حياة اليونان القديمة؛ فإنه يعود إلى الملاحم الهومييرية"^(٣)، ومن هنا يبرز الوصف كعنصر فاعل في تشكيل صورة الحياة الواقعية داخل الجنس الأدبيّ، والاحتفاظ بملاحم الحياة الماديّة فيه؛ ولهذا يكتسب الوصف أهميّة التقنيّة في بناء الرّواية من الدور الوظيفيّ المنوط به؛ لأنه يخدم الحدث، ويعزّز البناء الجسديّ والنّفسيّ للشخصيات؛ من خلال وصف ظواهرها وبواطنها، وربط المشهد الدراميّ بعدّة أزمنة من خلال وصفها وتقديمها إلى المتلقّي؛ ولهذا عدّه بعض النقاد أكثر أهميّة في بناء الرّواية من الحوار" ولغة الرّواية تجمع بين الوصف والحوار، غير أنّ الوصف هو الأساس الذي تُبنى عليه، ومن ثمّ ينبغي أن يكون الوصف في خدمة الحدث، ويُسهّم في الكشف عن معالم الشخصيات، ويُحدّد أبعاد الموقف الدرامي، ويرمز إلى دلالات معيّنة، لها أهميّة الحيويّة في تطوّر الأحداث، فإذا لم يُحقّق الوصف هذا كلّ، كان لغواً مفروضاً يقطع التسلسل الدرامي"^(٤).

ولعلّ الملاحظ في الدور الوظيفيّ الذي يفترضه عبد الفتاح عثمان للوصف، هو كونه تالياً للعمل السردّي، سواء في تقديم الشخصيات، فيعمل على كشف معالمها، أي: أنّ الحدث، أو السارد مثلاً يقدّم إحدى الشخصيات للمتلقّي، ومن ثمّ يقوم الوصف بوضع أبعاد الشخصية النّفسيّة، والجسديّة؛ فيعزّز بناءها، وله وظيفة فنيّة أخرى من خلال تحديد أبعاد الموقف الدراميّ على مستوى الزّمان، والمكان، وتقديمه بشكل محدّد وواضح للقارئ، أي أنّ أهميّة الوصف تأتي لاحقة، أو تالية لأهميّة السرد. وفي حال لم يُحقّق الوصف الأغراض الوظيفيّة لخدمة السرد، وعناصره البنائيّة؛ فإنه لغو يكسر المشهد الدرامي، ولا يضيف له أي ميزة فنيّة.

ومع ظهور المدارس الواقعية في الأدب، فقد ظهرت وظائف بالغة الأهميّة للوصف داخل العمل السردّي، وهي وظيفة تفسيريّة، ووظيفة إيهاميّة.

الوظيفة الأولى: لا تردّ في النصّ السردّي بشكل عابث، ولكن لأنّ "مظاهر الحياة الخارجيّة من مدن، ومنازل، وأثاث، وأدوات، وملابس... إلخ، تُذكر؛ لأنها تكشف عن حياة الشخصية النّفسيّة، وتُشير إلى مزاجها، وطبيعتها، وأصبح الوصف له دلالة خاصّة، واكتسب قيمة جماليّة حقّة"^(٥).

بمعنى أنّ الوصف يُفسّر حالات اجتماعيّة معيّنة، أو وضعاً نفسياً ما، ويكشف بعض صور التّشكّل الخاصّ لإحدى الشخصيات؛ ولذلك يُعنى بتفسير قرائن الشخصية وسماتها، ويربطها بالحدث الدراميّ.

أمّا الوظيفة الأخرى، فهي وظيفة إيهاميّة، "إذ يدخل العالم الخارجيّ بتفاصيله الصّغيرة في عالم الرّواية التّخيليّ، ويشعر القارئ أنّه يعيش في عالم الواقع، لا عالم الخيال، ويخلق انطباعاً بالحقيقة، أو تأثيراً مباشراً بالواقع"^(٦).

(١) سيزا قاسم، بناء الرواية دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ، مكتبة الأسرة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٤م، ص ١١١.

(٢) جابر عصفور، الصورة الفنية، ط ١، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٩٨٣م، ص .

(٣) سيزا قاسم، بناء الرواية دراسة في ثلاثية نجيب محفوظ، م.س، ص ١١٢.

(٤) عبد الفتاح عثمان، بناء الرواية دراسة في الرواية المصرية، مكتبة الشباب، ص ٢٣٢.

(٥) سيزا قاسم، بناء الرواية دراسة في ثلاثية نجيب محفوظ، م.س، ص ١١٥.

(٦) المرجع السابق، الصفحة ذاتها.

تتكامل الوظيفتان: التفسيرية، والإيهامية، داخل النصّ الروائيّ، فبينما تعمل الأولى على تفسير الأشياء وتبرير حضورها داخل النصّ، يشغل الوصف من جهة أخرى بتكثيف عملية الإيهام بواقعية هذه البنية السردية، سواءً كانت شخصية، أو مكان، أو زمان، أو حدث.

• الكولاج.

من مظاهر تطوّر الثناص في الرواية (تقنية الكولاج) التي بدأ استخدامها داخل النصّ السرديّ في عام ١٩٣٠، حيث أصدر ماكس أرنست رواية بعنوان: (حلم فتاة صغيرة تُريد الدّخول إلى كرم)، فأطلق عليها رواية كولاج^(١). وبما أنّ فكرة الكولاج مستوحاة من الفنون اليدويّة التي تعني "إدماج مواد مختلفة من الواقع في اللوحة الفنيّة، فهو في جوهره عمل تركيبّي يمزج بين ما ينتمي إلى المتخيّل، وما ينتمي إلى الواقع"^(٢). وبما أنّ روايات المرحلة، كُتبت في سلطة واقع متغيّر، ومتحوّل، بشكل كبير ولافت، أثر ذلك على الأديب، فجعله يُلصق الكثير من مشاهد الحياة الواقعيّة في نصّه الإبداعيّ، ومنهم من وضع جزءاً من قصّة حقيقيّة له داخل قصة الرواية. تمثّل هذا النوع رواية أيام في بابا عمرو، والتي أطلق عليها مؤلفها (رواية كولاج)؛ لتبرير الحضور الواقعيّ، للأحداث، والسير، والتاريخ، والأسماء الحقيقيّة، وعلى أنّ وظيفة الكولاج تقترب من الوظيفة الفنيّة للثناص إلا أنّ "الكولاج يضطلع بوظائف سردية أساسية في صلب الخطاب، فقد تكون النصوص الملتصقة في النصّ السرديّ قصّة فرعية، تُحيط بالقصّة الأصليّة". ويمكن للكولاج أن يضطلع بدور هامّ في إنشاء دلالات النصّ وتوجيه القراءة التأويلية، فقد تقوم النصوص الملتصقة مقام التفسير للنصّ التخييليّ، والتعليق عليه"^(٣).

أي أنّ الاختلاف الجوهريّ، أنّ الكولاج قد يُنتج قصّة أخرى داخل النصّ السرديّ، فوظيفته وظيفة موضوعيّة، ترتبط بالسياق، والحكاية الروائيّة، وليست شكلاً فنياً بالدرجة الأولى يُضيف قيمة جماليّة إلى النصّ السرديّ كالثناص، كما أنّه قد يعمل على توجيه القارئ إلى الدلالات المقصودة من النصّ المتخيّل، فيشرّحه، ويفسّره، ويُعلّق عليه؛ وبذلك تُقدّم دلالة النصّ مباشرة إلى القارئ. اعتقد أنّ استخدام مفهوم الكولاج داخل النصّ السرديّ وُجد؛ ليفسح مساحات للواقع داخل النصّ المتخيّل، ولأنّ بعض النقاد رأى أنّ أسلوب الكولاج يقترب من الرواية الوثائقيّة، والواقعيّة، التي تحمل مع فنّيّتها كنصّ أدبيّ، قيمة وثائقيّة لبعض الأحداث التي يرصدها الأديب، أو الواقعيّة التي تحرص على نقل واقع مجتمعات معيّنة بأحداثهم، وتغيّراتهم، وإشكالاتهم. والسمة الواقعيّة، والتوثيقية وُجدت في روايات هذه الدراسة؛ وهي (ثورة العرايا، أيام في بابا عمرو، الطلياني، بئر زينب) ولذلك كان حضور الكولاج كأسلوب سرديّ، تقنيّة فنيّة من المبدع، يُقدّم الواقع بشكل قريب وغير مستهلك داخل النصّ السرديّ.

• تشكّل اللغة الواقعيّة رواية ثورة العرايا:

كُتبت بعض روايات العينة المدروسة وفق ما شاع في تقنية الكتابة الروائيّة التي اقتضت الفصل بين لغة السرد، كلغة فصحيّ، ولغة الحوار كلغة عاميّة، نتج عن هذا التّجهيز اللّغويّ مستوىّ فنيّ رديء في بعض المقاطع السردية، وتبسّط في الحوار العاميّ، حتّى بات الحوار يقترب من لغة الشارع، ولعل هذا الفصل بين لغة السرد، ولغة الحوار متأثر "بالأطروحة النقديّة التي كانت لا تريح شائعة في النّقد الروائيّ العربيّ المعاصر؛ جنح هذا النّقد إلى تبني العاميّة في الحوار، ابتغاء الملائمة بين مستوى المتكلّم؛ ومستوى اللّغة التي يستعملها، وإذن من أجل تحقيق المقدار الأعلى من واقعيّة الأدب والفن"^(٤).

رغبة الاقتراب من الواقع المرجعي هي الدافع الذي شجّع الكُتّاب على التعبير بمستويين متباعدين من اللّغة؛ وذلك حتّى يستطيع القارئ تقبّل الشّخصيّة الروائيّة، كنموذج له مرجع واقعيّ، وليست شخصيّة عجائبيّة تصوّر واقعاً معاشاً.

التشكل اللغوي في رواية ثورة العرايا:

تتنافر لغة السرد ولغة الحوار في رواية ثورة العرايا، فمع أنّ المبدع حافظ على مستوى لغة السرد بالفصحيّ، إلا أنّ استخدامه لشخصيّة الحمار، كيطل سارد جعل من المستحيل وضع حوار منطقيّ، أو طبيعيّ بين شخصيّة السارد، وبقيّة شخصيّات الرواية، ولعلّه إذ نجح في نقد الأوضاع الاجتماعيّة، والمعيشيّة في مصر، إلا أنّه كما أرى قدّم نصّاً هزليّاً يُشعر القارئ بضعف لغويّ وسرديّ واضح، وهنا استعرض عدة مقاطع سردية، تُوضّح إشكال لغة السرد ولغة الحوار، يقول السارد: -أظّل مربوطاً بحبل أوّله في رقبتيّ، وآخره في يده، يظّل يصرخ فيّ؛ ضارباً بكرباجه الذي لا يرحم فوق ظهري، يلعنني وأمّي، وأبي الذي لن أراه، هو يأمرني.

(١) محمد القاضي وآخرون، معجم السرديات، ط١، محمد علي للنشر، تونس، تونس، ٢٠١٠م، ص٣٥٨.

(٢) المرجع السابق، ص٢٩.

(٣) المرجع السابق، ص٣٥٨-٣٥٩.

(٤) عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، ٢٤٠، الكويت، الكويت، ٢٠٠٨م، ص١٢٨-١٢٩.

- شمال يا حمار يا ابن الحمار...

- حاضر سيدي، ومالكي...

- يمين يا بغل يا ابن البغلة ...

- حاضر

- وقف يا تور...

- حاضر.. حاضر.. حاضر.. حاضر^(١).

لعلّ من المنطقيّ أنّ السارد حين يُقدّم للمتلقّي ردوده على صاحبه لم يكن لبناء حوار طبيعيّ بين شخصيّتين، حوار يقوم على الكلام والرّد، وإنّما كُتِبَ الحوار بهذا الشكل الخاصّ؛ ليمثّل رمزيّة الخضوع والعبوديّة المطلقة التي يمثّلها الحمار، ويبين سلطويّة وقسوة صاحب السّلطة على الفرد، ورغم الرّمزيّة الظّاهرة في السّياق، والمعاني المضمرّة كذلك، إلا أنّ تعدّد توارّد هذا الشكل من الحوار، في النّصّ جاء بشكل متفكّك، وغير مبرّر.

ولاشكّ أنّ واقعيّة الرواية، وموضوعها، سبب رئيس في موضوعيّة الحوار، وواقعيّته، فقد تشكّل الحوار كأداة؛ لرصد أكبر عدد ممكن من إشكالات الإنسان المصريّ في رواية ثورة العرايا، وتقديم هذه الإشكاليّات بتفاصيلها إلى المتلقّي، دون العناية بحبكة روائية، وقالب فنيّ يستوعب هذا الحشد الموضوعيّ والتّقريريّ، كما أنّ الحوار كان يستحدث في كلّ مشهد شخصيّة جديدة، تُقدّم إشكاليّة جديدة، منفصلة عن باقي شخصيّات الرواية، وينتهي دورها بمجرد انتهاء الحوار معها، وهذا يُؤكّد أنّ كلّ بنى النّصّ السّرديّ استعملت كأدوات تُعبّر عن رؤى، وأفكار المبدع، دون أن تتشكّل فنيّاً، أو تنضج جماليّاً على مستوى النّصّ، حتّى دون أن تترابط مع أيّ بنية أخرى، أو حكاية أخرى.

• التشكّل الواقعي في لغة الرواية: أيام في بابا عمرو.

لم تكن رواية ثورة العرايا هي الرواية الوحيدة التي تجلّت فيها إشكاليّة اللّغة السّرديّة، لكنّها تتّضح أيضاً في رواية أيام في بابا عمرو، وإنّ كان لكلّ رواية خصوصيّة اللّغويّة، وإشكالاتها الفنيّة؛ فإنّ رواية أيام في بابا عمرو قد كُتبت بمخزون لغويّ، فرضه واقع الحرب على المبدع، فتجلّت لغة الخوف، والإهانة، والإذلال، والانتقام، والعدائيّة، والكثير من الواقعيّة.

مهّد الكاتب لحضور مثل هذه اللّغة؛ فاشتراط تصنيفاً عُمرياً لقراء الرواية، من عمر الثامنة عشر فما فوق، وبما أنّ مضامين الرواية خلت من أيّ مقاطع مخلة، تستوجب تأطير قرائها وجعلها رواية للبالغين فقط، نستنتج أنّ التّحذير كان يُحيل إلى طبيعة اللّغة التي كُتبت بها الرواية، وحتّى اقترب من الإنصاف؛ فربّما كان التّحذير؛ لورود بعض المقاطع شديدة الدّمويّة، والتي لا نستغرب وجودها في رواية حرب وأزمة، إضافة إلى بعض المقاطع الحواريّة التي تضمّنت لغة عاميّة أسرفت في السّوقيّة، والبذاءة.

برّر المبدع حضور هذه اللّغة؛ بأنّ الرواية: رواية كولاج؛ وبهذا يُتاح لها ما لا يُتاح لغيرها، فهو يمتلك الآليّة التي تخوّله بقص أيّ نموذج واقعيّ، أو مشهد سرديّ، كما هو من أرض الواقع، ونقله إلى متن الرواية، وهو يستطيع كذلك إلصاق لغة الآخر، كما هي بدون تغيير، أو تهذيب، في النّصّ الروائيّ، كما أنّه يستطيع توجيه المتلقّي لقراءة الرواية وفق رؤية المبدع.

ومن المقاطع السّرديّة التي ينكشف فيها تشكّل اللّغة الواقعيّة، وكيفية بنائها المقطع التّالي:

"جاوبني لشوف

-اتفضل؟

- وبين بتصلي؟

- شو اسم الشيخ؟

- بتصوم رمضان؟

- بتحب البنّت المحببة أو السفور؟

- شوب تعمل بالعيد؟

- جاوبته على كلّ ما يريد دفعة واحدة، دون أن أتوقّف أبداً، ثمّ أمرني بالتوقيع"^(٢).

هذا الحوار الناقص، والطّرح من جانب واحد فقط، مع بتر ردّ السارد، لم يكن لتتمة حدث سرديّ، أو لغاية فنيّة، وإنّما لتعزيز صورة السّلطة الطّاغية على الفرد، وكشف لغة القوة والجبروت، التي يمارسها الطّغاة على السارد، كنموذج شخصيّ من عدّة نماذج تتعرّض لنفس الموقف، وتستقبل نفس اللّغة، والأسلوب.

(١) محمود أحمد علي، ثورة العرايا، ط١، مجموعة النّيل العربيّة، القاهرة، مصر، ٢٠١٤م، ص ٢٠.

(٢) عبد الله مكسور، أيام في بابا عمرو، ط٢، فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣م، ص ٧١.

وهكذا يتشكّل الحوار في الرواية بدوافع الخوف: خوف السارد من العسكر، وخوف جموع الشباب والأهالي من السارد لعدم معرفتهم به، مع الإشارة إلى أنّ اللغة التي تدور بين السارد وبقية الشخصيات العابرة، لا تندثى إلى المستوى السابق من الألفاظ السوقية، والتعبير الخارجة، كما في الحوار الآتي:

"تقول أنّك صحفي، لماذا اعتقلوك؟"

- اعتقلوني؛ لأنّي لم أكن أحمل الهوية المدنية خاصتي، وعبثاً حاولت أن أشرح لهم أنّي قادم من خارج البلاد ولكن لم يستوعبوا...

- ماذا يؤكّد لنا أنّك صحفي، وأنّك لست مدسوساً؛ لكشف مواقعنا ومواقع غيرنا؟^(١)

الملاحظ في هذا الحوار، أنّه حوار يبحث عن الحقيقة، دون اللجوء لتعابير غير مقبولة في التحقيق مع السارد، وهذا ما يؤكّد الاعتقاد أنّ طرح اللغة السوقية وُضع؛ لينيّ متخيّل الآخر، بشكل منفرّ وبذيء، وفي الوقت نفسه تنفّس هذه الصّفة عن السارد، واللذين يمثلهم، ويتفق معهم في الأفكار، والرؤى، والقضية.

وبالنتيجة؛ فإنّ اللغة قد سُحّرت فعلاً لتجميل فئات معينة، وتقبيح فئات أخرى؛ من خلال تعابيرها وألفاظها، فبدون أن يسعى السارد إلى وصفهم بالبذاءة، والسوقية، والهمجية، فقد وظّف اللغة لتقوم بهذا الدور، وتُقابلها لغة الشخصيات العابرة التي يتقاطع معها السارد، والتي هي على التقيض تماماً.

تظهر التّقريريّة، كسمة واضحة في لغة الحوار؛ حيث تقلّ مساحات الرّمز، والإشارة داخل النّص، ويحضر مكانها لغة واضحة صريحة، ولا تنحصر هذه المباشرة على لغة الحوار، ولكن تتجلى في لغة السرد أيضاً، ولعلّها تشكّلت في النّصّ عنوة، ودون وعي المبدع؛ نتيجةً لغياب حبكة النّصّ، وتلاشي المتخيّل السردّي في ظل سطوة الواقعي، ومن أمثلته:

"هناك من ينتظر دوماً في الأوطان؛ ليسالك أولئك عن سبب عودتك، وليس سبب غيابك الطويل؛ ليسالك عن أولئك خلف الحدود، وليس من حقّك أن تسأل عمّن هم في الدّاخل، وإلا فماذا تعني سايكس بيكو!"^(٢).

كانّ الحدود الدّولية التي تُشكّل الوطن العربيّ، قد ولّدت عدة تساؤلات في ذهن السارد، وجعلته يتناص مع واقع الوطن العربيّ، وحال الشعوب العربيّة، فهل هذه الحدود إلّا شكلاً من أشكال الثّقرة، كما يُعبّر السارد؟

وهل العائدون من خلف هذه الحدود إلّا أعداء محتملين، وإن كانوا من أبناء الوطن؟ (سايكس بيكو) شكّلت وجهاً من أوجه التّناص مع التّاريخ، ورصد المبدع تبعات هذا الاتفاق على وجدان السارد؛ ولهذا قدّمت هذه القضية بأكثر قدر ممكن من الوضوح والصّراحة، للتعبير عن أفكار المبدع، وآراؤه، وتوجّهاته.

و تتكرّر اللغة التّقريريّة الحريصة على نقل تفاصيل المكان بواقعية كبيرة، مع استحضار شيء من تاريخ هذه الأماكن.

• التشكّل الواقعي في لغة الرواية: رواية الطلياني.

تختلف كتابة اللغة الحوارية، واللغة السردية، وفق اختلاف الموضوع الذي تُعبّر عنه الرواية، و السبب الذي حفز المبدع على الكتابة، رواية الطلياني على سبيل المثال، لا تظهر فيها اللغة الروائية، كشاهدة على التّاريخ فحسب، وإنّما كوثيقة علميّة تطرح الأفكار، والرؤى، وتناقشها، وتنقضها، وتستعرضها، وترتبط كلّ ذلك بالواقع التّونسي: بكلّ إشكالاته، ورجالاته.

يتجلى تشكّل اللغة الواقعية التّقريريّة في السرد من خلال الأفكار والرؤى التي كان يطرحها الطلياني، ويقابلها صلاح الدّين، في نقاش بيزنطي لا يصل لنتيجة كما في الحوار الآتي، "فالأخ الأصغر كان معارضاً شرساً لسياسة الدّوائر الماليّة العالميّة، وعلى رأسها: البنك العالمي وصندوق النقد الدولي، ويعتبر سياسة التّكليف الهيكلي للاقتصاد التّونسي الذي شارف على الإفلاس على حدّ تعبيره تدخلاً إمبريالياً...."

أمّا صلاح الدّين فكان يرى بمنطق رجل الاقتصاد والخبير المطّلع على الاقتصاد العالميّ، وتوجّهاته، أنّ المسألة ترتبط باختيارات محدّدة للموقع في الفضاءات الاقتصاديّة، وبالأخصّ في علاقة الاقتصاد التّونسي بالاقتصادات الأوروبيّة، وعلى رأسها: فرنسا وألمانيا.^(٣)

يلحظ المتفحص لهذه اللغة، أنّها خالية تماماً من أيّ جماليّة فنيّة، وأنّها قدّمت بشكل استعراضيّ لثقافة المبدع، وتعدّد قراءاته، وبمباشرة لا تُكتب بها عادة لغة الرواية؛ حيث أنّ هذا المقطع يُقدّم إشكالات اقتصاديّة، ويربطها بقضايا دوليّة، ويطرح الرأى ونقيضه، وكلّ ذلك ليس من أغراض الرواية، فهي ليست مكفّة بنقل علميّ موضوعيّ لواقع ما، كما أنّها جنس جماليّ يتطلّب حضور لغة رشيقة فنيّة، لا لغة علميّة موثّقة بالأدلة والبراهين والحجج.

(١) المرجع السابق، ص ١٠٤.

(٢) عبد الله مكسور، أيام في بابا عمرو، م.س، ص ٣٨.

(٣) شكري مبخوت، الطلياني، ط٧، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، تونس، ٢٠١٥م، ص ١٥.

وحثي نقرب من الإنصاف في الحكم على المقطع السابق، فربما كان غرض هذه اللغة هو بناء شخصية الطلياني، وصالح الدين، كخصيات مثقفة، وواعية، وعلى قدر من النضج بمحيطها المحلي والدولي وإشكالاته. ولو افترضنا هذا الاحتمال الذي يبرر الصياغة العلمية، في كتابة روائية، فإن تكررها في صفحات الرواية غير مبرر فنيًا، وغير متنسق مع الجنس الروائي، وسنورد أدلة توضح النفس العلمي الذي تسرب بشكل واضح إلى لغة السرد، ولغة الحوار كما في المقطع الآتي: "لكن أكثر ما شدد انتباه عبد الناصر إلى خطب زينة هو إلحاحها على دور المثقفين في تحليل الواقع. فهي تنهّم اليسار بغياب العمق الفكري، والاكتفاء بقوالب جاهزة حول نمط الإنتاج في المجتمع والتناقض الرئيسي، والتناقضات الثانوية، والتعويل على تحليلات لينين ومالوتسكي(١)..."(٢).

"وكم كانت تحبّ التذكير ببعض التحاليل الطريفة والعبارات البليغة الثورية من كتاب التونسي الآخر مصطفى الخياطي عن البؤس في الوسط الطالبي، خليط عجيب من أسماء لم تكن تعني لعبد الناصر شيئاً في أغلبها"(٣).

الهاجس الذي سكن المبدع لتقديم تونس في رواية إلى العالم العربي، قد أثر على تشكّل اللغة فيها، فلم يستطع المبدع الخروج من محيطه الأكاديمي، فجعل الجامعة مسرحاً لأغلب الأحداث، وجعل اللغة العلمية تغطي على أي مستوى لغوي آخر، وتحدّ من ظهوره. ولعل اكتساب المبدع لخاصية اللغة مكنه من تسخيرها في عمله الأدبي، حتّى في المقاطع الجريئة التي تواردت بكثرة في الرواية، وقد عدّها البعض مأخذاً من مأخذ الرواية؛ إذ لا يليق بالمبدع بصفته الإدارية والأكاديمية، إصدار هذا النصّ المليء بالتفاصيل الخارجية، كما ذكر المبخوت في ملتقى الرواية العربية بلبنان(٤).

بعد أن قدّمت الدراسة صورة عن لغة السرد، والتشكّل الواقعي الذي ظهر في صياغتها، نُشير إلى بعض الحوارات في الرواية لتحليلها:

"يقول للطاهر دائماً عن الأساتذة: هؤلاء الحمقى لم يُطالعوا ربع ما طالعته، ألم تسمع التفاهات التي يتلفظون بها؟" لم يحبّ منهم إلا أستاذ الفرنسية، وأستاذ الفلسفة رغم أنه يتكلّم عربية مكسرة، ولم يستسغ تعريب الفلسفة أبداً؛ لأنّه فرنكفوني التكوين، ولا يلتزم بالأبواب المقررة في الكتاب المدرسي(٥).

يستخدم المبخوت الأسلوب السردّي القديم في تقديم السارد العليم بكلّ شيء، وهو هنا كما لوحظ يكتفي بإيراد كلام الطلياني، والتعليق عليه من قبل السارد، دون أن يذكر تتمة الحوار المفترض بين الطلياني الذي ينتقد أساتذته، وبين صديقه المقرّب، وهكذا يعتمد المبدع على بتر بعض الحوارات، والمقاطع السردية؛ ليعلق عليها السارد، أو يصفها. وحتّى في بعض مقاطع السرد خارج المحيط الجامعي، وفيما يخصّ علاقة زينة بالطلياني، يظهر الحوار الفكري، تجاه التيارات والأحزاب وأفكارها: سألهما إن كانت تريد أن تأكل شيئاً، خصوصاً أنّها لم تأكل عند العشاء إلا القليل من سمكة مشوية، أعدها رثيف، قدّم لها صحناً من المكرونة بجراد البحر. قالت له ساخرة:

- "مناضل طيّق وزعيم طلابي يأكل جراد البحر ويعيش البورجوازية.
- صحيح، لكن هذا كلّ من خبرات ابن الثري الذي يقطن معي، وأنا لا اعترض لي على رفاهة العيش. أتعلمين أنّ لينين كان يحلم بمراحيض من الذهب في مجتمع تزول فيه الطبقات؟
- تقصد في جنة الشيوعية الموعودة"(٦).

وعلى الرغم من السياق العاطفي الذي ذكر هذا المقطع كجزء منه، إلّا أنّ المبدع يستغل كلّ المساحات الممكنة لتصدير بعض صور حياة قادة الأحزاب، وأوضاعهم المعيشية، ربّما لكسر شعاراتهم التي تخالف واقعهم، وكشف حياتهم المرفهة المتناقضة مع مطالب العدل الاجتماعي، والمساواة الطبقيّة؛ ولذا كان صوت زينة هو الكاشف لكلّ إشكالات الأحزاب، وتُسفيه شعاراتهم، وكشف تناقضاتهم، وزيف قضيتهم.

التشكل الواقعي في لغة الرواية : رواية بنر زينب.

لا تزال خصوصيّة المجتمع والواقع الذي يكتب عنه الروائي، أهمّ العوامل المؤثرة في صناعة وتشكيل لغة الرواية، فمن الموضوع تتحدّد مساحات اللغة الفصحى، وتنبين مدى الحاجة إلى اللهجة العامية من عدمها، ولا شك أنّ الرواية كلّما اقتربت من واقع معاش، تقترب من مستوى لغة الناس البسطاء، إلّا أنّ رواية بنر زينب حافظت على الفصحى، كلغة للحوار والسرد، ولم تجنح للعاميّة، ولعلّ في ذلك إدراك لما قد يحدثه التفاوت بين لغة السرد ولغة الحوار من تنافر غير مقبول في الرواية. يقول تيمور: كنت مقتنعاً أولاً: أنّ لغة الحوار (أي الأحاديث) في القصص يجب أن يكون باللغة العاميّة؛ لأنّ ذلك أقرب إلى الواقع في

(١) المرجع السابق، ص ٥٥.

(٢) المرجع السابق، الصفحة ذاتها.

(٣) ملتقى الرواية العربية، الرواية والخطاب السياسي، شكري مبخوت، اليوتيوب، تم نشره في تاريخ: ٢٠١٦/٥/١٨ م.

(٤) شكري مبخوت، الطلياني، م.س، ص ٩٣.

(٥) المرجع السابق، ص ١٠١-١٠٢.

الحقيقة، وقد كتبتُ فعلاً حوار كثير من أقاصيصي بهذه اللغة، ولكنني عدلتُ عن هذا الرأي بعد تجارب عديدة دللتني خطأ فكري، فالهاوية موجود بين اللغتين؛ فإذا استعملناها معاً جنباً لجنب، واحدة للأوصاف، والأخرى للحوار، وجدنا تنافراً في الكتابة، يكاد يكون ملموساً، يصدم القارئ عند انتقاله من لغة إلى أخرى^(١).

الهوة والفراغ بين المستويين اللغويين، هو ما دفع المؤلفة إلى اعتماد الفصحى لغة كاملة للسرد والحوار، مع احتفاظ لغة السرد برصانة أكثر، و ميل لغة الحوار بطبيعتها التفاعلية بين شخصيات الرواية إلى البساطة، ومع ذلك فالمستوى العام للغة الرواية سواء لغة الحوار، أو لغة السرد، بسيط وسطي، وفيها الكثير من التوقف الذي يُشعر المتلقي بمأزق المبدعة في الانتقال بين حكايات الرواية، وتفاصيل السرد، وقد يكون سبب هذا التوقف: أن النصّ قُسم إلى قسمين سرديين، وضعت المبدعة لكل منها حدود واضحة وبيّنة، وعلى هذا الأساس تشكلت اللغة في الرواية:

القسم الأول من السرد: يُعبّر عن واقع الفوضى اليمينية في أواخر ٢٠١١.

والشق الآخر حكاية متخيلة، ترويها زينب لخالد، وتتباين اللغة في الشقين؛ حيث أن الشق الأول تشكّل بقدر كبير من الواقعية، والمباشرة، بينما الشق الثاني صيغ، وقُدّم بلغة متخيلة، ومن هذا التباين في الحكاية؛ تظهر بعض خصوصية كلّ حكاية، وخصوصية لغتها، يظهر الفرق بين اللغتين من خلال المقاطع الآتية:

- "بإمكاني أن أتخيل أنك كنت أحد أفراد الساحة الدائمين، فحماستك الواضحة هذه لا يمكن أن تُفضي بك إلى غير ذلك.
- كلامك صحيح فقد رابطت في الساحة منذ وصولي إليها، سكنت قليلاً قبل أن يُضيف وهو يحدّق بنظرات غائبة في القلم الذي بين يديه:

أتذكّر أنني في وقت متأخر من ليلة ١١ فبراير أجبرني شيء طارئ على العودة إلى القرية، غير أنني سرعان ما عدتُ إلى تعز وتحديداً إلى ساحة الحرية^(٢).

كثيراً ما ترتبط الوظيفة اللغوية في الرواية الواقعية، بهاجس التعبير عن فكرة معينة، أو إلياس الشخصيات سمات معينة، وإنطاقهم بلغة الكاتب ذاته، للتعبير عنه وعن منطلقاته، وأفكاره ورؤاه، ولعلّ المقطع السردّي السابق يكشف لنا بجلاء تدخّل السارد، ومن خلفه المبدع، في افتراض فعل الشخصية، وبالتالي كان ردّ الشخصية بالإيجاب، والاستمرار في توجيه الشخصية المقابلة، و توجيه لغتها إلى التعبير عما يريده السارد، ويتبنّاه المؤلف. وكثيراً ما ترتبط الوظائف الخارجية للغة عموماً، والحوار خصوصاً " فيتسلّط الكاتب على شخصياته، فينطقها بأفكار لا تتماشى مع سماتها، ولا تألف مع طبيعة القصة وحركتها الدائنية، فتكون خدمة الأفكار عندئذٍ على حساب تماسك العمل الفني^(٣).

ويتردّد هذا التدخّل من الكاتب على شخصياته، في عدّة مقاطع سردية، فلا يجعل الحوار يشتدّ في نقاط معينة، ويتصاعد في نقاط أخرى ثم يخبو، لكنّه بُني على وتيرة واحدة، أو نمط ثابت، السارد يطرح الفكرة فيُعزّزها المحاور، أو يطرح المحاور الفكرة فيعزّزها السارد، ويشرحها، أو يُفسّرها.

لعلّ السبب في حصر حوار الشخصيات، هو أنها بُنيت على استذكار حدث ماضٍ، شارك فيه السارد، ويعرفه المحاور، ولكنّه يجهل معظم تفاصيله، وهذا هو الشقّ المتخيّل، والجانب الآخر من الحكاية لتحليل المظاهرات اليمينية، ومطالبات الإصلاح، وكشف إشكالات الواقع.

هذا الحصر على المستوى الحكائي، منع المستوى اللغوي من النُمُو والتطور، فليس هناك فعل سرديّ يحدث في زمن الرواية، وبالتالي تتغيّر معه اللغة وفقاً للحدث، وليس هناك أصوات مخالفة لأفكار السارد وخالد، تتولّد عنها مستويات حوارية جديدة، أو تحضر لغة تقوم على الاختلاف، والتنافر، وبالتالي إلى تغيّر سرديّ وحواريّ.

يتجلى تسلّط المبدع على لغة شخصياته، من خلال ربط كلّ تفاصيل حكاية الماضي المتخيّل، بالواقع الحاليّ، ولا يأتي ذلك الربط بطريقة فنية، أو إبداعية، بل بتوجيه مباشر فجّ، في الربط بين حكاية عاطفية، طالما تنتهي بمأساة في الأوطان العربية، وبين حدث شعبيّ قام على مطالب وإشكالات، وقد لوحظ في النصّ الصعوبة السردية التي يتعرّض لها المبدع، وهو ينقل سرده بين الزمانين. يقول خالد:

- لؤي كان بحاجة إلى حافظ ليشور؛ من أجل ذلك تحديداً تزوّجت الشيخ.
- سأله خالد مستغرباً: ولكنك قلت إنّ زواجك بالشيخ كان بدافع الانتقام من لؤي وإلحاق الأذى بشعوره.

(١) عبد الفتاح عثمان، بناء الرواية دراسة في الرواية المصرية، م.س، ص ٢٤١.

(٢) ندى شعلان، بئر زينب، ط١، نوفل، بيروت، لبنان، ٢٠١٥ م، ص ٣٨.

(٣) الصديق قسومة، تحليل القصة، ط٢، دار الجنوب، تونس، تونس، ٢٠١٥ م، ص ١٥١.

- ابتمست زينب ابتسامة غامضة وهي تُجيبه: لنقل أنه كان أذى من أجل الأفضل، لا من أجل إلحاق الضرر^(١).
وبغض النظر عن الضعف الفني الواضح في منطق الحبكة، فزواجها من الشيخ لم يكن اختيارها؛ وبهذا فوضّع زينب لأسباب هذا الزواج غير منطقيّ كونه زواج بالإجبار، وكونها كانت ضحية سلطة والدها والشيخ، وضعف لؤي، والواضح من هذا الربط الذي يشي بضعف اللغة لدى المبدع، وعدم ترابطها، كل ذلك عائد إلى هاجس المبدعة لبناء نصّ من صميم الواقع، تُكثفه حكايات الماضي، دون منطق حكايتي سليم، يتّضح هذا الخلل من ربط كلّ شخصيات الماضي، وحتى الأموات منهم بحدث الحاضر الرئيس، بحيث جعلت الروائية ممّن مات قبل ثلاثين عاماً شهداء! ومن شيخ القرية طاغية، واستمرت على هذه الطريقة البسيطة والسطحية، تربط الشق المتخيل، كما وصفته في بداية الرواية بالحدث الواقعي؛ المظاهرات، وفي سبيل هذا السرد تكتسرت بنية الحكاية، وضعفت لغة الرواية، وأثقلت بالنصوص والحوارات غير المترابطة، إلّا بفعل السارد عنوة، مثل الحوار الآتي:

- أحياناً أتذكّر الأستاذ يوسف رحمه الله، وأتساءل ثرى لو كان حياً إلى الآن؛ فماذا سيكون موقفه؟
- يوسف كان بطبعه شديد الحماسة والتفاني؛ من أجل أي قضية يُدافع عنها، هكذا كانت تتذكّره زينب، إلّا أنها لم تجب من فورها عن سؤال خالد، بل تريّنت قليلاً قبل أن تقول، وهي لا تزال تشعر بيوسف: خنجرأ مغروساً في أغوار القلب يتحرّك ممزقاً ما حوله، كلّما جاء ذكره: أتصوره شهيداً أيضاً^(٢).
من أهم الإشكالات التي تتجلى في رواية بئر زينب من حيث لغتها، وبنائها، هو استغراقها الكبير في واقع المؤلف؛ وبالتالي الحرص على ذكر كلّ تفاصيله، وأحداثه، ونتائجه، داخل النصّ السردّي، وبما أنّ الرواية كُتبت على حدثين منفصلين: الأول: قصّة زينب في قريتها.

والآخر: قصّة خالد في الواقع، فقد ارتبكت اللغة لتوافق طبيعة الحدثين، وعلى أنّ الحكاية المتخيّلة وجودها رمزيّ، ووُجدت لتعزّز إشكالات الحكاية الواقعية، إلّا أنّ السارد يتدخّل ليقطع الرمزية بالتقريريّة المباشرة كما في المقطع الآتي:
- لا أدري لما يستحضرني الآن هذا الرابط، وأرى أنّ لؤياً هذا كان عيّنة اختصرت الحالة العامة للشعب؛ إذ أنّ عجز لؤي إزاء والده يُقابل تماماً ما كان سابقاً من عجز الشعب^(٣).

في غمرة الحرص على رصد الواقع بكلّ مشاهدته، تأتي الحوارات بشكل موضوعيّ متنافر مع بنية النصّ الروائيّ، فكيف لفكرة موضوعيّة بهذا الشكل، أن تُقدّم في قالب فنيّ!
تشكّل اللغة الواقعية في الرواية يشير إلى تخلي المبدع عن كلّ أدواته الفنيّة مقابل مادّته الواقعية، يتّضح ذلك من حرصه الكبير على إنصاف الشباب، وتحقيق مطالبهم، رصد المبدع الحدث بمكانه الواقعيّ، واستدعى أكبر قدر ممكن من القرائن الحقيقيّة؛ لزيادة نسبة الوضوح والشفافيّة، كلّ ذلك جعل الأديب ينزاح من دوره الفنيّ، إلى دوره الإخباريّ النقليّ، وأنّ يُحوّل دون وعي منه فصول الرواية إلى منصّات للشهادة، ومنابر للاعتراض، بلا أيّ قالب إبداعيّ، أو تواتر سرديّ؛ هذا يبرر لغة الرواية المُغرقة في الواقعية؛ والتي تقتصر على أبسط مقومات النصّ الإبداعيّ، فبدية المقطع حالة اجتماعيّة، ونهاية المقطع نتيجة وإدانة، والجزء التّالي استطراد يُوضّح وضع بعض المتظاهرين واعتصاماتهم، وأظنّ أيّ قارئ بسيط سيّشعر أنّ هذا المقطع لا يتلّون بأيّ لون فنيّ، ولم يكتب بلغة تنشّد الفنّ والإبداع، وإنما لغة تقريرية صرفة.

ظهرت لغة النصّ السردّي بشكل مفكّك وغير مترابط، وأصبح تدخّل السارد في تبرير سببيّة أقوال الشخصيات ودوافعها ظاهرة في النصّ، فقد عمد السارد ومن خلفه الروائيّ في أكثر من موضع أن يبرّر حديث شخصيّة ما، أو يشرح قصديّة معيّنة للحديث، أو يوجّه حوار الشخصيات لمعنى محدّد لا تحيد عنه.

وهذا لاشكّ أثر مباشر من آثار سلطة الواقع المرجعي على النص ومبدعه، فهذه النماذج الروائية تحول دور المبدع فيها من منتج للنص الأدبي، إلى ناقل موثق للواقع الخارجي، وبما أنه اختار الرواية لتكون وسيلته الإبداعية، كان الأجدر أن يحافظ على هويتها الفنية من التقريرية المزعجة، والوثائقية التي تفسد جمالية النص، وترهق الرواية بتفاصيل جامدة لا تشبه الفن في شيء.

(١) ندى شعلان، بئر زينب، م.س، ص ٥٢-٥٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٥.

(٣) ندى شعلان، بئر زينب، م.س، ص ٥٢.

المتقابلات الدلالية في ديوان " الرحيل إلى منبع النهر لفاروق شوشه " ثنائية الفرح والحزن

د. مثنىبه الهذلي

أستاذ مساعد بجامعة الباحة – قسم اللغة العربية

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص البحث

تُعد الدراسات النقدية الحديثة، من أكثر الدراسات شأنًا من غيرها، لما تواكب من الفكر النقدي المتغير، والمتبدل بحسب تطور القضايا النقدية، وتُعد ظاهرة الثنائيات أحد أهم هذه الدراسات، والتي لا ينفك منها نص شعري حديث، ولم تكن هذه الظاهرة وليدة الأدب الحديث، ونتاجه، بل كانت بامتداد التاريخ الشعري العربي عبر العصور، ولكن الجديد هو تكاثف هذه المتقابلات النقدية، وتماهيها مع النص العربي الحديث.

ولهذه المتقابلات الدلالية ظروفها التي أنتجتها، ففي خضم الأحوال السياسية والاجتماعية التي مرّت بها الأوطان العربية، أصبحت النفوس تحمل بين جوانبها تناقضات عاطفية، وتدفن في عمقها عواطف مشتتة بين الحرب والسلام، وبين اللقاء والفرق، وبين الانتصار والهزيمة، فتشكلت صور درامية تحكي الصراع العاطفي الداخلي، والذي أظهره الشاعر العربي على شكل متقابلات دلالية تشبع التناقضات العاطفية التي تعترية من فينة لأخرى تبعا للأحوال التي يمر بها سواء سياسية أو اجتماعية، كما ذكرنا، وفي هذا المجال وجدت الشاعر فاروق شوشه مندمج الحضور في تمثيل هذه الصور وعرضها كمشاهد درامية في شعره، ولضيق مساحة البحث كما تستلزم مناسبة عرضة اخترت ديوانا من دواوينه لأناقش من خلاله هذه المتقابلات الدلالية واسلط الضوء على جزء من مقابلاته الدلالية، وركزت على فرحه وحزنه، وما انتجه ديوانه من مشاهد وصور تحكي هذا الصراع الدرامي، والذي يمزجه بالطبيعة تارة، وبساحات الحروب تارة أخرى، وكل هذه المشاهد تجري أحداثها في إطار الوطن، وكان لي من المنهج الوصفي التحليلي مساحة أنطلق من خلالها في هذا البحث، وقدمت بمقدمة توضح مسار هذه المتقابلات الدلالية عبر العصور الأدبية، وإن لم يكن الحديث وافيًا، وقد يصعب في مثل هذه الدراسات، ولكنه يعطي مفتاح لتاريخ هذه المتقابلات النقدية، تجعل لباحث آخر مجالاً للبحث والاطلاع.

الكلمات المفتاحية: فاروق، الرحيل إلى منبع النهر، المتقابلات الدلالية، الفرح والحزن

مقدمة

تعتبر ظاهرة المتناقضات التي تحفل بها الحياة وتمثلها تلك الثنائيات في القصيدة العربية واحدة من أهم الظواهر (الفكرية - الفنية)، وهذه الصورة الفنية هي لون من ألوان التعبير يحمل في طياته أفكار الشاعر ووجدانه، ويشمل عناصر التشكيل المختلفة للقيام بدورها في بناء الصورة التي تكتسب فنيته، كلما كانت أقرب إلى المجاز منها إلى الحقيقة دون إغفال لما يجب أن تحمله من بعد نفسي وجمالي، فالعمل الفني كل متكامل يضم البلاغي والنفسي والجمالي أو الفني وغيرها، وهي بعد ذلك يمكن قراءتها ورصدها في التجربة الشعرية البارعة في شعرنا العربي بشكل عام، وقد تميز فيها الشعر الحديث كثيرًا^١.

ولهذه الظواهر الفنية وظائف دلالية وجمالية تبرز وعي الشاعر، كما أن لها وظيفة درامية أيضًا، حيث أن هذه الثنائيات تثير الصراع، مما يعمق البنية الفكرية، ويثير الجدل والصراع بينها، مما يجسد الوظيفة الجمالية للنص. ومن المؤكد أن هذه الثنائيات تثير دهشة المفارقة حين يجمع الشاعر بين المتضادين في بيت واحد أو شطر واحد، أو قصيدة واحدة، فكما يتعايشان في الحياة كذلك في القصيدة، وليس بالشرط أن تظهر هذه الثنائيات صريحة اللفظ، فقد يكون معنى مختبئ بين السطور.

وهناك الوظيفة المعرفية التي تبنى على معرفة الشيء ونقيضه، فهذه المعرفة إذ توفر لنا إمكانية المقارنات والمقابلات بين الأشياء، وهذه المعرفة تكسبنا التصور المعرفي والاستنتاج، وبالتالي معرفة السلب والإيجاب بينها:

ضدان لما استجمعا حسنا وال ضد يظهر حسنه الضد.

وقد امتلأ الشعر العربي القديم بمثل هذه الثنائيات وبالأخص الفرح والحزن، لأنها حياة الإنسان تقوم على هذه العواطف والأحاسيس، منذ الأدب الجاهلي، يقول أبو ذؤيب الهذلي في رثائه الشهير لأبنائه، حين خطفهم الموت في عام واحد^٢:

أودى بني وأعقبوني حسرة بعد الرُقَادِ وعبرة لا تقلع

^١ -جدوع، عزة محمد: البيان "دراسة في الانزياح الدلالي"، ط٤، ٢٠٠٤م، مكتبة الرشد، ص ٤٩.

^٢ ديوان الهذليين، ط٣، دار الكتب والوثائق القومية بمصر، ٢٠٠٣، ص ٢.

فالرقاد لا يأتي إلا لعين قرير البال مرتاحة، أما أمثال الشاعر الذي عانى الفقد، فليس له من الليل إلا السهر والبكاء، فربط مدلول الفرح والراحة بالرقاد، وقابلها بلفظة التحسر والدموع.

ويقول أبي فراس الحمداني في قصيدة " دعوتك للجفن " ^١:

وما أنا إلا بين أمرٍ وضِدِّهِ يُجَدِّدُ لي في كل يومٍ مجدِّدٍ
فمن حُسِّ صبرٍ بالسلامة واعدي ومن ريبٍ دهرٍ بالردى مُتوَعِّدي
إلى أن يقول:

ولكن أنفُتُ الموتَ في دارِ غربةٍ بأيدي النصارى الغُلفِ ميتة الكمد
فلأنتترك الأعداء حولي ليفرحوا ولأنتقطع النَّسألَ عَنِّي وتقعَد

فيقابل بين فعل النصارى والذي أماته كمد وبين فرحهم فيما يفعلونه فيه ، فهو شاعر أُسر في أيديهم ويرتجي من يأخذ بثأره وينصره.

ويقول البحتري في سينيته الشهيرة :

عَمَزَتْ للسرور دهرًا فصارت للتعزّي رباعُهُم، والنَّاسِي

هذا بالنسبة للعصر العباسي، والشعر الذي تطرق لمثل هذه الثنائيات كثير.

وحين نأتي للأدب الأندلسي فسنجد الشعر الذي امتزجت فيه دموع الحزن، بالفرح، وموضوع رثاء المدن أكثر النماذج إيضاحاً، يقول ابن خفاجة ^٢:

فما خفق أيكى غير رجفة أضلعٍ ولا نوحٌ ورقي غير صرخة نادب

فاهتزاز الأيك إنما رجفة أضلع دلالة على الخوف أو التألم أو المرض، ونوح الحمام يقابل في مدلوله الصرخات من نادب يندب. ولابن زيدون، في نونيته أوضح الأثر ^٣.

وإذا وصلنا إلى العصر الحديث نقرأ شعر حافظ إبراهيم في البؤس والشقاء وأحزان بدر شاكر السياب كما نجد أبو شادي يمثل هذه الثنائية في فرحته بوجود من يحب بجانبه، فأنيته مسموع، وغناء العود يذهب هذا الهم والحزن فيطرح أحزانه عنه، ويؤدي صلواته، وكأن الصلوات في تأثيرها النفسي من الفرح وانطراح الأحزان تقابل الشجن والأنين، يقول في " الحلم الصادق " ^٤:

هات لي العود وغني واسمعي شجوي وأني
تطرحي الأحزان عني فأؤدي صلواتي

وهذه المقدمة الموجزة عن نماذج من الشعر العربي منذ عصوره الأولى تدل على معرفته الواسعة بمثل هذه الثنائيات، لأنها أساس الحياة - كما وأن أسلفنا -

وفي هذا البحث اخترت شاعراً من العصر الحديث وجدت مثل هذه المتقابلات الدلالية بيئة خصبة في شعره، فناقشها في إطار العاطفة الوطنية بما فيها حب وحرب، وسلام وأمان، وتشرد وغربة، وما يمليه عليه عالمه من تناقضات عاطفية ولدت مثل هذه المتقابلات، وقد عرضها بشكل مباشر تارة، وبطريقة غير مباشرة تارة أخرى، وقد ناقشت موضوعي هذا بما تمليه على الدراسات النقدية من وصف وتحليل، وعرض لبعض النماذج الشعرية، ومناقشتها وتحليلها. والله أسأل التوفيق والسداد...

الشاعر فاروق شوشه من الشعراء الرومانتيكيون الذي نهجوا منهجاً يخاف أسلافهم، فمجدوا العاطفة، وجعلوا حقوق القلب تطغى على قوانين المجتمع ونظمه، ولم يتحفظوا في مهاجمة ما استقر في المجتمع من عقائد سياسية أو دينية فكان في كل شيء في أدبهم موضع تساؤل، ولكنهم في شبوب عاطفتهم ساعدوا على نشر العدل الاجتماعي، وعطفوا على كثير من ضحايا المجتمع وبكوا على ما فيه من مآسي ^٥. والوطن هو المسرح الأكبر لمآسي الإنسانية، وغربته مشاعرها، وتبدل فرحها حزناً وشاعرنا من الذين ظهر في شعرهم حب الوطن، ويتأرجح شعره فيه بين الفرح والحزن، والذي يعبر عنه بالغناء تارة والترانيم، وبالبكاء والحداد تارة أخرى، وهذا يدين الشعراء الرومانسيين، خاصة حين يعبر عن جزء من روحه، وقطعة من كبده، وهو الوطن، ويعبر عن مشاعره حول حب الوطن، تعبيراً يأخذ شكل الفرحة الصادقة أو النداء الحماسي أو البكاء الحزين، نجدته يتأرجح بين حالتي الرضا والحزن كما يحس شاعرنا فقد الأمل حول الوطن، والاستسلام إلى حالة من اليأس والحزن، وفي هذه السمة نراه يستعين

^١ - شرح ديوان أبي فراس الحمداني، منشورات دار مكتبة الحياة - بيروت-لبنان، ص ٩٥

^٢ - ابن خفاجة: ديوان، ط ال القاهرة ١٢٨٦، وطط مكتبة صادر، بيروت ١٩٥١

^٣ -انظر: د/الركابي، جودت، دار المعارف

^٤ - د/ أبو شادي، أحمد زكي، ديوان زينب، ١٩٢٤، ص ١٩.

^٥ - د/هلال، محمد غنيمي، الرومانتيكية، ط ٦، دار العودة-بيروت ١٩٨١، ص ٢٦.

«المتقابلات الدلالية أداة للتعبير المباشر تارة ، والغير مباشر عن يأسه ، ولكن هذه المتقابلات الدلالية لا تخلو أيضاً من روح الحماس ، والتي يعبر عنها بمفردات الغناء ، والشدو ، والطرب والصفاء .

وتُعد ثنائية الفرح والحزن من الثنائيات الهامة في تجربة شعراءنا العرب، وذلك لما مرت به بعض الأوطان العربية من حالات التناقض المعيشي في تحويراتها السياسية، فلا استقرار يدوم، ولا حرب تدوم، وشاعرنا في هذا البحث فاروق شوشه عبّر عن هذه الثنائية بشكل مباشر تارة واضحة، وعن طريق المفردات المرادفة لمعنى الفرح والحزن، أو الصفات والحالات التي تدل عليهما الشاعر يقول في نصه " مولاي الشعر " ^١، يقول:

هل تبصر ما يحدث للشعراء الآن؟

الشعراء

الإخوان الأعداء

الثنائية تتجسد هنا بإيراده ببعض المتقابلات الدلالية حيث يقول الشعراء الأخوة الأعداء، وهذا النقيض إنما ينقل صورة السعادة الذي يمثلها جو الأخوة المجتمعين على كلمة واحدة، مما يولد الأمن والاستقرار، ومن ثم راحة البال والسعادة، أو العداوة وما تشعل في النفس من الضغينة والغضب مما يولد الحسرة والألم والاضطراب النفسي، مما يجعل الحزن يستوطن النفوس. ثم يتوسل الشعر ويقف في محرابه طالبا المؤانسة والأمان ^٢:

وأنا المستغرق في ذاتك

في عسجد صفوك

إلى أن يقول:

أبحث عن سر فيك يشاغلني

عن وجه منك يؤانسني

ثم يشكي حاله لمولاه الشعر ويطلب منه الأمان الموجود فقط في ساحاته، وتحت جناحه:

العش الأمان يا مولاي لديك

وزاد

وهوى طلق

إلى أن يقول ^٣:

وكأنني طير مغترب

قد كف لديك عن الطيران الراحة كمن عاش في كنف وطنه آمن مرتاح البال، فهو وإن كان في أمن مولاه إلا أنه يشعر بالغربة والألم، ومكان توسله من مولاه سوى محاولة للحفاظ على ما تبقى من أمنه واستقراره.

ثم في النص نفسه يشرح بعضاً من الحال الذي يمر فيه الشعراء، فهم كما يقول أعداء أخوة ^٤:

فلكل إله طائفة

ولكل صلاة قربان

وصفوف تتصادم ذاهلة

وترانيم مُخَبِّلَةٌ

فالصفوف المتصادمة تحضر صورة المعارك والصدامات بين الجيوش دائماً، وفي المقابل تلك الترانيم التي تدل على الفرح والسعادة، ولكنها ترانيم مخبلة ^٥ ملأى بالحزن، ومثقلة به.

يقول الشاعر في نص " باسم الشهداء " ^٦:

والسماء التي تراجع عنها صفاؤها

تتوارى خلف الركاب، فينداحُ

النشيجُ الحبيسُ ملء صدور الناس

^١ - الديوان، ص ١٠ .

^٢ - الديوان، ص ٨ .

^٣ - السابق، نفسه، ص ٩ .

^٤ - السابق، نفسه، ص ١١ .

^٥ - مخيل يقل خيله الحزن. معجم العين، مادة خ ب ل ، ص ١٦ .

^٦ - الديوان، ص ١١ .

في قصيدة المطر لبدر شاكر السياب^١ يشبه المطر بالدموع فيقول:

أتعلمين أي حزن يبعث المطر؟

وكيف تنتشج المزاريب إذا انهمر؟

المتقابلات الدلالية غير واضحة، إنما مختبئة خلف المعنى البعيد حيث صفاء السماء الذي تواري واختفى، والنشيج المسجون في صدور الناس، فإذا كان النشيج يدل على البكاء والألم والحسرة، فصفاء السماء الذي اختفى كان يجلب الفرح للنفوس، والشاعر في هذا النص يكثر من المتقابلات الدلالية من بينها الموت والحياة الصمت والصدأ، والجلجلة والانهيال، ولكنه يركز على مفاتيح السعادة في النفوس ويربط ذلك بموعده ليوم الشهيد تغرد فيه الدنيا ويزهر الربيع، يقول من النص نفسه^٢:

باسم ربيع هلّ

ويوم حلّ

وجلّ

وأمل غاب طويلاً

وفي النص نفسه يقابل بدلالات لفظية مباشرة بين الحزن والفرح في اندماج عاطفي درامي يدمي القلب يقول في النص نفسه أيضاً^٣:

الجمع توحّد في عرس

توقده شموع الشهداء

والجمع توحّد في لحنٍ

ترتجّ له كل الدنيا

ويرفرق فيه الشعراء

ورؤوس تعلو شامخةً

فوق الأحزان السوداء

فاللحن السعيد الذي ترتج له كل الدنيا يقابله حزن وألم أسود لا تتجاهله النفس أبداً.

ومن المتقابلات اللفظية المباشرة في النص نفسه يقول:

فأوان الفرحه جاء

تساقط ورّداً

وشباباً مثل الورد

إلى أن يقول:

من أجل الشعب الجائع والعارى

والمطحونين الفقراء

والممرورين التّعساء

الفرحة لدى الشاعر كالورد المتساقط، وأرواح الشهداء كذلك غاية في الرقة، أمّا أحوال الوطن التي من أجلها سقط هؤلاء الشهداء فهي مرّ وتعاسة في الوقت نفسه.

وفي قصيدته "أمدُ يداً، ونمُدُّ يداً"^٤، يعبر الشاعر عن ثنائية "الحزن - الفرح"، بشكل مباشر، وواضح أيضاً، وذلك بقوله:

وها

أوقدوا من مشاعلكم هينماتٍ

وصوغوا لنا من بشاشتكم أغنياتٍ

إلى أن يقول:

حين تدسون في ساحة النصر

أزمنة القهر

١ - ديوانه "أنشودة المطر"، ضمن مجموعته الكاملة المجلد الأول ص ٤٧٤. دار العودة - بيروت - ١٩٩٧

٢ - الديوان، ص ٢٢-٢٣

٣ - الديوان، ص ٢٣

٤ - الديوان، ص ٢٩-٣٠

فالزمن الذي جرّعهم القهر والألم والحزن ، سوف يُداسُ في ساحة النصر ، وهنا يعبر الشاعر بالنصر بدلاً من قول ساحة المعركة باعتبار ما سيكون من النصر ثقة من الشاعر بنفوس اللذين يزودون عن وطنهم ، ثم إنه قدم إشعال نار النصر فرحاً بقدمه والاستهلال بالقصائد والأغنيات التي سوف تصنعها تلك البشاشة التي يملكها يقينهم بالنصر وتقديم مظاهر الفرح قبل النتيجة ، بل وتوقع أجمل النتائج هو تفاؤل من الشاعر بالنصر وانتهاء زمن القهر ، والتقابل بين البشاشة والقهر تقابل غير متكافئ عاطفياً فالقهر أشدّ إلّام من الحزن أو البكاء ، أما البشاشة فهي صفة يُتميز بها من يديم الابتسامة ، وفي ذلك معنى عميق يشير له الشاعر أن النصر من الأمور السهلة الحدوث كبشاشة وجوههم .

وفي نص "اخلع نعلك" ^١ يعبر الشاعر عن الفرح والحزن لفظاً لا معنى، ولكنه أتى بدلالات على الفرح والحزن، يقول:

في صهد^٢ اللحظات المؤتلفة

تصعد أرواح نشوى منطلقة.

تتماوج في هسهسة اللحن

وفي إيقاع نشيد الحلم

ففي أشدّ اللحظات أَلماً، ونجد بالمقابل روح نشوى تتطلق من بين هذا الألم وترقص على إيقاعات ونشيد حلم، فالضدان هنا حالة درامية، ولكنها في مرحلة صراع فحين تنصهر اللحظات المؤتلفة ويمرّ القلب بأشدّ اللحظات أَلماً، تعيش الروح دور الفرح والنشوة والرقص والانطلاق، وكأنها حالة من الجنون، وفي باقي النص ما يشير إلى أسباب هذا الصراع الدرامي.

وتأخذ الثنائية عند فاروق شوشة في الغالب الدلالات الغير مباشرة على الفرح والحزن، فتأتي دلالات المفردات إما نتيجة الفرح والحزن أو من مسببات الفرح والحزن، ولكن الفرح كما لحظنا في بعض النماذج يأتي باللفظ الصريح " الفرحة "، أما الحزن فيأتي بدلالات كثيرة كالقهر، والنشيج، والأم التكلّي يقول من نص " اخلع نعلك " أيضاً^٣:

هذي أم تكلّي تستودع أرض الميدان

حُشاشتها.

تتعوّذ باسم الله

وتقسمُ لن تتحرّك

حتى يأتي يوم الثأر

ويسقط تحت الأقدام عدوّ الله

هذه الأم استودعت الله ابنها في ساحة المعركة لكنّ يقينها أن النصر قادم لا محال لا يفارقها، وفي المقابل^٤:

في الركن الأقصى من قلب الميدان

يُنشد شاعر

وتُغني كوكبة ذابت في وقد الإحساس

هذا المشهد الدرامي لصراع الفرح والحزن يتفقان في الإحساس بالنصر، فالأم تكلّي أي أنها جربت الفقد والألم ولكنها ماتزال تبتهل لله بالنصر، وتتأمله، كذلك الشاعر ينشد أناشيد الحماس لتهيج نفوس الشجعان ليثبتوا في أرض المعركة فهنا تندمج دلالات الحزن والفرح لتتماهى في رؤية واحدة، وغاية واحدة وهو الحماس لبدء المعركة والشعور بنشوة النصر مقدماً.

أما في قصيدته "بيروت"^٥، فإن الشاعر يعبر عن هذه الثنائية بشكل غير مباشر، أي عن طريق استخدام مفردات تدل على حالتي الحزن والفرح، كقوله:

وبيروت أم وبيروت مهد

وبيروت تلج وبيروت صهد

وبيروت جسر وبيروت حدّ

وبيروت لينّ وقبض وشدّ

ثم يقول:

وبيروت للبغي ردّ وصدّ

وفي وجه كل الأباطل سدّ

^١ - الديوان ، ص ٣٦ .

^٢ - اشتد وحمي ، معجم العين مادة ص ه د ، ص ٢٩٧

^٣ - الديوان ، ص ٣٩ .

^٤ - الديوان ، ص ٤٠

^٥ - الديوان ، ص ٤٤ .

تتوالى المتقابلات من أول هذا النص إلى آخره، يوضح بها الشاعر أن الحياة متغيرة ومتبدلة خاصة في بيروت فلأحوال تبعث الفرح والأمل والتفاؤل تارة، وأخرى الحزن واليأس والتشاؤم، ولبيروت تراث غني في الشعر والنثر يعبر عن حكمة الحياة هذه المبنية على النقيضين: الفرح والحزن.

ونقرأ في النص نفسه ثنائية تعبر بشكل غير مباشر أيضاً، أي عن طريق استخدام مفردات تدل على الحزن والفرح، يقول^١:

ماذا جنيتم بأحقاد تمزقكم
ورسمكم في فضاء الريح ممقوت
اليوم تأتون، والإكليل في يديكم
وكان في يديكم بالأمس تابوت
ثم يصرّح بالبكاء والحزن:
هنالك في زمن قد مضى

زمن لن يعود
وقد كنت أبكيك
كل محبيك يكون
كنت أردد محترقا كالرماد
ومتشحا بالحداد

فمفردة البكاء تدل على الحزن، ومفردة "الحب" تدل على الفرح بشكل غير مباشر، كذلك مفردة "الجداد" التي تدل على أيضا على الحزن الشديد.

وربما تثير هذه المتقابلات التساؤل عن إمكانية الفرح في عالم مليء بالحزن والآلام، أو كيف يعيش المرء لحظات الفرح والسرور وليس هناك ما يساعد على ذلك، وكيف يستطيع الإنسان في بيروت أن يُظهر فرحه وقلبه مليء بالحزن والهم، فوجدانه يغص بالمآسي؟

وتكثر الأسئلة لدى فاروق شوشه والتي تعبر عن اللوعة والحزن، بل وتعطينا صورة ترصد مآسي بيروت وأحزانها التي سببها التشرد بسبب الغربة والبعد عن الأوطان، يقول في "بيروت"^٢:

ويمعن في سفه وارترجال
ونحن نعاين رجع الصدى
تتكسر فيه النضال
تلك بيروت أم؟
مزق من قمر
وقلوب حجر
وبقايا خبر
ورصيف على البحر
ناء بأحزانه
فانكسر

وفي المقابل هناك من يشدو بما يطرب ببيروت ويفتح لها الأمل والتفاؤل، يقول:

بيروت فيروز تشدو في مسامعنا صوت السماء، له في القلب تصوييت

ويستمر المقطع في هذا النص في وصف فيروز وسحرها الذي يربت على أصحاب الهوى، وهو وطن غال ومقدس، عبر عن إصرار الشاعر وقدرته في المواصلة على حب الحياة وإخصابها وبث روح التجدد في مفاصلها، كما تعبر عن الروح الغيرية التي يتمتع بها:

وفي نص "الرحيل إلى منبع النهر"^٣ يقابل الشاعر بين معنى الفرح والحزن كثيرا، فبعض المدلولات كانت غير مباشرة حين يقارن من بقاء المخاطب الراحل والذي أمده بالفرح والسعادة، وبين رحيله الذي خلف له الأسى والحزن، وفي مواضع أتى باللفظ الصريح يقول:

^١ - الديوان ، ص ٤٩

^٢ - الديوان ، ص ٥٣

^٣ - الديوان ، ص ٦٠

وأنت الطبيب الذي أرتجيه لتفكيك يأسى
يحدثني عن شقاء الأناسية في كل أرض
وعن كوكب ليس فيه من السعداء
سوى الأغبياء

يبدو أن يأس الشاعر من عودة هذا الغائب، وعدم إحساسه بالسعادة جعلته يرى أن السعادة لا يشعر بها إلا الأغبياء، وربما قصد الشاعر من كان مغيب العقل عما يحدث في العالم من مآسي الإنسانية وشقاءها.
وفي نص " صور ريفية " تأخذ هذه الثنائيات والمتقابلات الدلالية منحى آخر، حيث تتمثل مفردة الحزن والفرح بمظاهر الطبيعة، يقول:

تنسكب الشمس فتندلع الألوان
وتصبغ وجه الدنيا
فتشبه حرائقها في الجرن الغافي
ملء صباح الفتنة
والأحزان
تمثل الفرع في انسكاب أشعة الشمس، وتشعل حتى مواعد النيران، ولكن الصباح رغم ما فيه من كل مظاهر الفرع إلا أنه صباح مفتون ومحزون.

ثم المشهد التالي من النص نفسه تمثل الفرع في النهر، يقول:
اقتربوا يا أصحاب
ويا رفيقه هذا الزمن الخالي
نقتحم النهر،
ونلقي فيه مرارة أعوام جدباء
والمرارة هنا مدلول لهم القلب وحزنه، وفي المقابل الماء الذي هو منبع الحياة، ومنبت الزرع، وبه يدب في الكائنات روح الحياة، ورونقها، ولذلك وجده الشاعر ملاذا لأحزانهم، فبدلاً من أن يدفنوا حزنهم وشقاءهم في التربة دفنوها في النهر حتى تشع بالحياة أرواحهم مرة أخرى ويرويههم النهر بعد عطش الجذب والأسى.

ويستمر الشاعر في إخفاء الفرع ومظاهره خلف مدلولات تشير إليه من بعيد يقول في نص: " عندما يرحل عني " ^٢:

أي فجر لم يزل يرنو، وأرجو مطلعته
صوب السهم لقلبي وهو يدري موضعه
موغلا، يختار في أعماق صدري موقعه
ومحال أن أداري وقعه أو أنزعه
ماله الليلة يبكي ويخفي أدمعه
هل هو الحب الذي يروي حكاياتي معه
أم هو النجم الذي بين سمائي أطلعه
أم هو اللحن الذي عودني أن أسمع
أم هو الصفو الذي ودعني إذ ودعه

وكالعديد من النصوص الشعرية في ديوان فاروق شوشه يتضح مدى القدرة الشعرية والبراعة في تطويع اللغة واستخدامها استخداماً فنياً مجازياً موحياً، كذلك قدرته على بناء الصور المليئة بالدراما والحكايات والقصص، والتي يعبر عنها بصور، التي تقابل بين المجرد والمحسوس، كقوله: " الحب الذي يروي " : " فالارتواء " ظاهرة حسية، و " الحب " ظاهرة مجردة، ونستدل من هذه الصورة الإيحائية طاقة عاطفية عالية تبين مدى علاقة الشاعر بأوطانه، فهو إن فقدته فقد الحب والأمان والفرح.

ثم يأتي الفرع والحزن صورة لعملة وادة – في ازدواجية تشكل حالة من القلق والعذاب لفاروق شوشه يقول في الجمال الحزين
خلف هذا القناع، ينساب عطر

^١ - الديوان ، ص ٧٦

^٢ - الديوان ، ص ٨٧.

وزمان ولوعة، وشجون

وحياة تراكمت،

فإذا وجهك ضوء مباغت، ويقين

لفتة منك كالنسيم تنهل

فينداح في المدى الياسمين

وترف الورود،

والأمل الموعود

واللحن،

والشذا والغصون

وكان الشاعر أراد أن يقول إن ما يجري في هذا العالم من تغيرات وتبدلات إنما هو جمال يرتدي قناع الحزن.

الخاتمة

وفي الختام فهذه الثنائية بين دلالات الحزن والفرح والتي لها حضورها الواضح في ديوان فاروق شوشه ، الذي نحن بصدد " الرحيل إلى منبع النهر " قد عبّر عنها شوشه بأساليب بارعة الطرح ، ورؤى وأشكال متنوعة وعديدة ، وكانت مباشرة تارة وغير مباشرة تارة أخرى ، ويصورها بصراع درامي يصور مدى ألم الصرخة الإنسانية التي يعيشها المشرّد والمغترب داخل وخارج وطنه ، وهذه المتقابلات تأتي أحيانا مندمجة حد التماهي مع بعضها البعض لتشكل مزيجا من العواطف المتناقضة ، لما تعيشه الإنسانية من حقائق لا تخفى ، وبالمقابل لا يملك كشاعر إلا الجهاد باللسان ، وأجمل صور هذا التماهي حين يضع المدلولين الفرح والحزن في إطار الطبيعة.

ويمكن القول في خاتمة هذا البحث بأن هناك الكثير من الثنائيات الأخرى غير التي ذكرناها كالموت والحياة ، والجفاف والمطر ، والروح والجسد والحرب والسلام ، واللقاء والفراق ، إلّا أن ما اقتصرنا على توضيح جانب بسيط منه وهو ثنائية الفرح والحزن ، لأن الشاعر ماهي بين هذه الدلالات ومظاهر الحياة كلها فارتبطت الطبيعة بالفرح والحزن ، وارتبط الموت والحياة بالفرح والحزن أيضا ، وهكذا ، وليكفي مثل هذا البحث مناقشة موضوع قد يبدو واضحا ولسا ، ولكنّه كما تملي علينا الدراسات النقدية واسع المجال فضفاض ، وقد نجد في دواوين الشاعر الكثير من مثل هذه المتقابلات الدلالية ومن دواوينه " أبوابك شتى " ، و " ينفجر الوقت " وغيرها .

المراجع :

- ١- شوشه ، فاروق ، ديوان : الرحيل إلى منبع النهر ، ط١ ، الدار المصرية اللبنانية ٢٠١٢
- ٢- ديوان البحري ، مجلد ١ ، دار بيروت للطباعة والنشر - بيروت ١٩٨٠
- ٣- د/ الركابي ، جودت : في الأدب الأندلسي ، دار المعارف ، دت
- ٤- جدوع ، عزة محمد: البيان " دراسة في الانزياح الدلالي " ط١ ، مكتبة الرشد ، المملكة العربية السعودية ٢٠١٤
- ٥- شرح ديوان أبي فراس الحمداني ، من التراث العربي ، دار مكتبة الحياة - بيروت - لبنان ، د ، ت
- ٦- هلال ، محمد غنيمي : الرومانتيكية ، ط٦ ، دار العودة - بيروت ١٩٨١
- ٧- ديوان الهذليين ، ط١ ، ج ١-٣ ، القاهرة - دار الكتب والوثائق القومية ، ٢٠٠٣
- ٨- ابن منظور : لسان العين ، طبعة جديدة محققة ، المجلد ٥ ، دار صادر - بيروت

استنطاق فني لغزلية المتوكل الليثي (قفي قبل التفرق يا أماما)
صفية بنت ناشي العتيبي
أستاذ مساعد ، قسم اللغة العربية-جامعة الجوف
جمادى الآخر ١٤٤١هـ

المقدمة:

بسم الله أولاً وآخراً وسراً وجهراً، والحمد لله المتفرد بالجلال والكمال والسلطان. أما بعد:
فقد تبوأَت المرأة مكانة غير مسبوقَة في مسيرة الشعر قديماً وحديثاً، فهي أيقونة الغزل والحب والعواطف والحياة، أما التغزل في الزوجة وإعلان حبها، فهو الشعر الفريد من نوعه على وجه الخصوص، ينتزع جماله وانفراده من ندرة وجوده، وقلة الإفصاح والبوح به.

والشعر عالم جميل، يموج بألوان الخيال حين تحمله الكلمة المجنحة، والقوافي العذبة، والصورة المحلقة نحو آفاق المتعة الروحية، في لغة ساحرة تصب رحيقها العذب في قوالب الوزن الرنان، وحقاً: "إن من البيان لسحراً"
وما خلود الأدب وديمومة بقاءه وتجاوزه عتبات السنين إلا بسبب لغته التصويرية التي تثبت المتعة والتأثير في عقل المتلقي ووجدانه، وتبقى نابضة في ذاكرته وخياله.

والبحث الذي بين أيدينا يسعى إلى التوقف عند محطات الصور الفنية التي يتوسل بها الشاعر؛ لتدبيح خطابهِ الشعري، ونفث الجمال والألق في حروفه، مستلهماً طاقة الصور الجمالية التي تبعثها في المختلفات والمتآلفات؛ فتشحنها بالدلالات العميقة المؤثرة، مما يصوغ من الخيال صورة حقيقية حية، تلامس شغف الفؤاد؛ وذلك ما يخلق الأثر النفسي لدى المتلقي حين يعايش هذه التجربة الشعرية، فيحصل الانسجام الذي يجسد النص الشعري ضمن آليات الصورة.

ثم إنَّ هذه الدراسة بلاغية نقدية يهتما إبراز ملامح الجمال الفني، إضافة إلى أنها تطبيقية، تنطلق من شعر الشاعر، محاولة تفكيك رموزه، واستنطاق حروفه وتراكيبه، من وجهة نظر أسلوبية؛ في محاولة للكشف عن البنية العميقة للنص، مع الاستفادة من المنهج الإحصائي.

وقد اختارت الدراسة معالجة الصورة -في القصيدة المطروحة- من خلال أربعة مستويات، هي كالتالي:

- المستوى التركيبي.
- المستوى الدلالي.
- المستوى البياني.
- المستوى الصوتي.

يتقدمها مدخل، يعرف بالشاعر، والقصيدة، ثم نعرّج على ماهية الصورة ووظيفتها، ويختتم البحث بمسك ختامه وشد لجامه، ثم قائمة بالمصادر والمراجع.

أسباب اختيار الموضوع:

- ١- حظي شاعرنا بذكر جميل، رددته بعض كتب الأدب والشعر، يجلّي لنا شاعريته المتدفقة، وانتقائه لصوره؛ مما شاقني لدراسته والتجول في بستانه الشعري المترف بالمعاني المستلدة، وقد استوقفتني محطاته المسماة (قفي قبل التفرق يا أماما) لأستنطق صورها الإبداعية، وأردد حروفها المسكوبة شهداً ووداً، فتبين لي عذريتها، واكتنازها كتلة نفيسة من الجمال والتوهج والعاطفة؛ مما حدا بي لدراستها والتوقف عند محطاتها الفنية.
- ٢- رغم تميز هذا الشاعر إلا أنه لم يحظَ بالدراسة والعناية الكافية من قِبل الدارسين وأرباب الأدب؛ مما دعاني للوقوف أمام شاعريته في غزلبته تلك، من وجهة نظر أسلوبية؛ في محاولة للكشف عن البنية العميقة للنص.
- ٣- القصيدة غنية بالدلالات الإيحائية، والمنهج الأسلوبية يكشف -إلى حد كبير- عن تلك السمات والعناصر الأسلوبية، ويجمع بين العلمية والتذوق.

الشاعر والقصيدة:

هو المتوكل بن عبدالله بن نهشل بن مسافع بن وهب بن عمرو بن لقيط بن يعمر بن عامر بن ليث، وهو ليث بن بكر، من أهل الكوفة في عصر معاوية وابنه يزيد.
كان محباً لزوجته براً بها، واسمها (أميمة)، وقد أصيبت بعاهة أقعدتها، فطلبت منه الطلاق فأبى ذلك، فأبّت عليه فطلقها وتبعها نفسه، ثم إنها برئت بعد ذلك، فصار يشاق إليها ويتذكر أيامها، فكتب هذه القصيدة:^١

^١ شعر المتوكل الليثي، حققه د. يحيى الجبوري، مكتبة الأندلس- بغداد ص ٩، ص ١١٠ وما بعدها.

قِفِّي قَبْلَ التَّفَرُّقِ يَا أَمَامَا
طَرِبْتُ وَشَافَنِي يَا أَمَّ بَكْرٍ
فَبِتُّ وَبَاتَ هَمِّي لِي نَجِيًّا
إِذَا ذُكِرْتَ لِقَابِكَ أَمَّ بَكْرٍ
خَدَلَجَةٌ تَرَفُّ غُرُوبٌ فِيهَا
أَبَى قَلْبِي فَمَا يَهْوَى سِوَاهَا
يَبْنَامُ اللَّيْلُ كُلُّ خَلِيٍّ هَمٍّ
أُرَاعِي التَّالِيَاتِ مِنَ التَّرَيَّا
عَلَى حِينٍ أَرْغَوَيْتُ وَكَانَ رَأْسِي
سَعَى الْوَاشُونَ حَتَّى أَرْجُوها
فَلَسْتُ بِزَائِلٍ مَا دُمْتُ حَيًّا
تُرَجِّيها وَقَدْ شَحَطْتُ نَوَاهَا
خَدَلَجَةٌ لَهَا كَفَالٌ وَتَبِيرٌ
مُخَصَّرَةٌ تَرَى فِي الْكَشْحِ مِنْهَا
لَهَا بَشَرٌ تَقِيَّ اللَّوْنِ صَافٍ
وَنَحْرُ زَانَهُ دُرٌّ خَلِيٍّ
إِذَا ابْتَسَمَتْ تَلَأَلَا صَوُّهُ بَرْقٍ
وَإِنْ مَالَ الصَّجِيعُ فِدِغُصُ رَمَلٍ
وَإِنْ قَامَتْ تَأْمَلُ رَائِيهَا
إِذَا تَمَشَّى تَقُولُ دَبِيبُ أَيْمٍ
وَإِنْ جَلَسَتْ فَدُمِيَّةٌ يَبِيتُ عِنْدِ
فَلَوْ أَشْكُوَ الَّذِي أَشْكُوَ إِلَيْهَا
أَجِبْ دُئُوهَا وَتَجِبْ نَائِي
كَأَنِّي مِنْ تَذَكُّرٍ أَمَّ بَكْرٍ
تَسَاقَطُ أَنْفُسًا نَفْسِي عَلَيْهَا
عَشِيْتُ لَهَا مَنَازِلُ مُفْغَرَاتٍ
وَنُؤْيَا قَدْ تَهَدَّمُ جَانِبَاهُ
كَانَ الْبَخْتَرِيَّةُ أَمَّ خَشْفٍ
تَطُوفُ بِوَاضِحِ الدَّفَرَى إِذَا مَا
صَلَبْنِي وَاعْلَمِي أَنِّي كَرِيمٌ
وَأَتِي دُوَّ مُجَامَحَةٍ صَلِيبٌ
فَلَا وَابْنِكَ لَا أَنْسَاكَ حَتَّى

وَرُدِّي قَبْلَ بَيْنِكُمْ السَّلَامَا
دُعَاءُ حَمَامَةٍ تَدْعُو حَمَامَا
أَعَزِّي عَنْكَ قَلْبًا مُسْتَهَامَا
يَبِيتُ كَأَنَّمَا اغْتَبَقَ الْمُدَامَا
وَتَكْسُوُ الْمُنَى ذَا خُصَلٍ سَخَامَا
وَإِنْ كَانَتْ مَوَدَّتُهَا غَرَامَا
وَتَأْبَى الْعَيْنُ مَيِّ أَنْ تَنَامَا
وَدَمْعُ الْعَيْنِ مُنَحَدِرٌ سَجَامَا
كَأَنَّ عَلَى مَقَارِقِهِ نَعَامَا
وَرَبُّ الْحَبْلِ فَانْجَذَمَ انْجَذَامَا
مُسِرًّا مِنْ تَذَكُّرِهَا هَيَامَا
وَمَنْتَكَ الْمُنَى عَامَا فَعَامَا
يَبُوءُ بِهَا إِذَا قَامَتْ قِيَامَا
عَلَى تَتَقَبَّلُ أَسْفَلَهَا الْهُضَامَا
وَأَخْلَقُ تَسْبِينُ بِهَا اللَّثَامَا
وَيَأْفُوتُ يُصَمِّمُهُ الْيَظَامَا
تَهْلَلُ فِي الدُّجْنَةِ ثُمَّ دَامَا
تَدَاعَى كَأَنَّ مُلْتَبِدَا هَيَامَا
عَمَامَةً صَيِّفٍ وَلَجَتْ عَمَامَا
تَعْرِجُ سَاعَةً ثُمَّ اسْتَقَامَا
تُصَانُ وَلَا تُرَى إِلَّا لِمَامَا
إِلَى حَجَرٍ لَرَا جَعْنِي الْكَلَامَا
وَتَعْتَامُ النَّثَائِي لِي اعْتِيَامَا
جَرِيخُ أَسِنَّةٍ يَشْكُو كِلَامَا
إِذَا شَحَطْتُ وَتَغَنَّمُ اغْتِيَامَا
عَفْتُ إِلَّا الْأَيَاصِرُ أَوْثَامَا
وَمُبْنَاهَا بِذِي سَلَمٍ خِيَامَا
تَرَبَّعَتْ الْجُنَيْتَةُ فَالسَّلَامَا
تَخَلَّفَتْ سَاعَةً بَعَمَتْ بُعَامَا
وَأَنْ حَلَاوَتِي خُلِطَتْ عَرَامَا
خُلِقْتُ لِمَنْ يُمَاجِسُنِي لِحَامَا
تُجَاوِرُ هَامَتِي فِي الْقَبْرِ هَامَا

الصورة مفهومها ووظيفتها:

الصورة في اللغة: جاء في اللسان: الصورة في الشكل ، والجمع صور ، والتصاویر: التماثيل ، وترد الصورة في لغة العرب على ظاهرها ، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وصفته ، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته.^١

وفي المعجم الوسيط:

صوره: جعل له صورة مجسمة، وفي التنزيل "هو الذي يصوركم في الأرحام كيف يشاء" والتصوير في علم النفس: استحضار صورة شيء محسوس في العقل دون التصرف فيه. وصورة الشيء ماهيته المجردة وخیاله في الذهن أو العقل.^٢
أما في الاصطلاح، فهي: " أسلوب يجعل الفكرة تبرز بكيفية أكثر حساسية ، وأكثر شاعرية ، تمنح الشيء الموصوف أو المتكلم عنه أشكالاً وملامح مستعارة من أشياء أخرى ، تكون مع الشيء الموصوف علاقات التشابه والتقارب من أي وجه من الوجوه"^٣
ولعل المرزوقي قد أشار للصورة حين ذكر أقسام الشعر السبعة " شرف المعنى وصحته، وجزالة اللفظ واستقامته، والإصابة في الوصف، والمقارنة في التشبيه، والتمحاض أجزاء النظم والتقائنها على تخير لذيذ الوزن ومناسبة المستعار منه للمستعار له"^٤

^١ محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري (لسان العرب)، دار صادر - بيروت، ط١، مادة صور.

^٢ إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار (المعجم الوسيط)، دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية، باب الصاد.

^٣ Grand Larousse encyclopédique, T, G. image, paris, 1960

^٤ (شرح ديوان الحماسة) لأبي تمام، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ط١، ١٩٥١م، ص٩.

والصورة- بمصادرهما العقلية والحسية- هي مفتاح العمل الإبداعي ، ووقوده ، وتتمثل عناصر الصورة الشعرية في " اللغة والموسيقى وما تشتمل عليه من وزن وقافية وإيقاع وإيحاء ، كما تتمثل في الخواطر والأحاسيس والعواطف"^١ وهي - كما أرى - تتمثل في نظرية النظم التي أعلنها عبد القاهر الجرجاني قبل مئات السنين.

إن بلاغة الجمال تتكون من مختلف الخيوط ، صور ، رموز ، تشكيلات لغوية، كلمات ، تراكيب، أساليب، دلالات، موسيقى وأوزان ، تقنية هندسية للنظم، منازع الشاعر ومرجعياته الثقافية والذوقية، كلها مجتمعة تصنع نسق الصورة ونسيجها وتنثف الروح في الكائن المسمى إبداع. وبعدها تبدأ مهمة المتلقي ليتلقف هذا العمل الفني ، وبقدر تشخيصه، وتذوقه، وفهمه له، يتكون تصويره ورؤيته. فـ "كم من الكلمات تستعمل عند عدد لا بأس به من الشعراء ولكنها في بعض الشعر تكون متألثة مشعة مشحونة بالدلالات ؛ لأنها صادفت بناء دقيقا ، وموقعا نحويا سليما ، وتكون هي نفسها في بعض الشعر الآخر منطفئة غير موحية ولا نافذة ؛ لأنها لم تصادف موقعها الملائم، ولا بنائها المناسب، فليست القيمة في المفردات ذاتها ، ومن حيث هي كذلك، ولا في النظام النحوي ذاته؛ ولكنها في الاختيار الدقيق بين المفردات، والنظام النحوي"^٢ وسيكون تصوير هذه القصيدة ، وتفكيك قطعها الفنية عبر أربعة مستويات هي كالتالي:

١- المستوى التركيبي:

كلنا يؤمن بأن الشاعر لا يعتمد في بناء قصيدته على تجميع الألفاظ ورصفها بالأوزان؛ وإنما كل هذه الأدوات البنائية إن لم تجد فنانا مبدعا يحسن تركيبها وملأمة ألوانها وأجناسها ، ويتقن في تنسيقها ورسمها؛ خلقها من جديد وإخراجها للنور فيضاً من الحياة والجمال والتأثير ، فإنها تظل كائنات لغوية لا تعدو أن تكون كلمات مرصوفة خالية من الروح والأثر.

ويعتمد البناء التركيبي عند الشاعر على إثارة الدهشة الجمالية ، وهو في هذه القصيدة يخلق لدى المتلقي -من القراءة الأولى- فضولا وشغفا لأن يقرأها عشرات المرات؛ وفي كل مرة تتصاعد ألوية الجمال والدهشة بين أبياتها وفي كلماتها وخواتيمها، وما فعل الأمر في مطلعها (قفي) إلا أمرا تلقائيا عفويا للوقوف على كل كلمة من كلماتها وتذوقها والتلذذ بنكهتها واستنطاق أسرارها الفنية ودلالاتها الإيحائية.

هذا الفعل الذي قذفت به نفس مسكونة باللوعة ، مشحونة بالغرام، نفس فزع قلقة أقض ركنها الفراق وألهب أحشائها البعد والرحيل. (قفي) توقفي يا أمام ، انثني عن قرار البعد ، وهنا تبدو منازعته لنفسه في بقاء محبوبته، ويرفض نفسيا فكرة الفراق. وكأن هذا الأمر في مطلع القصيدة دعوة لاستيعاب كنهه، والتوقف ملياً لمشاركة الشاعر في كل آلامه وإيحاءاته والانصات لجميع همساته وسكناته التي تنبئها القصيدة أنفاً، ثم يستوقفنا التصريح في المطلع، وارتباط المصراع الثاني بالأول بواسطة الواو العاطفة (وردي قبل بينكم السلام) وقد تميز المصراع الأول بمقدرة كافية لبث الدلالة (قفي قبل التفرق) وقوف الوداع، والنظرة الأخيرة، وقوف التملّي منك وإشباع النفس ، وارتبط به المصراع الثاني عطفاً؛ للزيادة في الطلب، قفي لأجل كل ذلك، ولرد السلام قبل الختام! وسيأتي بيان التصريح في حينه ، عند إماطة اللثام عن المستوى الصوتي في القصيدة.

ثم إن أول ما يدعونا إليه هذا الطلب (قفي) الإنصات لصوت الهمّ الذي غشاه والشوق الذي أثار مكانه وحرك هيبه، نواح حمامة أقضت بهديله مضاجع الحمام، ويحدد الفعل (بئ) الزمن الليلي مسرّحاً لهذا الهم الجاثم، والليل أدعى لوطأة الإحساس بأرق الشوق وشدته، وفي إirاده للفضة (قلبا) بالتذكير ما يقوّي هذا المدلول، ويجسد هذا الإيحاء؛ والتذكير هنا لتعظيم هيامه وولعه وتهويل حالته.

وقد ذكر الشاعر همه أولاً ثم أردف بذكر أوصافها التي آلت به إلى هذه الحال من الغرام! فهي ممثلة الذراعين والساقين، متألثة الأسنان ، يكسو متنها لفيف من الشعر الرقيق الأسود. فقد كل الحيل لبقائها ، ولا يسعه إلا أن يلتبس عذرا لفراقها ونأيها؛ وأنه كان بفعل الوشاة وإلحاحهم حتى أزعجوها، وقد بنى المسبب على السبب، حتى وصل الحال إلى رثاة حبل الوصل بينهم، ومن ثم انقطاعه وانفصالهم!

وكان خيال هذا الشاعر يصور مسرحية ! يرسم أحداثها وفصولها في تسلسل دقيق، وتشويق يشع شغفا وجمالاً. ولا يسعه الهيام والوجد لأن يصوره ويسكبه دفعة واحدة، حتى تعاوده تلك الأوصاف التي لا تفتأ تسكن خياله ووجدانه وكل كيانه، وكأنه يبرر لهذا الوهن وهذا الغرام بذكر الأوصاف التي لا يقوى على مقاومة ذكراها وبعدها، ويمنح قلبه العاشق عذرا وغفرانا (الكشح، الخصر، نقاء اللون، النحر المرصع بالدر، الابتسامة المشعة، الردف، صفة قيامها، صفة جلوسها، وطريقة مشيها، صعوبة عسفا ، بخلها بالوصل) وفي كل حالة من حالاتها يذوب كمدا ووجداً!

ويغدو عند تذكر هذه الحالات والأوصاف- التي لا تفتأ تراود عقله وقلبه دائما -كالجريح الذي مزقته الرماح، وامتلأ جسده كلوما! ويزداد الأمر سوءاً حين يزور ديارها ويقف على أطلالها، فلا يجد سوى الإيحاءات الصاخبة، والمعالم الدارسة، والنؤي الحزين، فتتراعى له هذه الأجسام أشباحاً من الجحيم، وأرضا من الدمار، خلت من روحها وتجردت من حياتها، كل شيء فيها يوحي بالغياب والرحيل المميت الغادر.

ويمتد به الوجد إلى أن يتوسل لوصلها، بكرمه، وشدة بأسه حين البأس، ويعيدنا فعل الأمر في الختام (صليبي)، إلى مطلع القصيدة (قفي) ليجسد لنا عمق الدلالة المسيطرة على ذهن الشاعر وإحساسه المهيمن الذي لم يخفت لحظة ، بدءاً بالمطلع وانتهاء بالختام. ثم إن استقلال البيت الشعري بمعناه في كل أبيات الغزلية محمّدة ومنقبة تُحسب للشاعر ، ويشهد البناء التركيبي على وحدة البيت المتجلية في قوة الأبيات وشدة تماسكها "وقد عاب النقاد على الشعر الذي لا يجعل المعنى في البيت الشعري الواحد المستقل، بل يحتاج إلى سواه من الأبيات ، وسمّوا ذلك مبتوراً"^٣

^١ أ.د. علي الخرابشة (وظيفة الصورة الأدبية ودورها في العمل الأدبي) مجلة الآداب ، ١١٠ع ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ بتصرف.

^٢ محمد حماسة عبد اللطيف (النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي) ، كلية دار العلوم-جامعة القاهرة، ط١، ١٩٨٣م، ص ١٧١.

^٣ قدامة بن جعفر (نقد الشعر)، تحقيق: د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية-بيروت- ص ٢٣.

ويستجمع الشاعر عواطف المتلقين وأحاسيسهم فينادي مرتين في مطلع القصيدة (يا أماما، يا أم بكر)، ونداؤه لمحبيته بأجمل أسمائها؛ لمسات تتدفق وفاء وحبا وإخلاصا . وقد جاء النداء في مطلع القصيدة ؛ إلحاحا من الشاعر في طلب إقبال حبيبته، واستثارة للانتباه والتوقف.

ويتفاوت في القصيدة أسلوب الشاعر بين ضمير الغائب والمخاطب والمتكلم، (فبت وبات همي- متكلم) ، (أعزّي عنك قلباً- مخاطب) ، (فما يهوى سواها- غائب) ، وتكاد القصيدة أن تغصّ بهذا الغائب الذي أشغله غيابه جسدا، في حين تمكّنه وتمكّنه من قلب الشاعر حضورا لا ينقطع (فما يهوى سواها، مودّتها غراما، حتى أزعوها، مُسرّاً من تذكّرها، تُرجّيها وقد شطّت نواها، يُنوءُ بها، لها بشراً، إن مال الضجيع، إن قامت، أشكو إليها، أحبّ دُنوها.....) وقد حافظ هذا التنويع على جو الإثارة في القصيدة ؛ فلم تفقد حيويّتها ورونقها حتى النهاية.

وتتنطق تراكيب القصيدة بمهارة الشاعر في اشتقاق وتوليد عدد من كلمات القافية من الأفعال السابقة لها، (عاما فعاما، قامت قياما، انجدم انجداما، تعتام اعتياما، تغتم اغتماما..) وقد أضافت هذه المصادر -زيادة على نضاعة المعنى وتوهجه والتأكيد عليه- نغما وإيقاعا للقصيدة.

ولعلنا نتوقف كثيرا عند الأفعال الماضية في القصيدة ، أحالها الشاعر إلى المضارع المستمر ؛ متفجرة بالدلالة والانزياح الذي يسعى إليه الشاعر، ويرمي لتجسيده ، تذوق قوله: (ترى في الكشح منها، بنوء بها، تقول ، تُرجيها، تحبّ، تغتم ، تمشي..) ولم يقل مشّت! فكأنه يستحضر مشيها ، حاضرة مستمرة في ذاكرته وأمام ناظره ، بجميع أحوالها وهيئاتها ، بل بأدق تفاصيلها ، والمضارع يمنح الأفعال الديمومة والاستمرار ، فهو لا يستطيع أن يقع عقله بفراقها .

وغرض القصيدة الجانح للغزل والرقّة واللفظ والترف الجمالي ؛ جاء حائلا دون استخدام الشاعر لبعض الأحرف المستثناة في النطق- والتي قد تخدش شيئا من جوارح هذا الكائن الجمالي الرقيق- فقد نأت القصيدة - إلى حد كبير - عن حرف الضاد والظاء والشاء

وقارئ القصيدة يستوقفه بناؤها التركيبي على غير عادة الشعراء الأوائل، الذين انتهجوا بدء القصائد بالوقوف على الطلل وانثيال ذكرياته ورسومه؛ فالشاعر يحاول الانفكاك من وطأة هذا الطلل وقسوته، ويحاول ألا يستسلم لصوته الناطق بنأي حبيبته. فلم يذكر الأطلال وشؤمها إلا بعد أن استفاض بقلبه ببعدها، وتقطعت نفسه حسرات عليها، فجاء بالطلل حين وصل به الدرب إلى بوابة اليأس في أواخر القصيدة، فكان ولا بد من التعرّيج عليه ، حين لم يجد حيلة لوصلها عيانا وحقيقة، ولم يجد أمامه إلا زيارة منازلها، واشتتام رائحتها وأثارها وبقاياها ، في تلك المنازل الشاحبة.

٢- المستوى الدلالي:

"وكل نص يكاد أن يبتكر وسائل تماسكه الدلالية، فهذه العلاقات الدلالية هي التي تكوّن في النهاية خيطا قويا يربط النص رباطا"^١، ويهتم هذا المستوى بالمعجم الشعري للقصيدة، إذ المعجم الشعري هو لغة النص ولسان الشاعر، وهو المساحة اللغوية التي يقطف منها الشاعر أزهار نصه ؛ وفقا لتجربته وعاطفته ومستوى ثقافته، يقول إليوت: "إنّ الذاكرة تلجّ على بعض التجارب دون بعضها، لأن الشاعر يراها فياضة بالدلالة التي يحاول فضّا بأن يُقدمها للوعي"^٢ ويستمد المتوكل لغته النصية في هذه القصيدة من خمسة حقول:

- المعجم الزمني: ويعلو صوت هذا المعجم في كافة أرجاء القصيدة ، معلنا هيمنته وإبحاره في أعماق الانزياحات النصية (بت، بات، يبيت، ينم الليل، تناما، عاما، الدجّة صيف، ساعة...)
- المعجم الطللي: ويستجمع هذا المعجم كافة قواه في ختام القصيدة ، إذ يشكّل مرفأ من مرافئ اللجوء التي لا يرى الشاعر بدا من الارتماء في ظلالها حين تحرقه عواصف الأشواق وأتات الحنين (منازل مقفّرات، عفت، الثمام: وهو النبات الضعيف الذي تُسد به خصائص البيوت، الأياصر: وهي الحبال القصيرة التي يشدّ بها أسفل الخباء إلى الودت، النوي: وهي الحفيرة حول الخباء تمنع ماء المطر، خشف: وهو الظبي الصغير وأحد أهم رموز الحياة الطللية، الذفرى: ويعني عنق الغزال من الخلف، بُغام الظبية: صوتها، الهامة: طير الليل وهو الصدى) كل هذه الدلالات المشبعة بنكهة الماضي تبني صورة الطلل في أوج جبروته وهيمنته؛ حين تستدعيه ذاكرة المتيمّ المشوق ؛ مناجيا ومستوحيا.
- المعجم الوصفي: وسيّدة هذا المعجم هي سيّدة القصيدة أميمة وأوصافها، سكناتها وهيئاتها (خَدَلْجَة ترفُّ غروبُ منها، تكسو المثنّ ذا خُصلٍ سُخاما : أي شعرها ناعم أسود رقيق، مخصّرة ترى في الكشح منها: أي دقيقة الخصر، إذا ابتسمت تلالاً ضوء برق، إذا قامت تأمل رائها، وإن مال الضجيعُ فدعصُ رملٍ: ودعص الرمل هو قطعة الرمل المستديرة، إشارة لعجيزتها ، خَدَلْجَة لها كفلٌ وبُوصٌ: أي ممثلثة الذراعين والساقين)
- معجم الذكرى: ووقوده تلك المشاعر الملتهبة ، والنفس التوّاقة لروح سرقته الأقدار ، خلّفت وراءها التمزق النفسي الذي لا تفتأ ألامه تفتك بقلب الليثي، وتسكب على الورق أنينه شعراً متّقدا بالوجع والأهات البريئة الصادقة ، تتلقفها الكلمات وتخلّدها في الأبيات (كأنّي من تذكّر أم بكر جريحٌ أسنّة يشكو كلاماً، فلا وأبيك لا أنساك حتى، مننّك المُنَى عاماً فعاماً، إذا ذُكرت لِقْلَبُك أم بكر، مُسرّاً من تذكّرها ، طَرِبْتُ وشاقني يا أم بكر)
- معجم الحب والشكوى: وهو مدار المشاعر ، ووقود القصيدة ، ومن هاتين الثنائيتين تتغذى الأحرف، ويرتوي البناء، فأحدهما لا ينفك عن الآخر ، ولا يحيا بدونه (أشكو إليها، قلبا مُستهما، مودتها غراما، فما يهوى سواها، دمع العين منحدر سِجّاما، أحبّ دُنوها، تحبّ نأبي، يشكو كلاماً، تساقطُ أنفاسا نفسي، صليّني واعلمي أي كريم)

^١ د. محمد حماسة عبد اللطيف (الإبداع الموازي، التحليل النصي للشعر) دار غريب للطباعة والنشر، ط١، ص٣٦ بتصرف.

^٢ مصطفى ناصف (الصورة الأدبية) دار الأندلس- بيروت، ١٩٨٣م، ط٣، ص٣٣.

ويتداخل هذا المستوى في كثير من حقوله مع المستويات الأخرى – التركيبية والبيانية والصوتية- إذ أن "مجاله الفوضى التي تحدث في العلاقات اللغوية أو الدلالية ، وهي فوضى جمالية تُخرج المعاني والألفاظ المشتركة بين الناس جميعا ، إلى التحولات الانزياحية ، أو تجاوز قواعد النسق؛ سعياً للإشراق والتفرد النصي"^١ فالألفاظ تتحرر من دالاتها المعجمية نحو الدلالات الفنية؛ لترتقي السلم الجمالي المعني بالعواطف والانفعالات والانزياحات اللغوية.

٣- المستوى البياني:

والحاضن الحقيقي لهذا المستوى هو علم دراسة البيان، وهو أرقى درجات البلاغة والتصوير والتأثير، وبه يتفاضل الشعراء، ويتميز الأدباء، ويتنافس البلغاء" والصورة البيانية تزيد في قيمة الأثر الأدبي ، وترفع من شأنه، وتكسو المعاني أبهة وتضاعف قواها في تحريك النفوس لها"^٢ وتتنوع الصورة البيانية - في إطار هذا المستوى - إلى :

* الصورة المجازية.

* الصورة الاستعارية.

* الصورة التشبيهية.

* الصورة الكنائية.

* الصورة الاقتباسية.

وتحفل القصيدة –بين أيدينا- بكثير من هذه الصور، التي آلت بها إلى وحدة حيوية خلقة، تنصهر فيها كل المكونات الشعرية حتى بدت مرصعة بأفخم القطع الفنية.

يقول : إذا دُكِرْتَ لِقَائِكَ أُمُّ بَكْرٍ بَيِّتُ كَأَنَّمَا اغْتَبَقَ الْمُدَامَا

فهو يشبه قلبه حين تلج بداخله ذكرى أمام، بمن يشرب الخمر عشيا، فيتجافى جنبه عن الراحة والرقاد، ويسامر الليل ألوانا من الشجن والشوق والحنين. وحدد الشاعر وقت التذكر والأنين، أو قل: وقت مضاعفة الألم الناتج عنهما، بالعشي، وهو بداية المساء، وفيه تكون وطأة الإحساس بالألم أشد ، وقد أراد الإنسان في نهاية يومه أن يؤول إلى الراحة والسكون بعد التخلص من أعبائه ومسؤولياته، فتنتفض عليه الذكريات والآهات ، وتجلب عليه بخيلها ورجلها فتنتزع منه معنى الأمان والاستقرار النفسي، حتى يشتعل الشيب في رأسه فيحيله أبيضاً ،

عَلَى حَيْثُ ارْعَوَيْتُ وَكَانَ رَأْسِي كَأَنَّ عَلَى مَفَارِقِهِ ثَغَامَا

وهنا يستعظم همه ووجده في التالي من عمره، حين شاب الرأس وحق له في هذا العمر أن يتجرد من كل ما يؤذيه، ويُجهد قلبه المُثقل بأعباء الحياة ، وتراكمات السنين (ارعويت) ، هذا الرأس الشائب يبدو للنظر وكأنه مرشوش بالثغام، والثغام هو النبت في الجبال يبيض إذا يبس، وكان في التشبيه إلماح من الشاعر بقوته وشدة بأسه وصبره، فهو كالجبل ، استوطنه هذا النبت بيباض رأسه، لونا وبُيُسا.

وما كان هذا الشيب ليشتعل في رأسه؛ لولا الهيام الذي يستوطنه ، والهم الذي يتجدد بمرودة ذكرها وأوصافها التي تزيده شوقا وولها:

وإن جَلَسْتَ فُؤْمِيَةَ بَيْتِ عَيْدٍ تُصَانُ وَلَا تُرَى إِلَّا لِمَامَا

شبهها بالدمية في بيت عيد، ترسل لها التحايا والهدايا والتقديسات، والدمية هي الصنم المعبود ؛ لا يجرو أحد على إهانته أو إذلاله والتقليل من شأنه، أو حتى الاقتراب منه، لها النظرة العجلى، دون الإطالة أو إشباع النظر منها؛ هيبة وإجلالا: أهابك إجلالاً وما بك فُدرَةٌ عَلَيَّ ولكن ملء عين حبيبها^٣، هذه المحبوبة المهابة المبجلة هي علة عذابه وغرامه

يقول : أَبَى قَلْبِي فَمَا يَهْوَى سِوَاهَا وَإِنْ كَانَتْ مَوَدَّنَهَا غَرَامَا

فهو يقيم المعنى من خلال الاقتباس، و يعذل قلبه الذي لا يبتني ولا يتوب عن حب جرّ عليه العذاب والبؤس، فهو يعلم يقينا بأنه لن يحصد من وراءه سوى ذاك الجحيم ، ويقتبس هذا المعنى من قوله تعالى" إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَامَا"^٤

ويستعير من التضمين محبرة أخرى تلون معناه، يقول:

تَسَاقَطُ أَنْفُسًا نَفْسِي عَلَيْهَا إِذَا شَحَطَتْ وَتَغَنَّمَ اغْتِمَامَا

وقد سبقه ملك الشعراء لهذا المعنى في قوله:

فلو أَنَّهَا نَفْسٌ تَمُوتُ جَمِيعَةً وَلَكِنَّهَا نَفْسٌ تَسَاقَطُ أَنْفُسًا^٥

والمعنى: لو كانت المِيتة تأتي مرة واحدة ؛ لفنيت نفسي واستراحت، لكنها تأتي مرات ومرات، فيتضاعف الألم ويتجدد الشقاء والعذاب، حين تلوح أمامه تلك المفاتن والمحاسن، يقول:

إِذَا ابْتَسَمْتَ تَلَأَلَا ضَوْءُ بَرْقٍ تَهَلَّلَ فِي الدُّجْنَةِ ثُمَّ دَامَا

ثم تتكشف لنا الصورة الاستعارية في ابتسامتها التي يُشع منها نور البرق المتواصل ، حين تتلأل خلف هذه الابتسامة أسنانها التي لا يمكن لرأبئها التغاضي أو الصدا!

هذه الفاتنة المعشوقة ، لا تلين ولا تُشفق، متمنعة مُعرضة، وبه يزداد عاشقها حبا وولعا وتمسكا ، يقول:

فَلَوْ أَشْكُوَ الَّذِي أَشْكُوا إِلَيْهَا إِلَى حَجَرٍ لَرَأَجَعَنِي الْكَلَامَا

^١ عبد المطلب (البلاغة والأسلوبية) الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤م، ص ٦٣ بتصرف.

^٢ د.لطفي الصباغ (الحديث النبوي مصطلحه وبلاغته)، المكتب الإسلامي-بيروت- ، ١٤١١هـ، ص ٦٥.

^٣ (ديوان شعر قيس بن الملوّح) رواية: أبي بكر الوالبي، تحقيق: يسرى عبد الغني، دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ، ط ١، ص ٩٧.

^٤ سورة الفرقان، آية ٦٥.

^٥ (ديوان امرئ القيس) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف، ١٩٨٤م، ط ٤، ص ١٠٧.

ويكنّي عن هذا الصدود وهذه القسوة بصلاية الحجر وجموده، فهو صلب قاسي بطبعه، لا يحركه شيء، وبيعت هذا من الذاكرة قوله تعالى: "ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً"^١، كما يكنّي عن الميثاق الغليظ بينهما (الزواج) بالحبل الذي بلي ورث بفعل الوشاة حتى آل به المصير إلى الانجذام والانقطاع تماما في صورة الانفصال والطلاق:

سَعَى الْوَأَشُونُ حَتَّى أَرْعَجُهَا وَرَثَ الْحَبْلُ فَأَنْجَذَمَ انْجَذَامًا

ثم يقسم بوفائه لها، واستبقاء حبها وذكرها، بأن يبقى مخلصا، معاهدا لها مدى حياته، وحتى يؤول به القدر إلى الموت والقبر:

فَلَا وَأَبْيَكُ لَا أَنْسَاكَ حَتَّى تُجَاوِرَ هَامَتِي فِي الْقَبْرِ هَامًا

والمجاز هنا علاقته الجزئية، ذكر الجزء (هامة) وأراد الكل، فالجسم يموت كاملا ويُدفن تحت التراب، وليس الهامة وحدها.

وصورة بيانية دلالية أخرى تظهر في قوله:

فَبِتُّ وَبَاتَ هَمِي لِي نَجِيًّا أَعَزِّي عَنْكَ قَلْبًا مُسْتَهَمًا

فالعلاقة المحلية التي ينسجها المجاز تجسد الإيحاء وعمق الدلالة في صورة القلب الذي أضناه الهيام، فبت مواجهه ووجده في سائر الجسد حتى أحاله كتلة من الهم والأسى، والقلب هو محل الوجد.

٤- المستوى الصوتي:

والموسيقى في الشعر أحد أهم عناصر الصياغة الشعرية، فإنما الشعر نغم يجلجل بين مطرقة الوزن والتركيب، وسندان القافية والدلالة.

ولهذه الموسيقى مصدرين:

١- الموسيقى الخارجية: وزن، وقافية، وروي.

٢- الموسيقى الداخلية: وتصنعها الصور البيعية، جناس، وطباق، وتكرار، وقوة باطنة في الفن تسمى الخيال.

فأما الوزن فإن "الانفعال هو المبدأ النفسي للكلام الموزون، وينشأ هذا الانفعال عن عاطفة، والعاطفة إنما هي في نظير علم النفس فكرة عفوية مازالت مبهمة"^٢

أما القافية فإنها تسكب على البيت جوا نغمياً، يُسهّم تكرارها في خلق موسيقى القصيدة كاملة؛ حيث تنضح بذلك في أبياتها.

"وعلاقة القافية بالمعنى علاقة دقيقة، وغاية في الأهمية، والقافية ظاهرة بالغة التعقيد، ولها وظيفتها الخاصة في التطريب"^٣

أما القصيدة -بين أيدينا- فهي من بحر الوافر "وسمي الوافر وافراً؛ لتوفر حركاته، فليس في الأجزاء أكثر حركات من مفاعلتين"^٤ هذه الحركة التي تموج بها القصيدة انفعالا واضطرابا وأحاسيس، يحتويها الوافر بما أوتي من كثرة الحركة.

وقد اختار اللبثي لقصيدته قافية مطلقة، تحرك آخرها بالفتح؛ فانطلق منها حرف المد (الألف)، وذلك أدعى وأقوى وأقرب لغرضها؛ فقد ساهمت هذه القافية في امتداد المساحة الصوتية، التي تنطلق معها الأهات والزفرات، فتكون بذلك قد جسدت المعنى وحملت جزءا كبيرا من ثقله في انطلاقها وامتدادها، من خلال امتداد الصوت بالمد، وطول النفس.

وحرف الروي فيها هو الميم، والألف بعدها تسمى وصلا، فقد نشأ المد هنا عن إشباع حركة الروي؛ فحين أشبعنا فتحة الميم (الروي) نشأ حرف المد الألف.

وحرف الميم هو الحرف الذي تفرعت جذوره وامتدت في أرضية القصيدة كاملة فقد تكرر هنالك ٨٦ مرة.

ولا تقل الموسيقى الداخلية أهمية وضرورة عن الموسيقى الخارجية، فقد جاء التصريح في المطلع صادحا بحرف الميم، وصوت الميم يمتاز بالتنعيم والترديد الموسيقي، أضف لذلك القيمة الفنية للتصريح، والتي لا يمكن اختصارها في التصريح بالقافية قبل اكتمال البيت، بل في توفير النغم الموسيقي واستمالة النفوس، وإطراب السمع تشويقا للمتابعة، وبعثا للدهشة والإثارة.

ويأتي التكرار نابضا بالنغم والدلالة في جسد القصيدة، سواء تكرار الأحرف، أو الكلمات، أو التراكيب والاشتقاقات، والصور.

ويشكل تكرار - ذكر الزوجة المعشوقة- قطبي دائرة القصيدة، فقد ورد ذكرها بكنيتها ثلاث مرات، وباسمها ترخيما (أمام) مرة واحدة في المطلع، بل قد شكلت حروف اسمها وكنيتها نسبة كبيرة جدا من مجموع أحرف القصيدة!

أما الكنية فقد وردت في الأبيات ٢، ٤، ٢١، وبقية الأبيات لم يخل شطر واحد منها بإشارة بضمير الغائب أو المخاطب (عنك، فيها، سواها، مودتها، أزعوها، تذكرها، ترجيها، قامت، مثنك، ابتسمت، تمشي، جلست، إليها، ذوها، عليها، ميناها، صليتي، لا أنساك).

ولو أردنا أن نضع عنوان لهذه القصيدة لكانت مفردة (أميمة) أو (أم بكر) هي المفردة الأم لهذه القصيدة، فقد امتد ضياؤها لينير أركان القصيدة وأجزائها كافة، وتتصاعد أصوات هذه الحروف وإحاحها على دلالات لا تستطيع التجربة الشعرية البوح بكافة تفاصيلها! فقد شكلت أحرف هاتين المفردتين (أ- م - ي - ت - ب - ك- ر) ما نسبته ٧٣,٨٧%، حين تكررت ٣٧٩، من مجموع أحرف القصيدة البالغ ٢٨٠ حرف.

أما تكرار الكلمات: فقد كرر الشاعر كلمة: قلبك، قلبي، قلباً، أنفساً، نفسي، بتُّ، يبيت، بات، ينام، تناماً، خدّجّة، عاماً، عاماً، .. وكذلك تكرار الاشتقاق وقد ورد بعضها منه: عاماً فعاما، هامتِي هاما، تعتم اعتياما، تغتم اغتماما، غمامة ولجت غماما، فقد ذكر المصدر بعد الفعل، وكأنه نوع من الإحالة التي تحقق التماسك والترابط النصي، وهو نتيجة حتمية للترابط المعنوي المنثال في نفس الشاعر.

كل هذا التكرار، يوحي بسيطرة العنصر المكرر على نفس الشاعر، ومفكره شعوره وعقله، وهو تعبير عن التأثير بالفجعية واللوعة التي لا يقوى على مواجهتها، أو التخفف من وطأتها واستقرارها في عقله وقلبه وكيانه، ويوحي تكرار ظرف الزمان، لفظاً أو دلالة - (عاماً، صيف، ساعة، يبيت، الليل، التاليات من الثريا، عيد، غَفَت) - بسخطه على الأيام، وما فعلت به حين فرقت بينهما، حتى أصبح الوصال مستحيلاً، كما يؤكد هذا التكرار الزماني فكرة ضعف الإنسان أمام الزمن، وسطوة الدهر،

^١ سورة البقرة، آية ٧٤.

^٢ جان ماري جويو (مسائل فلسفة الفن المعاصرة)، ترجمة: د. سامي الدروبي، ودار البقطة لعربية، دمشق، ط٢، ١٩٦٥م، ص٢١١، بتصرف.

^٣ رينية ويليوك (نظرية الأدب)، ترجمة: محيي الدين صبحي، مراجعة: د. حسام الخطيب، دمشق، ط٢، ١٣٩٢هـ، ص٢٠٧.

^٤ الخطيب التبريزي (الكافي في علمي العروض والقوافي) تحقيق: الحساني حسن عبدالله، مكتبة الخانجي- القاهرة-، ط٣، ١٩٩٤م، ص٥١.

وعدم قدرته على مقاومة جبروته، ويضيء من خلاله بعض الأماكن المعتمدة في نفسه؛ فيتعلم إظهار هذا الأثر من خلال ذكر المسبب، وهو الزمن، والواشون أيضاً! وتكرار الأفعال جاء لقصد وغاية فقد كرر المضارع ما يقارب ٢٦ مرة فيما يخص تذكر أم بكر وغرامها ونأيها (تغنم، تذكر، تمشي، تقول، تساقط، ترى، تأمل...) أما الماضي فقد خدم الأفعال التي وصف بها الوشاة وفعلهم ، وديارها الدراسة (أزعجوها، سعى، رث، عفت، تهدم..) ولم تكن أحرف العطف بمنأى عن التكرار، فقد تكرر حرف الواو ٢٣ مرة تقريباً؛ للربط بين أجزاء القصيدة ، وتوزيع الإيقاع والسلاسة بين الألفاظ؛ خاصة الربط بين شطري البيت الواحد؛ ولعلّ الالتكاء على حرف الواو خصوصاً؛ جاء لجمع هذا الشعور الزاخم في فترة زمنية محددة ، ومكان محدد ، إذ تفيد الواو - في ربطها - الجمع والتتابع.

ومن أدوات الموسيقى في النص:

* الجناس ، ومنه قوله:

(قَبْتُ ، وبَات) ويحمل كل فعل منهما معنى لا يمكن للآخر البوح به.

وقوله : (انجذَمَ، انجذَماً) ، (عما فعاماً) ، (غمامة غماماً) ، (تعتأُ اعتيَماً) ، (تغتَم اغتماماً) ، (هامتي هاماً) وفي كل هذه المصادر تأكيد وتجسيد يقوي معنى الفعل ، ويسقي النغم.

*أما عن الطباق: وهو الجمع بين المتضادين في جملة واحدة ، فخذ على سبيل المثال لا الحصر كسابقه

(ذنوها، نأيي) ، (حلاوتي، عراماً) وفيه تجسيد للقدرة البلاغية والقيمة الدلالية، انسجاماً ونغماً.

*أما الخيال : فهو الاسم الجامع لكل ما سبق، وحين ينطلق، ويسبح في فضاء الصورة ، يعود محملاً بالانعقاد ، والتحرر من قيود الحياة، ويحمل الإنسان إلى عوالم أرحب وأجمل وأبعد.

فـ" التصاویر التي يشكّلها الحدّاق بالتخطيط والنقش والبحث والنقير ، فكما أن تلك تُعجب وتخلب وتروق وترنق وتدخل النفس من مشاهدتها حالة غريبة لم تكن قبل رؤيتها ، كذلك حكم الشعر فيما يصنعه من الصور"^١

الخاتمة:

الحمد لله على التمام والختام، الحمد لله عدد ماخط القلم، وارتفع العلم، وصلى الله على محمد وآل محمد، أما وقد حطت رحالنا في صفحة الختام ، فإنه يجدر بنا الإشارة إلى بقية في النفس باقية ، وأن ما ورد في هذا البحث على سبيل المثال والشاهد ، دون الحصر والاستقصاء؛ وقد حال دونهما الضوابط التي لا نملك معها إلا الالتزام والتطبيق؛ استجابة للمؤتمر وجهة إقامته.

ويطرح البحث نتائج كالآتي:

١- المستويات اللغوية سلسلة مترابطة، لا تنفك حلقاتها ارتباطاً والتناماً، فالأصوات تقود إلى الكلمات، والكلمات تصنع الجمل، والجمل تحيك المعاني، والمعاني هي قمة المطلب ورأس المقصد، وهي محك التأثير والتعبير، وتباين الأذواق، وتشعب الدراسات.

٢- الدراسات الأسلوبية أوسع من أن تحدّ بمستويات أو ضوابط وإطارات، فهي منهج يحاول التمرّد على النص الأدبي ، والدرس البلاغي المؤطر، يعي تماماً بأن هذا النص نمط معقد ، يتردد بين عوالم التخفي، ومرايا التجلي، وعنفوان اللغة. وقد خرجت من هذا البحث بقناعة مفادها:

النظم عند عبد القاهر هو الأسلوب، وهو العلم الخاص بدراسة جماليات الأدب، وعليه فإن المنهج الذي يتصدى لذلك ، نستطيع تسميته (المنهج النظمي) ؛ انطلاقاً من نظرية النظم الجرجانية.

٣- المتوكل الليثي شاعر متفرد في أسلوبه، تصنف قصيدته ضمن أرقى الماركات الشعرية، في سوق الشعر العظيم.

٤- إلحاح الشاعر على بعض المعاني ، لم يضطره لتكرار صوره، أو تكرار ألفاظه ، فزيادة المباني يعقبها زيادة المعاني.

٥- شعر المتوكل مشحون بالصور والدلالات والرموز التي تستحثّ دارس البلاغة والأدب للتفتيش والتنقيب في مخبوئها.

٦- برزت في القصيدة المستويات الأربعة ، تركيبية ودلالية وبياني وصوتي، وقد تآزرت جميعها لإخراج هذا العمل الفني ، فجاءت تلقائية معبرة موحية، دون تكلف أو تقصير.

^١ عبد القاهر الجرجاني (أسرار البلاغة في علم البيان) صححه وعلق على حواشيه: محمد رشيد رضا ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت- لبنان ، ط٢،

- ١- القرآن الكريم
- ٢- (ديوان امرئ القيس) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ١٩٨٤م، ط٤
- ٣- (ديوان شعر قيس بن الملوّح) رواية: أبي بكر الوابي، تحقيق: يسرى عبد الغني، دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ، ط١
- ٤- (شرح ديوان الحماسة) لأبي تمام، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ط١، ١٩٥١م،
- ٥- أ.د. علي الخرابشة (وظيفة الصورة الأدبية ودورها في العمل الأدبي) مجلة الآداب، ع ١١٠،
- ٦- إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار (المعجم الوسيط)، دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية، باب الصاد.
- ٧- جان ماري جويو (مسائل فلسفة الفن المعاصرة)، ترجمة: د. سامي الدروبي، ودار اليقظة لعربية، دمشق، ط٢، ١٩٦٥م
- ٨- الخطيب التبريزي (الكافي في علمي العروض والقوافي) تحقيق: الحساني حسن عبدالله، مكتبة الخانجي- القاهرة، ط٣، ١٩٩٤م
- ٩- د. محمد حماسة عبد اللطيف (الإبداع الموازي، التحليل النصي للشعر) دار غريب للطباعة والنشر، ط١،
- ١٠- د. لطفي الصباغ (الحديث النبوي مصطلحه وبلاغته)، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٤١١هـ،
- ١١- رينية ويلك واوستن (نظرية الأدب)، ترجمة: محيي الدين صبحي، مراجعة: د. حسام الخطيب، دمشق، ط٢، ١٣٩٢هـ
- ١٢- شعر المتوكل الليثي، حققه د. يحيى الجبوري، مكتبة الأندلس- بغداد ص٩، ص١١٠ وما بعدها.
- ١٣- عبد القاهر الجرجاني (أسرار البلاغة في علم البيان) صححه وعلّق على حواشيه: محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ط٢، ١٩٨١م
- ١٤- عبد المطلب (البلاغة والأسلوبية) الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤م
- ١٥- مقدمة بن جعفر (نقد الشعر)، تحقيق: د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية- بيروت.
- ١٦- محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري (لسان العرب)، دار صادر- بيروت، ط١، مادة صور.
- ١٧- محمد حماسة عبد اللطيف (النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي)، كلية دار العلوم- جامعة القاهرة، ط١، ١٩٨٣م
- ١٨- مصطفى ناصف (الصورة الأدبية) دار الأندلس- بيروت، ١٩٨٣م، ط٣

19- Grand Larousse encyclopédique, T, G. image, paris, 1960

الانزياح التركيبي ودلالاته في شعر عبدالله بن إدريس التقديم والتأخير أنموذجاً
د. عزيزة سليمان عيد الذبياني
أستاذ النحو والصرف المساعد بقسم اللغة العربية بجامعة طيبة فرع ينبع.
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

المخلص:

يعدُّ التقديم والتأخير نوعاً من أنواع الانزياح التركيبي، وقد وظّفه معظم الشعراء في تصوير انفعالاتهم النفسية، والتعبير عن تجاربهم الشعورية؛ لإضفاء دلالات جديدة تعطي المعاني عمقاً، ومن أبرز الشعراء السعوديين الذين وظّفوا هذه الظاهرة بشكل جلي وواضح في شعرهم، الشاعر عبد الله بن إدريس؛ لذا تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مواضع التقديم والتأخير في شعره؛ لكونه يشكل ملمحاً أسلوبياً تميز به شعره، وكان له دوره في إثراء المعنى أولاً، ومعرفة ما أدّى إليه هذا الانزياح من أبعاد دلالية ثانياً.

المقدمة:

يدور معنى لفظة الانزياح في المعاجم العربية حول معنى "البعد"، وهو مأخوذ من: نَزَحَ الشيء يَنْزَحُ نَزْحًا ونَزوحًا، فيقال: نَزَحَتِ الدار فهي تَنْزَحُ نَزوحًا إذا بعدت^(٣٩٦)، ونَزَحَتِ البئر: قل ماؤها ونفذ^(٣٩٧)، ويقال: "انزاح انزياحاً فهو منزاح، والمفعول منزاح عنه، وانزاح الشيء: ذهب وتباعد، وانزاح عن مقعده: تنحّى عنه وتباعد"^(٣٩٨). أمّا في الاصطلاح فلا يختلف معنى كلمة "الانزياح" عن معناها اللغوي، فقد قيل فيه: هو "استعمال المبدع للغة مفردات وتراكيب وصوراً استعمالاً يخرج بها عما هو معتاد ومألوف، بحيث يؤدي ما ينبغي له أن يتّصف به من تفرّد وإبداع وقوة جذب وأسر"^(٣٩٩)، ويُعرّف بأنّه: "خروج التعبير عن السائد أو المتعارف عليه قياساً في الاستعمال رؤيةً ولغةً وصيغةً وتركيباً"^(٤٠٠)، وعليه فهو عبارة عن الخروج عن قواعد اللغة التماساً لجمال الأداء وروعه^(٤٠١).

وتجدر الإشارة إلى أنّ علماء اللغة قديماً وحديثاً استخدموا العديد من المصطلحات للتعبير عن الخروج عن القاعدة، كالعدول، والانحراف، والانتهاك وغيرها^(٤٠٢)، إلّا أننا آثرنا استخدام مصطلح (الانزياح)؛ لما يحوي من دلالة على معنى البعد والتّحي. ويرى العلماء أن الانزياح ينقسم إلى نوعين رئيسيين، أحدهما: ما يكون فيه الانزياح متعلّقاً بجوهر المادة اللغوية، ويسمى بالانزياح الاستبدالي، ومن أمثلته الاستعارة والتشبيه، والثاني: ما يتعلّق بتركيب هذه المادة مع جاراتها في السياق الذي ترد فيه، وهو الانزياح التركيبي^(٤٠٣).

ويرتبط هذا النوع من الانزياح بطبيعة تركيب الجملة، وما يطرأ عليها من تغييرات، إذ يعني الخروج عن نظام الجملة، وهو يتصل بالسلسلة السياقية الخطية للإشارات اللغوية، عندما تخرج على قواعد النظم والتركيب، مثل الاختلاف في ترتيب الكلمات^(٤٠٤). وللانزياح التركيبي في الجملة صورٌ كثيرة، منها: التقديم والتأخير، والحذف، والتكرار، والاعتراض، والالتفات. ويعدُّ التقديم والتأخير من أكثر أنواع الانزياح التركيبي شهرةً وشيوعاً في الكلام نظماً ونثراً، وقد سخره معظم الشعراء في تصوير انفعالاتهم النفسية، والتعبير عن تجاربهم الشعورية، لإضفاء دلالات جديدة تعطي المعاني المراد إيصالها عمقاً وبعداً، فالتقديم والتأخير "بمثابة منبهات فنية يعمد إليها المبدع ليخلق صورة فنية متميزة"^(٤٠٥)، والشاعر كما ذكر جان كوهن له لغته الخاصة التي تجعل حديثه مختلفاً عن عامة الناس، وهذا الاختلاف لا يتحقق له إلا بما يحدثه في اللغة من انزياح^(٤٠٦).

^{٣٩٦} - ينظر: ابن فارس، أبو الحسين أحمد، مقاييس اللغة، دار الفكر، ١٩٧٩، ج ٣، ص ٣٩، والفيروزآبادي، مجد الدين، القاموس المحيط، مؤسسة دار الرسالة، بيروت، ط ٨، ٢٠٠٥م، مادة (زاح) ص ٢٢٢، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج ٢، مادة (نزع)، ص ٦١٤.
^{٣٩٧} - ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استانبول - تركيا، ج ٢، ص ٩١٣.
^{٣٩٨} - ينظر: عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط ١، ج ٢، ص ١٠١٤.
^{٣٩٩} - ويس، محمد أحمد، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت - لبنان، ط ١، ٢٠٠٥م، ص ٦.
^{٤٠٠} - اليافي، نعيم، الانزياح والدلالة، مجلة الفيصل، ع ٢٢٦، سبتمبر، ١٩٩٥م، ص ٢٨.
^{٤٠١} - ينظر: مندور، محمد، النقد المنهجي عند العرب، دار النهضة للطباعة والنشر، مصر، ١٩٩٦م، ص ٢٦٩.
^{٤٠٢} - يراجع في تعدد هذه المصطلحات: المسدي، عيساوي، دار سعاد الصباح، الكويت، ط ٤، ١٩٩٣م، ص ١٦٢، ١٠٠، ١٠١، و ويس، أحمد محمد، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية ص ٣٢، و ربابعة موسى، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي، إربد، الأردن، ط ١، ٢٠٠٣، ص ٤٤.
^{٤٠٣} - ينظر: أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية ص ١١١.
^{٤٠٤} - ينظر: فضل، صلاح، علم الأسلوب ومبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط ١، ١٩٩٨م، ص ٢١١.
^{٤٠٥} - ينظر: عبدالمطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، دار نوبار، القاهرة، ط ١، ١٩٩٤م، ص ٢٧٢.
^{٤٠٦} - ينظر: كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ١٩٨٦م، ص ١٦، ١٧٦.

ومن أبرز الشعراء السعوديين الذين وظّفوا هذه الظاهرة بشكل جلي، عبد الله بن إدريس، فقد برع هذا الشاعر في توظيف الانزياح توظيفاً دقيقاً؛ ليُظهر في شعره مواطن جمال، لم تكن لتظهر لو التزم بالترتيب الأصلي للجمل من جهة، كما تعددت انزياحاته من خلال التقديم والتأخير فشمّلت الجملة بنوعها الاسمية والفعلية، وكان لتقديم متعلقات الجمل النصيب الأوفر منها من جهة أخرى؛ لذا تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مواضع التقديم والتأخير في شعره؛ لكونه يشكل ملمحاً أسلوبياً تميّز به شعره.

وأما الدراسات السابقة التي تناولت شعر هذا الشاعر، فنحو: ما قام به الدكتور محمد الصادق عفيفي في كتابه (عبد الله بن إدريس شاعراً وناقداً)، وهو من إصدار النادي الأدبي بالمدينة، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م، والدكتور أمين سيدو في كتابه (عبد الله بن إدريس حياته وآثاره وما كتب عنه)، وهو من إصدار النادي الأدبي بالرياض، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، والدكتور عبدالرحمن بن أحمد السبت في مقالة (تقنية التكرار بين الجمالية والوظيفة في شعر عبد الله بن عبد العزيز بن إدريس)، مجلة العلوم العربية والإسلامية، جامعة القصيم، ع، ٤ ص ١٨٢٩-١٨٨٩، إلا أنّ هذه الدراسات لم تتناول الحديث عن الانزياح التركيبي من خلال التقديم والتأخير عند هذا الشاعر؛ وهذا ما دفعني إلى اختيار شعر عبد الله بن إدريس ليكون موضوعاً لهذه الدراسة.

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في تتبع ظاهرة التقديم والتأخير عند عبد الله بن إدريس من خلال ديوانه (في زورقي)، ووقع الاختيار على سبع قصائد متعددة الأغراض من ديوانه عيناً للدراسة، وهي على النحو الآتي: هي (أمّتي)، (حادثة الحرم)، (تحية العام الجديد)، (أبها)، (حدث جلل)، (بحيرة فكتوريا)، (النظرة الأسيرة)، وهي من القصائد التي ظهر فيها الانزياح بالتقديم والتأخير بشكل جلي، محدثاً دلالات جديدة أراد الشاعر إيصالها للمتلقى.

و اقتضت طبيعة الدراسة أن تقع في مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، أمّا التمهيد فتحدثت فيه عن أهمية التقديم والتأخير عند علماء اللغة قديماً وحديثاً، وعن التقديم والتأخير كظاهرة من ظواهر الانزياح التركيبي في شعر عبد الله بن إدريس، واختصّ المبحث الأول: بالحديث عن التقديم والتأخير في الجملة الاسمية وما يتعلّق بها، وانفرد المبحث الثاني: بالحديث عن التقديم والتأخير في الجملة الفعلية وما يتعلّق بها.

تمهيد:

أهمية التقديم والتأخير في الدراسات اللغوية:-

مما لا شكّ فيه أنّ لكلّ لغة نظاماً من العلاقات التركيبية، يتمثل في مجموعة من القواعد والضوابط التي تتسم بالاطراد، يتحكم وينظم طبيعة ترابط الكلمات فيها، وقد يضطر المتكلم للخروج عن النمط التقعيدي لها، كتقديم عنصر وتأخير عنصر آخر في الجملة؛ وذلك لتحقيق معانٍ يراد إيصالها للمتلقى، وقد أثبتت الدراسات الأسلوبية الحديثة أنه لا يمكن دراسة هذه العلاقات التركيبية في اللغة بمعزل عن علم المعاني؛ لكونه يقوم على أساس بنية الجملة وتركيبها، وتسليط الضوء على رتبة الكلمة فيها أولاً، إضافة لكونه يبحث عن الأغراض والمعاني التي تنتج عن أيّ تغيير يطرأ على نسق الجملة ثانياً، ومن أبرز المظاهر التي تعكس لنا مدى العلاقة بين علم النحو والمعاني قضية التقديم والتأخير في اللغة.

وتعدّ ظاهرة التقديم والتأخير خصيصة من الخصائص التي تميزت بها اللغة العربية، وهي تدلّ على اتساعها ومرونتها، وقد أولى علماء العربية قديماً وحديثاً هذه الظاهرة اهتماماً كبيراً، ومن مظاهر عناية العلماء بها إفرادهم لها أبواباً خاصة في مصنفاتهم، وتناولهم لها بالشرح والتفصيل، فبينوا لنا أحكام التقديم والتأخير في الجملة^(٤٠٧)، فالكلمة لا بدّ لها من موقع في التركيب، سواء كانت مقدمة كانت أو مؤخرة، والخروج عن نسق الجملة لا بدّ أن يكون وفق ضوابط معينة، ومن هذا الخروج ما هو واجب، ومنه ما هو جائز، كما أنّ التقديم أو التأخير ينقسم عندهم تبعاً لرتبة الكلمة في الجملة إلى نوعين: تقديم على نية التأخير، وذلك في كلّ شيء أقررت مع التقديم على حكمه الذي كان عليه قبل التقديم، نحو الخبر المقدم على المبتدأ في مثل "منطلق زيد"، أو المفعول المقدم على الفاعل في مثل: "ضرب عمراً زيد"، فهما لم يخرجتا بالتقديم عن حكمهما الإعرابي من كونهما خبراً ومفعولاً به، الثاني: تقديم لا على نية التأخير، وهذا التقديم يؤدّي إلى تغيير الوظيفة النحوية للكلمة، مما يترتب عليه تغيير حركتها الإعرابية، وذلك مثل قولنا: "زيد المنطلق"، "المنطلق زيد"، فالكلمتان معرفتان ويصح جعل أي منهما مبتدأ، فأی منهما جاء أولاً يعرب مبتدأ والثاني خبراً^(٤٠٨).

وقد التفت علماء اللغة منذ القدم إلى أهمية التقديم والتأخير في إحداث معاني جديدة، لم تكن موجودة في الجملة قبل حدوثه، يقول سيبويه في (باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعول): "فإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل، جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك قولك: ضرب زيداً عبد الله؛ لأنك إنما أردت به مؤخرًا ما أردت به مقدّمًا" ولم ترد أن تشغل الفعل بأول منه وإن كان مؤخرًا في اللفظ

^{٤٠٧} - ينظر على سبيل المثال: ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل، الأصول في النحو، تحقيق: الدكتور: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٣، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م، وابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ج ٢، ص ٣٨٢، والسكاكي، محمد بن علي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٨٣م، ج ١، ص ٣٠٩.

^{٤٠٨} - ينظر: الجرجاني، عبدالقاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، السعودية، ط ٣، ١٩٩٢م، ص ١٤٣.

فمن ثم كان حد اللفظ أن يكون فيه مقدّمًا وهو عربي جيد كثير ، كأنهم إنما يقدّمون الذي بيانه أهم ، وهم ببيانه أعنى ، وإن كانوا جميعًا يهمنهم ويعنيانهم " .^(٤٠٩) فالتقديم عند سبويه إنما هو للعناية والاهتمام بالمقدّم .

وبيّن عبد القاهر الجرجاني أهمية التقديم والتأخير بقوله: " هو باب كثير الفوائد جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر لك عن بديعه، يفضي بك إلى لطيفة ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنتظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء وحول اللفظ عن مكان إلى مكان " ^(٤١٠)، فالجرجاني يصرح أن جمالية الشعر واستمتاعنا به قد يكون لمغايرته القواعد الأساسية المعروفة للغة وخروجه عما هو مألوف ومعتاد إضافة إلى أن عملية اكتشاف سبب جمالية ذلك الشعر يحتاج إلى النظر والتمعن والدراية بمواضع التقديم والتأخير.^(٤١١)

وعدّ خليل عمارة " الترتيب من أبرز عناصر التحويل وأكثرها وضوحاً؛ لأن المتكلم يعمد إلى مورفيم (مبنى صرفي) حقه التأخير فيما جاء عن العرب فيقدمه ، أو إلى ما حقه التقديم فيؤخره طلباً لإظهار ترتيب المعاني في النفس " ^(٤١٢) . في حين أنكر إبراهيم أنيس أن يكون التقديم والتأخير لغرض يتعلّق بالمعنى، وجعل ما ورد عند النحاة والبلاغيين من جواز التقديم والتأخير رخصة لا حاجة إليها، إلا ما كان متعلّقاً بالشعر؛ لأنّ له أسلوبه الخاص، أو ما يتعلّق بالقرآن الكريم مراعاة للفاصلة القرآنية^(٤١٣).

ويمكن الردّ عليه بأننا "لا نستطيع الافتراض أنّ التقديم الجائز مجردّ سعة في أساليب الكلام وطرق أدائه، دون أن يحمل ذلك معه دلالات مرتبطة بالمعاني التي يعبر عنها المتكلم، ولو كان الأمر كذلك؛ لانعدام مقياس الفصاحة والبلاغة التي معيارها تقديم ما حقه التقديم وتأخير ما حقه التأخير، وكان ذلك في القرآن الكريم مجردّ حسن النظم ومراعاة الفواصل دون اعتبار للمعنى، وهذا بعيد كلّ البعد، إذ لا بد للتقديم والتأخير من دلالات هي الموجبة له والداعية إليه " ^(٤١٤)، "فأي تغيير في النظام التركيبي للجملة يترتب عليه بالضرورة تغيير في الدلالة وانتقالها من مستوى إلى مستوى آخر " ^(٤١٥).

والمتنبع شعر الشاعر عبد الله بن إدريس يلحظ اهتمامه بهذا النوع من الانزياحات التركيبية للتعبير عن تجاربه الشعورية، وانفعالاته النفسية تجاه ما يدور حوله من أحداث تؤثر في نفسه فرحاً أو حزناً، محدثاً بهذه الانزياحات تأثيراً في المعاني لم يكن ليحدث لو التزم بالنسق الأصلي للجملة، وقد سخّر شاعرنا ظاهرة التقديم والتأخير للتأثير على المتلقي، ذلك القارئ المتذوق الذي يلحظ الفرق بين أسلوب وآخر، فيستطيع بذائقة الشعرية أن يسير أغوار الشعر ليصل إلى ما وراء السطور من معان تعبر عن مكونات نفس الشاعر.

ومن خلال تحليل عدّة نماذج من شعره، تبين توظيفه للانزياح بالتقديم والتأخير في مواضع كثيرة من شعره، حتى إنّ هذه الظاهرة اتّسمت بها معظم قصائده ، وشملت الجملة بنوعها الاسمية والفعلية. ففي الجملة الاسمية يستخدم الانزياح ليخرج عن النسق المتعارف عليه عند النحاة من كون الجملة الاسمية تتكون من ركني الإسناد المبتدأ والخبر ويليهما الفضلات والمتعلّقات، فنجدّه يقدم الخبر على المبتدأ. وفي الجملة الفعلية يخالف النسق المعروف لها وهو أن يأتي الفعل وبعده الفاعل ثم المفعول به ويليه الفضلات والمتعلّقات، فيقدم المفعول على الفاعل في مواضع وفي مواضع أخرى يقدمه على الفعل والفاعل.

وأما المتعلّقات فقد أكثر من تقديمها في نوعي الجملة الاسمية والفعلية، وهو في تقديمها لها له طريقتان: إمّا أن يقدّمها على متعلّقاتها فيجعلها في صدر الجملة، وإمّا أن يقدّمها فيفصل بها بين المتلازمين كالمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، وكثيراً ما ورد عنده تقديم المتعلّقات من أشباه الجمل على المفعول به، وهذا التوسع عنده في استعمال أشباه الجمل يتوافق مع ما ذكره النحاة، من أنّ الظرف والجار والمجرور يتوسّع فيهما ما لا يتوسّع في غيرهما^(٤١٦)، وهو في توسعه بتقديم أشباه الجمل أحدث معاني جديدة كان لها دورها في إثراء شعره.

هذا وقد كان لظاهرة التقديم والتأخير عند عبد الله بن إدريس دورها في الانزياح عن التركيب الأصلي محدثة انزياحاً في المعنى، فقد كان لانزياحاته تأثير واضح في المعاني، وسيظهر هذا التأثير من خلال الأمثلة التطبيقية في المبحثين التاليين.

^{٤٠٩} - سبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون ، دار الجليل ، بيروت ، ١٩٩١ م ، ج ١ ص ٣٤ .

^{٤١٠} - دلائل الاعجاز ، ص ١٢٨ .

^{٤١١} - عفانة ، مريم طه عارف ، الانزياحات الأسلوبية في شعر محمد بنيس ، رسالة دكتوراه ، جامعة اليرموك ،

٢٠٠٧ م ، ص ١٨٣ .

^{٤١٢} - ينظر: عمارة ، خليل أحمد ، في نحو اللغة وتراكيبها ، عالم المعرفة ، جدة ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤ م ، ص ٨٨ .

^{٤١٣} - ينظر: أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م، ص ٢٢٥-٢٢٦، ٣٣٣ .

^{٤١٤} - البواب، غادة أحمد قاسم، التقديم والتأخير في المثل العربي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠٠٦ م .

^{٤١٥} - عبدالمطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية ص ٣٣١ .

^{٤١٦} - ينظر مثلاً: الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، الكشاف، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، مكتبة العبيكان، الرياض، ط ١، ١٩٩٨، و الاسترادي، الرضي، شرح الرضي على الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط ٢، ١٩٩٦م، والسيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن الكمال، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: غازي مختار طليمات، مطبعة مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٨٧م .

المبحث الأول: التقديم والتأخير في الجملة الاسمية:

بتتبع شعر عبدالله بن إدريس نجد أنه أحدث انزياحات بالتقديم والتأخير في الجملة الاسمية منها ما كان بين ركني الإسناد المبتدأ والخبر، ومنها ما كان في متعلقات الجملة الاسمية، وقد اقتضت طبيعة هذا المبحث أن يقسم إلى قسمين: الأول: تقديم الخبر على المبتدأ، والثاني: تقديم المتعلقات في الجملة الاسمية، وقد أدرج تقديم متعلق الخبر الفعلي فيها بالنظر إلى الجملة الاسمية، لا لكونه متعلقاً بالفعل. كما تم إدراج ما جاء فيه التقديم والتأخير من أبواب نواسخ الابتداء ضمن التقديم والتأخير في الجملة الاسمية باعتبار الأصل، ويمكن بيان ذلك وفقاً لما يلي:

أولاً: تقديم الخبر على المبتدأ:

في قصيدة (حادثة الحرم) يقول مستكراً ما حدث من اعتداء على الحرم المكي:
أَكْذَا الْبُغَاةُ يَكُونُ فِي تَفْكِيرِهِمْ هَذَا الْفُجُورُ وَمَا لَهُ أَسْبَابُ^(٤١٧)

فأحدث انزياحاً بتقديمه خبر (يكون)، وهو قوله (في تفكيرهم) على اسمها، وهو (هذا الفجور)، والأصل: يكون هذا الفجور في تفكيرهم؛ ليلفت النظر إلى أن هذا الظلم الذي قاموا به من سفك دماء المسلمين إنما هو شيء راسخ في تفكيرهم، وهو يشير هنا إلى الأفكار الهدامة التي ملئت بها عقول هذه الفئة الضالة، فكانت دافعاً لقيامهم بهذا الفعل. ويقول فيها أيضاً:

فِيهِ الْقَدَاسَةُ جُمِعَتْ أَطْرَافُهَا وَالْحُكْمُ فِيهِ سُنَّةٌ وَكِتَابُ^(٤١٨)

الهاء في (فيه) عائدة على الحرم، قدم الشاعر شبه الجملة (فيه) الواقع خبراً على المبتدأ (القُداسة)، والأصل: القُداسة فيه، وقد أفاد هذا الانزياح حصر القُداسة عليه وهذا دلالة على عظمة هذا المكان؛ فالقُداسة كلها حصرت عليه وجمعت فيه. وفي استخدام الفعل المضعف (جُمع) تأكيد لمعنى الحصر. ويقول في قصيدة (أبها):

فِيكَ الْجَمَالُ تَعَدَّدَتْ أَلْوَانُهُ وَتَعَانَقَتْ أَفْوَاهُهُ وَتَوَّعَا^(٤١٩)

فيحصر الجمال على هذه المدينة الرائعة بما أحدثه من انزياح بتقديمه الخبر شبه الجملة (فيك) على المبتدأ (الجمال)، والأصل: الجمال فيك، فالجمال بمظاهره المختلفة يعد سمة من السمات التي تميزت بها مدينة أبها. وفي قصيدة (بحيرة فكتوريا) يقول:

بُحَيْرَةُ (فَكْتُورِيَا) سَمَحَتْ عَلَيَّهَا طِبَاعُ الْكَرِيمِ الثَّرِي
تَمُدُّ إِلَى (النَّيْلِ) أَفْضَالَهَا بِكَفٍّ عَنِ الْمُنْحِ لَمْ تُقْشَرْ^(٤٢٠)

فيقدم الخبر شبه الجملة (عليها) على المبتدأ (طباع الكريم)، والأصل: طباع الكريم الثري عليها؛ ليفيد بهذا الانزياح التخصيص؛ فهذه البحيرة تمتاز بطباع الإنسان الكريم، ولعله يشير بذلك إلى كون هذه البحيرة تمتاز بعدة خصائص جغرافية جعلتها تتصف بالكرم؛ فهي ثاني أكبر بحيرة للمياه العذبة في العالم، وهي أكبر بحيرة في أفريقيا من حيث المساحة، وهي منبع نهر النيل.

وفي البيت الثاني يحدث شاعرنا انزياحاً آخر بتقديمه الجار والمجرور (إلى النيل)، وهو متعلق الفعل (تمد) على المفعول به (أفضالها)؛ إذ الأصل: تمد أفضالها إلى النيل؛ ليلفت الانتباه إلى كونها منبعاً لنهر النيل، وهو يشبهها هنا بالإنسان الذي يمد كفه بالعطاء دون فتور، ثم يحدث انزياحاً ثالثاً فيقدم شبه الجملة (عن المنح) على متعلقه (تفتقر) مراعاة للقافية، وليلفت النظر إلى كثرة كرم هذه البحيرة، واستخدم الشاعر هنا كلمات أعطت المعنى قوة (الثري)، (أفضالها)، (المنح) ليرسم صورة جميلة لكرم هذه البحيرة ونفعها للمنطقة. ونلاحظ هنا كيف تضافرت الانزياحات لديه فأسهمت في تشكيل الصورة المراد إيصالها والتعبير عنها، ولعلّ هذا يعكس لنا براعة الشاعر وقدرته في توظيف الانزياحات خدمة للصورة والمعنى المراد التعبير عنه أولاً، ومكانة هذه البحيرة عند الشاعر وما تمثله في حياته الشخصية والأدبية.

ويقول متحدثاً عنها أيضاً:

فَمِنْهَا الْحَيَاةُ وَفِيهَا الْجَمَالُ وَفِيهَا مَحَاسِنُ لَمْ تُذْكَرْ^(٤٢١)

^{٤١٧} - إدريس، عبدالله بن عبدالعزيز، ديوان (في زورقي)، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية، ١٤٠٤ هـ، ١٩٨٤ م، ص ٢٤.

^{٤١٨} - المصدر نفسه ص ٢٧.

^{٤١٩} - المصدر نفسه ص ١٠٩.

^{٤٢٠} - المصدر نفسه ص ٢٥٤.

يكمل شاعرنا حديثه عن هذه البحيرة مثنيًا عليها بعدة صفات: (منها الحياة)، (وفيها الجمال)، (وفيها محاسن لم تذكر)، فيقدم أشباه الجمل الواقعة أخبارًا (منها ، فيها ، فيها) على المبتدئات (الحياة ، الجمال ، محاسن)؛ ليفيد بهذا الانزياح التركيبي التخصيص، فهذه البحيرة تميّزت بكونها موطناً للحياة والجمال، وإن فيها محاسن كثيرة لم تذكر.

ثانيًا: تقديم المتعلقات في الجملة الاسمية :

في قصيدة (هي أمتي) يقول:
 مِنْ مَكَّةَ شَمْسُ الْهَدَايَةِ أَشْرَقَتْ بِمُحَمَّدٍ الْمُخْتَارِ مِنْ سَرَوَاتِهَا (٤٢٢)
 قدّم الشاعر شبه الجملة وهو الجار والمجرور (من مكة)، فجعله متصدرًا الجملة الاسمية، وهو متعلق الفعل (أشرفت) الواقع خبرًا، والأصل: شمس الهداية أشرقت من مكة؛ ليخصص بهذا الانزياح مكان ظهور نور الهداية، فحرف الجر (من) يفيد ابتداء الغاية المكانية أي أن شمس الهداية التي عمت أرجاء العالم ظهرت من مكة التي اصطفاها الله سبحانه لتكون منبع هذا الدين.
 وفي قوله:

فَإِذَا هُمُو بِالْحَقِّ أَعْظَمُ أُمَّةٍ كُلُّ الشُّعُوبِ تَرَسَّمَتْ خُطُوتِهَا (٤٢٣)
 أزاح شبه الجملة وهو الجار والمجرور (بالحق)، فقدمه على الخبر (أعظم أمة)، والأصل: فإذا همو أعظم أمة بالحق؛ وذلك لإفادة الحصر؛ فهذه الأمة لم تبلغ هذه المكانة بين الشعوب إلا لتمسكها بالحق والعدل، الذي هو أساس الدين الإسلامي. وفي استخدامه اسم التفضيل (أعظم) إثراء للمعنى فالتمسك بالدين الإسلامي هو ما يعلي شأن الأمم.
 وقال فيها أيضًا:

مَا لِلتَّضَامَنِ مِنْ بَدِيلٍ نَاجِعٍ فِي أُمَّةٍ ضَعُفَتْ بِطُولِ شَتَاتِهَا (٤٢٤)
 قدم الخبر شبه الجملة من الجار والمجرور (للتضامن) على المبتدأ (بديل) الذي جاء مجرورًا بـ (من) الزائدة، والأصل: ما من بديل ناجع للتضامن؛ ليفيد بما أحدثه من انزياح القصر، و باستخدامه (مِنْ) الزائدة تأكيد للمعنى أي ليس هناك حل لعلاج ضعف الأمة سوى التضامن الذي يعد العلاج الناجع لضعفها، وهو الذي سينهض بها لتستعيد قوتها .
 وفي قصيدة (حادثة الحرم) تظهر مشاعر شاعرنا ابن إدريس صادقة تنبض بالمعاني المعبرة تجاه هذا الحادث الأليم مصورًا حال المسلمين بقوله:

وَالْمُسْلِمُونَ عَلَى مَبَالِجِ صُبْحِهِ تَحْدُوهُمْ الْأَمَالُ وَالْأُطْيَابُ (٤٢٥)
 فيقدم الجار والمجرور (على مبالغ صبحه) على متعلقها وهو الخبر الفعلي (تحدهم)، والأصل: والمسلمون تحدهم الآمال والأطياب على مبالغ صبحه، وهو بهذا الانزياح يوضح مدى إنكاره لهذا الجرم، فالمسلمون في مطلع عام جديد تحدهم الآمال بأن يكون عامًا مليئًا بكل ما هو خير، ولكنهم يفاجؤون بهذه الحادثة الأليمة .
 ثم يصور حال الكعبة الشريفة بقوله :

وَالْكَعْبَةُ الْعَرَاءُ يَجْرِي عَزُّهَا وَالدَّمُ فَوْقَ مَطَافِهَا يَنْسَابُ (٤٢٦)
 فيقدم شبه الجملة (فوق مطافها) على متعلقها وهو الخبر الفعلي (ينساب)، والأصل: الدم ينساب فوق مطافها، ليزيد بما أحدثه من انزياح استنكاره لهذا الفعل، ففي المكان نفسه الذي يأتي إليه المسلمون ليؤدوا شعائره الدينية بالطواف حول الكعبة تسيل دماؤه الطاهرة، وفي استخدامه للفعل المضارع (ينساب) دلالة على استمرارية وكثرة الدماء التي أريقَت، مما يدل على بشاعة هذا الجرم.
 وفي قوله :

كَمْ أَرْهَقُوا الْأَرْوَاحَ وَهِيَ بَرِيئَةٌ فِي مَوْطِنٍ فِيهِ الدُّعَاءُ مُجَابٌ (٤٢٧)
 قدّم الجار والمجرور (فيه) على متعلقها، وهو اسم المفعول (مجاب)، الواقع خبرًا للمبتدأ (الدعاء) والأصل: الدعاء مجاب فيه؛ ليبين بإحداثه هذا الانزياح مدى استنكاره وقوع هذا الحدث الذي أزهقت فيه الأرواح البريئة في هذا المكان الذي ليس مثله مكان، فهو مكان

٤٢١ - الديوان ص ٢٥٤.

٤٢٢ - المصدر نفسه ص ١٤.

٤٢٣ - المصدر نفسه ص ١٦.

٤٢٤ - المصدر نفسه ص ١٧.

٤٢٥ - المصدر نفسه ص ٢٢.

٤٢٦ - المصدر نفسه.

٤٢٧ - الديوان، ص ٢٣.

عبادة يجاب فيه الدعاء، واستخدم الشاعر حرف الجر (في) الذي يفيد الظرفية ليزيد بهذه الدلالة المكانية المعنى عمقاً، وتقديمه هذه الدلالة يصور مدى شناعة ما قام به هؤلاء الأثمون.

وفي قصيدة (تحية العام الجديد) يقول :

يا عامُ حَسْبُكَ أَنْ تَكُونَ بِلَادُنَا فِي عَهْدِكَ الزَّاهِي أَعَزَّ بِلَادِ (٤٢٨)

فيزيح شبه الجملة من الجار والمجرور (في عهدك)، وهو متعلق الفعل الناسخ (تكون)، ويقدمه على الخبر، وهو قوله : أعز بلاد، والأصل: أن تكون بلادنا أعز بلاد في عهدك؛ وذلك لإفادة الاهتمام، وتعظيم شأن هذا العام الجديد، فهو يشخص العام الجديد، ويخاطبه كما يخاطب شخصاً مسؤولاً له عهد زاهٍ و يأمل أن تكون بلاده في هذا العهد أعز بلاد.

وفي القصيدة نفسها يقول :

يا شَرْقُ فَيْكَ تَبَسُّمٌ وَتَجَهُمُ يَا لَيْتَ شِعْرِي مَا نَصِيبُ الضَّادِ؟
أَتَرَى بِهَا الْوَعْيَ الْفَتَى قَدْ احْتَسَى رَيْقَ الْحَيَاةِ وَحَلَ كُلَّ فُؤَادِ (٤٢٩)

في البيت الثاني أزاح شبه الجملة (بها)، وهو متعلق بالفعل (احتسى) الواقع مفعولاً ثانياً

(لـ ترى)، فقدمه على مفعولها الأول (الوعي)، والأصل: أترى الوعي الفتى قد احتسى بها، فأفاد بهذا الانزياح التخصيص ليوضح أهمية اللغة العربية ودورها في إحياء الوعي ونشره في الأمة الإسلامية، وفي استخدامه لكلمة (الفتى) دلالة على قوة هذا الوعي، وفي (احتسى) التي تدل على الشرب شيئاً فشيئاً دلالة على مدى انتشار هذا الوعي الذي عم الأمة كلها، وهو في استفهامه هنا يفيد الترجي.

ويقول مخاطباً فقيد الأمة الملك عبد العزيز رحمه الله :

قَدْ كُنْتُ لِلْعَرَبِ الْكَرَامِ أَمِينَهُمُ وَلِدِينِ رَبِّكَ حَارِسًا وَمَنَارًا (٤٣٠)

فيقدم شبه الجملة من الجار والمجرور (للعرب) وهو متعلق بـ(كان) على خبرها وهو قوله (أمينهم)، والأصل: كنت أميناً للعرب ليفيد بهذا الانزياح عن التركيب الأصلي الحصر، ويكرر هذا الحصر بتقديم الجار والمجرور (لدين ربك) على خبر (كان) وهو (حارساً)، والتقدير: وكنت حارساً لدين ربك، فالأمانة على شؤون العرب وحراسة الدين هي أمور اقتضت على هذا القائد العظيم .

ويقول :

نَمْ فِي جَوَارِ اللَّهِ إِنَّكَ آخِذٌ لِلدِّينِ حَقًّا وَالْعُرُوبَةِ ثَارًا (٤٣١)

فيزيح شبه الجملة (للدین)، وهو متعلق باسم الفاعل (آخذ) الواقع خبراً لـ(إن) على المفعول وهو (حقاً)؛ ليفيد الحصر، فأنت عندما أخذت الحق أخذته انتصاراً للدين، ثم عطف (العروبة ثارا) على ما قبله، والتقدير: آخذ حقاً للدين وثاراً للعروبة، فقدّم (العروبة)؛ ليفيد معنى الحصر أيضاً فهذا الثار إنما أخذته للعروبة لا لنفسك، واقتضت قافية البيت أن يقدم حفاظاً عليها .

وفي وصفه بحيرة (فكتوريا) يقول :

عَلَى ضِفَّتَيْهَا الرِّخَاءُ ارْتَمَى وَقَالَ : هُنَا مَطْمَحِي الْعَبْقَرِي (٤٣٢)

فيقدم شبه الجملة من الجار والمجرور (على ضفتيها) على متعلقه وهو الخبر الفعلي (ارتمى)، إذ التقدير: الرخاء ارتمى على ضفتيها؛ ليلفت بهذا الانزياح النظر إلى جمال هذه البحيرة وما امتازت به من كرم، والشاعر هنا يستخدم أسلوب التشخيص وهو إبراز المعنى الجامد كأنه شخص ذو حياة ، فيشخص الرخاء قائلاً :

وَنَادَى : تَعَالَوْا إِلَى سَاحَتِي سِرَاعًا .. إِلَى جَنَّةِ الْأُسْمَرِ (٤٣٣)

فالرخاء ينادي الناس ويحثهم على المجيء إلى ساحته مسرعين، فقدّم شاعرنا (إلى ساحتي) وهو شبه جملة المتعلق بالفعل (تعالوا) على الحال (سراعاً)، والتقدير : تعالوا سراعاً إلى ساحتي، ليلفت النظر إلى جمال هذا المكان، وما امتاز به من كرم بتقديمه النفع للآخرين.

٤٢٨ - المصدر نفسه، ص ٧٣

٤٢٩ - المصدر نفسه، ص ٧٤

٤٣٠ - المصدر نفسه، ص ١٧٠

٤٣١ - المصدر نفسه، ص ١٧٣

٤٣٢ - الديوان ص ٢٥٥ .

٤٣٣ - المصدر نفسه.

المبحث الثاني: التقديم والتأخير في الجملة الفعلية:

أكثر الشاعر عبدالله بن إدريس من الانزياح عن التركيب في الجملة الفعلية؛ فقدّم المفعول به على الفاعل في مواضع، وقدم متعلقات الجملة الفعلية في مواضع أخرى، محدثاً بذلك أبعاداً دلالية أثرت شعره، وقد اقتضت طبيعة هذا المبحث تقسيمه إلى قسمين: الأول: تقديم المفعول به على الفاعل، والثاني: تقديم المتعلقات بالجملة الفعلية. وسيتضح ذلك من خلال ما يلي:

أولاً: تقديم المفعول به على الفاعل :

في قصيدة حادثة الحرم يقول :

(الله أَكْبَرُ) لَمْ تَعُدْ مَسْمُوعَةً فِيهِ .. نِدَاءٌ لِلصَّلَاةِ يُجَابُ
حَبَسَ الْمَادِنَ وَالْمُؤَدَّنَ بَعْثُهُمْ وَتَكَلَّمَ الرَّشَّاشُ وَهُوَ خَرَابٌ (٤٣٤)

في البيت الثاني قدّم المفعول به (المآذن) والمعطوف عليه (المؤذن) على الفاعل (بغيمهم)، والأصل: حبس بغيمهم المآذن والمؤذن؛ وذلك ليعطي بهذا الانزياح عن هذا الأصل معنى جديداً، وهو لفت النظر إلى بشاعة جرمهم، مستنكراً هذا الفعل، وفي قوله (بغيمهم) دلالة على شدة الظلم، فالمآذن والمؤذن حبس صوتهما بهذا الظلم ولم يظهر سوى صوت الرصاص، وفي استخدامه لكلمة (حبس) دلالة على أن هذا أمر مؤقت فصوت الأذان حبس لوجود هذا الحدث لكنه سيعود بإذن الله.

وفي حديثه عن مدينة (أبها) يقول واصفاً جمال الطبيعة :

وَالصَّخَصُحُ الْمِمْرَاغُ نَمْنَمُ ثُوبِهِ وَشَيْءٌ مِنَ الْأَزْهَارِ فَاحٍ وَدَعْدَعَا (٤٣٥)

فيقدم المفعول به (ثوبه) على الفاعل (وشي)، والتقدير: نمم وشي ثوبه؛ ليلفت بما أحدثه من انزياح النظر إلى جمال المكان، فهذا المربع الخصب كأنه اكتسى ثوباً جميلاً مطرزاً بزخارف متنوعة الألوان من الأزهار التي فاح عبيرها .

وفي قصيدة (النظرة الأسيرة) يقول :

أَدْمَى الْفُؤَادَ وَأَجْرَى دَمْعَةَ الْبَاكِي سَهُمُ الْمُنُونِ الَّذِي رَاشَتْهُ عَيْنَاكَ (٤٣٦)

فيقدّم المفعول به (الفؤاد) على الفاعل وهو (سهم المنون)، والأصل : أدمى سهم المنون الفؤاد ، وكذلك يقدّم المفعول به (دمعة الباكي) على الفاعل وهو (سهم المنون)، والأصل : أجرى سهم المنون دمعة الباكي، وفي هذا التقديم تشويق إلى ذكر المسند إليه وهو الفاعل، فالقارئ متشوق إلى معرفة من الذي قام بهذا ؟ فيجيبه شاعرنا بأن سهم المنون هو من فعل هذا.

وفي قوله :

أَشْكُو عُيُونًا سَبَى لُبِّي مَفَاتِنُهَا وَمِيسَمًا قَدْ وَشَّاهُ اللَّوْلُؤُ الزَّاكِي (٤٣٧)

أزاح المفعول به (لبي) وقدّمه على الفاعل وهو (مفاتنهما)، والأصل: سبت مفاتنهما لبي، وإنما قدّم المفعول به (لبي) للاهتمام به، فهذه العيون الفاتنة لم تثر إعجابه فقط، وإنما سبت عقله، ومما زاد المعنى عمقاً استخدامه للاستعارة المكنية في (سبي) فهو يشبه هذه العيون الفاتنة بالشخص الذي يسبي، فحذف المشبه به وهو الشخص السابي وأبقى لازمة من لوازمه وهي (سبي) على سبيل الاستعارة المكنية

ثانياً: تقديم المتعلقات في الجملة الفعلية :

يقول في قصيدة (هي أمتي) :

رَسَمْتَ عَلَى وَجْهِ الزَّمَانِ سِمَاتِهَا مَجْدُولَةَ الْأَضْوَاءِ مِنْ هَامَاتِهَا (٤٣٨)

فيقدّم متعلق الفعل (رسم) وهو شبه الجملة من الجار والمجرور (على وجه الزمان) على المفعول (سماتها)، والأصل: رسمت سماتها على وجه الزمان، وهو بهذا التقديم يحدث انزياحاً تركيبياً له تأثيره في معنى البيت فسمات هذه الأمة لا تقتصر على زمن دون زمن بل عمت الأزمنة جميعها، واستخدم هنا كلمة (وجه) التي تدلّ الوضوح، فهذه السمات واضحة للعالم كله، وقد رسمت رسماً دقيقاً، وهذا أدعى لخلود هذه السمات وبقائها على مر العصور.

وفي قوله :

نُضْفِي عَلَى الْأَفَاقِ كُلِّ فَضِيلَةٍ مِنْ عَطْفِهَا الْفَيَاضِ مِنْ حَقَقَاتِهَا (٤٣٩)

٤٣٤ - المصدر نفسه ص ٢٣.

٤٣٥ - المصدر نفسه ص ١٠٩.

٤٣٦ - الديوان ص ٢٩٧.

٤٣٧ - المصدر نفسه ص ٢٩٧.

٤٣٨ - المصدر نفسه، ص ١١.

قَدَّمَ متعلق الفعل (تضفي)، وهو شبه الجملة (على الأفاق) على المفعول به (كل فضيلة)، والتقدير: تضفي كل فضيلة على الأفاق، وفي هذا الانزياح دلالة على العموم، فأمتته أضفت على العالم كله فضائل لا حصر لها، وليظهر شاعرنا عموم هذا الفضل استخدم كلمة (أضفى) لما تحويه من دلالة على سعة هذه الفضائل التي أسبغتها أمته على العالم، وفي استخدام كلمة (أفاق) دلالة على الاتساع والشمول، وكذلك كلمة (كل) التي تدل على العموم .
ويقول:

نَبَّتَ عَلَى طَيْبِ الْأُصُولِ فُرُوعَهَا وَتَمَايَزَتْ عَنْ غَيْرِهَا بِثَبَاتِهَا^(٤٤٠)

فَيَقْدِّمُ متعلق الفعل (نبت)، وهو شبه الجملة (على طيب الأصول) على الفاعل (فروعها)، والتقدير: نبتت فروعها على طيب الأصول؛ ليفيد بهذا الانزياح التخصيص والقصر، فالأمة الإسلامية قامت على الدين الإسلامي وهو أساسها القوي، ومنه تستمد قوتها وعزتها وثباتها، وهو هنا يشبه هذه الأمة بالشجرة طيبة الأصل التي تمتد فروعها إلى عنان السماء، ولعله في هذا يضمن معنى قوله

تعالى : (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا)^(٤٤١) وفي قوله:

وَبَنَتْ عَلَى هَامِ الدُّهُورِ قِلَاعَهَا مَرْهُوبَةً الْأَكْنَافِ مِنْ جَنَابَاتِهَا^(٤٤٢)

فَأَزَاحَ شبه الجملة (على هام الدهور) المتعلق بالفعل (بنى) مقدِّمًا له على المفعول به (قلاعها) ليعطي المعنى قوة بالتخصيص والقصر، والأصل: بنت قلاعها على هام الدهور، فهذه الأمة القوية بنّت حصون مجدها وقوتها ليس في أي مكان، وإنما بنتها على القمم العالية علو الدهور الممتدة، ودلت كلمة (هام) على الارتفاع، و(القلاع) تدل على القوة والحصانة والثبات
ويقول:

سَلَكْتُ بِأَبْنَاءِ الْبَسِيطَةِ مِنْهَجًا يُحْيِي الْفَضَائِلَ فِي رَسِيسِ رُفَاتِهَا^(٤٤٣)

في هذا البيت قَدَّمَ الشاعر متعلق الفعل (سلك) وهو شبه الجملة من الجار والمجرور (بأبناء البسيطة) على المفعول به (منهجًا)؛ ليعطي بما أحدثه من انزياح في التركيب معنى جميلاً ، وهو أن نفع هذه الأمة قد عم بقاع الأرض كلها، فضلها عام لكل البشر فقد وضعت لهم منهجًا سويًا ساروا عليه، وهذا المعنى ما كان ليظهر لو التزم الشاعر بالترتيب الأصلي للجملة.
ويقول أيضًا:

بِرِسَالَةِ الْإِسْلَامِ عَزَّ جَنَابُهَا وَمَشَى الْأَنَامُ مُقَدِّيًا رَايَاتِهَا^(٤٤٤)

تَقْدِمُ الجار والمجرور (برسالة الإسلام) على الفعل (عز)، متصدرًا الجملة، والتقدير: عز جنابها برسالة الإسلام؛ ليفيد بانزياحه عن مكانه القصر، فهذه المكانة التي وصلت إليها الأمة الإسلامية، وهذه العزة التي جعلتها مُهابة بين الأمم إنما هي بفضل تمسكها بالدين الإسلامي .
وفي قوله:

وَتَنَزَّلَ الْقُرْآنُ وَحْيًا خَالِدًا يَجْلُو بِهِ الْأَكْوَانُ مِنْ ظُلُمَاتِهَا^(٤٤٥)

تَقْدِمُ الجار والمجرور (به)، وهو متعلق الفعل (يجلو) على المفعول به (الأكوان)، والأصل: يجلو الأكوان به، فأفاد الشاعر بما أحدثه من انزياح في تركيب الجملة التخصيص والقصر، فجاء الظلمة إنما كان بالقرآن الذي أنزله الله ليضيء الدنيا ويخرج الناس من الظلمات إلى النور، واختار الشاعر كلمة (الأكوان) ليشير إلى أن هذا النور لم يقتصر على مكان دون مكان، وإنما كان عامًّا أضاء العالم كله .

ويستمر ابن إدريس في وصف تأثير القرآن الكريم في انجلاء الظلمة:

فَانْجَابَ عَنْ وَجْهِ الْحَيَاةِ قَتَامُهَا وَتَأَلَّقَ الْإِصْبَاحُ فِي بَاحَاتِهَا^(٤٤٦)

^{٤٣٩} - المصدر نفسه.

^{٤٤٠} - المصدر نفسه.

^{٤٤١} - سورة إبراهيم : ٢٤.

^{٤٤٢} - الديوان ص ١٢.

^{٤٤٣} - المصدر نفسه ص ١٣.

^{٤٤٤} - المصدر نفسه ص ١٤.

^{٤٤٥} - المصدر نفسه.

^{٤٤٦} - المصدر نفسه.

فيقدّم الجار والمجرور (عن وجه الحياة)، وهو متعلق بالفعل (انجاب) على الفاعل (قتامها)، والتقدير: فانجاب قتامها عن وجه الحياة، وذلك ليزيد بانزياحه المعنى قوة، فالتقديم أفاد العموم فالقرآن الذي جلى الظلمة عن العالم قشع هذه الظلمة عن وجه الحياة ليظهر نور الإصباح متألقاً للكون كله، ولا شك أن اختيار الشاعر للكلمات أعطى المعنى قيمة فنية، فالوجه يشير إلى الوضوح الذي حدث بعد انجلاء الظلام، و (الحياة) تعبر عن هذه الروح الجديدة التي بثت في الأكوان، وجاءت عبارة (تألق الإصباح) لتزيد المعنى جمالاً، فالنور أصبح متألقاً بعد زوال الظلمة.

ويشيد شاعرنا بماضي أمته قائلاً:

ماضي من التاريخ أبيض ناصع شهدت له الدنيا بكل رواتها (٤٤٧)

فيزيح شبه الجملة من الجار والمجرور (له)، وهو متعلق بالفعل (شهد)، ويقدمه على الفاعل (الدنيا)، والأصل: شهدت الدنيا له؛ ليفيد القصر والتخصيص، فهذا التاريخ الناصع الذي عاشته الأمة الإسلامية، شهدت له الدنيا بكل لغاتها وبكل من تحدثت عن هذا الدين وشهد بفضلها وفي قوله:

و بنت خير الناس خير حضارة لا يستطيع الضد عمز قناتها (٤٤٨)

قدم متعلق الفعل (بنت)، وهو الجار والمجرور (لخير الناس) على المفعول به (خير)، والتقدير: بنت خير حضارة للناس؛ ليفيد معنى العموم، فهذه الأمة تسعى لخير البشرية وإفادة الناس هو هدفها، فبنت لهم خير حضارة عرفت عبر التاريخ لم يستطع أحد النيل منها.

وفي قصيدة (حادثة الحرم) يقول مصوراً حال من قام بهذا الفعل الشنيع :

ركبوا من الشر الشنيع فداحة ما إن تنوء بذكره أحقاب (٤٤٩)

أزاح متعلق الفعل (ركبوا)، وهو الجار والمجرور (من الشر)، وقدمه على المفعول به (فداحة)، والتقدير: ركبوا فداحة من الشر الشنيع، فكان انزياحه إنكاراً منه واستعظاماً لبشاعة هذا الفعل، فهو ليس كأى فعل بل هو شر شنيع لا تقبله النفس الإنسانية المجبولة على حب الخير، والتعبير بكلمة (فداحة) التي تعني الأمر الجسيم يزيد المعنى قوة، ففي تقديمه (من الشر) على (فداحة) مع ما تحمله من معنى مؤلم يدل على مدى بشاعة ما قاموا به، واستخدام كلمة (الشنيع) يظهر مدى إنكار شاعرنا لهذا الجرم واستيائه من هذا الحدث الأليم .

وفي قوله: ما إن تنوء بذكره أحقاب، قدم متعلق الفعل (تنوء)، وهو (بذكره) على الفاعل

(أحقاب)، ليس حفاظاً على قافية البيت فقط، بل ليلفت النظر إلى أن هذا الفعل الشنيع لن ينسى بل سيبقى ذكرى مؤلمة تتناقلها الأجيال ليس لتخليد ذكر من فعلها، وإنما لكون هذا الفعل حادثاً أليماً في مكان مقدس.

وفي قوله :

بالقوة الرعناء هاتوا بيعة إلا تكفن فذائف وجراب (٤٥٠)

قدم الجار والمجرور (بالقوة)، وجعلها متصدرة على متعلقها وهو الفعل (هاتوا)، فنبه بما أحدثه من انزياح في تركيب الجملة على قبح فعلهم، وهو إجبار الناس على البيعة لقائدهم، ووصف (القوة) بـ (الرعناء) دلالة على اضطراب أمرهم .

وفي قوله :

أوجدنمو في الدين حل صنيعكم نبأ لكم أعمتكم الآراب (٤٥١)

يستفهم مستكراً فعلهم: هل وجدتم هذا الفعل في الدين حلاً؟! فيقدم شبه الجملة (في الدين)، وهو متعلق بالفعل (وجدتم) على المفعول به (حل صنيعكم)، والأصل: أوجدتم حل صنيعكم في الدين؟ ليقوي بهذا الانزياح إنكاره ما قاموا به، فاستباحتهم لدماء المسلمين أمر لا يقبله عقل، فكيف إذا جعلوه مباحاً في الدين؟!

وفي قوله :

بجنود خالد والولي لعهد فمغ الضلال وحطمت أنصاب (٤٥٢)

٤٤٧ - الديوان ص ١٦ .

٤٤٨ - المصدر نفسه.

٤٤٩ - المصدر نفسه، ص ٢١ .

٤٥٠ - المصدر نفسه، ص ٢٥ .

٤٥١ - المصدر نفسه، ص ٢٦ .

٤٥٢ - المصدر نفسه، ص ٢٧ .

قَدَّمَ الجار والمجرور (بجنود خالد ..) على متعلّقه وهو الفعل (قمع)، والأصل: قمع الضلال بجنود خالد والولي لعهد؛ ليفيد بهذا الانزياح التركيبي القصر والتخصيص، فهؤلاء الجنود بتوجيه من الملك خالد -رحمه الله - وولي عهده هم من قمع الضلال بإذن الله. ويشيد بما فعله هؤلاء الجنود قائلاً:

بذلوا الدماء على الرّحابِ سَخِيَّةً واستَبَسَلُوا واستَشْهَدُوا ما هابوا (٤٥٣)

فيقدّم الجار والمجرور (على الرحاب)، وهو متعلّق الفعل (بذل) على الحال (سَخِيَّة) ، والأصل: بذلوا الدماء سخية على الرحاب؛ ليلفت النظر بهذا الانزياح إلى بسالة هؤلاء الجنود، وفي استخدام الشاعر لكلمة (الرحاب) وهي تعني الأماكن المتسعة، و(سخية) وهي شدة الكرم دلالة على كثرة الشهداء الذين بذلوا أنفسهم طمعاً في الشهادة ودفاعاً عن الدين والوطن.

وفي قصيدة (تحية العام الهجري) يقول :

يا عالم هل لك أن تُبَشِّرَ " يعرباً " بالنصرِ والإقبالِ والإسعادِ

الذائدين عن الديارِ عُداًتها والثائرينَ لدرءِ كلِّ فسادِ

والطالبينَ لدينهم وبلادهم حقَّ السَّيَادَةِ رُغْمَ أنْفِ العادي (٤٥٤)

في البيت الثاني أزاح الشاعر الجار والمجرور (عن الديار) وهو متعلّق لاسم الفاعل (الذائدين) فقَدَّمه على المفعول به (عداتها) لبيان أهمية المقدم، فموطن الإنسان هو أعلى ما يملك ، وذود العدو عنه واجب عليه.

وفي البيت الثالث أزاح (لدينهم) وهو متعلّق اسم الفاعل (الطالبين) فقَدَّمه على المفعول به وهو (حق السيادة)، ثم عطف على المتعلّق كلمة (بلادهم)، وقد أفاد التقديم هنا الاهتمام بالمقدّم فهؤلاء انصبَّ اهتمامهم على الدين والوطن، وهما أهم ما يملكه الانسان، ويدافع عنه ويسعى إلى رفع شأنه.

وفي قوله:

والشرُّ كلُّ الشرِّ أنْ يَجِدَ العداً فينا مَغَامِرَ فُرْقَةٍ وتَعَادٍ (٤٥٥)

قدّم شبه الجملة (فينا)، وهو متعلق بـ (يجد) على المفعول به (مغامز)، والأصل: أن يجد العدا مغامز فرقة وتعادٍ فينا، وقد نبه بهذا الانزياح إلى قبح أن يجد العدو في المسلمين، عيوباً وصفات تجعله يطعن فيهم وفي دينهم.

ويقول أيضاً :

فالعَرَبُ أنْشَبَ في العُروبةِ ظُفْرَهُ أبداً يرومُ إثارةَ الأحقادِ (٤٥٦)

قدم الجار والمجرور (في العروبة)، وهو متعلق بالفعل (أنشَب) على المفعول به وهو (ظفره) والأصل: أنشَب ظفره في العروبة، ليدل بانزياحه عن هذا التركيب على شدة ما يكنه الغرب للعرب من عدااء مستعظماً هذا الفعل، واستعار كلمة (ظفره) وهي من لوازم الحيوان المفترس، وهو المشبه به المحذوف، وذلك على سبيل الاستعارة المكنية.

وفي قصيدة (أبها) سار على نهج القدامى في استخدام أسلوب التجريد فتخيل أن شخصاً يحدثه واختاره امرأة تلومه على عدم نظمه شعراً بمناسبة حفل افتتاح فرع جامعة الإمام محمد بن سعود، وقد تكون هذه اللائمة هي نفسه، يقول :

قالت أتذهبُ نحو (أبها) غُدُوَّةً من دُونِ أنْ تُعْطِيَ لشِعْرِكَ مَطْلَعاً

قلتُ أسْكُتني لا تُبْعِثني لي حَسْرَةً من بَعْدِ أنْ فات الأوانُ وأسْرَعاً (٤٥٧)

ففي قوله: من دون أن تعطي لشعرك مطلعاً، أحدث انزياحاً تركيبياً بتقديمه المفعول الثاني

(لـتعطي)، وهو شبه الجملة (لشعرك) على المفعول الأول (مطلعاً)، والأصل: تعطي مطلعاً لشعرك، لا ليحافظ على القافية فحسب وإنما ليفيد اللوم والحسرة، وكأنها تقول له : أنت عُرِفْتَ بقرضك الشعر فكيف لا تنظم شعراً في مثل هذه المناسبة؟! .

وفي قوله: لا تبعثني لي حسرة، قدّم متعلّق الفعل (تبعثني)، وهو الجار والمجرور (لي) على المفعول به (حسرة)؛ ليفيد بهذا الانزياح القصر، فلومك يشعرنني بالحسرة لفوات الأوان .

وفي قوله :

٤٥٣ - الديوان، ص ٢٨.

٤٥٤ - المصدر نفسه، ص ٧٣.

٤٥٥ - المصدر نفسه، ص ٧٥.

٤٥٦ - المصدر نفسه.

٤٥٧ - المصدر نفسه، ص ١٠٧.

قالت بِرَبِّكَ خُذْ بِجَبِيكَ دَفْتَرًا فلرُبَّما حضر الشعورُ فأَمْتَعَا^(٤٥٨)

قدّم متعلّق الفعل (خذ) وهو شبه الجملة (بجيبك) على المفعول به (دفتراً)، والأصل: خذ دفتراً بجيبك؛ ليفيد بهذا الانزياح الحصر فهذا الدفتر ضعه في مكان قريب منك لتتمكن من الكتابة متى ما جاءتك الرغبة في قول الشعر.

ويمتدح أمير منطقة عسير آنذاك الأمير خالد الفيصل قائلاً :

هذا ابن فيصلٍ مَنْ تصيحُ له الدُّنا إِمّا تَعَهَّدْ أو تَوَعَّدْ أو دَعَا^(٤٥٩)

فيقدّم متعلّق الفعل (تصيح) وهو شبه الجملة (له) على الفاعل وهو (الدُّنا)، والتقدير: تصيح الدنا له، وإنما كان غرضه من هذا التقديم الحصر، فهذا الأمير يهتف له الجميع، واستخدام الشاعر لكلمة (الدُّنا) جمع (الدنيا) يدل على السعة والعموم فكل من عرف هذا الأمير هتف له محبةً وإجلالاً، فصيته ذائع لما امتاز به من مميزات .

ويكمل شاعرنا مدحه للأمير قائلاً :

أُنْجَزَتْ للتاريخِ صَفْحَةٌ ماجِدٌ بِفِعَالِكَ البَيُّضَا وَكُنْتَ المُبْدِعا^(٤٦٠)

فيقدّم متعلّق الفعل (أنجز) وهو الجار والمجرور (للتاريخ) على المفعول به (صفحة ماجد)، والأصل: أنجزت صفحة ماجد للتاريخ؛ ليلفت بهذا الانزياح النظر والاهتمام إلى ما أنجزه هذا الأمير، فإنجازاته سطرت في التاريخ لتكون صفحة خالدة تُقرأ . وفي قوله :

اليومَ يَزْحَفُ للجنوبِ بِرِقَةٍ نَهْرٌ من العرفانِ يُخْصِبُ بِلُفْعَا

نَهْرٌ يَبْثُجُ من الرياضِ يَنابِعا لِيَصُبَّ في أبها زُلْالاً مُمْتَعَا^(٤٦١)

في هذا البيت أحدث الشاعر عدداً من الانزياحات التركيبية بتقديمه عدداً من متعلقات الفعل (يزحف) (اليوم)، (للجنوب)، (برقة) حيث قدّم (اليوم) على متعلّقها (يزحف)، وقدّم (الجنوب) و (برقة) على الفاعل وهو (نهر)؛ ليحدث بهذا التقديم صورة جميلة لهذا الحدث ففي هذا الزمان (اليوم) الذي قدمه للاهتمام به فهو ليس كأى يوم وإنما هو يوم يشهده التاريخ وفي منطقة الجنوب وهي مكان هذا الحدث، و (برقة) تلفت الانتباه سار هذا النهر من العرفان .

وفي البيت الثاني يصف منبع هذا النهر الذي جاء (من الرياض) فيقدّم شبه الجملة التي متعلّقها الفعل (يثج) على المفعول به (ينابعا) ليحصر هذا المنبع على كونه من الرياض لكون جامعة الإمام الأم فيها، ولكون الأمر الملكي بإنشاء فرع جامعة الإمام صدر منها، هذا النهر سار من الرياض ليصب في أبها ، ويقدم شاعرنا متعلق الفعل (يصب) وهو شبه الجملة (في أبها) على المفعول به (زلالاً)؛ ليحصر هذا النهر على أبها، وهنا نلاحظ أن ابن ادريس استخدم الانزياح التركيبي بالتقديم ليعطي المعنى قوة، وأنه استخدم مفردات مناسبة تزيد المعنى جمالاً، فاستخدام كلمة (يثج) يدل على قوة منبع هذا النهر هذه القوة التي استمدّها من عاصمة الحكم الرياض، ومن جامعة الامام الأصل لهذا الفرع، ولما وصل الى المصب (أبها) قال (زلالاً ممتعا) ليناسب الوصف طبيعة أبها التي امتازت بالبرقة والجمال .

وفي قوله :

مَرَحَى لِمَنْ شَاد القِلاَعُ مَنِيَعَةً بشريعةِ الرحمن عَزَّتْ مَوْضِعا

بالعلم بالإيمان يُصْنَعُ جِبِلُّها جِبِلُّ المَجَادَةِ ناهِضاً مُتَطَلِّعا^(٤٦٢)

يقدم متعلّق الفعل (عَزَّت) عليه، وهو شبه الجملة (بشريعة الرحمن)؛ ليحصر بهذا الانزياح سبب العزة والرفعة على التمسك بشرع الله .

وفي البيت الثاني يقدم الجار والمجرور (بالعلم) و (بالإيمان) فيصدرها على متعلّقها (يُصنع)، ليؤكد المعنى السابق وهو الحصر، فالأجيال إنما تقوم ركيزة بنائها على الإيمان والعلم ، فهما أساس كل نهضة .

وفي قصيدة (حدثٌ جَلَلٌ) يتحدث شاعرنا عن فاجعة موت الملك المؤسس عبدالعزيز بن عبد الرحمن آل سعود فيقول :

حَمَلَ الأَثِيرُ إلى العوالم كُلِّها نَبأَ الفَقِيدِ ، فَرَوَّعَ الأَفْطَارا

حَمَلَ الأَثِيرُ إلى النفوسِ شُجُونِها فَتَّ الكُؤُودَ وبَلْبَلِ الأفكارا^(٤٦٣)

^{٤٥٨} - الديوان ص ١٠٨ .

^{٤٥٩} - المصدر نفسه ص ١١٠ .

^{٤٦٠} - المصدر نفسه ص ١١١ .

^{٤٦١} - المصدر نفسه .

^{٤٦٢} - الديوان ص ١١٢ .

^{٤٦٣} - المصدر نفسه ١٧١ .

فيزيح شبه الجملة من الجار والمجرور (إلى العوالم)، وهو متعلق بالفعل (حمل) فيقدمه على المفعول به (نبأ الفقيده)؛ ليفيد عموم هذا الخبر الذي روع العالم كله، وفي البيت الثاني يحدث انزياحاً جديداً فيقدم متعلق الفعل (حمل) وهو شبه الجملة (إلى النفوس) على المفعول به وهو (شجونها)؛ ليعطي معنى جديداً وهو استحضار وقع هذا الحدث الجلل على النفوس التي أشجنها هذا النبأ المؤلم. وفي استعماله لـ (العوالم) جمع كثرة لعالم، وكذلك (كلها) دلالة على العموم، وقد دل استخدام جمع الكثرة (العوالم، النفوس، شجون، الكبود) على مدى انتشار هذا الحدث وتأثيره على محبي الملك عبدالعزيز رحمه الله.

وفي قوله :

حَتَّى اسْتَنْتَبَ لَكَ الْوَلَاءُ مُظْفَرًا وَبَنَيْتَ شَعْبًا وَاعِيًا جَبَّارًا
وَشَقَّقْتَ فِي صُمِّ الْجِبَالِ يَنَابِعًا تَرَوِي الْحُقُولَ وَتُثْمِرُ الْأَشْجَارَ (٤٦٤)

استخدم شاعرنا الانزياح التركيبي ليصور إنجازات البطل الملك عبد العزيز، فقدم شبه الجملة من الجار والمجرور (لك)، وهو متعلق الفعل (استنتب) على الفاعل وهو (الولاء)؛ ليفيد الاختصاص فهذا الولاء استنتب لك لا لغيرك .

وكذلك في البيت الثاني يقدم الجار والمجرور (في صم الجبال) وهو متعلق بالفعل (شقتت) على المفعول به (ينابعا)؛ ليلفت الانتباه على ما تكبده الملك عبد العزيز من صعاب في إرساء قواعد هذه الدولة، واستخدم كلمة (شقتت) و (صم الجبال) ليصور ما بذله - رحمه الله - من جهد في سبيل الرقي بهذه البلاد .

وفي قوله :

دُسْتُورُكَ الْقِرَانُ أَشْرَفُ مَنْزِلٍ يُعْلِي النُّفُوسَ وَيَرْفَعُ الْأَقْدَارَ
فِيهِ حَكْمَتٌ وَكَنتَ أَفْضَلَ حَاكِمٍ كَشَفَ الظُّلَامَ وَأَشْعَلَ الْأَنْوَارَ (٤٦٥)

يقدم في البيت الثاني شبه الجملة (فيه) فيصدره على متعلقه وهو الفعل (حكمت)؛ ليفيد الحصر فحكم الملك عبد العزيز - رحمه الله - لم يكن إلا بالقرآن الذي جعله لحكمه دستوراً ، فكان بتمسكه بالقرآن أفضل حاكم .

وفي قصيدة (بحيرة فكتوريا) يقول :

فَيَا لَيْتَ طَالَ بِهَا مَكْنُنَا وَيَا لَيْتَ عُمَرًا بِهَا نَشْتَرِي
فَهَلًا وَجَدْتَ بِهَا قُدْوَةً فَمِثْلُكَ مَنْ يَقْتَدِي بِالسَّرِي (٤٦٦)

في البيت الأول قدم شبه الجملة من الجار والمجرور (بها) وهو متعلق الفعل (طال) على الفاعل وهو (مكثنا)؛ وإنما حدث هذا الانزياح لإفادة التخصيص، فشاعرنا أحب هذا المكان ويتمنى أن تطول به إقامته، وفي البيت الثاني أحدث انزياحاً آخر بتقديمه الجار والمجرور (بها) وهو متعلق الفعل (وجد) على المفعول به (قدوة) لإفادة التخصيص أيضاً، فهذا المكان بكرمه وعطائه يستحق أن يكون قدوة يقتدى بها .

وفي قوله :

وَإِنِّي أَهِيْمُ بِأَسْمَى الْخِلَالِ وَفِيكَ أَرَى رَوْعَةَ الْمَنْظَرِ (٤٦٧)

أزاح الجار والمجرور (فيك) فقدمه وصدره على متعلقه وهو الفعل (أرى) وعلى المفعول به وهو (روعة المنظر)، والأصل: أرى روعة المنظر فيك، وإنما قدم شبه الجملة ليفيد الحصر فهذا المنظر الرائع لا يرى إلا في هذه البحيرة .

وفي قوله :

قَضَيْنَا عَلَى شَطِّكَ الْأَخْضِرِ أَصِيلَ نَهَارٍ وَلَيْلٍ بَرِي (٤٦٨)

قدم شبه الجملة (على شطك الأخضر) وهو متعلق الفعل (قضى) على المفعول به (أصيل نهار وليل بري)؛ ليفيد بانزياحه عن التركيب الأصلي الحصر، فقد استمتع بهذا المكان مما جعله يقضي يومه كله نهاره وليله على شط هذه البحيرة فلم ينتقل إلى مكان آخر

الخاتمة:

تعدُّ ظاهرة التقديم والتأخير من أبرز صور الانزياح التركيبي في شعر عبد الله بن إدريس، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تتبع هذه الظاهرة، و محاولة إدراك ما أحدثته من معاني جديدة، ومن خلال تحليل بعض مواضع التقديم والتأخير في ديوانه وصل البحث إلى عدة أمور :

٤٦٤ - المصدر نفسه.

٤٦٥ - الديوان ص ١٧٣

٤٦٦ - المصدر نفسه، ص ٢٥٦.

٤٦٧ - المصدر نفسه.

٤٦٨ - المصدر نفسه.

- شكّل الانزياح عند الشاعر ملمحاً أسلوبياً تميّز به شعره.
- قدرة الشاعر على توظيف الانزياح بالتقديم والتأخير في مواضع كثيرة من شعره.
- كان للتقديم والتأخير دورٌ واضحٌ في إثراء المعنى، وإضفاء دلالات جديدة في شعره.
- شمل التقديم والتأخير عنده الجملة بنوعها الاسمية والفعلية.
- كثر الانزياح عنده في أشباه الجمل، فقد توسع في استخدامها، فقدّمها تارة على متعلّقها وجعلها في صدر الجملة، وتارة أخرى فصل بها بين أركان الجمل.
- وتوصي الباحثة بما يلي:
- تسليط الضوء على الرعيّل الأول من الشعراء السعوديين الذين لم يحظَ شعرهم بالدراسات العلمية.
- دراسة الظواهر اللغوية عند الشعراء السعوديين، لكون أغلب الدراسات التي تناولت شعرهم اهتمت بالجانب الأدبي والنقدي.
- الاهتمام بدراسة شعر عبد الله بن إدريس فقد تعددت الظواهر اللغوية في شعره مما يجعله مادة خصبة للدراسة.

المصادر و المراجع:

- القرآن الكريم .
- إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، استانبول - تركيا ، ج ٢ .
- البواب، غادة أحمد قاسم، التقديم والتأخير في المثل العربي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠٠٦م .
- إدريس، عبدالله بن عبدالعزيز، ديوان (في زورقي)، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية ، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م .
- الأستراباذي، الرضي، شرح الرضي على الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط٢، ١٩٩٦م .
- أنيس، إبراهيم: من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م
- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني ، السعودية ، ط٣، ١٩٩٢م .
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ج ٢ . - ربابعة، موسى، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي، إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٣م .
- الزمخشري، جارالله محمود بن عمر، الكشف، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ١٩٩٨م .
- ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل، الأصول في النحو، تحقيق: الدكتور: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٣، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م .
- السكاكي، محمد بن علي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٣م، ج ١ .
- سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون ، دار الجليل ، بيروت ، ١٩٩١م ، ج ١ .
- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن الكمال، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: غازي مختار - عبدالمطلب ، محمد، البلاغة والأسلوبية، دار نوبار، القاهرة، ط١، ١٩٩٤م .
- عفانة ، مريم طه عارف ، الانزياحات الأسلوبية في شعر محمد بنيس ، رسالة دكتوراه ، جامعة اليرموك ، ٢٠٠٧م .
- عمر، أحمد مختار ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، عالم الكتب ، ط١ ، ج ٢ .
- عمايرة ، خليل أحمد ، في نحو اللغة وتراكيبها ، عالم المعرفة ، جدة ، ط١ ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م .
- فضل، صلاح، علم الأسلوب ومبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م .
- الفيروزآبادي، مجد الدين، القاموس المحيط، مؤسسة دار الرسالة، بيروت، ط٨، ٢٠٠٥م .
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، مقاييس اللغة، دار الفكر، ١٩٧٩، ج ٣ .
- كوهن، جان: بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ١٩٨٦م .
- المسدي ، عبدالسلام ، الأسلوبية والأسلوب ، دار سعاد الصباح ، الكويت ، ط٤، ١٩٩٣م .
- مندور، محمد ، النقد المنهجي عند العرب ، دار النهضة للطباعة والنشر ، مصر ١٩٩٦م .
- ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، ج ٢ .
- ويس، محمد أحمد ، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت - لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٥م .
- اليافعي، نعيم ، الانزياح والدلالة ، مجلة الفيصل ، ع ٢٢٦ سبتمبر ، ١٩٩٥م .
- طليمات، مطبعة مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٨٧م .

اللغة العربية ومستوياتها
د. هدية فايز مناوّر الرشيدي
أستاذ مساعد / قسم اللغة العربية
جمادى الآخرة - ١٤٤١هـ

المُلخَص:

لا تزال اللغة العربية لغة العلم، ولغة الثقافة، ووسيلة التواصل والتعليم منذ القدم حتى العصر الحديث. فللغة العربية هي اللغة الرسمية في أقطار الوطن العربي جميعها، وهي إحدى اللغات الستة الرسمية في منظمة الأمم المتحدة، ويتم الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية في الثامن عشر من ديسمبر من كل عام. وقد حظيت مستويات اللغة باهتمام الباحثين بتاريخ طويل من البحث والمناقشة، فيما يتعلق بأصواتها، وتركيبها، وصيغها، ومفرداتها، ومن ثم معاني هذه المفردات؛ إذ خصص الدارسون لكل جانب من هذه الجوانب فرعاً من فروع علم اللغة، أو مستوى معيناً من البحث، ومن هنا ظهر في الحقل اللغوي عدد من الفروع أو مستويات البحث، وأهمها: علم الأصوات، والصرف، والنحو، والدراسات المعجمية، وعلم المعنى. وتبحث الدراسة الزاهنة في مستويات علوم العربية مبنية دورها في أداء المعاني وتأثيرها البياني في الدرس اللغوي العربي.

المقدمة:

من المعروف أنّ (الّلحن) في قراءة القرآن الكريم كان الباعث الأول على تدوين اللغة وجمعها، وعلى استنباط قواعد النحو وتصنيفها^(٤٦٩)، لكنّ هذا الباعث لم يُحقّق العناية بالنص القرآني وحده، بل حقّق هدفًا آخر هو الحفاظ على خصائص اللغة العربية، ودفع إلى نشأة علوم جديدة عُرفت بعد ذلك بعلوم اللغة العربية، من نحو، وصرف، وبلاغة، ومعاجم. وإنّ قصداً ظهر في القرن الرابع الهجري نحو دراسة جديدة للغة العربية؛ فقد استقرّ تأليف الكتب المتخصصة في قطاعات اللغة، كالنحو والصرف، والأصوات، والمعاجم، والألفاظ وما يتعلّق بها من مسائل تاريخية وخلافية. وصارت المادة اللغوية محتاجة إلى نظر كلّ يتجاوز (أصول النحو) ليصير علماً لأصول اللغة عامّة، وذلك بمحاكاة علم الفقه، وعلم الكلام، لما عرفا به من تأصيل للظواهر، واستخلاص للقواعد، وضبط المسائل. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تبحث في مستويات علوم العربية مبنية دورها في أداء المعاني، وتبحث في مستويات اللغة: الصوتية، والنحوية، والصرفية، والمعجمية، ثمّ بيان العلاقة بين مستويات علم اللغة.

أولاً: علم الأصوات phonetics

يدرس أصوات اللغة من ناحية النطق، وما يرتبط بذلك من سمات صوتية (phonetics)، ويمكن أن يوجّه الدرس الصوتي إلى قيم الأصوات ووظائفها في اللغة المعينة، وهذا الضرب من الدراسة هو (phonology) أي علم وظائف الأصوات أو علم الأصوات التنظيمي.

وقد عني النحاة^{٤٧٠} والقراء بدرس "الأصوات" نظراً وتطبيقاً حتى جاء من صنّف التجويد في القرن الرابع، فضمّ المسموع لدى القراء إلى القواعد التي استنبطها النحاة واللغويون^(٤٧١)، وقد تعدّدت المجالات التي عرفت الدرس الصوتي، كالبلاغة والإعجاز والطب، إضافة إلى التجويد الذي حافظ على النطق السليم.

ولقد فُتح المجال أمام التفكير الصوتي لإدراك أصناف الأصوات، فقُسّمت إلى: صوامت (حروف) وصوائت (حركات). ويعدّ الخليل بن أحمد الفراهيدي مؤسس الدرس الصوتي^{٤٧٢}، فقد صنّف الأصوات من حيث النوع ومن حيث المخرج، يقول شارحاً: "في العربية تسعة وعشرون حرفاً، منها: خمسة وعشرون حرفاً صحاحاً لها أحياناً ومدارج، وأربعة أحرف جوف، وهي: الواو والياء والألف اللينة والهمزة، وسميت جوفاً؛ لأنّها تخرج من الجوف، فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج

^{٤٦٩} ينظر: سعيد الأفغاني: في أصول النحو: ٦-٧.

^{٤٧٠} استطاع ابن جني في القرن الرابع الهجري أن يجمع التراث الصوتي لمن سبقه من علماء كالخليل وسيبويه في كتابه الذي خصصه للدراسات الصوتية (سر صناعة الإعراب). وجاء من بعده من حاول تطوير الدراسات الصوتية كابن سينا في: أسباب حدوث الحروف والشفاء.

^{٤٧١} ينظر للاستزادة: كتاب: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد لغانم قدوري الحمد.

^{٤٧٢} اهتم علماء اللغة في العصر الحديث بدراسة علم الأصوات وأفردوا لها كتباً مستقلة، ينظر على سبيل التمثيل لا الخصر: مناهج البحث في اللغة لتمام حسان، وفي علم اللغة لمحمود السعران، وعلم اللغة العام لكمال بشر، وعلم الأصوات لعبد الصبور شاهين، والبحث اللغوي عند العرب لأحمد مختار عمر.

ويعتني بدراسة التّغير والنّسب والإعلال والإبدال ودور كل موضوع من هذه الموضوعات في إغناء العربيّة وجعلها تتميز على غيرها من اللّغات بخصائصها المرنة وحيوية موضوعاتها^{٤٨٠}.

ويعدّ الجذر الرّكيزة الأساسيّة لعلم الصرف، والجذر هو: "الأحرف المشتركة بين عدد من الكلمات يعتقد أنّها تتصل بعضها ببعض اتصالاً اشتقاقياً"^{٤٨١}.

ولكل كلمة في اللغة العربيّة لها مادّة لغويّة اشتُقَّت منها تلك الكلمة، فمثال قولنا: استفهام مادّتها اللّغويّة: فهم، وقراءة مادّتها اللّغويّة: قرأ.

وكل زيادة في مبنى الكلمة تزداد بشكل مباشر على الوزن الصّرفي وتؤدي إلى تغيير معنى الكلمة، وكل نقص فيها ينقص من الوزن كذلك، فمثلاً:

لَعِبَ : فَعَلَ : للدّلالة على القيام بالفعل.

لَاعِبٌ : فاعلٌ : على وزن فاعلٌ : للدّلالة على مَنْ قام بالفعل.

ملعوبٌ : مفعولٌ : على وزن مفعولٌ : للدّلالة على مَنْ وقع عليه فعل الفاعل.

وتمتاز لغتنا العربيّة بأنّها لغة اشتقاقية، ونعني بالاشتقاق: "أخذ لفظ من آخر أصل منه، يشترك معه في الأحرف والأصول وترتيبها، ومن البديهي أن يؤدي هذا الاشتراك اللفظي إلى اشتراك معنوي بين اللفظين يقرّر نوعه صيغة اللفظ المشترك"^{٤٨٢}.

ولكل زيادة في المبنى تعقبه زيادة في المعنى، والمشتقات في اللّغة العربيّة هي صيغ ومبانٍ تدلّ على معانٍ ودلالات معيّنة، وهي سبعة: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصّفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم المكان، اسم الآلة وغيرها من الموضوعات الصّرفيّة.

ثالثاً: علم النّحو syntax

وظيفته: البحث في التّراكيب، وما يرتبط بها من خواص، ولا يقتصر النّحو في العرف على البحث في الإعراب ومشكلاته، وإنّما الموقعيّة والارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة أو العبارة، وما إلى ذلك من مسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه.

والنّحو لغة: القصد والاتّجاه، وقد "سمّي علم النّحو بهذا الاسم؛ لأن المتكلم ينحو به منهاج كلام العرب إفراداً وتركيباً"^{٤٨٣}.

ويهتمّ هذا المستوى بالعلاقة بين الكلمة والأخرى في الجملة من النّاحية النّحويّة، إن كانت فاعلاً أم مفعولاً، أم تمييزاً أم حالاً..

والنّحو يقوم: بتمييز الاسم من الفعل من الحرف، وتمييز المعرب من المبني، وتمييز المرفوع من المنصوب، من المخفوض من المجزوم، مع تحديد العوامل المؤثرة فيه.

ويؤدي الإعراب دوراً في لغتنا العربيّة، ويعرّف الإعراب بأنّه: تشكيل نهاية الكلمات، وذلك بوضع حركات الإعراب؛ بحيث تكون في حالة الرّفع: الضمة والواو، أو الألف أو ثبوت النون، وفي حالة النصب: الفتحة والياء، وفي حالة الجر: الجر: الكسرة والياء والفتحة، وترتبط هذه العلامات بالموقع الإعرابي للكلمة.

والنّحو: "سمّي بذلك؛ لأنّه يبيّن المعاني، مأخوذ من قولهم: أعرب الرّجل عن حجّته إذا بينها، ومنه: قوله -صلى الله عليه وسلم-: الثيب يعرب عنها لسانها أي يبيّن ويوضح"^{٤٨٤}.

وللإعراب قيمة مهمّة، إذ عن طريقه يتمّ تمييز الفاعل من المفعول به في الجملة، حتى ولو تقدّم المفعول به على الفاعل، وهو ما يؤثر بدوره على فهم المعنى.

ولشدة ارتباط الصّرف بالنّحو جمع أكثر العلماء بينهما، وأطلقوا عليهما اسماً واحداً هو grammar- أي "قواعد اللّغة" أو "النّحو" على أساس أنّ النّحو لا ينفصل بحال عن الصّرف.

^{٤٨٠} ينظر: من المراجع القديمة في علم الصرف على سبيل التمثيل: المفتاح في الصرف لأبي بكر الجرجاني، والممتع في التصريف لابن عصفور، والشافية في علم التصريف لابن الحاجب، وشرح التصريح على التوضيح لخالد الأزهرى. ومن المصادر الحديثة: جامع الدروس العربيّة للغلاييني، وشذا العرف في فن الصرف للحملوي، والتطبيق الصرفي لعبده الراجحي، ومعاني الأبنية في العربيّة لفاضل السامرائي.

^{٤٨١} طرزي: الاشتقاق: ٢٤.

^{٤٨٢} طرزي: الاشتقاق: ٢٨.

^{٤٨٣} الفيومي: المصباح المنير: ٥٩٦/٢.

^{٤٨٤} الأنباري: أسرار العربيّة: ٤٠.

رابعاً: الدراسات المُعجمية lexicon studies

مجالاتها: البحث في المفردات أو الثروة اللفظية، فتعنى بجمعها وتصنيفها، ثم شرحها وتفسير معانيها، وتوضيح الكلمة توضيحاً كاملاً بوضعها في جملة أو عبارة للتنبيه إلى معانيها الخفية أو المتعددة بتعدد السياقات والتراكيب.

إضافة إلى أن المُعجم يعدُّ مرجعاً أساساً في طريقة الكتابة الإملائية الصحيحة للكلمات. ويتمثل الجانب النظري من (علم المعجم) دراسة أصل الدلالة الحقيقية من تاريخ الاستعمال في اللغة العربية، وتوضيح كيف تخرج الكلمة عن معناها الحقيقي الوضعي إلى معانٍ أخرى مجازية.

ولقد حدد العرب مصادر جمع المادة اللغوية التي تتشكل منها معاجم العربية، مبينين أنها جمعت من قبائل عُرِفَتْ بفصاحتها وبلاغتها^{٤٨٥}.

ويعدُّ معجم (العين) للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٠ هـ) أول معجم جمع فيه الفراهيدي معظم ألفاظ اللغة العربية، ولكنه رتبته ترتيباً صوتياً، أي بحسب مخارج الحروف، ثم توالى المعاجم بعده تباعاً لكل منها منهجه، الذي يسعى صاحبه إلى السهولة في ترتيب كلماته؛ تيسيراً على المتعلم، كمعجم (لسان العرب) لابن منظور (ت ٧١١ هـ)^{٤٨٦}.

خامساً: علم المعنى Semantics

يُسمَّى: علم المعنى أو علم الدلالة (السيمانتك)، ومهمته: البحث في المعاني ومشكلاتها، والبحث في معاني الألفاظ المفردة على مستوى المعجمات.

وعند بعض الدارسين فالسيمانتك لا يرتبط فقط بالمُعجم، وإنما يرتبط بالنحو كذلك، ولهذا كان هناك عند هؤلاء ما يُسمَّى بالمعنى المُعجمي، وما يُسمَّى بالمعنى النحوي.

وقد تعددت وجهات نظر العلماء إلى المعنى من حيث هو معنى كلمة واحدة أو معنى قضية، أو نتيجة منطقية تؤخذ من مقدمات، يقول السيوطي: "إن اللفظ موضوع بإزاء المعنى من حيث هو مع قطع النظر عن كونه ذهنياً أو خارجياً، فإن حصول المعنى في الخارج والذهن من الأوصاف الزائدة على المعنى، واللفظ إنما وُضع للمعنى من غير تقييده بوصف زائد. ثم إن الموضوع له قد لا يوجد إلا في الذهن فقط كالعلم ونحوه"^{٤٨٧}.

وللدراسات اللغوية الحديثة اهتمام خاص بدراسة المعنى^{٤٨٨}، يقوِّيه ويدعمه أن المعنى في نظر هذه الدراسات صدى من أصداة الاعتراف باللغة كظاهرة اجتماعية، ونتيجة لتشابك العوامل المختلفة في إطار سياق الثقافة الشعبية من عادات وتقاليد وفلكلور وأغان ومناهج عمل وطرق معيشة وغيرها.

فاللغة أداة اجتماعية يوجدها المجتمع للرمز إلى عناصر معيشته وطرق سلوكه، فيصبح المعنى مفهوماً في إطار الثقافة المجتمعية، مما حدا بالعلماء إلى تشقيق المعنى إلى ثلاثة معانٍ فرعية:

أحدها: المعنى الوظيفي، وهو وظيفة الجزء التحليلي في النظام أو السياق التركيبي.

والثاني: المعنى المعجمي للكلمة، وهو محتمل خارج السياق.

والثالث: المعنى الاجتماعي أو معنى المقام^(٤٨٩).

العلاقة بين مستويات علم اللغة

إنَّ مستويات اللغة السابقة لا تنفصل بحال عن بعضها، فلا يجوز الفصل بين فروع اللغة؛ ذلك أنها تلتزم جميعها الحفاظ على اللغة وصيانة القرآن الكريم، "فعلم الصرف مثلاً لا يمكن أن يستقل عن النحو، وعلم النحو في أشد الحاجة إلى ما يقرره الأول ويسجله من حقائق، وكل منهما يلتبس العون من علم الأصوات من أن إلى آخر"^(٤٩٠).

وهذه الفروع ينتظمها جميعاً ذلك العلم الذي اتفق حديثاً على تسميته (علم اللغة) أو كما يُنعت أحياناً (علم اللغة العام

(general linguistics).

^{٤٨٥} للتفاصيل حول هذا الموضوع، ينظر: السيوطي: الاقتراح في أصول النحو، ٤٧-٤٨.

^{٤٨٦} للاستزادة حول المعاجم من حيث بدايتها ونشأتها وتطورها وترتيبها، ينظر كتاب: المعجم العربي نشأته وتطوره لحسين نصار.

^{٤٨٧} السيوطي: المزهري في علوم اللغة والأدب: ٣٧/١.

^{٤٨٨} من الدراسات القديمة على سبيل التمثيل لا الحصر، ينظر: الخصائص لابن جني، والصاحبي في فقه اللغة لابن فارس، وفقه اللغة وسر العربية للتحالبي، والمزهري في علوم اللغة والأدب للسيوطي، الكشاف للزمخشري، والفروق والصناعتين لأبي هلال العسكري. ومن الدراسات الحديثة: مدخل إلى علم اللغة لمحمود فهمي حجازي، وعلم الدلالة بين النظرية والتطبيق لأحمد الكراعي وعلم الدلالة ودلالة الألفاظ لأحمد مختار عمر، مدخل إلى فقه اللغة وفي الدلالة والتطور الدلالي لأحمد قنور....

^{٤٨٩} ينظر: تمام حسان: اللغة العربية مبناها ومعناها: ٢٧-٢٩.

^{٤٩٠} كمال بشر: دراسات في علم اللغة: ٢٣.

وبرزت معالم النحو عند الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، وتبعه تلميذه سيبويه (ت ١٨٠هـ) في كتابه (الكتاب) الذي يعد أعظم أثر باق لعلم النحو عند العرب، ومفهوم النّحو في عصر سيبويه شامل لقواعد الإعراب ونظام الجملة وقواعد التصريف والاستقناق، وما يعترى بناء الكلمة من تغييرات لفظية متعددة كالإدغام والإبدال ونحوها، وكان يعرض في درس هذه المسائل لشيء من المعارف الصوتية النظرية كالحديث عن المخارج والصفات، والتطبيقات كالإمالة والوقف والإشمام وغيرها. وبذلك فقد تناول سيبويه هذه الفروع أو معظمها (كالأصوات والصرف والنحو) في كتابه؛ إذ جاء كتابه مُشملاً على مسائل النحو والصرف وكثير من قضايا الأصوات.

وعليه، فقد نشأ ميل قديم إلى جعل النّحو علماً شاملاً للإعراب والتصريف والأصوات. ومن الملاحظ أنّ الزّجاجي (ت ٣٣٧هـ) في كتابه (الجمّل)^(٤٩١) ربط علم الصرف بالنّحو؛ إذ كان يأتي بالمادة الصرفية ثم يستغلها في معالجة قضايا النّحو؛ فيستهل الزّجاجي كلامه بدراسة التقسيمات الصرفية المعهودة للأفعال، ثم يتبع ذلك ببحث خواص التراكيب، فيناقش الإعراب وحالاته المختلفة، كما يعرض مثلاً لأدوات النصب والجزم. ومن الجدير بالذّكر أنه عندما كان يعرض لقضايا الصرف لخدمة النّحو، إنّما يأتي بالقدر الملائم للمقام ولا يدخل في فضول أو استطراد، واقتصر على المسائل الصرفية التي تخدم النّحو، فجاء كتابه دراسة صرفية نحوية مُتكاملة. وتناول الزّجاجي الأصوات، درس الأصوات تحت باب الإدغام، يقول في أول هذا الباب: " فأول ذلك معرفة مخارج الحروف ومراتبها وتقاربها وتباينها ومهموسها ومجهورها وسائر ذلك من أنواعها"^(٤٩٢). وقد أشار ابن جني (ت ٣٩٢هـ) إلى الصلة بين ما جاء به في (الخصائص) وعلم أصول الفقه، حين رأى البصريين والكوفيين في التعرّض لأصول النحو على مذهب أصول الكلام والفقه^(٤٩٣).

ويصف ابن جني كتابه أنّه كتابٌ في (علم العرب) كما يُقرن ذلك بالسّعي إلى بيان خصائص هذه اللّغة الشّريفة^(٤٩٤). ويستخلص من كلام ابن جني أنه يجعل كتابه الخصائص كتاباً في أصول النحو، هدفه بيان خصائص العربية، إلا أنه لم يقتصر فيه على أصول النحو، وإنما في اشتراك كل من له نظر في اللّغة من اللّغويين والنّحاة وغيرهم من أصحاب النّقافة العقلية في مسائل الكتاب، إذ يقول "إن هذا الكتاب ليس مبنياً على حديث وجوه الإعراب، وإنما هو مقام القول على أوائل أصول هذا الكلام، وكيف بدئ وإلام نُجي، وهو كتاب يتساهم ذوو النظر من المتكلمين والفقهائ والمتفلسفين والنّحاة والكُتّاب والمتأدّبين، التأمّل له والبحث عن مستودعه، فقد وجب أن يخاطب كل إنسان منهم بما يعتاده ويأنس به ليكون له سهم منه وجصة فيه"^(٤٩٥)، وهذا ما يجعل كتاب الخصائص داخلاً في النّظر الأصولي القريب من فلسفة اللّغة.

ومن الملاحظ أنّ ابن فارس (ت ٣٩٥هـ) نعت اللّغة العربيّة، فقال: "هذا الكتاب الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة وسنن العرب في كلامها"^(٤٩٦)، بما يشي بالأصول والمسائل والسنن والخصائص، وفي هذا دلالة على أنّ المقصود اللّغة العربية عامّة، لا اللّغة بمعنى المفردات وحدها. ويصف ابن فارس علم اللّغة بأنّ له فرعاً وأصلاً، فالأصل "القول على موضوع اللّغة وأوليّتها ومنشئها ثم على رسوم العرب في مخاطبتها، وما لها من الافتتان تحقيقاً ومجازاً"^(٤٩٧). ويفهم من كلام ابن فارس عن الفرع أنّه المفردات ودلالاتها وما يتّصل بها، ويقول في موضع آخر: " بل الواجب علم أصول اللّغة والسنن التي بأكثرها نزل القرآن وجاءت السنة"^(٤٩٨).

وعليه، فإن ابن فارس هذا حذو الفقهاء الذين أنشؤوا علماً لأصول الفقه، فأراد أن ينشئ علماً لأصول اللّغة. أما الثعالبي (ت ٤٢٩هـ) فقد جعل كتابه (فقه اللّغة وسرّ العربيّة) في قسمين؛ أحدهما: فقه اللّغة: الذي تضمّن ثلاثين باباً في كل باب مفردات لغوية تدل على أجزائه وموضوعاته، والآخر: سرّ العربيّة: الذي تضمّن فصولاً قصيرة في النّحو والصّرف والبلاغة والأسلوب^(٤٩٩).

^{٤٩١} للاستزادة، ينظر كتاب: الزجاجي: الجمّل في النحو.

^{٤٩٢} الزجاجي، أبو القاسم: الجمّل في النحو: ٤٠٩.

^{٤٩٣} ينظر: ابن جني: الخصائص: ٢/١.

^{٤٩٤} ينظر: السابق، ١/١.

^{٤٩٥} ابن جني: الخصائص: ٦٧/١.

^{٤٩٦} ابن فارس: الصّاحبي في فقه اللّغة: ٢٩.

^{٤٩٧} السابق: ٣٠-٢٩.

^{٤٩٨} السابق نفسه: ٦٤.

^{٤٩٩} للتفاصيل ينظر: كتاب: الثعالبي: فقه اللّغة وسرّ العربيّة.

وقد ذكر السيوطي (ت ٩١١ هـ) في كتابه (الاقتراح) أنه استمدَّ كثيرًا من كتاب الخصائص لابن جني، فإنه وضعه في هذا المعنى وسمّاه أصول النحو.

وقد دلّ مضمون كتاب السيوطي (المزهر في علوم اللغة وأنواعها) على ترتيب مماثل لعلوم الحديث، من أبواب فيه تُعنون بـ الثقافات والحفاظ والضعفاء والإمساك في الرواية عند الطعن في السنن إلخ.

وكان السيوطي كثير النّقل عن ابن فارس وابن جني في (الصاحبي)، و(الخصائص) بما يتّصل بتاريخ الأُمَّة ولهجاتها وتطوّرها، وأصل الدّلالة، وخصائص اللغة، وجوانب أخرى كالمفردات لفظًا ومعنى، كما ينقل من مصادر لغويّة كالمعاجم وكتب الأبنية، وأنواع الدّلالة ككتب الأضداد والمُشترك والرسائل اللّغويّة، وأخرى نحويّة وصرفيّة مُتنوعة، وينقل أيضًا من مصادر الفقه والأصول والتفسير وكتب الحديث والتّراجم والتّاريخ.

ومن الواضح صلة الكتب المتقدمة جميعها بالمفردات ودلالاتها، لإبراز الخصائص الحسنة في لغة العرب وتُطعمهم؛ بما يعلي من الفصحى ويمجّد العربيّة في فصاحتها ومعجمها، وصلتها أيضًا بخصائص اللغة، ونقلها من مصادر الفقه والأصول ومحاكاتها.

الخاتمة

يُعنى علم اللغة بالدراسة العامّة للغة بوصفها ظاهرة مُستقلة، لا تتعلق إلا بالمُجتمع، وتشمل بحوثه: جوانب اللغة في: أصواتها وصرفها ونحوها ومعجمها ودلالاتها، ويتوسّل بمناهج متعددة كالمنهج التاريخي، والمُقارن، والوصفي، والتّقاربي.

ويهدف علم اللغة إلى الكشف عن الكلّيات التي يشترك بها اللّسان البشري بوصفه ظاهرة إنسانيّة عامّة. ولقد تناول علماء العربيّة في بحوثهم كل فروع أو مستويات أو جوانب متعدّدة لعلم واحد، تمثّل جوانب هذا العلم وفروعه، وتحدّد ميادينها المُختلفة، يضمّنها جميعها بوصفها مراحل أو خطوات ترمي إلى غرض مشترك بينها، أطلق عليها علماء العربيّة أسماء مختلفة؛ علوم العربيّة، أو علوم اللّسان العربي، أو علوم الأدب... إلخ، وإن اختلفوا في مناهج بحثها وطرائق مناقشتها. ويبدو أن هناك علاقة وارتباطًا بين مستويات اللغة المختلفة أو مسائل اللغة المختلفة في عمومها، فلا يجوز الفصل بينها؛ إذ تنضوي جميعها تحت موضوع رئيسي واحد يوحي بوحدتها وانتظامها.

ولقد اعتمدت المصنّفات القديمة في فروع اللغة على النّظر في الأصول، والخصائص، ومحاكاة علم الفقه في المسائل اللّغوية، وضبطها.

المصادر والمراجع

- ابن الحاجب، جمال الدين: الشافية في علم التصريف. تحقيق: حسن أحمد العثمان. المكتبة المكية: مكة: ١٩٩٥م، ط ١.
- ابن النديم، محمد بن إسحاق: الفهرست. دار المعرفة: بيروت: ١٩٧٨م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، د.ت.
- ابن فارس، أحمد: الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق: مصطفى شويمي، مؤسسة بدران، بيروت، ١٩٦٣م.
- الأنباري، الإمام أبو البركات: أسرار العربيّة. تحقيق: فخر صالح قدّارة. دار الجيل: بيروت: ١٩٩٥م، ط ١.
- تمام حسان: اللغة العربيّة مبناها ومعناها، دار الثقافة، المغرب، ١٩٩٤م.
- الثعالبي، أبو منصور: فقه اللغة وسر العربيّة، تحقيق: مصطفى السقا، وآخرون، البابلي الحلبي، مصر، ١٩٧٤م.
- الزجاجي، أبو القاسم: الجمل في النحو، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، ط ٤، ١٩٨٨م.
- سعيد الأفغاني: في أصول النحو، جامعة دمشق، ط ٣، ١٩٦٤م.
- السيوطي، جلال الدين: الاقتراح في أصول النحو، ضبطه وعلق عليه: عبد الحكيم عطية، راجعه وقدم له: علاء الدين عطية، دار البيروتية: ٢٠٠٦م، ط ٢.
- السيوطي، جلال الدين: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور. دار الكتب العلميّة: بيروت: ١٩٩٨م، ط ١.
- السيوطي، جلال الدين: سبب وضع علم العربيّة. تحقيق: مروان العطية. دار الهجرة: بيروت- دمشق: ١٩٨٨م ط ١.
- طرزي، فؤاد حنا: الاشتقاق، مكتبة لبنان ناشرون: ط ١، ٢٠٠٥م.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد: كتاب العين. تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. دار ومكتبة الهلال، د.ت.
- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي. المكتبة العلميّة: بيروت: د.ت.
- كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، ط ٩، ١٩٨٦م.

فاعلية تلقي الصورة البصرية في فهم اللغة العربية

د. مريم طه عارف عفانة

جامعة طيبة / ينبع

جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

الملخص:

تلعب الصورة البصرية دورا كبيرا في خلق حالة من التواصل الاجتماعي بين الأفراد من خلال احتوائها على عناصر من السيورة التواصلية والتي تكون قادرة على التعبير عن مضامين إنسانية يفهمها الأفراد أينما كانوا. لقد أضحت الصورة البصرية سلاحا ذا حدين يتطلب تسويقا ذكيا لتمرير أنساقا؛ ترغب المؤسسة بها لتمررها عبر قنوات عدة لتسويقها. فصارت توازي بقوتها قوة الكلمات والألفاظ الشفوية المحمولة بتعابير مختلفة.

إن قدرة الصورة على استثمار التقنيات المختلفة من الألوان والرموز والأشكال بصورة ذكية يجعلها أكثر وضوحا للمعنى الذي يسوقه الكاتب وأكثر تأثيرا على المتلقي. ومن هنا تطرح الباحثة عددا من الأسئلة المهمة من خلالها ستقدم ورقة بحثية. كيف يمكن أن تكون الصورة البصرية ذات تأثير جماعي؟ هل تستطيع الصورة البصرية أن ترفع الحس الجماعي للإحساس بالآلام الآخرين؟

هل يمكن أن تكون الصورة البصرية خادعة؟

كيف يمكن للقارئ أن يقرأ الصورة البصرية؟ وما هي التقنيات التي يجب أن يمتلكها لتكون قراءته فاعلة وفي الاتجاه السليم؟

تمهيد مصطلحي (الدراسات السيميائية):

شقت الصورة البصرية طريقها وسط عالم التقنيات والانفجار الإلكتروني ، فغدت عالما ماديا قادرا على احتواء العالم من خلال لوحة تتحكم بالانفعالات، فهي ليس استنساخا للواقع بل نقل لما تريد العين أن تراه.

لم تعد الكتابة مسيطرة على الساحة الإعلامية على اعتبار أن الصورة لا تحتاج لحدود في قراءتها بل تترك الأبواب مفتوحة للتأويل لمن يريد خوض تجربة التأويل والتفسير وتحليل الصورة بعيدا عن مسمى النخبة الثقافية.

وتدخل دراسة الصورة البصرية ضمن مجال الدراسات السيميائية، فالدراسات السيميائية تنظر إلى كل الموجودات حولنا فهي في حالة بث غير منقطع الدلالات والإشارات " فالمعاني لصيقة بكل شيء... وهي عالقة بكل الموجودات حيها وجامدها عاقلها وغير عاقلها، وما علينا نحن المتلقين سوى إبداء النية في التلقي لكي يشرع العقل في عملية معقدة مفادها تفكيك الشبكات الإشارية للمعاني المحيطة بنا"^{٥٠٠}.

ويمكن القول أن السيميائية: "هي العلم الذي يدرس العلامات والصور على اعتبار أن علم سيمياء الصورة جزء من علم السيمياء الاجتماعية الذي يدرس كيفية بناء الإنسان للمعاني الاجتماعية من الصور والرسومات"^{٥٠١}.

وقد يعرفها البعض بأنها: العلم الذي يقرأ الصورة الذي يعتمد عليها القارئ في فهم الصورة"^{٥٠٢}.

تسلط السيميائيات الضوء على التساؤلات المطروحة حول المعنى، فهي " دراسة للسلوك الإنساني باعتباره حالة ثقافية منتجة للمعاني، هي ليست تيارا واحدا منسجما وليست فكرة معزولة. كما أنها ليست نظرية جاهزة من خلال مفاهيم موحدة وموحدة. إنها على العكس من ذلك حالة وعي ومعرفي عرف امتداداته في حقول معرفية متعددة"^{٥٠٣}.

ومعروف لدى الدارسين المتخصصين أن الدراسات السيميائية قد بدأت بذرتها على يد (الفريناندي دي سوسير) كعلم أصيل.

وتندرج كلمة السيميائية من الأصل اليوناني حسب رأي (برنار توسان) Semeion

والتي تعني العلامة ترافقها كلمة Logos والتي تعني خطاب لتكون عبارة علم السيميولوجيا أو علم العلامات"^{٥٠٤}. ومن أكثر المصطلحات شيوعا على الساحة العربية والغربية مصطلح السيميولوجيا حسب المصطلح الفرنسي والسيميوطيقا حسب المصطلح الإنجليزي"^{٥٠٥}.

^{٥٠٠} الأحمر، فيصل، معجم السيميائيات ، الدار العربية للعلوم ناشرون: بيروت، ٢٠١٠، ص٨

^{٥٠١} وهبة، نادر، السيمياء الاجتماعية وتحليل المناهج" سيمياء الصورة نموذجاً"، مركز القطان للبحوث والتطوير التربوي، غزة.

^{٥٠٢} انظر: عبد الغني، قمر الزمان، وحسن دهان، قياس مقرونية الكتاب من منظر توافر الأداء الفني في تقديمه نظرة على الكتاب المقرر، " اللغة العربية العالية للصف الرابع الثانوي في ماليزيا، مجلة القراءة والمعرفة، عدد ١٠٢، ٢٠١٠م، ص١٧٨

^{٥٠٣} بنكراد، سعيد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن: الرباط، ٢٠٠٣، ص٧

^{٥٠٤} المرجع السابق، ص ١١-١٢

^{٥٠٥} كامل ، عصام خلف، الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر ، دار فرحة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م، ص١٦

وبشكل عام اتفق الغربيون أن تعريف السيميائيات: "هي العلم الذي يدرس العلامات"^{٥٠٦} وتضم- حسب رأي الباحثين والسيميائيين- الكثير من الحقول المعرفية مثل الفلسفة والمنطق وعلم النفس واللغويات والانثروبولوجيا^{٥٠٧}. في حين أن التنقيب عن السيميائية بالتراث العربي تجده الباحث أكثر حضوراً في علم النحو والبلاغة وعلم التفسير والصرف. وعرف بعض النقاد العرب السيميائية: هي دراسة الأنماط والأنساق العلامية غير اللسانية، إلا أن العلامة قد تكون في أصلها لسانية وغير لسانية^{٥٠٨}. وبالتالي هي علم الإشارة الدالة مهما كان نوعها وأصلها. وبالنظر لمعجم لسان العرب تجد الباحثة أن كلمة السيميائية جذرها الثلاثي من الفعل وسم من سمة محذوفة الواو. وتقول العرب سوم فلان فرسه: إذا جعل عليه السيمة. وقال غيره مسومة بعلامة يعلم بها، فالسومة هي العلامة^{٥٠٩}. وفي قول الأصمعي "السيميائية والسيمياء"^{٥١٠}.

الملاحم الأولى للسيميائية عند العرب:

١- الجاحظ والعلامات غير اللغوية:

نظر الجاحظ إلى اللغة على أنها "أداة لنقل المعرفة طالما أن حاجة الناس إلى بعض صفة لازمة في طبائعهم"^{٥١١}. في حين اعتبر الجاحظ أن وظيفة اللغة تتجسد من خلال الانتقال من "معرفة الحواس إلى معرفة العقول"^{٥١٢}. أما في مسألة المعاني والألفاظ فيقول "أن حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ؛ لأن المعاني مبسوطة إلى غير غاية وممتدة إلى غير نهاية وأسماء المعاني... محدودة، وجميع أصناف الدلالات على المعاني ... خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد: أولها اللفظ ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال، تسمى نصبة، والنصبة هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف ولا تقتصر على تلك الدلالات"^{٥١٣}. وتجد الباحثة أن الجاحظ قد فضل اللغة على باقي الأنواع الأخرى ربما يعود السبب إلى خصوصية اللغة التي تستخدم من قبل الأفراد بطريقة تميز أحدهم عن الآخر.

وبحديثه عن الإشارة وعلاقة الإشارة بالدلالة يقول: "الدلالة باللفظ، فأما الإشارة فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان وبالثوب وبالسيف، وقد يتهدد رافعا السوط والسيف فيكون ذلك زاجرا رادعا ويكون وعيدا وتحذيرا... والإشارة والفظ شريكان ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط"^{٥١٤}. وربط الجاحظ بين البيان والدلالة "هو مرادف للدلالة"^{٥١٥}. يقول "ومتى دل الشيء على معنى فقد أخبر عنه وإن كان صامتا وأشار إليه، وإن كان ساكتا"^{٥١٦}. وقد قصد الجاحظ في هذا الموضع الدلالة التي تعمل على إيصال المعنى ومعروف أن السيميائيات تبحث في أنساق الدلائل كلها^{٥١٧}.

٢- عبد القاهر الجرجاني والتحول الدلالي: تناول الجرجاني اعتبارية العلامة اللغوية يقول في ذلك: "فألفاظ اللغة عنده ليست إلى مجرد علامات وسمات دالة على المعاني ... فيمكننا أن نستبدل علامة بعلامة للدلالة على نفس المعنى"^{٥١٨}. ونظر الجرجاني إلى الكلام على أنه ضربين: "ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قصدت أن تخبر عن زيد مثلاً بالخروج على الحقيقة، فقلت: "خرج زيد"، وبالاتفاق عن عمرو فتقول: "عمرو منطلق". وعلى هذا القياس ضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض وحده، ولكن يدلك اللفظ على معناه الطي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم لتجد لذلك المعنى دلالة تصل بها إلى الغرض، ومدارها هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل"^{٥١٩}. وربط الجرجاني بين الدلالة والجانب الشكلي للغة واعتبر أن السياق يلعب دوراً مهماً في الكشف عن الدلالات الخفية^{٥٢٠}.

٣- الغزالي وابن سينا ونظرتهم إلى الدلالة:

يمكن تلخيص رأي الغزالي عن الدلالة من خلال العلاقة التالية:

^{٥٠٦} فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص ١٧.

^{٥٠٧} المرجع السابق، ص ٢٠.

^{٥٠٨} حنون، مبارك، دروس في السيميائيات، دار توبقال: الدار البيضاء، ١٩٨٧، ص ٢٧.

^{٥٠٩} ابن منظور، لسان العرب، المجلد العاشر، دار صادر: بيروت، (ب.ت). مادة وسم

^{٥١٠} المرجع السابق: مادة وسم

^{٥١١} أبو زيد، نصر حامد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، طبعة ٦، ٢٠٠١م، ص ٥٤

^{٥١٢} المرجع السابق: ص ٥٤

^{٥١٣} الجاحظ، أبو عمرو بن بحر، البيان والتبيين، المكتبة العصرية: بيروت، جزء ٢، ٢٠٠٤م، ص ٥٧.

^{٥١٤} المرجع السابق: ص ٥٧.

^{٥١٥} حنون، مبارك، السيميائية عند العرب، مجلة دراسات أدبية ولسانية، العدد ٥/شتاء ١٩٨٦م، ص ١٠٦.

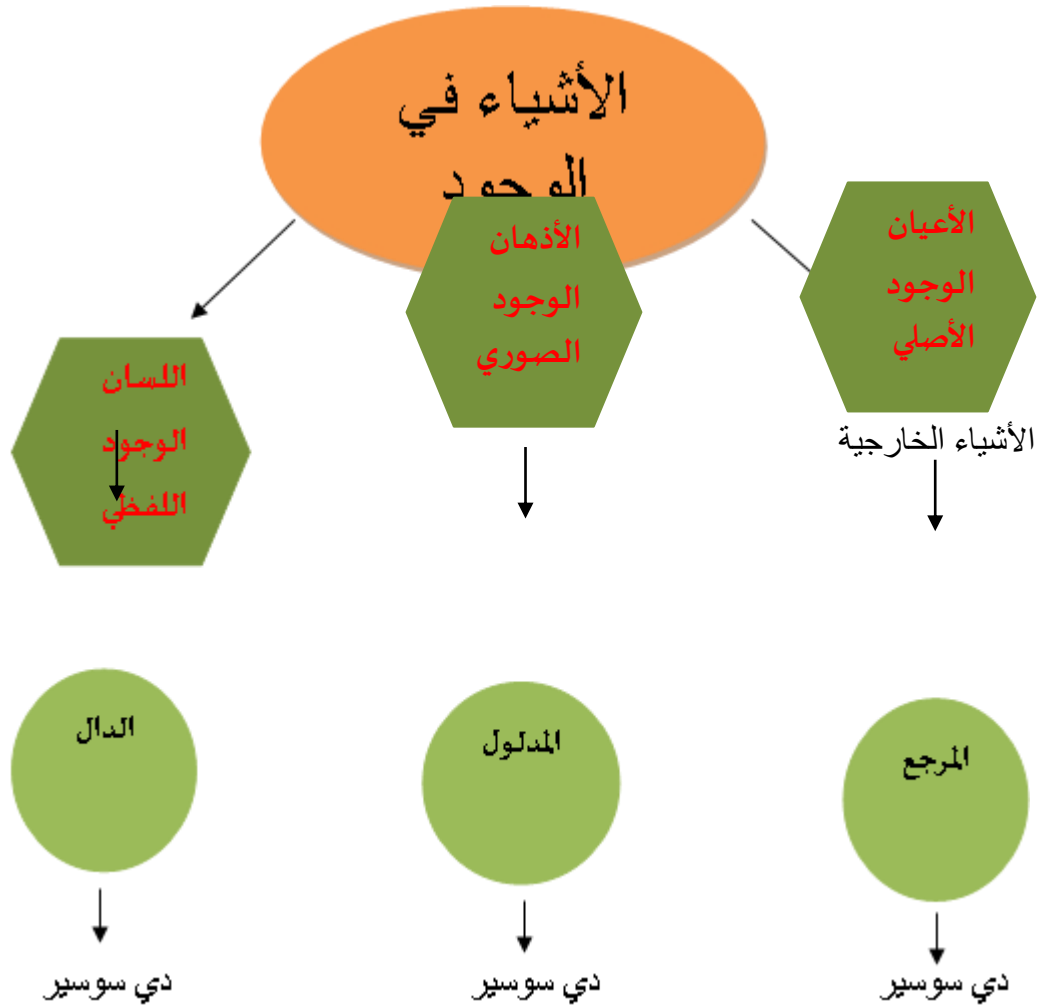
^{٥١٦} الجاحظ: البيان والتبيين، ص ٦٠.

^{٥١٧} فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص ٣٢-٣٣.

^{٥١٨} نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة والتأويل، ص ٧٦.

^{٥١٩} الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، منشورات دار الكتب العممية: بيروت، ٢٠٠١م، ص ١٧٣.

^{٥٢٠} فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص ٣٤.



وعند النظر إلى ابن سينا فوجدته ينظر إلى مكونات الدلالة كما يلي: "إن الإنسان قد أوتي قوة حسية، ترتسم فيها صور الأمور الخارجية... فترتسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا، وإن غابت عن الحس... ومعنى دلالة اللفظ أن يكون إذا ارتسم في الخيال مسموع اسم، ارتسم في النفس معنى، فتعرف النفس أن هذا المسموع لهذا المفهوم، فكلما أوردته الحس على النفس التفت إلى معناه"^{٥٢١}. تستخلص الباحثة من الآراء السابقة أن الاهتمام كان منصبا على العلامة اللفظية واللفظ (الدال) والمعنى (المدلول). فالدلالة تكون باللفظ لأن مناط المهمة هي إفهام السامع لا فهم السامع، فيسلم اللفظ من المجاز^{٥٢٢}.

الصورة البصرية والدراسات السيميائية:

عرفت الصورة كما جاء في الكتب المختصة: بأنها الإدراك المباشر والتمثيلي للعالم الخارجي في مظهره المضيء"^{٥٢٣}. وتعود أصل كلمة الصورة إلى اللفظة اللاتينية المشتقة من كلمة (imago) والمقصود منها التمثيل المصور المرتبط بموضوع ممثل له من قبيل المشابهة^{٥٢٤}.

لقد عدت الدراسات الحديثة الصورة وسيلة حرة للتواصل دون قيود أو حواجز كتابية أو فكرية فتوسعت دائرة الاستقبال وتنوعت طرق التأويل فكان التحرر من قيود احتكار النخبة في التأويل. فتحرر النص منهم ومن صاحبه أيضا يقول الدكتور عبد الله الغدامي: "الثقافة لا تلغي الرمز القديم لتصنع مكانه نجما رمزيا جديدا ولكنها تلغي دور الفرد من أصله لتحل محله منظومة ثقافية لها طابع نجومى

^{٥٢١} فاسي، مصطفى، العلامة وطبيعتها في التراث العربي، www.AhlalHdeeth.com/vb/printthread.php?t=23157

^{٥٢٢} فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص ٣٨

^{٥٢٣} سلاسي، حميد، ما هي الصورة، موقع سعيد بنكراد، مجلة علامات، العدد، ١٩٩٦م،

^{٥٢٤} بلعابد، عبد الحق، سيميائيات الصورة نحو آليات القراءة وفتوحات التأويل "إن الصورة علامة تمثل خاصية كونها قابلة لتأويل" كتاب مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع: عمان، ٢٠٠٨م، ص ١٤٨.

نموذجي ونمطي في آن واحد، وهي تمثل كتلة ثقافية ذات مواصفات فنية وتجارية تبحث دوماً عن رقم يمثلها ويؤدي الدور الذي صار ثابتاً بوصفه دوراً مطلوباً وهو متغير من حيث من يمثلونه ويؤدونه بشرطه التام^{٥٢٥}.

ومن وجهة نظري كباحثة أرى أن الصورة قادرة على التواصل وبناء جسور علاقات بين مختلف الثقافات؛ لأنها لا تركز على اللغة كعنصر أساسي في التواصل والفهم. بل أضحت العين هي نواة التواصل من خلال قدرتها على استقبال تلك الصورة بكل معطياتها. لقد أضحت الثورة الإعلامية مهمة في بناء علاقة جديدة بين الإنسان والعالم التكنولوجي الإعلامي، على اعتبار أن المعرفة في خضم المجريات المتغيرة والتحولات مرتبطة بتكنولوجيا عالم الصورة^{٥٢٦} فتزاحم الصور وتشابك القنوات التي تنقلها يولدان اليوم رؤية بلورة تبدل تمثلاتنا وحساسيتنا، وتتيح لمخيلاتنا العمل في فضاءات جديدة. إن الإنسان وهو أمام الشاشة الصغيرة يدرك العلائق ويربط ويفهم ويذكر بكيفية مخالفة لما يقوم به وهو أمام نص مكتوب، ولعلنا نفتتح أكثر من أي وقت مضى أن الصورة تتيح نمطاً مختلفاً لبلوغ المعرفة والتمكن منها. إنها أقوى بلاغة وأكبر قدرة على التكثيف المعاني وعرضها ونشرها^{٥٢٦}. وعلى الرغم من تراجع أهمية اللغة في الصورة البصرية وارتفاع أسهم قدرة الصورة على التعبير لكن الكثير من المفكرين والباحثين في العالم قد اتخذ موقفاً سلبياً منها؛ لأنها وليدة العولمة الخطر الأكبر الموجه على الإنسان وآماله وأحلامه في بناء مجتمعه^{٥٢٧}. إن الثورة الإعلامية قد جعلت العالم يتجاوز عن التقليدي ليكون أقرب إلى الواقع من خلال المنتجات الالكترونية الأثرية وشبه المادية من الصور والرموز والأرقام والعلامات^{٥٢٨}. ونتيجة لذلك تغير المشهد العالمي وتغيرت معه خارطة العلاقات بالأشياء والكائنات: بالزمان والمكان والاقتصاد والانتاج بالمجتمع والسلطة بالذاكرة والهوية بالمعرفة والثقافة، فقد ظهرت مفاهيم جديدة هي نتاج العالم المعولم/ المرقم منها عولمة الزمان، كونية المكان، رمزية العمل، عمال المعرفة ووحدة السوق، التجارة الالكترونية، القيمة المضافة، الطريق السريع للأعلام، الثورة العددية، المدينة العالمية، الميديا، عولمة الأنثى، اختراق الهويات، تداخل الكوني والمحلي^{٥٢٩}.

أن الوظيفة التعيينية توجه القراءة إلى القراءة التأويلية والتي تبحث في البنية التكوينية والتشكيلية فيها، ليكون السؤال الحاضر: كيف تختلف الرسالة البصرية في إيصال المعنى عن الرسالة اللسانية؟

ما الذي يميز الرسالة البصرية عن غيرها؟ ما هي الأدوات والإجراءات الصحيحة لقراءة الرسالة البصرية؟

تختلف الرسالة اللسانية الملتزمة بتنظيم خاص للجملة حسب القواعد النحوية التي تحكم الجمل وترتيبها عن الرسالة البصرية التي تجاوزت اللغة لتكون رسالتها بعناصرها كاملة مكتملة غير مجزأة، فهي تثبت رسالتها كعنصر متكامل. هذا من جهة ومن جهة أخرى فالرسالة البصرية تعتمد على المشابهة والمماثلة وتقوم العلاقة بين اللغة والصورة كعلاقة تعايش أن كل منهما مرتبط بالآخر. "ليس هناك في الحقيقة أي معنى أن نكون ضد اللغة أو معها ولا مع الصورة أو ضدها. إن القدرة التي تمتكها القراءة السيميولوجية ستوجه دفعة القراءة نحو الشمولية كعنصر واحد متكامل الأجزاء دون بتر أو فصل لأي جزء، فيكون البصر موجه بطريقة أفقية وعمودية من كل الاتجاهات.

لقد استطاعت الثورة الإعلامية وما صاحبها من تغيرات في التوجه التكنولوجي وانتشار وتنوع وسائل التواصل أن تسلط الأضواء على الصورة البصرية من حيث التأثير الذي تلعبه على الأفراد والمجتمعات بغض النظر عن الثقافة التي ينتمي إليها المجتمع.

وقد وضعت خطاطة تصنيفية^{٥٣٠} للصور كالتالي (النوع الأول): خطاطة ٢



^{٥٢٥} الغدامي، عبدالله، الثقافة التلفزيونية (سقوط النخبة وبروز الشعبي)، المركز الثقافي العربي: بيروت، ٢٠٠٤م، ص ١٢

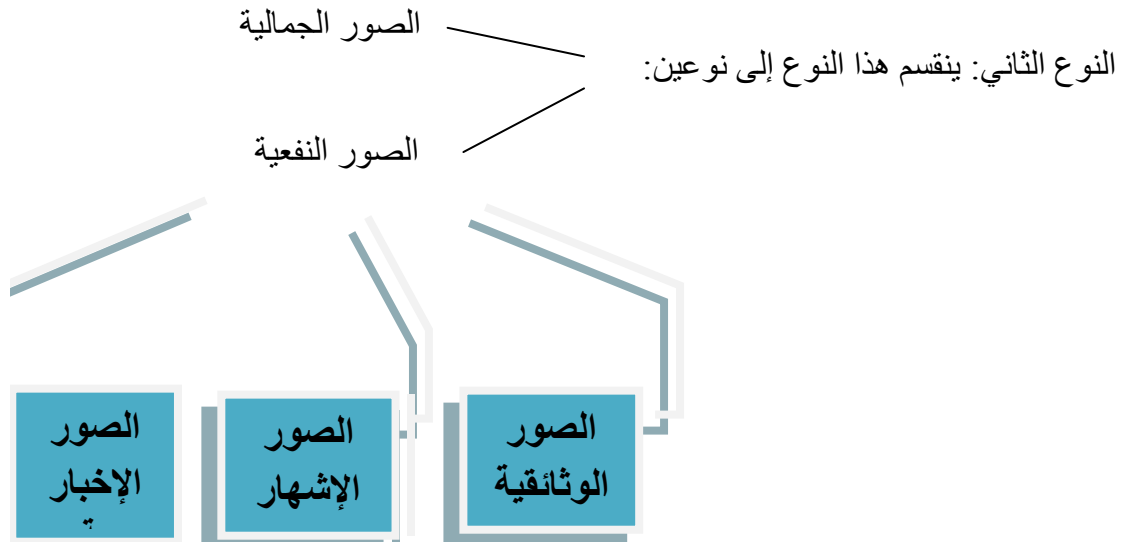
^{٥٢٦} بنعبدالعالي، عبد السلام، ضد الراهن، دار توبقال: الدار البيضاء، ٢٠٠٥م، ص ٣٤

^{٥٢٧} الجابري، محمد عابد، عشر أطروحات في العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت، ١٩٨٨م، ص ٢٩٧-٣٠٨.

^{٥٢٨} المرجع نفسه، ص ٢٩٧.

^{٥٢٩} حرب، علي، حديث النهايات (فتوحات العولمة ومآزق الهوية)، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ٢٠٠٠م، ص ٩٨.

^{٥٣٠} عبد الحق بلعابد، نحو آليات القراءة وفتوحات التأويل، ص ١٤٩.



ومن خلال المبدأ الذي طرحه رولان بارت في قراءة الصورة التعيين والتضمنين والذي طور القراءة إلى القراءة التأويلية تحول السؤال من الوصفي: ماذا تقول الصورة؟ إلى السؤال الإجرائي التأويلي: كيف قالت الصورة ما قالته؟^{٥٣١}

كيف نقرأ الصورة؟

لقراءة الصورة قراءة واعية احترافية علينا في بادئ الأمر النظر إلى الصورة بعيدا عن الأحكام المسبقة والمرجعيات الثقافية والأيديولوجيات السياسية والاجتماعية المؤثرة في حكمنا^{٥٣٢}. هذه الأحكام التي تخضع الفرد لقانون المجتمع وثقافته فتأمره بأن يفعل ولا يفعل، وأن ينظر أو لا ينظر^{٥٣٣}. هذا من ناحية أولى، ومن ناحية أخرى فعلى قارئ الصورة الاعتراف بخاصية تعدد القراءات للصورة أي تعدد التأويل. فكل ناظر للصورة يرى أن الصورة تنظر إليه وبالتالي تمنح قارئها قدرة عجيبة على التأويل والتفسير بناء على الزاوية التي ينظر إليها. ولهذا يمكن القول أن القراءات متنوعة لا تنتهي عند مجال واحد، فالتأويل يحول الصورة إلى نص مفتوح قادر على التمدد بناء على نوعية القارئ. ومن هنا يمكن القول أن الوصول للقراءة الشاملة للصورة تكون من خلال زوايا ثلاث:

- القراءة الوصفية للصورة والتي تركز على معرفة طبيعة الصورة، وإلى نوع تنتمي؟ فهل تنتمي إلى الصورة السينمائية أم إلى الصورة الجمالية أو النفعية وهو التقسيم الذي ورد ذكره سابقا من خلال الخطاطة رقم (٢) وهل تستند في إنتاج معانيها إلى معطيات أخرى غير الإنتاج البصري؟ والمقصود به العلامات المحيطة بالصورة البصرية والتي تزيد من علامتها مثل الأشكال والأولان والخطوط والتركيب.
- القراءة بطريقة أفقية وعمودية ودائرية للصورة، مما يعطي نظرة شمولية للعين لكل زوايا الصورة، فتتطبع صورة ذهنية لها لتبدأ المرحلة الثالثة للقراءة.
- المنظور: ونقصد به الإطار الذي يجب أن يكون متناسبا بين الموضوع والمقدم والصورة وتندرج تحته عددا من الأنواع^{٥٣٤}:
 - الإطار العام: ويطلق عليه أيضا المجلد الذي يعانق مجمل الحقل المعرفي.
 - الإطار العرضي: والذي يقدم الديكور بحيث تستطيع فصل الشخصيات أو الموضوعات.
 - الرؤية من القدم حتى ملئ الإطار وهي التي تقدم الشخص كاملا أو الموضوع الموجود في الإطار.
 - الإطار المتوسط: وهو يقدم صورة نصفية.
 - الإطار الكبير: وهو الذي يركز على الوجه والموضوع.

^{٥٣١} بارت، رولان، بلاغة الصورة في قراءة جديدة للبلاغة العربية، ص ٩٤.

^{٥٣٢} بنكراد، سعيد، السيميائيات، منشورات الزمن: الدار البيضاء، ٢٠٠٣م، ص ١٥-١٦.

^{٥٣٣} المرجع السابق، ص ١٦.

^{٥٣٤} عبد الحق بلعابد: نحو آليات القراءة وفتوحات التأويل، ص ١٥٤.

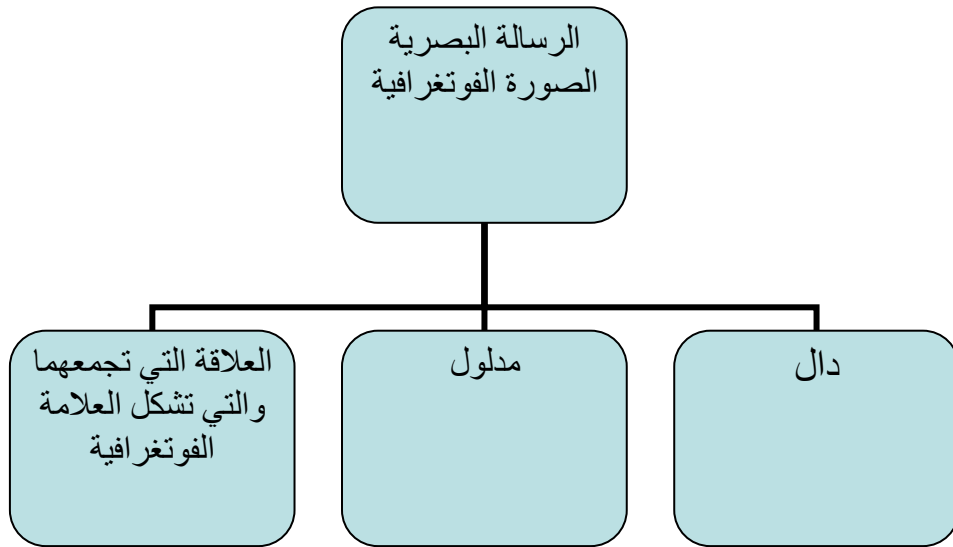
- الإطار الأكبر: الذي يركز على تفصيل الموضوعات الموجودة^{٥٣٥}.

ومن خلال هذا التفصيل تجد الباحثة أن الخاصية التي تتمتع بها الصورة بكونها علامة سيميائية تتحرك وفق تنظيم محدد تشترك في لعبة المعنى^{٥٣٦}.

فالتصور السيميائي الذي يحيل إلى أن العلامة هي عبارة عن كيان مادي تحتضن بداخلها طاقة تواصلية قوية لها قدرة إبلاغية، من خلال عنصر المشابهة مع الواقع.

والصورة إن كانت نقلا عن الواقع تسمى الصورة الفوتوغرافية حيث يحاول فيها المصور أن يختار موضعه بناء على الكيفية التي يريد للصورة أن تظهر عليه. ومن هنا فالرسالة البصرية لا تكون رسالة منفردة بل تشارك في تكوينها عدد من العناصر المهمة والتي تضفي حياة على الصورة فتصيب بتأثيرها عددا كبيرا من القراء وبالتالي يمكن القول أن الرسالة البصرية الفوتوغرافية وإن كانت تتشكل من مجموعة مختارة من العناصر المهنية والجمالية لكنها بالوقت نفسه تتمتع بكيونونة مستقلة؛ تعطي بعدا تضمينيا فتوجه الملثقي إلى إعادة قراءتها على ضوء ما يملكه من ثقافة ورموز منطقا من مرجعيته الثقافية والحضارية^{٥٣٧}.

كيف يمكن أن تكون الرسالة البصرية تواصلية؟ وهل يمكنها أن تحقق هدفها التواصلية المرجو؟ بالنظر إلى الخطاطة رقم (٢) يتبين للباحثة



أن رولان بارت عندما تكلم عن العناصر المشكلة للرسالة البصرية الفوتوغرافية فقد حاول أن يظهر التأثير الذي تحدثه تلك المكونات مجتمعة في تحويل الرسالة البصرية الفوتوغرافية إلى عملية دلالية مرتبطة إلى حد ما بالفكر السائد والقيم تتحول منها إلى لغة وموضوعا وبالتالي إلى علامة^{٥٣٨} تظل راسخة في الأذهان وجعلته خالدا إلى الأبد. فإذا ما رأيت الصورة كعلامة استحضرت الأثر الذي تركته ورجعت الذاكرة إلى ذلك الحدث بكل تفاصيله.

وحسب النظرية البارتية - نسبة إلى رولان بارت إن جاز لي التعبير - فقد ركز في التفكير السيميائي على أربعة عناصر هي الدليل وتعدد المعنى وموت المؤلف واللذة^{٥٣٩}. وبموت المؤلف تحول النص إلى الديمومة والقدرة الإنتاجية والاستمرارية.

ينظر الكثير للصورة الفوتوغرافية نظرة الراصد الناقل للواقع فتقلص الواقع بإطار محدد حجم محدد وزاوية معينة للصورة واللون دون أن تصيبها شائبة تحويل من أي نوع يقول رولان بارت متحدئا عن أهمية ذلك: "إن الانتقال من الواقع إلى صورته الفوتوغرافية لا يستلزم حتما نقطع هذا الواقع إلى عناصر أن تشكل من هذه العناصر علامات تختلف ماديا بين الشيء الذي تقدمه للقراءة"^{٥٤٠}.

^{٥٣٥} الموجع نفسه، ص ١٥٤

^{٥٣٦} قدور عبدالله ثاني: سيميائية الصورة، ص ٢٥

^{٥٣٧} موقع محمد بن اسليم، مجلة علامات، العدد ١٦، ص ٢٢-٢١

^{٥٣٨} انظر سلاسي، حميد، ما هي الصورة، موقع سعيد بنكراد، مجلة علامات، العدد ٥، ١٩٩٦، ص ٢٨

^{٥٣٩} مسكين، حسن، مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ إلى الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة: بيروت، ٢٠٠٤م، ١٢٢-١١٣

^{٥٤٠} قدور عد الله ثاني، سيميولوجية التلقي البصري ومسائلة الرسائل البصرية، ص ٣٠

فالنظام الذي يحكم الصورة الفوتغرافية وانتظام عناصرها حسب طريقة الإعداد من حيث الشكل والحجم واللون (المادة)، ثم الكيفية التي يتم فيها إرسالها للعين الناضرة باختيار نمط خاص وزاوية معينة للنظر، ناهيك عن مساعدة القارئ بالربط بينها وبين ما يجول في تفكيره وخاطره من أفكار وما يختزنه عقله من ثقافة وتاريخ^{٥٤١}

كيف تنتج الرسالة البصرية الفوتغرافية المعنى؟

تعد الرسالة البصرية الفوتغرافية المنتجة للدلالة بالغة التركيب فهي تختلف عن النص الذي يتخذ من اللغة وسيلة توصيل للدلالة بل على العكس فالأولى تعتمد على عدة عناصر تفاعلها في المكان والزمان المحدد يعطي الدلالة التي تحملها الصورة. لهذا فالصورة الفوتغرافية تستند في نصوصها على:

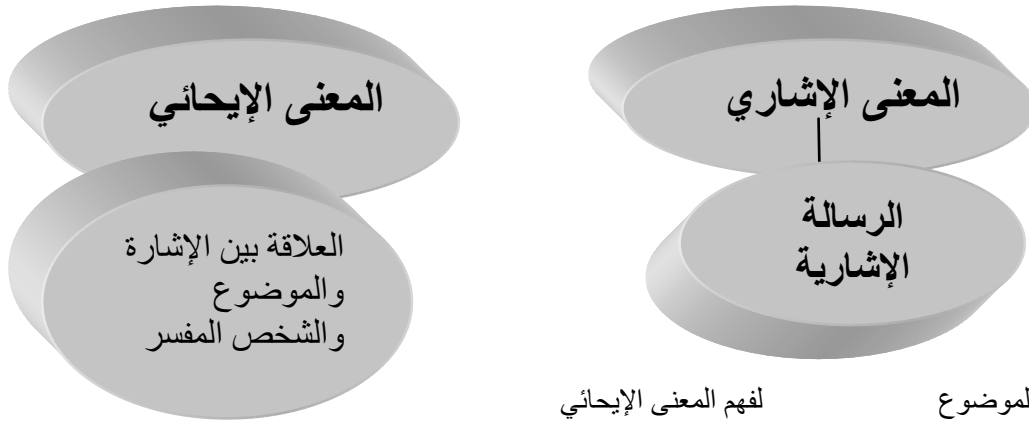
أ- البعد الأول: والذي أطلق عليه مصطلح البعد العلاماتي الأيقوني. ويقصد به المعطيات التي يوفرها التمثيل الأيقوني لموجودات طبيعية من مثل: (وجوه، أجسام، حيوانات، أشياء أخرى من الطبيعة)

ب- البعد العلاماتي التشكيلي: وتضم الأشكال والخطوط والألوان والتركيب.^{٥٤٢}

ج- السند والمتغير: مثل رأس طربوش، فالطربوش هو سند والمتغير هي المادة المصنوعة منها الطربوش^{٥٤٣}.

ومن خلال اتحاد هذه العناصر مجتمعة يتشكل المعنى الذي يعطي قيمة دلالية ويتطلب إنتاج المعنى أن يتحرك البعدين ليشكلا قيمة دلالية تعد الصورة مهدا لها.

عد رولان بارت أن قراءة الصورة الفوتغرافية تمر بمرحلتين نعرضها بالشكل التالي:



لفهم المعنى الإيحائي
يجب معرفة الواقع الثقافي و
المعرفة الاجتماعية.

هي العلاقة بين الإشارة والموضوع
هي المرحلة الأول حيث يتم
وصف العلاقة في الإشارة بين
الدال وهو المفهوم الطبيعي
للإشارة (الصورة الفوتغرافية)
المدلول: هو المفهوم الذهني لمحتوى
الرسالة: وهو ما يعنيه موضوع الصورة
بالنسبة للمشاهد.
آلة التصوير تنقل ما تراه العين مباشرة
كما هو.

الجانب التطبيقي:

وقع اختياري على صورتين حيث سلطت الضوء على الصور التي رسخت في أذهاننا نتيجة ارتباطها بحدث سياسي مهم شكل نقطة فارقة في أنحاء الوطن العربي ما يعرف بالربيع العربي. فقد تحول الكثير نتيجة للحدث السياسي إلى موثق من خلال رصد الصورة الفوتغرافية. فعلبت الصورة الفوتغرافية دون منازع على توثيق الحدث وتوثيقه تاريخيا وسياسيا واجتماعيا. لهذا كانت

^{٥٤١} انظر: سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثيلات الثقافية، ص ٣٤

^{٥٤٢} انظر قدور عبد اله الثاني سيميائية الصورة، ٣٤

^{٥٤٣} حمداوي، جميل، أنواع الصورة، شبكة الألوكة، www.alukah.net، ص ٨.

عملية البحث عن الصور الفوتوغرافية المناسبة ليست بالمهمة السهلة، فحاولت أن أكون موضوعية في اختياري بعيدا عن عملية الإسقاط لموضوع على صورة.

الصورة الأولى: صورة الطفل الغريق أيلان الكردي



وصف الرسالة:

عنوان الرسالة: صورة الطفل الغريق أيلان الكردي.

المرسل:

التقطت الصورة من قبل الصحفي التركي (نلفير ديمير)^{٥٤٤} والتي انتشرت بسرعة فائقة حول العالم . حيث توفي الطفل (أيلان) غرقا في منطقة بودرم أثناء محاولة أهله العبور إلى أوروبا في عام ٢٠١٥م.

الرسالة:

الطفل أيلان الكردي (٣) سنوات، وهي لقطة حية أخذت بعدة جوانب وزوايا. حاول المصور فيها أن يظهر وضعية أيلان بوضعيات مختلفة من أجل أن يظهر حجم المأساة والمعاناة التي لحقت بهذا الطفل وعائلته.

محاور الرسالة:

أيلان الطفل الكردي ذو السنوات الثلاثة، وهو ممدد على رمال الشاطئ، بعد أن غرق و قذفه البحر وهو في رحلة مع والده ووالدته وأخوه، فغرق كل من أيلان وأخوه ووالدته. ونجا الأب.

خرجت العائلة من أجل النجاة بنفسها عاقدة العزم الهجرة إلى أوروبا وانقلب القارب على الأهل فغرق الأم والطفلين أيلان وأخوه.

مقاربة نسقية :

النسق من الأعلى: (الرسالة)

أخذت الصورة الفوتوغرافية الملونة للطفل أيلان في الثاني من سبتمبر لعام ٢٠١٥م^{٥٤٥}. لتظهر الصورة الظروف التي أحاطت بوفاة الطفل أيلان، حيث كانت العائلة ترغب بالهجرة إلى أوروبا، لكن القدر كان لهم بالمرصاد. فهربوا من أجل حياة آمنه ليترصد لهم الموت ويخطفهم من غير رجعة.

النسق من الأسفل: (الدعاية)

هل تستطيع الصورة نقل مرارة الألم والاحساس به ؟ هل تستطيع الصورة إيقاف الزمن لتكون صورة الطفل أيلان هي الحكاية من بدايتها لنهايتها لكل أولئك المهاجرين ؟ هل تستطيع الصورة أن تحتفظ بعامل الزمن في تلك اللقطة؟ فينتصر جسد أيلان الصغير ؟

٥٤٤

https://en.wikipedia.org/wiki/Death_of_Alan_Kurdi

٥٤٥ مقال بعنوان الجمال المزعج والمأساة الفنية: كيف تؤثر فينا الصورة؟ <http://twitter.com/manshoor>

الحقيقة أن الكثير من القضايا أثرت بسبب صورة ألان الكردي الملقى جسده على الشاطئ، فقد شكك بعضهم في طريقة الجسد الملقى، وهل هو وجد بهذه الطريقة أم أن هناك يدا خفية عبثت بجسده الصغير ليعطي للصورة بعدا إيحائيا آخر. بغض النظر عن حقيقة وضعية جسد أيلان الصغير فعلىنا تقع مسؤولية التركيز على القضية الأساسية هي غرق ألان وقذف البحر له ووصله للشاطئ هي حقيقة لا يمكن أن يختلف عليها اثنين. براعة المصور في توثيق الحدث أيلان الغريق من خلال الطريقة التي أخذ فيها المصور الصورة الفوتغرافية باحترافية عالية. من خلال التركيز على عدد من العناصر :

- وضعية الصورة: فقد التقطت الصورة للطفل أيلان ذو الثلاث سنوات بوضعية المقلوب على وجهه وهو بكامل أناقته إن صح لي التعبير بذلك. فقد ارتدى ملابس كاملة مع الحذاء. فقد اهتم والداه به وبهندامه.
- لقد كان جسد أيلان ممددا على الشاطئ وحيدا ، ألم تكن هناك أجسادا أخرى على الشاطئ؟
- ربما أراد المصور التركي أن يرفع من حساسية الصورة ليزداد الألم عند المشاهد من خلال موت أيلان وحيدا بعيدا عن أهله.
- إن الإطار الذي أطر به الصحفي جسد أيلان وجهت المشاهد إلى جسد أيلان بعيدا عن العناصر الأخرى التي حوله. فوضح الألوان في صورة أيلان وفتح في البيئة المحيطة بجسده ليكون التركيز على الجسد وعلى هيئة جسده.
- الموضوع: أيلان ممددا على الأرض، وضعية الطفل النائم، الحذاء، ملابس أيلان، لا يتحرك، العينين مغمضتين، الذراعين ملقاه على جانبي جسده، الجباه على مياه البحر، مياه البحر الرمادية، عشوائية البنطال.
- كل تلك العناصر مجتمعة توحى بأن هناك خطبا ما قد أصاب هذا الطفل، ولأن وجهه وجبهته على الأرض فسيعرف المشاهد أن هذا الجسد غالبا قد فارق الحياة.
- فعلى الرغم من أن عنصر الحياة الرئيسي البحر موجود بالصورة لكنه بنفس الوقت كان آلة القتل التي انتزعت الروح من أيلان.
- جاذبية الصورة: تكمن جاذبية الصورة وإن كانت مؤلمة من خلال استخدام الإضاءة التي ركز من خلالها المصور على جسد أيلان وخفت الإضاءة عن البحر المسبب الرئيسي لفقدان الطفل حياته.
- التركيب: لعبت الألوان في الصورة دورا في محزنا في إثارة مشاعر المشاهد، على اعتبار ان الصورة الملونة تحمل كمية كبيرة من المعلومات. فقد كان اللون الأحمر والزرقة وكل منهما ينتمي إلى فصيلة لون مختلفة عن الآخر، فالأحمر ينتمي إلى الألوان الحارة مثله مثل البرتقالي والأصفر . أما اللون الأزرق فينتمي إلى الألوان الباردة. من جهة أخرى عكس لون البحر الرمادي تكثيفا لصورة أيلان فلم يتشتت نظر المشاهد إلى أكثر من مكان بل كان جسد الطفل الصغير هو مركز الصورة الفوتغرافية.
- إن الرؤية التي ينطلق منها المصور الفوتغرافي (ديمير) تجمل تلك الصورة المأساوية، فقد ركز على تكثيف اللون الأحمر من خلال قميص أيلان والأزرق ببنتاله الصغير ليرفع من القيمة الإنسانية للصورة ليزيد من مأساوية المشهد وسلبية المشهد. على اعتبار أن هذه الألوان تضيف شيئا للصورة . فكل لون يرمز لموضوع معين حسب الثقافة المجتمعية. فاللون الأحمر يحمل عادة بدلالات الثورة والانطلاق نحو تغيير الهدف. والجزء العلوي القريب من مياه البحر التي ثارت على الطفل أيلان فقذفته بعيدا بعد أن انتفضت الحياة من جسده الضعيف.
- أم اللون الأزرق المتناغم مع اللون الرمادي للبحر حمل الصورة دلالة التعب لنفسي والإرهاق لكل شيء .

المجال الثقافي والاجتماعي:

تتنتمي الصورة الفوتغرافية إلى الصورة الملونة وبوضعيات مختلفة، في كل وضعية يحاول المصور أن يبرز فيها جانبا إيحائيا من جوانب مأساة الطفل أيلان. تتضح قوة الصورة من خلال العناصر المحيطة بالطفل أيلان، فالفضاء الواسع حوله قد لعب دورا في تكثيف معنى المعاناة والألم، فقد كان وحيدا ومات وحيدا. من العناصر المحيطة به كان البحر الذي لعب دورا في تعظيم المشهد وجعله مأساويا أكثر. الملابس التي ارتداها الطفل الغريق والتي تحرك المشاعر الأبوية والأمومية فيتفاعل كل منهما تجاه المعاناة التي عاناه الطفل الغريق . في أحد الصور يظهر الجندي الذي تكفل بحمل الطفل أيلان والذي يمثل حقوق الإنسان.

العبارات التي تحاول أن تصف الطفل الغريق وربطه بالحالة الراهنة بالمنطقة العربية. ومن ذلك تجد الباحثة مثلاً عنوان "الإنسانية تغرق" حيث قام المغردون بتبادل صورته فيما بينهم. الرسالة الإبداعية الجمالية في الصورة:



بالنظر إلى الصورة الأولى المعروضة يمكننا تقسيم الصورة أفقياً، تتصدره من الأعلى مياه البحر ومن الأسفل صورة الطفل الممدد. اجتماع العناصر الملونة كلها واتحادها وتآلفها هي ما يجعل الصورة موحية جميلة. جميلة ببشاعتها وقسوتها. الرسالة الإيحائية البلاغية للصورة: تعد الرسالة الإيحائية المرحلة الثانية التي يمر بها قارئ الصورة الفوتغرافية، فعندما تكون العلاقة بين الإشارة والموضوع والشخص المفسر نتحدث عندها عن المعنى الإيحائي.



إن جسد أيلان الصغير ملقى على الشاطئ مناصفة مع مياه البحر. فهو وصل إلى الشاطئ ولم يصل، وكأن اليابسة والبحر قد اشتركا في تحديد مصيره ومصير الآلاف من المهاجرين الذين يشتركون بالمصير نفسه. إن تسمية الطفل أيلان الكردي وإحاقه كلمة كردي ليسلط المصور الضوء على قضية الاكراد. فالرسالة ليست هنا الكردية لكن الرسالة التي يريد الشاعر بثها مباشرة هي الطريقة التي مات بها أيلان هي طريقة بشعة وقاسية. فقد فرضت الظروف عليه وعلى الكثير من أبناء وطنهم باتخاذ طريق صعب لا يوجد فيه تراجع، لكن ترصد القدر لهم جعل الكثير يتعاطفون مع قضية المهاجرين والظروف التي يمرون بها. إن الطريقة التي وجدت بها جثة الطفل أيلان مع اكتمال عناصر هندامه تحرك الحواس الخمسة للتفاعل مع الصورة وتحفيز شعور الخوف على أطفالنا فنشترك بالهم الوجداني مع مصيبة الأب. لقد استطاعت الصورة الفوتغرافية أن تختزل سنوات عديدة من الربيع العربي لتعطي خلاصة هذا الربيع الذي كان خريفياً قبل أن يبدأ ربيعاً.

تحولت الصورة الفوتغرافية مع مرور الوقت إلى أيقونة ترمز "للإنسانية التي تغرق" لتترك أثراً كبيراً^{٥٤٦}. هل تستطيع الصورة الفوتغرافية للطفل أيلان أن تستمر طويلاً في الحضور الذهني؟ نعم تستطيع حينما تصبح الصورة الفوتغرافية مرجعية للدلالة على الألم وفقدان الإحساس والخوف. لقد تحرك العالم وعبر بمواقفه المختلفة على تفاعله مع الطفل أيلان من خلال اتخاذ موقفاً مختلفاً حسب ثقافة مجتمعه. فما هي فنلندا تضع صورة الطفل أيلان على عملتها الوطنية^{٥٤٧}.

في حين قد ذهب بعضهم إلى ضرورة التحرك لاتخاذ اللازم فيما يخص المهاجرين^{٥٤٨} وتعاطف الأوروبيون مع قضية المهاجرين، فانتقلت من حيز السياسة إلى الحيز الإنساني العميق. فخرجت قضية الطفل أيلان من الحيز المكاني الضيق أنها قضية تخص فقط والد أيلان لتشمل كل أب على وجه الكرة الأرضية يمكن أن يتعرض لطفله لمثل هذه الحادثة.

^{٥٤٦} مقال مترجم. <https://www.dw.com/ar>
^{٥٤٧} <https://www.sayidaty.net>

الخاتمة

انتهت رحلتنا مع الدراسات السيميولوجية ودراسة الصورة البصرية بأنواعها المختلفة والصورة الفوتغرافية خاصة. فوجدنا أن فاعلية الصورة الفوتغرافية تصل أوجها عندما تضم عاملا تواصليا بين فئة كبيرة من الناس؛ لإنسانية المشهد المعروض. يقال في المثل الصيني " الصورة خير من ألف كلمة". لقد استطاعت الصورة أن تخلق حالة تجانس من التواصل الاجتماعي بين الأفراد في المجتمعات المختلفة وكسرت الحواجز اللغوية بين الشعوب في قدرتها على نقل الواقع، فجعلت القاصي والداني يتفاعل مع الفاجعة الإنسانية كما رأينا. فقدرة الصورة البصرية الفوتغرافية على نقل المشهد الإنساني بكل تفاصيله وبراعة المصور كلها تلعب دورا في تفعيل المعنى الإيحائي للصورة.

لقد نجحت الصورة الفوتغرافية في تجسيد الألم والمعاناة كأنه حاضرا أمامنا في هذه اللحظة مباشرة، لتنعكس على استقبالها وتلقيها لها. ففي كل مرة تسقط العين عليها يتجدد التفاعل معها لتقول الصورة للقارئ: أقرأني. من جهة أخرى نجحت عدسة المصور في عرض الصورة والمؤثرات المحيطة بها من أجل رفع مستوى التأثير على المتلقي. والحقيقة قد نجح المصور في ذلك فقد جمعت الصورة نسبة غير طبيعية من المتفاعلين الذي تأثروا بها. فتحوّلت الصورة الفوتغرافية من مجرد صورة إلى أيقونة ترمز للألم والوجع وأن ويلات الحروب والخسائر لا تعرف طفلا ولا شيخا.

أيقونة الدمار



قائمة المصادر والمراجع:

- ١- ابن منظور، لسان العرب، المجلد العاشر، دار صادر: بيروت، (ب.ت).
- ٢- الأحمر، فيصل، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون: بيروت، ٢٠١٠.
- ٣- الجاحظ، أبو عمرو بن بحر، البيان والتبيين، المكتبة العصرية: بيروت، جزء ٢، ٢٠٠٤م.
- ٤- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات دار الكتب العلمية: بيروت، ٢٠٠١م.
- ٥- الغدامي، عبدالله، الثقافة التلفزيونية (سقوط النخبة ويزور الشعبي)، المركز الثقافي العربي: بيروت، ٢٠٠٤م.
- ٦- الجابري، محمد عابد، عشر أطروحات في العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت، ١٩٨٨م.
- ٧- بنكراد، سعيد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن: الرباط، ٢٠٠٣.
- ٨- بارت، رولان، بلاغة الصورة في قراءة جديدة للبلاغة العربية، (ب.ن)

- ٩- بلعابد، عبد الحق، سيميائيات الصورة نحو آليات القراءة وفتوحات التأويل "إن الصورة علامة تمثل خاصية كونها قابلة لتأويل" كتاب مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع: عمان، ٢٠٠٨م.
- ١٠- بنعبدالعالي، عبد السلام، ضد الراهن، دار توبقال: الدار البيضاء، ٢٠٠٥م.
- ١١- حرب ، علي، حديث النهايات (فتوحات العولمة ومآزق الهوية)، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ٢٠٠٠م.
- ١٢- مسكين، حسن، مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ إلى الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة: بيروت، ٢٠٠٤م.
- ١٣- حنون، مبارك، السيميائيات عند العرب، مجلة دراسات أدبية ولسانية، العدد ٥/شتاء/١٩٨٦م.
- ١٤- حنون، مبارك، دروس في السيميائيات، دار توبقال: الدار البيضاء، ١٩٨٧م.
- ١٥- سلاسي، حميد، ما هي الصورة، موقع سعيد بنكراد، مجلة علامات ، العدد ٥، ١٩٩٦م.
- ١٦- عبد الغني، قمر الزمان، وحسن دهان، قياس مقرونية الكتاب من منظر توافر الأداء الفني في تقديمه نظرة على الكتاب المقرر، " اللغة العربية العالية للصف الرابع الثانوي في ماليزيا، مجلة القراءة والمعرفة، عدد ١٠٢، ٢٠١٠م
- ١٧- ٥- كامل ، عصام خلف، الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر ، دار فرحة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.
- ١٨- محمد بن اسليم، مجلة علامات، العدد ١٦،
- ١٩- وهبة، نادر، السيميائيات الاجتماعية وتحليل المناهج " سيميائيات الصورة نموذجاً"، مركز القطان للبحوث والتطوير التربوي، غزة.

الشبكة الالكترونية:

- ٢٠- حمداوي، جميل، أنواع الصورة، شبكة الألوكة، www.alukah.net.
- ٢١- فاسي، مصطفى، العلامة وطبيعتها في التراث العربي، www.Ahlalhdeeth.com/vb/printthread.php?t=23157
- https://en.wikipedia.org/wiki/Death_of_Alan_Kurd ٢٢-
- <http://twitter.com/manshoor> مقال بعنوان الجمال المزعج والمأساة الفنية: ٢٣- كيف تؤثر فينا الصورة؟
- ٢٤- <https://www.dw.com/a>
- <https://www.sayidaty.net25>.

الخط العربي في روى طلاب التعليم العالي
منى بنت صالح الحضيف
جامعة المعرفة للعلوم والتقنية - الرياض
جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

خلاصة البحث:

الخط العربي أحد أهم أشكال الحضارة التي امتدت وتنقلت عبر العصور حتى وصلت للشكل الذي هي عليه الآن، وهو يعكس الإيمان بالفن وملاحم الثقافة العربية؛ إذ هو منجز للحضارة وراقي العقل، ومحدد لشخصية الفرد والأمة، معبراً عن الثقافة والجمال البصري الذي يجعل من الخط العربي منظومة لا تتفصل عن الكلام.

وتعد الحاجة للتدوين وحفظ العلوم، ونقلها سبباً رئيسياً لتعلم الخط، إلا أننا أصبحنا نرى تراجعاً في الاهتمام به حتى غدت الكتابة العربية أشكالاً وخطوطاً تضيع هويتها، جهلاً بأهمية جودة الكتابة، وضرورة تنظيمها، فأصبحت الكتابة تطل علينا بطلاسم لا يفهم معناها لصعوبة فك الأحرف عند قراءة أي نص مكتوب باليد. وبعد أن كان الخط مادة تحتل مكانها بين الحصص الأسبوعية لطلاب التعليم العام، تلاشى هذا المكان ولم يعد له أثر. مما تسبب في كارثة كبرى لدى الطلاب أدت لتردي خطوطهم، وعدم وضوح كتاباتهم.

ولأنني أعمل في مجال التعليم العالي، وبالتحديد في تدريس اللغة العربية، فإني أتعرض لمعاناة كبرى عند تصحيح التكاليف والواجبات، وأوراق الاختبارات لما أجده من خطوط تحور شكل الحرف العربي إلى حرف إنجليزي، أو شكل هندسي، أو بقلب الحرف إلى حرف عربي آخر. مما يستعصي علي فهم الإجابات التي أقوم بتصحيحها، مستهلكة وقتاً أطول في محاولة فك رموزها. لذا سعيت في هذه الورقة البحثية محاولة الوقوف على الأسباب والحث عن حلول لها، من أجل نشر ثقافة وتأسيس حضارة.

مقدمة:

(اقرأ باسم ربك الذي خلق (١) خلق الإنسان من علق (٢) اقرأ وربك الأكرم (٣) الذي علم بالقلم (٤) علم الإنسان ما لم يعلم (٥) سورة العلق من آية ١-٥. هذه الآيات من سورة العلق، هي أول ما نزل على رسولنا الكريم ﷺ ولا تخفى قصة نزول الوحي على عالم أو قارئ، وهي أول ما نزل على العباد من الرحمة والنعمة. والأمر بالعلم، والعلم يكون بالأذهان أو في اللسان، وقد يكون في الكتابة بالبنان، فهو ذهني ولفظي ورسمي، فكانت القراءة أول أمرٍ أمر الله -سبحانه وتعالى- به عباده، ولأن القراءة لا تتم دون كتابة، فقد ارتبطت القراءة بالأداة الملازمة لها وهي القلم، وفي الأثر: قيدوا العلم بالكتابة^{٥٤٩}.

القلم أول ما خلق الله ﷻ لحديث عن ابن عباس -رضي الله عنه- يقول ﷺ: "أول ما خلق الله القلم، فقال له: اكتب، فقال يا رب وما أكتب؟ قال: اكتب القدر ما هو كائن من ذلك إلى قيام الساعة"^{٥٥٠} رواه البيهقي. والقلم أعظم المخلوقات المرتبطة بالعلم؛ إذ هو أداة لحفظ العلوم وتتابعها بين الأقسام على مر الزمان. فاستخدم الإنسان للكتابة قديماً رموزاً وأشكالاً يهتدي بها الأجيال إلى رسالات أجدادهم؛ إذ عبروا عن احتياجاتهم بتصوير أفكارهم، ورسمها رسماً حقيقياً، أو بطريقة رمزية باستخدام أدوات وأجسام للدلالة على شيء مرتبط بها^{٥٥١}، متخذاً -في أول حياته- من الحجارة والصخور مادة ينقش عليها رسومه وحكاياته، فظلت تلك النقوش شاهدة حتى وقتنا الحاضر على تفاصيل حياته التي عاشها. ومع تطور الحضارات وارتقاء العلوم سعى الإنسان إلى تحويل اللغة المنطوقة لحروف مكتوبة يحفظ بها العلم. فمر بمراحل وأطوار حتى اتخذت كل لغة حروفاً تُعبر عن أفكارها، محولة ألفاظها إلى رموز تحفظ بها علومها ومعارفها. تطورت معها الأدوات التي استخدمها كل جيل في نقش هذه الرموز وتدوينها، بأدوات تتوافق مع الحضارة التي عاشت بها، فكانت المحابر والأقلام، وأصبحت الآن تقنية تترجم تلك الحروف بأزاريير يتم الضغط عليه، وآلات اصطناعية تحول كلماتنا المنطوقة إلى كلمات مكتوبة. وكل تلك الأدوات بتنوع وسائنها هي مادة صنعت لحفظ الكلام والعلم، بما يسهل علينا قراءته متى احتجنا الوقوف عليه.

الخط العربي حضارة وتأسيس:

إذا كانت اللغة هي رمز للفكر، فإن الكتابة هي رمز اللغة، وقد استخدمها الإنسان منذ أقدم العصور ليدون من خلالها شؤون حياته كالمعاهدات والمواثيق حفظاً لها، كما استخدمها ليسجل بها خواطره وتفاصيل حياته من أجل إيصالها لمن يأتي بعده، حتى

^{٥٤٩} ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم: لبنان، ط١، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م، ص ٢٠١١.

^{٥٥٠} اليماني، العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط١، ١٤٢١ هـ - ١٩٩٢ م، ٢٣٦/٦.

^{٥٥١} ينظر: الخطاط، محمد طاهر، تاريخ الخط العربي وأدابه، المطبعة التجارية الحديثة: مصر، ١٣٥٨ هـ - ١٩٣٩ م، ص ٢٠.

أصبحت أحد أسباب التقدم الحضاري في كافة مجالات الحياة^{٥٥٢}. وتعد الكتابة أحد الفنون التي انتقلت من ثقافة إلى أخرى بطريقة طبيعية^{٥٥٣}، اختلف فيها استخدام الخطوط بحسب الثقافة التي تنتمي إليها تلك الكتابة، وقد عرّف ابن خلدون في الخط مقدمته بأنه "رسوم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس"^{٥٥٤}.

لم يكن وصول الخط العربي إلينا بصورته الحالية من دون تحول أو تطور؛ إذ وصلنا إلينا هذا الخط الذي نكتب فيه الآن بعد أن تنقل بين الحضارات، وتقلب فيه شكل الحروف من حرف إلى آخر، ومن رسم لرسم. كما تعددت الآراء في أصل هذه الحروف واشتقاقها، فمنهم من يقول: أن الخطّ العربي خطٌ متأثر بالسريانية في الشام، ومنهم من يرى أنها منتقلة من الأنبار والحيرة، وآخرون يرون أنها اشتقاق من الخط النبطي، وهناك من يعيد أصلها إلى لكتابة الآرامية^{٥٥٥}. ورغم تعدد الأقوال وتباين الآراء إلا أن أصل الكتابة العربية يحوفها الكثير من الغموض؛ إذ لم يتفق العلماء على مرجعها، ولم ينفقوا بدقة على أصلها رغم وقوف علماء الآثار على بقايا النقوش في مواطن المراكز الحضارية القديمة، وعلى طرق القوافل التي تربط شمال الجزيرة العربية بجنوبها^{٥٥٦}؛ إذ "لا يكاد يخلو حجر في جنوبي الجزيرة العربية وقلبها وشمالها من نقش تذكاري نقشه كُتّاب محترفون أو غير محترفين من الرعاة ورجال القوافل"^{٥٥٧}.

يرى المؤرخون العرب القدامى أن الخط العربي الحجازي قد تولد من الخط الفينيقي المسند والآرامي المتولد من الخط المصري الفرعوني، وعليه فإن الخط المسند هو أصل الخط العربي^{٥٥٨}، أما المستشرقون فيرون أيضاً أن الخط المصري هو أصل الخطوط وأن الخط العربي يعود للخط الكوفي المتولد من الخط السرياني، وكما يرون أن الخط الحجازي مستقل عن الخط العربي الكوفي^{٥٥٩}.

وحينما ظهر الإسلام كان الخط العربي معروفاً في الحجاز، محصوراً في فئة قليلة من الصحابة وأهل الذمة، لينتشر مع انتشار الإسلام- بين بلدان العراق وفارس وسوريا ومصر^{٥٦٠}، ليبدأ "كتاب القرآن الكريم يدونون ما يمليه الرسول ﷺ بكتابة عربية خالية من النقاط، متفاوتة في أسلوب ومتأثرة باللهجات العربية المختلفة، إلى أن كُتب المصحف في عهد عثمان بن عفان الذي يعتبره المسلمون إمام المصاحف"^{٥٦١}. فأقبل الصحابة على تدوين القرآن الكريم حفظاً له من الضياع. ومع نسخ القرآن الكريم انتشر الخط العربي، وازداد انتشاراً تبعاً للفتوحات الإسلامية المتعاقبة^{٥٦٢}، وقد بذل العلماء جهودهم في سبيل خدمة اللغة وخاصة المكتوب منها لتسع حروفهم كل الكلمات التي ينطقون بها، وحماية من اللحن الذي طرأ على الألسن جراء اختلاط العرب بغيرهم من الشعوب، فعمدوا إلى إصلاح الكتابة العربية من عدة أوجه^{٥٦٣}:

أ- **زيادة الأحرف الروادف:** وهي الأحرف التي أردفها العرب بالأحرف، والمقتبسة من اللغة الفينيقية. مرتبة على الشكل الآتي:

أ ب ج د هـ و ز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت

ب- **التنقيط:** فلم تكن النقاط ترسم على الحروف السامية، وعلى ذلك كتبت المصاحف في القرن الهجري الأول، الأمر الذي أدى إلى قراءة الأحرف على غير حقيقتها، مما سبب اختلاف وتعدد القراءات للقرآن الكريم.

ت- **العلامات الإعرابية (الشكل):** إذ رسمت الحروف السامية بشكل صامت خالٍ من التشكيل، الأمر الذي أثقل اللغة باللحن المتسرب إلى قراءة القرآن الكريم، مما دعا العلماء إلى اللجوء لضبط الكتابة بالحركات.

ث- **ترتيب الأحرف العربية:** كان عدد الحروف العربية التي أخذت من النبطية اثنان وعشرون حرفاً أضافوا عليها الروادف، ورتبت على ترتيب أ ب ج د هـ و ز، فحافظ بعض الأحرف على ترتيبه، وتغير بعضها لتشكل الترتيب الأبجدي المعروف اليوم.

^{٥٥٢} ينظر: يعقوب، إميل، الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، جروس برس، طرابلس، ط١، ١٩٨٦، ص١٣.

^{٥٥٣} ينظر: حمودة، محمود عباس، تطور الكتابة الخطية العربية: دراسة لأنواع الخطوط ومجالات استخدامها، دار نهضة الشرق: القاهرة، ط١، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م، ص٦٦.

^{٥٥٤} ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية: بيروت، دط، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م، ص٣٨٦.

^{٥٥٥} ينظر: تطور الكتابة الخطية العربية، محمود حمودة، ص٣٨.

^{٥٥٦} ينظر: تطور الكتابة الخطية العربية، محمود حمودة، ص٢٧.

^{٥٥٧} المرجع السابق، ص٦٧.

^{٥٥٨} ينظر: المرجع السابق، ص٥٠.

^{٥٥٩} ينظر: المرجع السابق، ص٥٠.

^{٥٦٠} ينظر: الخطاط، محمد طاهر، تاريخ الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة: مصر، ١٣٥٨هـ-١٩٣٩م، ص٥٤.

^{٥٦١} تطور الكتابة الخطية العربية، محمود حمودة، ص١٣.

^{٥٦٢} ينظر: بيرثيه، أن زالي وآني، تاريخ الخط العربي وغيره من الخطوط العالمية، تر: سالم سليمان العيسى، الأوائل، دمشق، ط١، ٢٠٠٤، ص ٩٢-٩٣.

^{٥٦٣} ينظر: الخط العربي، إميل يعقوب، ص٢٣-٤٠.

ج- **الشكل بالحركات:** كان التشكيل يسير على النهج الذي وضعه أبو الأسود الدؤلي مع صبغها بلون مخالف للون الأحرف حتى بداية العصر العباسي؛ إذ مال الكتاب إلى إدخال نظام شكل جديد وضعه الفراهيدي مستخدماً رموزاً صغيرة فوق الأحرف.

ح- **علامات الوقف (علامات الترقيم):** اعتمد العرب في بداية كتاباتهم على ترك بياض بقدر رأس الإبهام لفصل الكلام عن بعضه، وبياض قدر رأس الخنصر ليكون فاصلاً بين السجعات، جاعلين للكتابة شروطاً وقيوداً لتكون الكتابة صحيحة، من ذلك ألا تكون الجملة في آخر السطر والفاصلة في بداية السطر التالي حتى لا يلبس اتصال الكلام. أما ما نستخدمه الآن من علامات ترقيم كالأقواس والفواصل فلا يعرف بالضبط زمن دخولها للكتابة.

أهمية جودة الخط:

إن الحاجة لحفظ العلوم، ونشرها بين الأمم، ونقلها للأجيال اللاحقة، دعت الكتاب إلى الاهتمام بالكتابة، والعناية بها، من خلال البحث عن الأدوات المناسبة، وتطويرها، والتدوين على المادة الملائمة. ولأهمية وضوح الكتابة وحسن الخط، فقد كان تعليم كتابة الخط العربي حاجة ضرورية منذ القدم، حتى أصبح فناً يفخر به من يعمل به ويتقنه. ولإدراك علماء العربية القدماء أهمية القراءة والكتابة نجدهم في كتبهم قد "أشاروا إلى "اللفظ" الذي يعني القراءة، وإلى "الخط" الذي يعني الكتابة، واهتموا بسلامة التحرير العربي، وبالدلالات اللغوية، وعلوم الإنشاء عمقاً واتساعاً"^{٥٦٤}. ويرى ابن خلدون أن تكون جودة الخط في المدينة أكثر منها في البادية؛ لأن الخط من جملة الصنائع، التابعة للعمرا^{٥٦٥}، ويظهر أن العرب لم تكن لديهم دراية ومعرفة بالكتابة إلا بعد اتصالهم بالمدينة^{٥٦٦}.

ولاشك أن المقاييس العامة للخط، من قبج، وجمال، وجودة يختلف تحديدها حسب البيئة التي تستعمل فيها الكتابة، ومدى نشر الوعي بأهميته جودة الكتابة، ونوع الخط الذي يستخدم لها في ضوء تنوع الخطوط العربية وتفاوت الكتابة بها بين الرقعة، والنسخ، والثلاث، وغيرها، وإن كان وضوح الخط وبيانه هو أساس من أساسيات الكتابة التي لا يمكن نفي أهميتها. ويروي القيرواني أنه قد "سئل بعض الكتاب عن الخط متى يستحق أن يوصف بالجودة؟ قال: إذا اعتدلت وطالت ألفه ولامه، واستقامت سطوره، وضاهى صعوده حدوده، وتفتحت عيونه، ولم تشتبه رأؤه ونونه، وأشرق قرطاسه، وأظلمت أنفاسه، ولم تختلف أجناسه، وأسرع إلى العيون تصوره، وإلى العيون مثمره"^{٥٦٧}. فكمال الخط المجرد أن تكون دلالاته واضحة، وحروفه بيّنة، مع إجادة وضعها ورسمها كل حرف على حدة متميز عن الآخر^{٥٦٨}.

لذا نجد أن للخط معلميه الذين ينظمون القوانين والأحكام على المتعلمين، لكل حرف يتعلمونه، وقد بلغ الخط العربي مبلغه من الإحكام والإتقان والجودة، لما بلغت الحضارة والترف؛ إذ احتاجت الدولة إلى الكتابة، واستعمال الخط، فطلبوا صناعته وتعلمه والإجادة فيه^{٥٦٩}.

ويرى بعض الدارسون أن للخط المثالي مواصفات تتلخص فيما يأتي^{٥٧٠}:

- ١- أن يكون مختزلاً لا يتطلب الكثير من المجهود والوقت والورق.
- ٢- أن يرمز لكل صوت من أصوات اللغة برمز خاص به.
- ٣- أن تكون رموزه متباينة الأشكال، متباعدة قدر المستطاع، كي لا يقع القارئ في الالتباس.
- ٤- أن تحتفظ حروفه بأشكالها، أيًا كان موقعها في الكلمة.
- ٥- أن تكون رموزه خالية من أية إشارات ثانوية كالنقطة والخط القصير أو أية علامات أخرى.

الخط العربي بين أيدينا:

رغم استمرار الاهتمام بالخط العربي عبر العصور وحتى يومنا هذا، ووجود من يرى في الخط العربي فناً يمارس، وغاية يسعى لنيلها وتحقيقها، إلا أننا أصبحنا نجد تراجعاً كبيراً في الاهتمام بالخط وتعليمه، حتى أصبحت الكتابة تطل علينا بطلاسم لا يفهم معناها لصعوبة فك الأحرف عند قراءة أي نص مكتوب باليد. فبعد أن كان الخط مادة تحتل مكانها بين الحصص الأسبوعية لطلاب

^{٥٦٤} البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب: دمشق، دط، ٢٠١١م، ص ٢٩.

^{٥٦٥} ينظر: مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، ص ٣٨٦.

^{٥٦٦} تطور الكتابة الخطية العربية، محمود حمودة، ص ٦٤.

^{٥٦٧} يعقوب، إميل، الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، ص ١١٠-١١١.

^{٥٦٨} ينظر: مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، ص ٣٩٢.

^{٥٦٩} ينظر: المرجع السابق، ص ٣٨٩.

^{٥٧٠} الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، إميل يعقوب، ص ٤٥.

التعليم العام، تلاشى هذا المكان ولم يعد له أثر. مما تسبب في كارثة كبرى لدى الطلاب أدت لتردي خطوطهم، وعدم وضوح كتاباتهم. كما أثر دخول التقنية سلباً على مهارة الخط والاهتمام بها، مما جعل الجميع يتجهون إلى الكتابة عن طريق الحاسوب مستغنيين بذلك عن الكتابة اليدوية.

ولأني أعمل في مجال التعليم العالي، وبالتحديد في تدريس اللغة العربية، فإني أتعرض لمعاناة كبرى عند تصحيح التكاليف والواجبات، وأوراق الاختبارات لما أجده من خطوط تحور شكل الحرف العربي إلى حرف إنجليزي، أو شكل هندسي، أو بقلب الحرف إلى حرف عربي آخر. مما يستعصي علي فهم الإجابات التي أقوم بتصحيحها، مستهلكة وقتاً أطول في محاولة فك رموزها. لذا فقد أثرت أن أجري دراسة تطبيقية على طالباتي -في السنة التحضيرية للمرحلة الجامعية- بحثاً عن أسباب تردي خطوطهن في الكتابة، مستفصرة عن مدى رضاهن عن طريقتهن في الكتابة وحرصهن على تطوير وتحسين خطوطهن، في محاولة لمعرفة ما إن سبق لهم المحاولة في تطوير خط وتحسينه؛ إذ عملت على تخصيص نص عرضته على الطالبات، وطلبت أن يقرن بنسخه بأجود خط لديهن، ثم قدمت لهن استفتاءً حول رؤيتهن عن أهمية الخط العربي، و رضاهن عن خطوطهن ومساعدتهن لتطويرها وتحسينها، ساعية لأن للوصول إلى أسباب غياب الاتقان للخط العربي والمؤثرات المتسببة في ذلك.

الخط والتعليم:

- الكتابة مهارة واتقان:

"كان الخط العربي وسيلة للعلم، ثم أصبح مظهرًا من مظاهر الجمال يفور بالحياة ويجري فيه السحر"^{٥٧١}. لكنني هنا لن نتكلم عن الخط العربي باعتباره جمالاً يرسم، أو فناً يمتن، بل سأتناول الحديث عنه كونه وسيلة للعلم. فالكتابة من المهارات اليدوية التي لا تتطلب الكثير من الجهد والأدوات أو العمل، فهي بظاهرها تحتاج لممارسة ومراح يلين أعصاب اليد ويطوّعها لمسك القلم، ليكون مسترسلاً بلباقة على الورق. فالكتابة صناعة تحتاج إلى ذكائين هما: جمع المعاني بالقلب والحروف بالقلم^{٥٧٢}. فالكتابة تطلق على "أعمال القلم باليد في تصوير الحروف ونقشها على نفس الحروف المكتوبة... تصوير اللفظ برسم حروف هجائه بتقدير الابتداء والوقوف عليه"^{٥٧٣}. فللخط مهارته وطريقته الخاصة التي لا تتوقف على مجرد النقل والنسخ؛ إذ لكل خط رسم يتبناه بانسيابية الحرف، وميلانه وطوله، فهي ليست مجرد خطوط تكتب على الورق، بل هي قواعد وقوانين يعتمدها كل خط في رسمه.

والخط لسان اليد، لذا فإن أقل مستوى للكتابة هو أن يكون الخط واضحاً، بيّن المعالم للحرف والنص، يستطيع القارئ أن يميز حروفه ببسر ليصل إلى معانيه. فإذا لم يكن الخط واضحاً أصبحت الكتابة طلاس غير مفهومة ولا توصل المعنى الذي كتبت من أجله. وللكتابة أهمية في حياة المتعلم؛ إذ تعد وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، كما تعد مكوناً أساسياً للمعرفة التكاملية الوظيفية للقراءة^{٥٧٤}.

مع تسارع الحياة وتقدمها، نجد أننا بحاجة إلى المرونة في أداء الكتابة، والانتقال بين الكلمات والحروف بسرعة ويسر دون عناء؛ إذ تتطلب منا بعض الأحوال أن ندون كلاماً نسمعه في ذات اللحظة! كما يحدث في كثير من المحاضرات العلمية، التي يتحتم على طالب العلم أن يكون متصفاً بسرعة البديهة وخفة حركة اليد حتى يستطيع تدوين الكلمات التي يسمعها وينقلها على الورق بخط واضح ومقروء ليتمكن من العودة إليها إذا احتاج الأمر ذلك منه. فالكتابة هنا تحتاج إلى مهارة عالية، ومرونة في اليد كافية، واعتياد على نسخ المسموع ليحقق الهدف المرجو من حفظ المعلومة الموسوعة بنصها دون تغيير أو تبديل.

- أهداف تعليم الخط:

الخط وسيلة للتعبير اللفظي عن الكلام، فجماله وحسن تنسيقه يزداد الإقبال على قراءة النص وتقبله، مما يدعونا إلى تنظيم الخط وترتيبه تحقيقاً للهدف المرجو من تعليمه. ويمكن إجمال أهداف تعليم الخط فيما يأتي:

- ١- الوضوح: وهو عامل يمكّن القارئ من الوقوف على المعاني المدونة دون لبس؛ إذ تقف رداءة الخط حائلاً بين الكاتب وإيصال أفكار عند عرضها مكتوبة على الآخرين، كما تصرف القارئ عن الرغبة لفهم المكتوب.
- ٢- السرعة: فالاستمرار في التدرب والممارسة من أهم عناصر تطوير مهارة الكتابة، التي تساهم في اختصار الوقت والزمن الذي يدون فيه الفكرة، وبتزدد سرعته في المستقبل باستمرار التدرب والممارسة.

^{٥٧١} محمود حمودة، تطور الكتابة الخطية العربية، ص ١١٢.

^{٥٧٢} ينظر: المرجع السابق، ص ٢١٦.

^{٥٧٣} الخطاط، محمد طاهر، تاريخ الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة: مصر، ١٣٥٨هـ - ١٩٣٩م، ص ٧.

^{٥٧٤} ينظر: البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب: دمشق، د.ط، ٢٠١١م، ص ٢٦.

٣- الجمال: ممارسة الخط تدرب العين على دقة الملاحظة، واتزان الأصابع ودقتها في النسخ والكتابة، وإدراك النسب بين الأجزاء الدقيقة في رسم الخط ونقله على الورق. وتتمثل معايير الجمال في تنظيم وترتيب الكتابة، وتناسق رسم الحروف واندماج حذتها.

الخط العربي والتقنية:

لم تنعزل العربية بفنونها واحتياجاتها المهارية عن التطور والتقدم الذي يعيشه العالم بكافة تفاصيله، بل سعى لأن يواكبها ويكون جزءاً من الحضارة التقنية التي يعيشها العصر، فحينما اخترعت الآلات الأولى للطباعة كان للغة العربية النصيب منها، ومع تطور التقنية وأجهزة الحاسوب لم تكن العربية بمنأى من ذلك، إذ واكبت الحضارة، وتجلت حروفها برسوم الخطوط التقنية، فترينت برامج الكتابة والرسوم بأشكال متعددة من الخطوط التي جعلت من الخط المكتوب بالحاسوب يأخذ ألقاً جمالياً واسعاً، حتى مالت له القلوب وأنجذبت له العيون، لسهولة التغيير والتبديل بين الأشكال والألوان.

لقد فرض الطابع العالمي والوقت المتسارع من الحياة سرعة الإنتاج مع وجود الدقة من خلال الأجهزة الحديثة التي أصبحت متوفرة في كل مكان، لسهولة توفرها، لتوفر سعرها الاقتصادي، وتميز الخدمات التي تقدمها وتيسيرها، فلا يكاد يخلو منزل من جهاز أو أكثر، لتكون الكتابة بأجهزة الحاسوب منافساً قوياً للكتابة باليد، وربما أسقطت من مكانته.

ولعل الكتابة من خلال التقنية كانت سبباً في الابتعاد عن الكتابة باليد، وذلك لأسباب متعددة، فالكتابة من خلال الضرب على أزرار الحاسوب يعتبرها الكثير ممن يحب التقنية أكثر متعة، وأسهل من مسك القلم والكتابة على أسطر متوازية، فالحاسوب سيقوم بمهمة الكتابة المنظمة، وتتميز بالسرعة مع الوضوح التي قد تفوق بها سرعة الكتابة باليد، فالحروف بالكتابة من خلال برامج الحاسوب ستضمن تناسق الأحرف وانتظام تباعدها، وحجمها، فالجودة ملازمة للكتابة من خلال الحاسوب مهما كانت مهارة الكاتب، سواءً أكانت جيدة أم ضعيفة. كما تتميز الكتابة بسهولة التعديل والتراجع عن الخطأ وتجاوزها، دون أن يؤثر على شكل النهائي للصفحة، وهذا مما تفتقده -أحياناً- الكتابة على الورق. ومما يميز هذه الكتابة أيضاً سهولة تغيير الخطوط والألوان، وحتى شكل الورق، دون ظهور سطور الكتابة.

إن توفير الوقت والجهد وربما المال، في ظل الدقة المتناهية، والنتائج الإيجابية محدودة الخطأ، مع سهولة حفظ للبيانات والعودة لاحقاً لتعديلها والتغيير فيها، كل ذلك كفيل في جعل الأشخاص يفضلون الكتابة من خلال أجهزة الحاسوب، والتعامل معها ومن خلالها دائماً، إلا أن ذلك كان سبباً في ضعف الكتابة باليد حتى أصبح الكثير يرى أنها عديمة الأهمية، ولا تشكل مشكلة يواجهها الأشخاص، لكني أرى أن ذلك أمر غير صحيح، فالتقنية ساهمت كثيراً في تقدم حياتنا وتطورها، لكنها لا يمكن أن تكون بديلاً نهائياً عن الكتابة باليد، فلازلنا نحتاج ونتعامل مع الكتابة بالقلم، فلازلت الورق هو المستخدم في المدارس، والكثير من المعاملات التي لا تستطيع الاستغناء عنها نهائياً.

طلابنا وحسن الكتابة والخط:

إن نَعَلَم تجويد الخط يساعد على غرس مجموعة من الصفات والعادات الحسنة. فهو يساعد على الصبر والتأني، ولاهتمام بنظافة الأدوات والكراسات، ولا بد لمتعلم الخط والكتابة أن يعرف العادات السليمة في الكتابة ويلزمها كالمسك الصحيح للقلم، والجلسة الصحية^{٥٧٥}.

ويمكن أن نرجع سبب رداءة الخط لدى الطلاب عند الاهتمام في مسألة وضوح الخط وحسنة أثناء المراحل الدراسية، ففي السابق كان الاهتمام بها في المراحل الدراسية الأولى موجوداً ومحققاً النتيجة التي كانت مرجوة من تعليمها، لكن ما أن يتجاوز الطالب المراحل التي تفرض عليه دراسة الخط حتى يبدأ الخط بالتردي وزوال معالم الحروف، وكأنه لم يدرسه يوماً، لكن من استمر في تهذيب خطه وممارسة الكتابة، فإننا سنجد حافظاً على جودة كتابته وحسن خطه؛ إذ كان الخط مقرراً مهماً لدى طلاب المرحلة الابتدائية، يتعلمونه ويتدربون عليه، فكانت مادة الخط تعامل معاملة المواد الدراسية الأخرى التي تتطلب من الطالب اجتيازها. لكن بمجرد ما ينتقل الطالب إلى المراحل اللاحقة تصبح لديه الكتابة مجرد خطوط ترسم على الورق من أجل نقل الفكرة دون اهتمام بصحة رسم الحروف وكتابتها – عدا من حافظ عليها- متناسين أن حروف اللغة العربية تختلف بالنقطة، مما يعني اختلاف المعنى بوجودها وفقدانها.

وحينما تغيرت الخطط الدراسية وألغيت مادة الخط نهائياً من المنهج الدراسي، أصبحت رؤية الطلاب إلى الاهتمام بتنظيم الخط وترتيبه شبه منعدم، مما جعل كتابتهم فوضى على الورق لا يمكن فهمها أو معرفة مضمونها، فالكلمة بدلا من كتابتها على السطر

^{٥٧٥} ينظر: تطور الكتابة الخطية العربية، محمود حمودة، ص ٢٥٦.

أصبحت تتجاهل أسطر الورق، وتتأرجح بين السطور، فلا تعلم ما تنظم الجملة وما ترتيب كلماته، ناهيك عن التبادل بين الحروف وكأنها تتأوب في رسم الكلمة. مما يفقد الورقة الجمال والوضوح وتحقيق الهدف الذي كتبت من أجله.

ربما لا يشعر بوجود هذه المشكلة وعمق جذورها من هو خارج إطار التعليم، وإن كان الواقع أن عدم وضوح الخط مشكلة يقف عندها كل من اعتمد كتابة نص بيده، حتى وإن لم يكن مختصاً، فعدم وضوح الخط يؤدي لعدم وصول المعنى. ولكوني أستاذة لمادة اللغة العربية والمرحلة الجامعية التي لا ترى العديد من طالباتها أهمية لتنظيم الكتابة؛ إذ تعتبر الكتابة مجرد إيصال الفكرة، فإني أواجه مشاكل كبيرة في تصحيح الورق ما بين واجبات واختبارات، للفوضى التي أراها في بعض الأوراق، وكأني أقف على نقوش لإحدى الكتابات الأرامية، مما تتطلب مني وقتاً أكثر في فك الرموز وتحليل العبارات لأصل إلى مضمون الإجابة التي أرادتها الطالبة، وهذا ليس بالشيء السهل؛ إذ يحتاج مني الأمر أن أنهي المئات من الواجبات والاختبارات، كما أن فك الحروف والكلمات وفهمها يتسبب في تعب الدماغ للتركيز الشديد، فأنا كأستاذ لا أريد ظلم الطالب واعتبار إجابته خطأ لأنني لم أفهم مضمون كتابته، وهذا أعظم إشكال نقف أمامه، لكن الطالب للأسف لا يرى لذلك أهمية.

ولعمق هذه المشكلة التي واجهتها طويلاً، قمت بعمل استبيان لطالباتي أرى فيه مدى وعيهن بأهمية وضوح الخط وترتيب الكتابة، وما إذا كانت قد سبق أن سعين لتحسين خطوطهن.

الاستبانة:

وُزِعَت الاستبانة على مئة طالبة ممن يدرسن في مرحلة الإعداد العام "السنة الأولى من الجامعة" من طالبات جامعة المعرفة.

إطار الاستبانة:

احتوت الاستبانة على مقدمة توضح عنوان البحث، والهدف منه، والهدف من الاستبانة، وأهمية إبداء الطالبة رأيها بصراحة وصدق، وإشعارها بأهمية المقياس وفائدته.

ذيلت ورقة المقدمة بمكان لتكتب فيه الطالبة اسمها -إن رَغِبَتْ- والقسم الذي تنتمي إليه. ثم وضعت نصاً بقلم: كامل سلمان الجبوري، مقتبس من مقدمة كتابه: موسوعة الخط العربي/ خط الثلث، وطلبت من الطالبة أن تقوم بنسخ النص بأحسن صورة تجيدها، مستخدمة قلمًا تفضل الكتابة به.

صياغة أسئلة الاستبانة:

احتوت الاستبانة على إثنا عشر سؤالاً، وقد رُوعي في صياغة الأسئلة ما يأتي:

- أن تكون العبارات والأسئلة قصيرة إلى حد كبير.
- أن تكون العبارات والأسئلة محدودة المعنى بشكل يشتمل على جانب واحد يطلب إبداء رأي فيه.
- كانت الاستجابات المحتملة في الإجابات على العبارات خمسة هي: (ممتاز - جيد جداً - جيد - مقبول - ضعيف)، وأخذت الباحثة بهذه الاستجابات للسببين:

١- حتى يصلح المقياس للكشف عن مدى صحة العبارات ووضوح صياغتها.

٢- للكشف عن شدة الرأي في الإجابة عن الأسئلة، مما يزيد معدل صدق المقياس.

وكانت نتيجة ذلك الاستبيان تتمثل في الجدول التالي:

السؤال	ممتاز		جيد جدا		جيد		مقبول		ضعيف	
	الاتفاق	النسبة المئوية	الاتفاق	النسبة المئوية	الاتفاق	النسبة المئوية	الاتفاق	النسبة المئوية	الاتفاق	النسبة المئوية
مامدى رضاك عن خطك	27	5.88%	30	10.45%	25	12.44%	12	1.2%	6	11.77%
مامدى وضوح خطك	34	7.41%	33	11.5%	21	10.45%	11	1.1%	1	1.96%
مامدى جمال خطك	18	3.92%	24	8.36%	29	14.43%	20	2.0%	9	17.65%
ما أهمية طريقة الإمساك بالقلم بالنسبة لجودة الخط	49	10.67%	35	12.2%	11	5.47%	3	3%	2	3.92%
مامدى تغير خطك عند تغير نوع القلم	34	7.41%	44	15.33%	16	7.96%	5	5%	1	1.96%
مامدى سعيك لتطوير خطك وتحسينه	25	5.45%	20	6.97%	27	13.43%	18	1.8%	10	19.61%
إلى أي مستوى تجددين أهمية الكتابة باليد	54	11.76%	28	9.76%	12	5.97%	2	2%	2	3.92%
ما أهمية وضوح الخط وحسنه برأيك	75	16.34%	14	4.88%	6	2.98%	4	4%	1	1.96%
ما مدى تأثير أجهزة الحاسب على سوء الخط في الكتابة	39	8.5%	20	6.97%	21	10.45%	8	8%	12	23.53%
ما أهمية تدريس مادة الخط في مراحل التعليم العام	56	12.2%	16	5.57%	14	6.97%	9	9%	5	9.8%
ما أهمية وجود مراكز للتدريب على الكتابة وتحسين الخط	48	10.46%	23	8.01%	19	9.45%	8	8%	2	3.92%

جدول (١) نسبة اتفاق الطالبات على كل محور من محاور القياس

لقد كانت نسبة الرضى عن الطالبة عن خطها متفاوتة، فكان نسبة من رضا عالٍ عن خطه ٥,٨٨%، أما بقية النسب فكانت متفاوتة بين ١٠,٤٥% - ١٢%. أما سؤال: حول وضوح خطك، فكانت أقل نسبة هي (الضعيف) ونسبتها ١,٩٦%، بينما بقية الاختيارات فكانت متفاوتة، إذ كانت فئة قليلة ترى أن خطها واضح من ترى وضوح خطها وهي ٧,٤١%، وأما البقية تتراوح بين

١٠,٤٥-١١,٥٠% وجاء السؤال عن مدى جمال الخط، فكانت نسبة من رضي عن خطه من الطالبات ٣,٩٢% ، وأما من ترى أن جمال متوسط فهي نسبة ٨,٣٦% ، إلا أن النسبة العلى فكانت لا ترى في خطها الجمال، وكانت نسبتهم ٢٠% ، لتتدرج النسب متصاعدة بشكل بسيط بين (ضعيف) ١٧,٦٥%، و(جيد) ١٤,٤٣%.

وعند السؤال عن تأثير طريقة الإمساك بالقلم بالنسبة لجودة الخط: فقد كان التفاوت بين من يرى أنه أمر مهم (ممتاز) نسبة ١٠,٦٧% و(جيد جدًا) ١٢,٢% ولتنخفض نسبة من لا يرى لذلك تأثير بين (جيد) ٥,٤٧% و(مقبول) ٣% و(ضعيف) ٣,٩٢%. ولتنتقل بعد ذلك للسؤال عن القلم، ومدى تأثير الخط بنوعه، فكانت أعلى نسبة لنسبة (جيد جدًا) وهي ١٥,٣٣%، تليها نسبة مقاربة بين (ممتاز) ٧,٤١% و(جيد) ٧,٩٦%، ويليها (مقبول) ٥% ، وأما من لا يرى لتغيير القلم أي تأثير على الخط (ضعيف) فكانت نسبتهم ١,٩٦%.

وفي الانتقال إلى السؤال عن السعي للتطوير والتغيير، فقد كانت الغالبية العظمى لم تسع لتحسين خطها؛ إذ كانت نسبة (ضعيف) تمثل ١٩,٦١% من الإجابات، تلتها (مقبول) بنسبة ١٨%، و(جيد) ١٣,٤٣% و(جيد جدًا) نسبة ٦,٩٧% ، لتكون نسبة من سعى للتغيير والتطوير تمثل ٥,٤٥%. وعن السؤال حتى مستوى أهمية الكتابة باليد، فقد كان الوعي عاليًا لدى الطالبات؛ إذ تمثل نسبة من ترى أهمية ذلك (ممتاز) ١١,٧٦%، تليها (جيد جدًا) نسبة ٩,٧٦%، و(جيد) بنسبة ٥,٩٧% و(ضعيف) ٣,٩٢% و(مقبول) بنسبة ٢%. وعند السؤال عن أهمية وضوح الخط وحسنه حسب رأي الطالبة: فقد كانت النسبة الأعلى لمن ترى لذلك أهمية (ممتاز) وتشكل نسبة ١٦,٣٤% ، بينما نجد تقاربًا بين البقية؛ إذ كانت (جيد جدًا) تمثل ٤,٨٨% ، و(مقبول) ٤%، أما (جيد) نسبة ٢,٩٨%، و(ضعيف) نسبة ١,٩٦%.

السؤال	نعم		لا	
	الاتفا ق	النسبة المئوي ة	الاتفا ق	النسبة المئوي ة
هل حاولت تغيير خطك	53	43.09%	47	61.04%
هل سبق أن تعلمت أسس الكتابة الصحيحة	70	56.91%	30	38.96%

جدول (٢) نسبة المحاولات في التغيير

وننتقل للسؤال عن ربط الواقع بالتقنية التي سيطرت على العلم، وعن بيان تأثير أجهزة الحاسب على سوء الخط في الكتابة، لنجد أن النسبة الغالبية ترى أن ليس للتقنية أي تأثير على حسن الخط ووراءته؛ إذ كانت النسبة العظمى (ضعيف) تمثل نسبة ٢٣,٥٣%، تليها (جيد) تمثل نسبة ١٠,٤٥%، تليها (ممتاز) ٨,٥%، ثم (مقبول) ٨%، و أقل نسبة لـ (جيد جدًا) ٦,٩٧%.

وفي سؤال عن أهمية تدريس مادة الخط في مراحل التعليم العام، فكانت النسبة متفاوتة فالغالبية العظمى ترى أهمية تدريس الخط؛ إذ احتلت (ممتاز) نسبة ١٢,٢%، تليها ٩,٨% لـ (ضعيف)، وبعدها (مقبول) ٩%، ثم (جيد) ٦,٩٧% ، وأخيرًا (جيد جدًا) بنسبة ٥,٥٧%.

ليكون السؤال الأخير: عن أهمية وجود مراكز للتدريب على الكتابة وتحسين الخط، فكانت النتائج الأعلى لـ (ممتاز) ١٠,٤٦%، تليها (جيد) بنسبة ٩,٤٥%، ثم (جيد جدًا) ٨,٠١%، ثم (مقبول) ٨%، ف (ضعيف) ٣,٩٢%.

ثم طرحنا سؤالين يتطلبان إجابة إما ب (نعم / لا) والسؤالان هما: هل حاولت تغيير خطك؟ وكانت النسبة الأعلى (لا) بنسبة ٦١,٠٤%، أما من أجاب ب (نعم) فكانت نسبتهم ٤٣,٠٩%.

وأما السؤال الثاني فكان: هل سبق أن تعلمت أسس الكتابة الصحيحة، فكانت الغالبية العظمى (نعم) بنسبة ٥٦,٩١%، وأما من أجاب ب (لا) فكانت نسبتهم ٣٨,٩٦%

الخاتمة:

قال صلى الله عليه وسلم: "قيدوا العلم بالكتاب"، إن تعلم الخط مهارة مرتبطة بالعلم، فإتقانه مطلب من مطالب العلم، فهو ينمي المهارات الذهنية، ويزيد التركيز، ويبني الملاحظة والانتباه لدى متمرسه، كما يعود على النظام والترتيب، والتنظام النظافة والالتقان. كما يساهم في تنمية الذوق الفني والجمالي لدى الشخص. وللقواعد الشكلية كالخط وجماله، تأثيرها في وضوح المعنى وسهولة التقاطه من النص، وما يلزمها من فنيات مرتبطة بالنص، ونظافة الورق.

إننا في حاجة إلى زرع الاهتمام في الكتابة وتنظيمها في نفوس أبنائنا منذ بداية تعليمهم، لما في ذلك من تقوية للارتباط بينهم وبين الاهتمام بالدراسة والعلم. فكلما ارتبط طالب العلم بالوسائل المتصلة بالتعليم فإن ذلك سيزيد من ارتباطهم بالعلم والاحساس بالمسؤولية تجاهه، فالعلم ليس حفظاً للمعلومات وتعلمها، بل من زكاة العلم نشره، والكتابة باب من أبواب النشر.

لذا نوصي بالدعوة للاهتمام بالكتابة وحث الأبناء على تحسين الخط وتشجيعهم على ذلك، من خلال تدريبهم، وتصحيح كتاباتهم، ابتداءً بمساعدتهم على النسخ الذي يعد أول سبل التطوير والتعليم، كما يمكن عمل المسابقات البسيطة، والمشاركة في المسابقات الوطنية والدولية المرتبطة بذلك، وتقديم المكافآت بإنجازاتهم وبنشر أعمالهم

ومن الجانب التعليمي، لماذا لا يتم وضع درجة خاصة لتحسين الخط – يمكن أن تكون درجة إضافية تشجيعية- على ألا يحصل عليها إلا من يستحقها من الطلاب. فهي مهارة من المهارات التعليمية التي لا يستغني عنها طالب العلم.

وأدعو وزارة التعليم بإعادة النظر في عودة مادة الخط العربي للطلاب في المرحلة الابتدائية، فنحن في أمس الحاجة لتأصيل هذه المهارة لتبقى حضارة لها وسمها الثقافي. ولم لا يتم عمل المسابقات من قبل الوزارة للطلاب باختلاف المراحل التعليمية، أو فتح مراكز تدريبية من خلال استثمار الإجازات الصيفية للتدريب والتعليم.

المراجع:

- البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب: دمشق، د.ط، ٢٠١١م.
- بيرثيه، أن زالي وآني، تاريخ الخط العربي وغيره من الخطوط العالمية، تر: سالم سليمان العيسى، الأوائل، دمشق، ط١، ٢٠٠٤.
- حمودة، محمود عباس، تطور الكتابة الخطية العربية: دراسة لأنواع الخطوط ومجالات استخداماتها، دار نهضة الشرق: القاهرة، ط١، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
- الخطاط، محمد طاهر، تاريخ الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة: مصر، ١٣٥٨هـ - ١٩٣٩م.
- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية: بيروت، د.ط، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.
- يعقوب، إميل، الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، جروس برس، طرابلس، ط١، ١٩٨٦م.
- اليماني، العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط١، ١٤٢١هـ - ١٩٩٢م.
- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم: لبنان، ط١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- عبدالحى، سحر كمال، أثر استخدام استراتيجية الحاسب الآلي في تدريس مقرر التشكيل بالخط العربي على تنمية القدرة الابتكارية والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، الفصل الدراسي الثاني، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٦م.

التأدب اللغوي في الخطاب
الباحثة: فائزة بنت مسفر بن عاتق اللحائني .
طالبة دكتوراه بجامعة أم القرى.
جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص البحث:

التأدب في الخطاب ضرورة حتمها كون الخطاب حاجة يومية لا غنى للإنسان عنه في مسارات حياته المتنوعة، ومجالاتها المتعددة، ولمختلف المآرب والصلات. وهذا ما جعله أهم ممارسة لغوية وأميز مظاهر اللغة التواصلية بين الأفراد والجماعات، فجاءت تؤكد جميع العوامل الاجتماعية والقيم الثقافية والحاجات النفسية والمثل الخلقية، ومراعاته بأشكالها وأساليبها تجنبنا سوء التفاهم، وتتفادى بنا الصراع اللغوي مع من يشاركوننا في التعاملات التخاطبية على مختلف الأصعدة. وفي مجتمعنا العربي يظل التأدب في التعامل اللغوي قيمة نبيلة لها أسسها اللغوية العريقة، ونماذجها التراثية الأصيلة، ابتداء من العناية بها من خلال توجيهات الوحيين (الكتاب والسنة) عرض البحث جانباً منها، بالإضافة إلى مبادئها في الثقافة الغربية وعلومها اللسانية، وما يوازيها من تراثنا العربي الغني بالرقى في المثل الكلامية وآدابها.

مقدمة:

الخطاب والتخاطب حاجة ضرورية للمرء في يومه، لا بد له منها؛ ولذا يدرك كل عاقل ضرورة أن يتعلم من أدب الخطاب ما يصل به إلى قلوب الناس، مراعيًا فقه الكلمة، مع توخي اللباقة والتأدب في اللفظ، والمناسبة والمنطق في الأسلوب. ومن هنا كان التأدب في الخطاب من الموضوعات اللغوية المهمة، وتكمن هذه الأهمية في كل مجال من مجالات الحياة، المجال الاجتماعي، والمجال التعليمي والسياسي والاقتصادي، فللمجتمع سياقات كثيرة، تتطلب خطابات متنوعة تحتاج إلى أدبيات لترضي أهداف الناس المتباينة، ولتطوير ذوات الناس التخاطبية بما يواكب متطلبات كل سياق، وما يكفل للخطاب التكيف الكامل مع تقلباته، ونحن أولى المجتمعات بذلك في حياتنا؛ لما للخطاب من دور في تقريب وجهات النظر، وإيضاح الحقائق، وتوجيه الناس صوب الوجهة التي نرتضيها.

وتوظيف هذه الآداب ضروري للدعوة وتبادل الأفكار وتقبلها بين الناس بل غدا ضرورة في البيت، وفي السوق، وفي الطريق، وفي كل مرافق الحياة ومساراتها، فالمعلم -مثلاً- يحتاج إلى استعمالها في خطابه مع طلابه، لاختلاف التكوين، ولتعدد ميولهم ودرجة استيعاب كل منهم، وكذا الأب مع من يعول، تربية وتوجيهًا، والإعلامي في كتاباته وخطاباته، وكذا كل راعٍ ومسؤول...^(٥٧٦) وفن الخطاب تتطلب البراعة فيه اجتماع أمرين مهمين، وهما:

العلم والعقل، فبقدرهما تكون البراعة فيه؛ فمن اجتماعهما في الممارسة تنتج الحكمة، {ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً} وبالعكس من ذلك، فبقدر نقصهما، أو أحدهما، يكون نقص الأدب، والميل إلى الشطط.^(٥٧٧)

التعريف بمفردتي عنوان البحث (التأدب-الخطاب):

التأدب:

من "أدب: الأَدَبُ: الَّذِي يَتَأَدَّبُ بِهِ الْأَدِيبُ مِنَ النَّاسِ؛ سُمِّيَ أَدَبًا لِأَنَّهُ يَأْدُبُ النَّاسَ إِلَى الْمَحَامِدِ، وَيُنْهَاهُمْ عَنِ الْمَقَابِحِ. وَأَصْلُ الْأَدَبِ الدُّعَاءُ، وَمِنْهُ قِيلَ لِلصَّنِيعِ يُدْعَى إِلَيْهِ النَّاسُ: مَدْعَاةٌ وَمَادِبَةٌ. ابْنُ بُرْجٍ: لَقَدْ أَدْبْتُ أَدَبًا حَسَنًا، وَأَنْتَ أَدِيبٌ... وَالْأَدَبُ: أَدَبُ النَّفْسِ وَالذَّرْسِ. وَالْأَدَبُ: الظَّرْفُ وَحُسْنُ التَّنَاضُلِ. وَأَدَبٌ، بِالضَّمِّ، فَهُوَ أَدِيبٌ، مِنْ قَوْمٍ أَدْبَاءَ. وَأَدَبُهُ فَتَأَدَّبَ: عَلَّمَهُ، وَاسْتَعْمَلَهُ الزَّجَاجُ فِي اللَّهِ، عَزَّ وَجَلَّ، فَقَالَ: وَهَذَا مَا أَدَّبَ اللَّهُ تَعَالَى بِهِ نَبِيَّهُ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. وَفُلَانٌ قَدْ اسْتَأْدَبَ: بِمَعْنَى تَأَدَّبَ. وَيُقَالُ لِلْبَعِيرِ إِذَا رِيضٌ وَذُلِّلَ: أَدِيبٌ مُؤَدَّبٌ"^(٥٧٨).

^(٥٧٦) انظر استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى: ٢٠٠٤م (ص ١٧-١٩) "بتصرف"

^(٥٧٧) انظر: أدب التخاطب في ضوء السنة النبوية، أصول وضوابط، د. علي بن عبد الله الصباح، أستاذ الحديث وعلومه المشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية-جامعة الملك سعود، (ص ٢) "بتصرف"

^(٥٧٨) لسان العرب، المؤلف: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظر الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفى: ٧١١هـ)، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ. (١/ ٢٠٦)

لفظاً: "الأدب" والتأدب "إذْن يتَّقَنان في جذر واحد، وهو: (أدب) وله معانٍ كثيرة، غير ما سبق، ومنها: استعمال ما يُحمد قولاً وفعلاً، أو الوقوف على المستحسنات، أو تعظيم من فوقك، والرفق بمن دونك، أو هو: حسن الأخلاق، وفعل المكارم.. والأدب ملكة تعصم من قامت به عما يشينه.." (٥٧٩)

و(تأدب) تعلّم الأدب ويقال: تأدب بأدب القرآن، أو أدب الرسول: احتذاه (٥٨٠). وتأدبْتُ، أَنادَبْتُ، تَأَدَّبْتُ، تَأَدَّبُ: كـ "تَأَدَّبَ بِأَدَابِ قَوْمِهِ": تَعَلَّمَ أَدْبَهُمْ وَتَخَلَّقَ بِأَخْلَاقِهِمْ، تَهَدَّبَ، وَ"تَأَدَّبَ بِأَدْبِهِ": اقْتَدَى بِهِ، وَ"تَأَدَّبَ الْمُتَعَلِّمُ": تَنَقَّفَ، تَعَلَّمَ، كَانَ مُهَذَّباً. (٥٨١)

الخطاب:

الخطابُ: كل كلام بينك وبين آخر، والخطبة من ذلك. (٥٨٢) وَ(خَاطَبَةُ) بِالْكَلامِ (مُخَاطَبَةٌ) وَ(خِطَابًا). وَ (خَطَبَ) عَلَى الْمُنْبِرِ (خُطْبَةً) بِضَمِّ الْخَاءِ وَ (خَاطَبَةً) (٥٨٣).

أركان الخطاب:

"الخطاب قائم على جملة من العناصر والعوامل الأساسية، وهي:

- **المرسل:** فبدونه لا يكون هناك خطاب؛ لأنه طرف الخطاب الأول الذي يتجه به إلى الطرف الثاني؛ ليكمل دائرة العملية التخاطبية، بقصد إفهامه مقاصده، أو التأثير فيه؛ ولذلك فإنه يختار ما يليق بمنزلته، ومنزلة المرسل إليه، بما يراعيه عند إعداد خطابه، وفق ما يقتضيه موقعه الاجتماعي، أو الموقع الوظيفي، أو غيرهما، كما يتوخى اختيار ما يتناسب مع السياق العام؛ فخطاب التاجر مع عميله يختلف حتماً عن خطاب تاجر آخر مع مثله؛ كما يختلف خطاب ملك أو أمير مع أحد رعاياه، عن خطابه مع آخر من أئداده.
- كما أن مقاصده وأهدافه تنتوّع بتنوّع عناصره السياقية، مما يفرض عليه أطراً معيّنة لا بدّ أن يستجيب لها؛ فإن كان هدفه الإقناع فإنه يختار من الأدوات اللغوية والآليات الخطابية ما يبلّغه مراده؛ وإن كان هدفه السيطرة مثلاً فإنه يعتمد إلى الأدوات التي تكفل تحقيقها.
- وتنعكس هذه العوامل بشتى ضروبها في شكل الخطاب وآلياته، وتصبح عنصراً فعّالاً في تحقيق الخطاب آثاره ونتائجه.
- **المرسل إليه:** وهو طرف الخطاب الثاني، وإليه تتجه لغة الخطاب التي تعبّر عن مقاصد المرسل؛ وعليه فإنه يمارس -بشكل غير مباشر- دوراً في توجيه المرسل عند اختيار أدواته وصياغة خطابه، وذلك بحضوره العيني أو الذهني؛ انطلاقاً من علاقاته السابقة بالمرسل، وموقفه منه، ومن الموضوعات التي يتناولها الخطاب. كل ذلك يترك أثره، بوصفه هو الذي يمارس تفكيك الخطاب ويؤوّله؛ لمعرفة مقاصد المرسل، وأهداف الخطاب التي يرى أنه يريد تحقيقها.
- **السياق:** وهو الإطار العام الذي يسهم في ترجيح أدوات بعينها، واختيار آليات مناسبة لعملية الإقناع والفهم بين طرفي الخطاب؛ وذلك من خلال عدد من العناصر.
- فمن عناصره: العلاقة بين المتخاطبين-سواء كانت سلبية أم إيجابية-، ولذلك فعدم وجودها يعدّ توجيهاً للمرسل في اختياراته. كما أن الزمان والمكان اللذين يتلفّظ فيهما المرسل بخطابه من عناصره المهمة، فما يصلح لزمان، قد لا يصلح لآخر، وما يناسب مكاناً قد لا يناسب مكاناً آخر؛ فمعرفة عناصر السياق تسهم في عملية التعبير عن المقاصد والاستدلالات لإدراكها. وعليه فإن اختيار الأدوات والآليات اللغوية يعدّ انعكاساً للعناصر التي تشكّل في مجموعها سياقاً معيّناً، يبرز من خلال لغة الخطاب، وبمعرفة يمكن تفكيك هذه اللغة للوصول إلى المعنى المقصود أو الغرض المراد.
- **الخطاب:** وهو ثمرة اجتماع العناصر الثلاثة السابقة، فيه تبرز الأدوات اللغوية والآليات الخطابية المنتقاة، ومن خلال تتبع خصائصه التعبيرية يمكن معرفة الكيفية التي تعامل بها المرسل مع ذاته، ومع المرسل إليه، هل أجّله واحترمه، أم أهانه وحقره؟ هل حاول أن يقربه أم يبعده؟ هل حاول إقناعه أم فرض سلطته عليه مباشرة؟ هل تنازل عن موقعه الاجتماعي أو الوظيفي تقديراً للمرسل إليه، أم إنه مكث في عليائه؟

(٥٧٩) انظر: تاج العروس تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزبيدي (المتوفى: ١٢٠٥هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية (١٢/٢).

(٥٨٠) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) الناشر: دار الدعوة (٩/١).

(٥٨١) معجم الغني (٥/٣) مصدر الكتاب: (موقع معاجم صخر).

(٥٨٢) مجمل اللغة، المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: ٣٩٥هـ)، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الثانية - ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م (ص: ٢٩٥).

(٥٨٣) مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: ٦٦٦هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت-صيدا، الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م (ص: ٩٢).

كلّ هذه الاعتبارات وغيرها تبين كيف يمكن للغة الخطاب أن تقود الفاحص إلى إجابات واضحة عن هذه التساؤلات، بل إنّها تعكس كل ذلك مباشرة؛ بوصفها حقائق حاضرة.

ومن جهة أخرى يسعى الخطاب من خلال وظيفته التفاعلية والتفاعلية إلى التعبير عن مقاصد معينة، وتحقيق أهداف محدّدة؛ إذ يبرز في الخطاب مقاصد كثيرة، قد تظهر مباشرة من شكل الخطاب، وقد لا تظهر، وعندها تصبح لغة الخطاب شكلاً دالاً يقود إلى المدلولات الثاوية خلفه، من خلال المعطيات السياقية، والعلاقات التخاطبية، والافتراضات المسبقة التي يدركها المرسل، أو يفترض وجودها، فيبني لغة خطابه عليها، كما يدركها المرسل إليه؛ ليستدلّ على المقاصد من خلالها.^(٥٨٤)

الأساليب الخطابية وتأثيراتها:

تختلف الأساليب الخطابية وتتعدّد، ومن أسباب تعددها واختلافها اختلاف المخاطبين بها، ومناسباته والأهداف المقصودة من ورائها، وقسم بعض العلماء **أساليب الخطاب إلى خمسة أقسام**^(٥٨٥):

١- **الأسلوب الجامد:** وهو ما يستعمل فيه خطاباً رسمياً خالصاً، مع إغفال وجود المستمع وإلغاء اعتباره؛ لانعدام تأثيره في الخطاب، كما في الخطب والأدعية وتلاوة القرآن، فالمستمع لا مشاركة له هنا في النشاط اللغوي، بل مطلوب منه فقط الإصغاء وعدم المقاطعة والالتقاء.

٢- **الأسلوب الرسمي:** وهو كالخطابات الرسمية أمام الجماهير، وهو أسلوب لا مشاركة للمستمع فيه، وإذا استعمل بين الأفراد دلّ على بُعد المسافة بين المتكلم والمستمع، كخطاب الموظف مع رئيسه، أو الخادم مع سيّده، أو الفقير مع الغنيّ..

٣- **الأسلوب التشاوري:** وهو الذي تغلب عليه الرسمية، وطابع المداولة وطلب المشورة، كالخطاب بين مدير المدرسة والمدرسين، ومدير المنشأة وموظفيه، والقائد وضباطه، والحاكم ومستشاريه.

٤- **الأسلوب العادي:** وهو الذي يجري غالباً بين الأصدقاء في موضوع مألوف، لهم فيه معلومات وخلفيات مشتركة وإن تفاوتوا فيها، ويغلب عليه الطابع العامّي في لغة التخاطب، وإن كان المتحدثون ذوي ثقافة أعلى، وقد تستعمل فيه لغة خاصة بفئة أو مهنة بحسب ما يشترك فيه المتحدثون والوظيفة التي تجمع أو الطابع الذي يشملهم.

وهذا الأسلوب تخفّي فيه الحواجز أو تكاد تنتفي، وتسوده في الغالب العشوائية وسلبياتها فيطول ويتعثر؛ لكثرة المناقشة والمقاطعات والتكرار.

٥- **أسلوب الألفة:** وهو الأسلوب الذي يتألف عادة من أشباه جمل مفردات وإيماءات، ويمتاز بانتفاء الرسميات، وإلغاء كافة الحواجز، وتستحوذ عليه اللغة العاميّة، بل قد تستخدم فيه عبارات ومفردات ذات طابع خاص بأسرة أو فئة أو شريحة أو مجتمع بأضيق صوره. ويختلف هذا الأسلوب بوظيفته عن غيره من الأساليب السابقة؛ إذ يجنح القصد فيه إلى التعبير عن المشاعر والأحاسيس أو العواطف، أكثر من قصد نقل الأفكار أو إيصال المعلومات، فهو يعكس مدى الحميمية والعلاقة، أو الأواصر التي بين المتخاطبين.

ومن الأساليب الخطابية اللغوية التي اعتنى بها العرب ما سمّاه ابن كمال باشا بـ"تلوين الخطاب" وذكر أنه يكون بأحد الأمور التالية^(٥٨٦):

١- **العدول عن الخطاب الخاص إلى الخطاب العام،** وقد مثّل له بقوله تعالى: {اتَّبِعْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكُوا وَمَا جَعَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظاً وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ وَلَا تَسْأَلُوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ ...} والشاهد من هذه الآيات في قوله تعالى: {وَلَا تَسْأَلُوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ} بعد قوله {اتَّبِعْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ}.

٢- **صرف الخطاب عن مخاطب إلى مخاطب.** ومثّل له بقول جرير:

تَقِي بِاللهِ لَيْسَ لَهُ شَرِيكَ وَمَنْ عِنْدَ الْخَلِيفَةِ بِالنَّجَاحِ
أَغْنِي يَا فَذَاكَ أَبِي وَأُمِّي بِسَيْبٍ مِنْكَ إِنَّكَ ذُو ارْتِيَا حِ

فإن الشاعر انتقل من خطاب زوجته إلى خطاب الخليفة، وبناءً على ذلك فليس فيه التفات عنده، وإنما هو من قبيل تلوين الخطاب لأن من شرط الالتفات أن يكون المخاطب في الحالين واحداً. وسواء كان فيهما التفات أو لم يكن، فهما داخلان تحت تلوين الخطاب.

٣- **العدول عن صيغة من الصيغ الثلاث وهي: صيغة التكلم، وصيغة الخطاب، وصيغة الغيبة، إلى الأخرى منها.**

^(٥٨٤) استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري (ص ١٧-١٩)

^(٥٨٥) منهم العالم: مارتن جوس، انظر: أدب التخاطب قواعده ومبادئه واستراتيجياته، أ.م.د. هاتف بريهي شياح الكلية التربوية المفتوحة في محافظة القادسية، مجلة العلوم الإنسانية/كلية التربية للعلوم الإنسانية/المجلد ٢٣/العدد الثالث-أيلول ٢٠١٦ م (ص ١٥)

^(٥٨٦) تلوين الخطاب لابن كمال باشا دراسة وتحقيق، أحمد بن سليمان بن كمال باشا، شمس الدين (المتوفى: ٩٤٠ هـ) المؤلف: عبد الخالق بن مساعد الزهراني، الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: السنة ٣٣ - العدد (١١٣) ٥١٤٢١، (ص: ٣١٠)

٤ - **الالتفات:** وهو: تغيير أسلوب الكلام بنقله من إحدى الصيغ الثلاث المذكورة سابقاً إلى الأخرى؛ بشرط أن يكون الكلام بعد النقل مع من كان قبله.

والفرق بين هذا وما قبله، أنَّ هذا خاصّ فيما إذا كان المخاطب قبل النقل وبعده واحداً، بينما الذي قبله عامٌّ لا يشترط فيه استمرار الكلام بعد النقل مع من كان قبله.

٥ - **تغيير الأسلوب دون النقل.** وهذا باب واسع، يشمل كثيراً من الأمور التي يكون فيها تغيير للأسلوب عن مقتضى ظاهر المقام، ويمكن حينئذٍ أن يدخل فيه ما أورده ابن الأثير في الالتفات مثل: الرجوع عن الفعل المستقبل إلى فعل الأمر وعن الفعل الماضي إلى فعل الأمر، والإخبار عن الفعل الماضي بالمستقبل، وعن المستقبل بالماضي.^(٥٨٧)

التوجيه القرآني في التآدب اللغوي في الخطاب:^(٥٨٨)

١ - **تحري أجمل الألفاظ وأطف العبارات:** امتثالاً لقوله تعالى {وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا} [البقرة: ٨٣] واسترشاداً به، أي: "قولوا لهم الطيب من القول .. فينبغي للإنسان أن يكون قوله للناس ليناً"^(٥٨٩) وقوله تعالى: {وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} [الإسراء: ٥٣] قال الطبري في تفسير هذه الآية: "يقول تعالى ذكره لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم: وقل يا محمد لعبادي يقل بعضهم لبعض التي هي أحسن من المحاوراة والمخاطبة"^(٥٩٠). وقال ابن كثير: "يأمر تعالى رسوله صلى الله عليه وسلم أن يأمر عباد الله المؤمنين، أن يقولوا في مخاطباتهم ومحاوراتهم الكلام الأحسن والكلمة الطيبة"^(٥٩١) وقال القرطبي: "...أمر الله تعالى في هذه الآية المؤمنين.. بحسن الأدب وإلانة القول"^(٥٩٢)

"ومن المعلوم أنَّ كثيراً من القول بل أكثره ليس فيه حُسْنٌ فضلاً عن أن يكون أحسن..

والأقوال التي ذمّها الله في كتابه أكثر من أن تُعدَّ، كالكلام الخبيث والقول الباطل، والقول عليه بما لا يعلم القائل، والكذب، والافتراء والغيبة، والتنازع بالألقاب، والتناجي بالإثم والعدوان ومعصية الرسول، وتبويب ما لا يرضى من القول، وقول العبد بلسانه ما ليس في قلبه، وقوله ما لا يفعله، وقول اللغو، وقول ما لم يُنزل به سلطاناً والقول المتضمن للشفاعة السيئة، والقول المتضمن للمعاونة على الإثم والعدوان، وأمثال ذلك من الأقوال المسخوطة والمبغوضة للرب تعالى التي كلها قبيحة لا حَسَنَ فيها ولا أَحْسَنَ"^(٥٩٣)

٢ - **تحري السداد في الخطاب:** قال تعالى {وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا} [النساء: ٩] وقال {وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا} [الأحزاب: ٧٠] "أي: مستقيماً لا اعوجاج فيه ولا انحراف"^(٥٩٤).

٣ - **ردّ الخطاب بأحسن منه:** وسياق الآية التي جاء فيها هذا التوجيه القرآني الرفيع، جاء في مقابلة الإساءة بالإحسان، مبيّناً الأثر المترتب على هذا الدفع بالتّي هي أحسن من انقلاب حتى العداوة إلى ولاية وحميمية، فإذا كان هذا في حال العداوة، فلأن يكون مطلب في غيرها أحرى، ولأن يتحصّل من جرّائه أثرها الإيجابي أولى وأدعى. والآية هي قول الله تعالى {وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ} [فصلت: ٣٤] "فالحسنة المداراة، والسيئة الغلظة... قال ابن عباس: أي ادفع بحلمك جهل من يجهل عليك. وعنه أيضاً: هو الرجل يسب الرجل فيقول الآخر إن كنت صادقاً فغفر الله لي، وإن كنت كاذباً فغفر الله لك"^(٥٩٥)

٤ - **استلطاف المخاطب بأطيب معتاد الكلام:** كالدعاء له بما يؤنسه ويرتجيه، قال تعالى {قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ} [البقرة: ٢٦٣] قال القرطبي: "القول المعروف هو الدعاء والتأنيس والترجية"^(٥٩٦) وقال ابن كثير: "قول

^(٥٨٧) تلوين الخطاب لابن كمال باشا دراسة وتحقيق: أحمد بن سليمان بن كمال باشا، شمس الدين (المتوفى: ٩٤٠هـ)، المؤلف: عبد الخالق بن مساعد الزهراني، الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: السنة ٣٣ - العدد (١١٣) ١٤٢١هـ

^(٥٨٨) انظر آداب التخاطب مع الخلق في ضوء القرآن الكريم، إعداد: د. صادق قاسم حسن مدد، الأستاذ المساعد بكلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المجلد الرابع من العدد الخامس والثلاثون لحولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، (ص ٣٠٩-٣١٥)

^(٥٨٩) الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م (١٦/٢)

^(٥٩٠) جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: ٣١٠هـ) المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م (١٧/٤٦٩)

^(٥٩١) تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ)، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م (٥/٨٦)

^(٥٩٢) تفسير القرطبي (١٠/٢٧٧).

^(٥٩٣) الكلام على مسألة السماع، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١هـ)، المحقق: محمد عزيز شمس، راجعه: محمد أجمل الإصلاحي، سعود بن عبد العزيز العريفي، الناشر: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٢هـ (١/١٣٣).

^(٥٩٤) تفسير ابن كثير (٦/٤٨٧)

^(٥٩٥) تفسير القرطبي (١٥/٣٦١)

^(٥٩٦) تفسير القرطبي (٣/٣٠٩)

معروف {أي: من كلمة طيبة ودعاء لمسلم^(٥٩٧)} وقال السعدي: " {قول معروف} أي: تعرفه القلوب ولا تتكره، ويدخل في ذلك كل قول كريم فيه إدخال السرور على قلب المسلم^(٥٩٨)."

وقال تعالى: {فَقُلْ لَهُمْ قَوْلًا مَّيْسُورًا} [الإسراء: ٢٨] و"قَوْلًا مَّيْسُورًا" أي: لطيفاً برفق ووعد بالجميل^(٥٩٩) قال القرطبي: " {قولا ميسورا} أي: ليناً لطيفاً طيباً، مفعول بمعنى الفاعل، من لفظ اليسر كالميمون، أي وعداً جميلاً^(٦٠٠)"

٥- **تَجَنَّبِ الْأَلْفَافِ الَّتِي يَسْخِطُهَا الْمُخَاطَبُ:** كندائه ومخاطبته بلقب أو اسم لا يحبه، أو بوصف لا يرتضيه، قال تعالى {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ} [الحجرات: ١١] "فقد تعرضت الآية الواقعة عقب هذا النداء لصنف مهم من معاملة المسلمين بعضهم لبعض مما فشا في الناس من عهد الجاهلية التساهل فيها. وهي من إساءة الأقوال ويقتضي النهي عنها الأمر بأضدادها. وتلك المنهيات هي السخرية واللمز والنبز^(٦٠١)."

٦- تَجَنَّبِ الْغَلْظَةَ وَالْقَسْوَةَ فِي الْقَوْلِ:

قال تعالى ممتناً على نبيه صلى الله عليه وسلم بما أنعم عليه من اللين على المؤمنين، رحمة منه وتوفيقاً، مردفاً بذلك النتائج السلبية التي جنبها الله رسوله، لو كان على عكس ما هو عليه من اللين، فقال سبحانه امتناناً وتحذيراً: {فِيمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ} [آل عمران: ١٥٩] ف"الفظ: الغليظ، والمراد به هاهنا غليظ الكلام؛ لقوله بعد ذلك: {غليظ القلب} أي: لو كنت سيئ الكلام قاسي القلب عليهم^(٦٠٢)"

٧- تَحَرِّي الْخَيْرِ قَصْدًا، وَتَضْمِينُهُ الْخُطَابَ قَوْلًا:

قال تعالى مبيناً انتزاع الخير من كثير من الخطابات والمهامسات بين الناس حين لا تتضمن القصد إلى الخير والأمر بأي معروف على اختلاف مشاربه، مبيناً امتياز أجر من يتحلى في خطابه وأحاديثه بتحري الأمر بأنواع المعروف والسعي في مساراته، والتسابق في مضاميره، ابتغاء رضاه، فقال سبحانه: {لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا} [النساء: ١١٤] "أي: لا خير في كثير مما يتناجى به الناس ويتخاطبون، وإذا لم يكن فيه خير، فإما لا فائدة فيه كفضول الكلام المباح، وإما شر ومضرة محضة كالكلام المحرم بجميع أنواعه.

ثم استثنى تعالى فقال: {إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ} من مال أو علم أو أي نفع كان^(٦٠٣)

وقال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلَا تَنَاجَيْتُمْ بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَتِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبَيِّنَاتِ وَالْقَوَى} [المجادلة: ٩] ف"النجوى هي: التناجى بين اثنين فأكثر، وقد تكون في الخير، وتكون في الشر.

فأمر الله تعالى المؤمنين أن يتناجوا بالبر، وهو اسم جامع لكل خير وطاعة^(٦٠٤)"

٨- **تَحَرِّي الْأَسْلُوبِ الْخُطَابِيِّ الرَّفِيعِ، عِنْد مُحَاوَرَةِ غَيْرِ الْمُسْلِمِينَ:** قال تعالى: {وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} [العنكبوت: ٤٦] فقوله: " {إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} يقول: إلا بالجميل من القول^(٦٠٥) فحتى عند المجادلة أرشد القرآن إلى التخاطب بـ {التي هي أحسن} أي: "بحسن خلق ولطف ولين كلام^(٦٠٦) وبذلك أمر الله قنوتنا صلى الله عليه وسلم، فقال سبحانه: {وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} [النحل: ١٢٥] "أي: من احتاج منهم إلى مناظرة وجدال، فليكن بالوجه الحسن برفق ولين وحسن خطاب، كما قال: {ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم} [العنكبوت: ٤٦] فأمره تعالى بلين الجانب، كما أمر موسى وهارون، عليهما السلام، حين بعثهما إلى فرعون فقال: {فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيْنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى} [طه: ٤٤] " {طه: ٤٤} ^(٦٠٧)

^(٥٩٧) تفسير ابن كثير (١/ ٦٩٣)

^(٥٩٨) تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: ١٣٧٦هـ)، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م (ص: ١١٣)

^(٥٩٩) تفسير السعدي = تفسير الكريم الرحمن (ص: ٤٥٦)

^(٦٠٠) تفسير القرطبي (١٠/ ٢٤٩)

^(٦٠١) التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر: ١٩٨٤هـ (٢٦/ ٢٤٦)

^(٦٠٢) تفسير ابن كثير (٢/ ١٤٨)

^(٦٠٣) تفسير السعدي = تفسير الكريم الرحمن (ص: ٢٠٢)

^(٦٠٤) تفسير السعدي = تفسير الكريم الرحمن (ص: ٨٤٥)

^(٦٠٥) تفسير الطبري (٢٠/ ٤٦)

^(٦٠٦) تفسير السعدي = تفسير الكريم الرحمن (ص: ٦٣٢)

^(٦٠٧) تفسير ابن كثير ت سلامة (٤/ ٦١٣)

آداب التخاطب اللغوي التي أرشدت إليها السنة^(٦٠٨):

١- استفتاح الحديث بالسلام:

السنة النبوية أولت السلام اهتماماً بالغاً، وأضفت عليه أوصافاً تجعله مطلب لا بد من تحرّيه والمبالغة في تكراره وإفشائه تحصيلاً لعظيم الغاية التي علّقت بذلك، كما جاء في التوجيه النبوي الكريم، ففي حديث أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لَا تَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى تُؤْمِنُوا، وَلَا تُؤْمِنُوا حَتَّى تَحَابُّوا، أَوْ لَا أَدْلُكُمْ عَلَى شَيْءٍ إِذَا فَعَلْتُمُوهُ تَحَابَبْتُمْ؟ أَفَشُوا السَّلَامَ بَيْنَكُمْ»^(٦٠٩) وعنه رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " خَلَقَ اللَّهُ آدَمَ وَطَوَّلَهُ سِتُونَ ذِرَاعًا، ثُمَّ قَالَ: اذْهَبْ فَسَلِّمْ عَلَى أَوْلَيْكَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ، فَاسْتَمِعَ مَا يُحْيُونَكَ، تَحِيَّتُكَ وَتَحِيَّةُ دُرِّيَّتِكَ، فَقَالَ السَّلَامُ عَلَيْكُمْ، فَقَالُوا: السَّلَامُ عَلَيْكَ وَرَحْمَةُ اللَّهِ..."^(٦١٠)

٢- تخيير أطيب العبارات وأجمعها للخير: وقد جاء في هذا المعنى الكثير من الأحاديث، الحاثّة على التخلّق بهذا الخلق حيناً، والمحدّرة أحياناً أخرى من ضده، فمن ذلك على سبيل المثال:

(أ) ما جاء في الصحيحين من حديث أبي هريرة وأنس رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم من أن "الكلمة الطيبة صدقة" في سياقين مختلفين، فسياق حديث أبي هريرة جاء في تعداد الأعمال البرّ التي تعدل الصدقة المفروضة تجاه ما أنعم الله به على العبد من نعم بدنية عليه شكرها عملياً بشكل يومي (بـصدقة)، فعَدَّ (الكلمة الطيبة) ضمن الأعمال التي تعدّ صدقات تؤدي شكر تلك النعمة على كل عضو أو مفصل من مفاصل البدن، ففي صحيح البخاري "عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كُلُّ سَلَامَةٍ مِنَ النَّاسِ عَلَيْهِ صَدَقَةٌ، كُلُّ يَوْمٍ تَطْلُعُ فِيهِ الشَّمْسُ، يَغْدِلُ بَيْنَ الْإِثْنَيْنِ صَدَقَةٌ، وَيُعِينُ الرَّجُلَ عَلَى دَابَّتِهِ فَيَحْمِلُ عَلَيْهَا، أَوْ يَرْفَعُ عَلَيْهَا مَتَاعَهُ صَدَقَةٌ، وَالْكَلِمَةُ الطَّيِّبَةُ صَدَقَةٌ، وَكُلُّ خُطْوَةٍ يَخْطُوهَا إِلَى الصَّلَاةِ صَدَقَةٌ، وَيَمِيطُ الْأَذَى عَنِ الطَّرِيقِ صَدَقَةٌ»^(٦١١)

أما حديث أنس ففي سياق ذكر الرسول صلى الله عليه وسلم، بعض محبوباته، وتفسيرها، ففي صحيح مسلم عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «لَا عَدْوَى، وَلَا طَيْرَةَ، وَيُعْجِبُنِي الْقَالُ» قَالَ قِيلَ: وَمَا الْقَالُ؟ قَالَ: «الْكَلِمَةُ الطَّيِّبَةُ»^(٦١٢) وتحرّى الكلمة الطيبة وانتقائها كان من سمات هديه صلى الله عليه وسلم، قال ابن القيم في كتابه زاد المعاد في هدي خير العباد (فصل في هديه صلى الله عليه وسلم في حفظ المنطق واختيار الألفاظ): "كان يتخير في خطابه ويختار لأتمته أحسن الألفاظ وأجملها، وأطهرها، وأبعداها من ألفاظ أهل الجفاء والغلظة والفحش، فلم يكن فاحشاً ولا متفحشاً ولا صخاباً ولا فظاً"^(٦١٣).

(ب) الحديث الذي رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلَا يُؤْذِ جَارَهُ وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيَقُلْ خَيْرًا أَوْ لِيَصْمُتْ"^(٦١٤) "وهذا من جوامع الكلم لأن القول كله إما خير وإما شر وإما آيل إلى أحدهما فدخل في الخير كل مطلوب من الأقوال فرضها وندبها فأذن فيه على اختلاف أنواعه ودخل فيه ما يؤول إليه وما عدا ذلك مما هو شر أو يؤول إلى الشر فأمر عند إرادة الخوض فيه بالصمت.. واشتمل الحديث على أمور ثلاثة تجمع مكارم الأخلاق الفعلية والقولية، أمّا الأولان: فمن الفعلية، وأولهما يرجع إلى الأمر بالتخلّي عن الرذيلة، والثاني يرجع إلى الأمر بالتخلّي بالفضيلة، وحاصله من كان حامل الإيمان فهو متصف بالشفقة على خلق الله قولا بالخير وسكوتا عن الشر وفعلا لما ينفع أو تركا لما يضر"^(٦١٥).

^(٦٠٨) انظر: أدب التخاطب في ضوء السنة النبوية، أصول وضوابط، د. علي بن عبد الله الصياح، أستاذ الحديث وعلومه المشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية-جامعة الملك سعود، (ص ٨-٢٧)

^(٦٠٩) صحيح مسلم= المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت (١/ ٧٤)

^(٦١٠) صحيح البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ (١٣١/٤).

^(٦١١) صحيح البخاري (٥٦/٤) برقم (٢٩٨٩) وصحيح مسلم (٢/ ٦٩٩) برقم (١٠٠٩)

^(٦١٢) صحيح مسلم (١٧٤٦/٤) برقم (٢٢٢٤)

^(٦١٣) زاد المعاد في هدي خير العباد، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١هـ)، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت - مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، الطبعة: السابعة والعشرون، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م (٢/ ٣٢٠)

^(٦١٤) صحيح البخاري (٢٠٥/١٥) برقم (٦٠١٨) وصحيح مسلم (٦٨/١) برقم (٤٧)

^(٦١٥) فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، الناشر: دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩م رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز (١٠/ ٤٤٦)

٣- **اجتناب الفاحش والبذيء من الألفاظ:** فرسلنا صلى الله عليه وسلم يكره مثل هذه الألفاظ ولم تكن من سجيته ولا خلقه، بل كان يتحرى التخلّق بما يصادها، ويرشد صحابته إلى العدول عنها، ويهديهم قولاً وفعلًا إلى ما هو أحسن منها وأفضل مقصدًا وأحرى استعمالاً، فقد "كره رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لفظ "الخبث" - حتى في وصف الإنسان نفسه-؛ لبشاعته، وأرشدهم إلى العدول إلى لفظ هو أحسن منه، وإن كان بمعناه تعليمًا للأدب في المنطق، وإرشادًا إلى استعمال الحسن، وهجر القبيح من الأقوال، كما أرشدهم إلى ذلك في الأخلاق والأفعال"^(٦١٦). وسأذكر بعض ذلك للتمثيل عليه، فمن ذلك:

(أ) ما جاء في صحيح البخاري عن مسروق قال: كُنَّا جُلُوسًا مَعَ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو يُحَدِّثُنَا إِذْ قَالَ: "لَمْ يَكُنْ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَاحِشًا وَلَا مُتَفَحِّشًا وَإِنَّهُ كَانَ يَقُولُ إِنَّ خِيَارَكُمْ أَحَاسِنُكُمْ أَخْلَاقًا"^(٦١٧) "أي: لم يكن ناطقًا بالفحش وهو الزيادة على الحد في الكلام السيئ والمتفحش المتكلف لذلك أي لم يكن له الفحش خلقًا ولا مكتسبًا ووقع عند الترمذي من طريق أبي عبد الله الجدلي قال سألت عائشة عن خلق النبي صلى الله عليه وسلم فقالت لم يكن فاحشًا ولا متفحشًا ولا صخابًا في الأسواق ولا يجزئ بالسيئة السيئة ولكن يعفو ويصفح وتقدمت هذه الزيادة في حديث عبد الله بن عمرو من وجه آخر بآتم من هذا السياق ويأتي في تفسير سورة الفتح وقد روى المصنف في الأدب من حديث أنس لم يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم سبابًا ولا فحاشًا ولا لعانًا كان يقول لأحدنا عند المعتبة ماله تربت جبينه ولأحمد من حديث أنس أن النبي صلى الله عليه وسلم كان لا يواجه أحدًا في وجهه بشيء يكرهه ولأبي داود من حديث عائشة كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا بلغه عن الرجل الشيء لم يقل ما بال فلان يقول ولكن يقول ما بال أقوام يقولون قوله..."^(٦١٨)

(ب) ما جاء في صحيح البخاري ومسلم من حديث عن عائشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لَا يَقُولَنَّ أَحَدُكُمْ خَبِثْتُ نَفْسِي وَلَكِنْ لِيَقُلْ لَقِيتُ نَفْسِي"^(٦١٩) فإذا كان النهي عن مثل هذا القول في حق النفس، فلا شك أن النهي عنه وعن مثله في حق الغير من المخاطبين من باب الأولى والأحرى. قال ابن حجر العسقلاني: "يؤخذ من الحديث استحباب مجانبة الألفاظ القبيحة والأسماء والعدول إلى ما لا قبح فيه"^(٦٢٠) وقال ابن بطال رحمه الله: "وإنما هو من باب الأدب"^(٦٢١).

٤- تحري الخطاب بما يناسب أحوال المخاطبين:

جاءت مراعاة هذا الأدب في الخطاب واضحاً في هديه صلى الله عليه وسلم، حتى رسخ هذا الأدب في صحابته من بعده، ولا أدل على ذلك من مجيء توجيههم وإرشادهم للعناية به، فمن ذلك:

(أ) ما جاء عن علي رضي الله عنه في صحيح البخاري أنه قال في مراعاة جانب من ذلك: "حَدَّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ أَتَجِبُونَ أَنْ يُكَذِّبَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ"^(٦٢٢) ففيه مراعاة عقول المخاطبين، ومستواهم المعرفي، والتزام ما تعارفوا عليه من ذلك في تداولاتهم وأحاديثهم، بعيداً عن الإغراب والتشدد والتفسيق. وبمثل هذا التوجيه جاء الأثر عن ابن مسعود رضي الله عنه أنه قال: "مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لَا تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ، إِلَّا كَانَ لِيَعْضِبَهُمْ فِتْنَةً"^(٦٢٣). ومن ذلك: مراعاة منزلة المخاطب: فقد جاءت هذه المراعاة واضحة المعالم في صنيعة في رسائل إلى النواحي، فقد خاطبهم بما يتناسب مع مناصبهم ومنزلة كلٍّ في الأوساط المحيطة به، فهي رسالة إلى هرقل، تمثل فيها هذا الصنيع فقد جاء في مطلعها: "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ مِنْ مُحَمَّدٍ عَبْدَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى هِرَقْلَ عَظِيمِ الرُّومِ"^(٦٢٤) تحري الإقلال، وعدم الإملال: كما جاء من هديه صلى الله عليه وسلم أنه يتخولهم بالموعظة ففي صحيح البخاري من حديث ابن مسعود قال: "كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَتَخَوَّلُنَا بِالْمَوْعِظَةِ فِي الْأَيَّامِ كَرَاهَةً السَّامَةِ عَلَيْنَا"^(٦٢٥) "والمعنى كان يراعي الأوقات في تذكيرنا، ولا يفعل ذلك كل يوم لئلا نمل"^(٦٢٦)

(٦١٦) الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١هـ) الناشر: مطبعة المدني - القاهرة، تحقيق: د. محمد جميل غازي (ص: ٦٣)

(٦١٧) صحيح البخاري (٢٢٩/١٥) برقم (٦٠٣٥)

(٦١٨) فتح الباري لابن حجر (٥٧٥/٦)

(٦١٩) صحيح البخاري (٤٢٩/١٥) برقم (٦١٧٩) و صحيح مسلم (٤٧/٧) برقم (٥٩٤٠)

(٦٢٠) فتح الباري لابن حجر (٥٦٤/١٠)

(٦٢١) شرح صحيح البخاري - لابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطال البكري القرطبي، دار النشر: مكتبة الرشد - السعودية / الرياض - ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م، الطبعة: الثانية، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم (٣٣٦/٩)

(٦٢٢) صحيح البخاري (١٣٢/١) برقم (١٢٧)

(٦٢٣) صحيح مسلم (٩/١) برقم (١٥)

(٦٢٤) صحيح البخاري (٩/١) برقم (٧)

(٦٢٥) صحيح البخاري (٧٢/١) برقم (٦٨)

(٦٢٦) فتح الباري شرح صحيح البخاري (٦٢/١٨)

- ومن الآداب التي تستدعي تقبُّل الخطاب، المنتزعة من عموم الكتاب والسنة، ما ذكره د. عدنان محمود محمد الكلوت، إجمالاً في "وسائل الإقناع والتأثير في الخطاب الديني، في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية" وهي (٢٢٧):
١. أن يكون القول واضحاً بيّناً، لا غموض فيه ولا إبهام؛ لأن الغرض منه إيصال المعاني المطلوبة للسامع.
 ٢. أن يحرص المتكلم على انتقاء ألفاظه التي يفهم منها حق وباطل، مثل خطاب الله للمؤمنين {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقُولُوا رَاعِنَا وَقُولُوا انظُرْنَا وَاسْمَعُوا} سورة البقرة: ١٠٤
 ٣. أن يتأتى المتكلم في الكلام فلا يسرع، بل يتمهل ليفهم السامع.
 ٤. أن يبتعد عن التفاسيح والتعاضم والتكلف في حديثه، بل عليه أن يتلطف بالقول، لينزع من قلوب السامعين الظنون، مع ضرورة الإشارة إلى أن تلطف المتكلم لا يعني التفاق أو المداينة في الحق.
 ٥. أن يكون متواضعاً شقيقاً فلا يستعلي على المخاطبين أو يحتقرهم أو يتحداهم بإظهار فضله عليهم.
 ٦. أن يستثير الداعي في نفوس المخاطبين الهمم وينمي فيهم الخصال النبيلة التي فيهم، كالشرف مثلاً والنخوة والحلم والأناة وطيب الأعراق، وحسن الجوار... الخ).

آداب ومبادئ التخاطب اللغوي وقواعده:

لئن كان ما مضى آداباً للخطاب، متمثلة في توجيهات شرعية مصدرها الكتاب والسنة، فإن أرباب العلوم اللسانية أيضاً لهم آداب تجاه الخطاب تمثلت في المبادئ والقواعد التي وضعوها لنجاح التواصل التخاطبي بفعالية، فالتخاطب نوع من التواصل بين المتخاطبين وهو بما فيه من التفاعل يقوم على ضريين (٢٢٨):

(أ) مبادئ تعاونية.

(ب) مبادئ تواصلية.

(أ) **مبدأ التعاون:** فهو المبدأ الذي يوفر أرضية خصبة لتحقيق أهداف المحادثة والتخاطب، وهو مبدأ أولي يقتصر على الجانب التبليغي، وأول من ذكره في اللسانيات الفيلسوف بول غاريس الأمريكي، وجاء افتراضه له من منطلق أن الاشتراك في محادثة يقتضي من المتخاطبين احترام مبدأ التعاون والإسهام فيه لتحقيق الهدف الحوارية المنشود، وهو ما يتطلب من المتخاطبين الكشف عن مقاصدهم، أو صدق التوجه إليها بشكل ينسجم مع مبدأ التعاون، وانطلاقاً من هذا التصور جاءت صياغته لهذا المبدأ بـ: (اجعل خطابك حين حصوله على مقتضى القصد المحمود للوضع الذي ارتضيته).

ثم فرّع على هذا المبدأ أربعة قواعد تخاطبية، هي:

(١) **قاعدة الكم:** وصاغها، بـ (اجعل مساهمتك ذات كفاءة إعلامية بالقدر المطلوب لكن لا تجعلها أكثر إفادة من المطلوب)

وهدف هذه القاعدة ضبط مقدار الفائدة وصيانتها عن الزيادة والنقصان، ولذا جعل للفائدة قيدين ضابطين:

- **قيد الفائدة (أ):** اجعل خطابك على قدر الطلب الموضوعي، أي: لتكن إفادتك للمخاطب على قدر حاجته.

- **قيد الفائدة (ب):** لا تتجاوز بإفادة الخطاب الحد المطلوب.

(٢) **قاعدة الكيف:** وهي ضرورة تأكد المتكلم من مصداقية العبارات في خطابه وقيدها بقيدين:

- **قيد الصدق:** ليكن خطابك صادقاً، فلا تقل ما تعلم كذبه.

- **قيد الحجة:** لتبرهن على قولك، ولا تقل ما ليس لك عليه بيّنة أو تنقصه الحجة.

(٣) **قاعدة الإضافة:** (أي: العلاقة) اجعل كلامك مناسباً، وتستهدف: منع المتكلم من الانعطاف إلى مقاصد غير المستهدفة من

الخطاب، وتصاغ اختصاراً: بـ (ليكن كلامك مناسباً وملئاً للسياق) وتشكّل صمّام أمان أساسي للتواصل الإيجابي بين

المتحاورين؛ فهي تسهّل من تأويل المراد بالكلام، وتبعد الإشكالات، والحاجة إلى مزيد من القرائن.

(٤) **قاعدة الجهة:** ومقتضاها: التزام الوضوح، فمقصودها تجنّب الاضطراب المؤدي للملل، أو الإيجاز المخل الذي يحول

دون وضوح المقصد.

وقيودها أربعة:

- **قيد الوضوح:** ويعني تجنّب الأساليب المبهمة، وتحريّ مسالك الإفهام.

(٢٢٧) انظر وسائل الإقناع والتأثير في الخطاب الديني، في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. د. عدنان محمود محمد الكلوت، أستاذ الحديث الشريف وعلومه المساعد، قسم الدراسات الإسلامية - كلية الآداب، جامعة الأقصى - غزة (ص: ٧)

(٢٢٨) انظر: أدب التخاطب قواعده ومبادئه واستراتيجياته، أ.م.د. هاتف بريهي شياح (ص ٢-٦)

- **قيد التفهم:** الفهم التام لمقصودك أولاً، قبل أن تُفهم غيرك.
 - **قيد الحال:** التوسط ما بين الإيجاز المخلّ، والإطناب المملّ.
 - **قيد القصد:** التركيز المستمر على المقصود، وتجنّب غيره.
- ها هي المبادئ التي جعلها غاريس قواعد للتخاطب، وكانت فتحاً أمام الدراسات التنظيرية للتواصل التخاطبي، مما مهّد لعلماء اللسانيات لإكمال ما بدأه، غاريس، فأضافوا إليها، ضمن مبادئ التداوليات، كما فعل (جوفري ليتش) في كتابه (مبادئ التداوليات) حيث أضاف إلى مبدأ التعاون:
- (ب) **مبدأ التأدب والتقرب:** وبناء أساساً على أن التخاطب ممارسة حوارية عقلانية تفاعلية، تتجاوز المبادئ والقواعد النوعية، إلى اشتغالها على ضوابط أخلاقية؛ استجابة للمقتضيات الإنسانية الطبيعية في التخاطب؛ فصاغ هذا المبدأ إجمالاً بـ(كن مؤدّباً) وقولبه في صورتين، صورة ذات صياغته سلبية وأخرى صياغتها إيجابية:
- **الصورة السلبية:** قلّل الكلام غير المؤدب.
 - **الصورة الإيجابية:** أكثر من الكلام المؤدب.
- وفرّع عنه عدة قواعد:
- ١- **قاعدة اللباقة:** الحرص على النفع جلباً والبعد عن الضرر دفعاً، ومقصودها: التقليل من خسارة الغير وتكثير مكاسبه.
 - ٢- **قاعدة التكرم:** لتكن كريماً سخياً، بحرصك على جلب النفع ودفع الضرر والمقصود منها: دفع الأنانية بتقليل الربح الذاتي، والسخاء بتكثير خسارتها مقابل مكاسب الغير؛ إثارة.
 - ٣- **قاعدة الإحسان:** تحرّ الإنصاف، وتجنّب الاحتقار، وصياغتها: (قلّل من ذم الآخرين، وأكثر من الثناء عليهم)
 - ٤- **قاعدة التواضع:** التكثير من ذم الذات، وبالمقابل: التقليل من مدحها والثناء عليها.
 - ٥- **قاعدة الاتفاق:** طلب الحقوق بلا تعصّب، وصياغتها: (الخفض من الاختلاف الذاتي مع الغير، والرفع من الانسجام النفسي مع الغير)
 - ٦- **قاعدة التعاطف:** الحد من التعارض النفسي مع الغير، والرفع من مستوى التعاطف مع الغير.
- ويعتبر (ليتش) هذا المبدأ (مبدأ التأدب) -وخاصة قاعدة اللباقة منه- حاجز رفيع أمام كل أسباب النزاع، ويرى أن هذا المبدأ مقدّم على مبدأ التعاون إذا تعارض؛ لما يميّز به من تحرّي صيغ الرفق والالتماس، مع الحد من صيغ الإلزام، ولتوضيح ذلك، قارن بين عدة صيغ تطبيقية، على سبيل المثال:
- **مدني بمال:** على الصيغة أقلّ لباقة؛ لما تدل عليه من الأمر المباشر المفيد للإلزام، وهي بذلك عرضة للرفض المؤدي للمنازعة والخلاف عند التخاطب، بينما:-
 - ٢ **أريد أن تمدني بمال:** هي الأخرى لباقة؛ لأنها جملة خبيرة، لا تسلب من المخاطب الاختيار، وهي بذلك أدعى في إنجاز المطلوب.
- **هل تستطيع أن تمدني بمال؟:** هذه الجملة أكثر لباقة من الجملتين قبلها؛ لأنها جملة استفهامية في صورة تساؤل بكل رفق؛ وهي بذلك تفتح باباً للجواب بالرفض والموافقة أمام المخاطب.
 - **ليتك تمدني بمال:** هذه الجملة أكثر لباقة من كل الجمل السابقة؛ لأنها جاءت بصيغة التمتني، مع عدم إظهار المتكلم للطمع في حصول مطلوبه، وهي بذلك تجعل من المخاطب عند الاستجابة متفضلاً على المتكلم؛ لتحقيق ما تمناه.
- (ت) **مبدأ التهذيب:** وهو: التعاون من الطرفين على التزام ما يحقق الهدف من التخاطب من ضوابط تهذيبية، بقدر التزامهما بقواعد التواصل والتبليغ، وقد صيغ هذا المبدأ اختصاراً بـ(كن مهذباً).
- وتتفرّع عنه قواعد:**
- ١- **قاعدة التعفّف:** ومقصدها: أن لا تفرض نفسك على المخاطب، بمعنى: أن لا تتطفّل على شؤونه.
 - ٢- **قاعدة التشكيك:** وتعني: إتاحة الخيارات أماما المخاطب، ليختار بنفسه ويتخذ قراره.
 - ٣- **قاعدة التودد:** وهي: إظهار الوداد للمخاطب، كما لو أنّك صديق له.
- فقاعدة التعفّف تهدف إلى أدب تتجنّب الإلحاح للمخاطب لحمله على فعل ما لا يريده أو ما هو متردد فيه. أما عدم التطفّل، فيهدف إلى اكتساب أدب الاستئذان في خصوصيات المخاطب. وأما قاعدة التخيير، فتعمل بشكل تكاملي أو تبادلي أحياناً مع قاعدة التعفّف. أما قاعدة التودد، فالهدف منها التمهيد إلى الصداقات الحميمة بين طرفي الخطاب؛ لشعور المخاطب وإحساسه بالتساوي مع المتكلم.

(ث) **مبدأ التواجه:** والقصد منه: ضبط التخاطب بمقابلة الوجه للوجه، وصيغ بـ(صُنْ وجه غيرك) وجاء في الدراسة المشتركة

(لـ(بارون – ليفنس): الكليات في الاستعمال اللغوي بعنوان(ظاهرة التأدب) وهو مبنيٌّ على فهمين:

الأول: مفهوم الوجه: أي ذات الانسان التي يريد أن تتحدد بها قيمته الاجتماعية وهو على ضربين:

- وجه دافع(سلبي): بمعنى: ردة الفعل على الاعتراض، فالإنسان من طبعه عدم إرادة الاعتراض عليه ورفضه.

- وجه جالب(إيجابي): إرادة جلب الاعتراف، فإرادة ذلك من ديدن الإنسان.

وهذا ما يجعل التخاطب بين طرفين كل منهما يسعى لحفظ ماء وجهه ووجه مخاطبه.

الثاني: مفهوم التهديد: ما يهدد الوجه تهديداً ذاتياً، وهي الأقوال المعيقة لإرادة المتخاطبين في دفع الاعتراض

(الوجه الدافع – والوجه الجالب)

ومبدأ التواجه تنفرع عنه خمس قواعد، يتخير المتكلم من بينها أنسبها لقوله التهديدي، وهي:

- الامتناع: بالإسكاف عن القول المهدد.

- التصريح بالتهديد بلا تغيير في يمس جانبه التهديدي.

- التصريح به، مع تعديل يدفع عن المستمع الضرر بوجهه الدافع.

- التصريح به، مع تعديل يدفع عن المستمع الضرر بوجهه الجالب.

- التعريض بالقول المهدد؛ ليترك للمستمع اختيار أحد المعاني المحتملة.

والمثال التوضيحي تطبيقياً، (طلب إغلاق النافذة) مثلاً:

- ربما امتنع المتكلم عن طلب إغلاقها بصيغة الأمر المباشرة(اغلق) لما في الطلب على هذا النحو من إمكانية الضرر به أو بالمخاطب.

- قد يطلب إغلاقها بلا استعمال صيغة تحدّ من أثر التهديد (اغلق النافذة).

- ربما طلب إغلاقها متوسلاً بصيغة تحفظ الوجه الدافع للمخاطب (هل لك أن تغلق النافذة)

- قد يطلب من المخاطب إغلاقها النافذة متوسلاً بصيغة تحفظ الوجه الجالب له (ألسنت تبادر إلى إغلاق النافذة كلما تعرضنا لمجرى الهواء؟)

- وقد يطلب منه المتكلم إغلاقها بطريق التعريض فيقول: (إن الجلوس في مجرى الهواء مؤذٍ) ليترك للمخاطب خياراً لاستتباب أن المتكلم يريد إغلاق النافذة.

وبالتأكيد نلاحظ كيف أن الفقرات الثلاث الأخيرة يتمثل فيها الخطاب سلوكاً جميلاً كله لطف وتهذيب، صادر من ذات كاملة الإنسانية، هدفها التعبير عن الاحترام للآخرين، وتجنّب التعالي والمكابرة، تحرياً لإنزال الناس منازلهم، وتعبير الفقرة الأخيرة من بين كل الفقرات، تخاطباً مثالياً يورث تفاعلاً تألفي يقرب بين المتخاطبين.

(ج) مبدأ التصديق: والمقصد منه: تطابق الأعمال مع الأقوال، ويصاغ بـ(لا تقل لغيرك، ما تبرهنه بفعلك) أو (لا تقل ما تعتقد

عدم صدقه، ولا ما لا دليل لديك عليه) وتأتي أهمية هذا المبدأ؛ لما يلاحظ في المحادثات من المزامع غير الصادقة،

لأسباب مختلفة، كبعض الأعراف الاجتماعية التي تتطلب مدحاً غير واقعي أو حقيقي للمظاهر أو الممتلكات، أو التي

تستدعي مزامع كاذبة الدوافع.

ويعتمد هذا المبدأ على عنصرين:

- نقل القول(التبليغ): وهو مرتبط بالجانب التواصل.

- تطبيق القول(التهذيب): وهو مرتبط بالجانب التعامل.

ولكل من الجانبين قواعده:

✓فقواعد الجانب التواصل (التبليغ) المتفرعة أساساً عن مبدأ التصديق من جانبه التبليغي، وهي التي جاءت في كتاب

الماوردي(أدب الدنيا والدين) وسماها شروطاً، فقال(٦٢٩): "واعلم أن للكلام شروطاً لا يسلم المتكلم من الزلل إلا

بها، ولا يعرّى من النقص إلا بعد أن يستوفيها وهي أربعة:

- **فالشرط الأول:** أن يكون الكلام لداع يدعو إليه إما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر.

(٦٢٩) أدب الدنيا والدين، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (المتوفى: ٤٥٠ هـ)، الناشر: دار مكتبة الحياة، الطبعة: بدون طبعة، تاريخ النشر: ١٩٨٦ م (ص: ٢٧٥)

- والشرط الثاني: أن يأتي به في موضعه، ويتوخى به إصابة فرصته.

- والشرط الثالث: أن يقتصر منه على قدر حاجته.

- والشرط الرابع: أن يتخير اللفظ الذي يتكلم به.

فهذه أربعة شروط متى أخل المتكلم بشرط منها فقد أوهن فضيلة باقيها".

✓ **قواعد الجانب التعاملي (التهذيب):** المتفرعة أساساً عن مبدأ التصديق من جانبه التهذيبي، وهي ثلاث قواعد رئيسية:

وهي القواعد التي جاءت مجملة في كتاب الدكتور: طه عبدالرحمن (اللسان والميزان) واستقراها من التراث الإسلامي، ثم

صاغها في قواعد تخاطبيه، وهي:

١- **قاعدة القصد:** لتتفقد قصدك في كل قول تُلقي به إلى الغير.

٢- **قاعدة الصدق:** لتكون صادقاً فيما تنقله إلى غيرك.

٣- **قاعدة الاخلاص:** لتكون في توددك للغير متجرداً عن أغراضك.

وبمجرد تأمل هذه القواعد: (القصد - والصدق - والإخلاص) نكتشف تضمّنها لقواعد التأدّب والتواضع السابقة) وكذا عندما ننظر إلى مبادئ التخاطب وقواعده، عند (غرايس - ليتش - لاكوف - با رون - ليفنش) وغيرهم من علماء الغرب، نجد المبادئ والقواعد التي نصّوا عليها وابتكروها أو طوّروها، حاضرة في الخطاب العربي الاسلامي النقدي، والبلاغي، والتفسيري، والأصولي.. ومن هنا يمكن القول: إن مبادئ التعاون والتأدّب، والتقرّب، والتهذيب، والتواضع، بما يتفرّع عنها من قواعد، لن نعدم لها جذور في الموروث الثقافي العربي الإسلامي، وقد قام بعض العلماء الغربيين باستقائها منه وادخالها في نماذجهم، ونظرياتهم وبحوثهم، ودراساتهم بأسماء ومصطلحات وجدول مختلفة^(٦٣٠).

ولا أدلّ على هذا التوافق، والتتابع على الوصول إلى ابتكارات واكتشافات في هذا المجال مقاربة إن لم تكن متطابقة الإدراك والاستنتاج، من الجزء التالي:

آداب الخطاب في تراث اللغة العربية:

لا أمل في الإحاطة بهذا الموضوع، لحاجته لبحث مستقلّ وشامل لجوانب عديدة، وإنما المقصد هنا ذكر مثال ونموذج، سطره أحد العلماء البارزين فيه، وهو الماوردي رحمه الله حيث قال رحمه الله في كتابه: (أدب الدنيا والدين)^(٦٣١): "واعلم أن للكلام آداباً إن أغفلها المتكلم أذهب رونق كلامه، وطمس بهجة بيانه، ولها الناس عن محاسن فضله بمساوي أدبه، فعدّلوا عن مناقبه بذكر مثالبه.

(١) أن لا يتجاوز في مدح ولا يسرف في ذم: وإن كانت النزاهة عن الذمّ كرمًا، والتجاوز في المدح ملقاً يصدر عن مهانة.

والسرف في الذمّ انتقام يصدر عن شر، وكلاهما شين، وإن سلم من الكذب.

يروى أنه «لما قدم على رسول الله - صلى الله عليه وسلم- وفد تميم سأل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - عمرو بن الأهتم عن قيس بن عاصم فمدحه، فقال قيس: والله يا رسول الله لقد علم أنّي خير ممّا وصف ولكن حسدني، فذمّه عمرو وقال: والله يا رسول الله لقد صدقت في الأولى وما كذبت في الأخرى؛ لأنّي رضيت في الأولى، فقلت أحسن ما علمت، وسخطت في الأخرى، فقلت أقبح ما علمت. فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : إن من البيان لسحرا».

على أن السلامة من الكذب في المدح والذم متعذرة لا سيما إذا مدح تقرّبًا، وذمّ تحقّقًا. وقال عبد الله بن مسعود: إنّ الرجل ليدخل على السلطان ومعه دينه فيخرج وما معه دينه. قيل: وكيف ذلك؟ قال يرضيه بما يسخط الله عز وجل".

وسمع ابن الرومي رجلا يصف رجلا ويبالغ في مدحه فأنشأ يقول:

إذا ما وصفت امرأ لا مرئى ... فلا تغل في وصفه واقصد

فإنك إن تغل تغل الظنون ... فيه إلى الأمد الأبعد

فيضال من حيث عظمته لفضل المغيب على المشهد

(٢) أن لا تبعثه الرغبة والرغبة على الاسترسال في وعد أو وعيد يعجز عنهما ولا يقدر على الوفاء بهما. فإنّ من أطلق بهما

لسانه وأرسل فيهما عنانه، ولم يستثقل من القول ما يستثقله من العمل، صار وعده نكثًا ووعيده عجزًا.

(٦٣٠) انظر: أدب التخاطب وقواعده ومبادئه واستراتيجياته، أ.م.د. هاتف بريهي شيباع (ص ٢-٧)

(٦٣١) أدب الدنيا والدين (ص: ٢٨٢-٢٨٦)

وحكي أن سليمان بن داود -عليهما السلام- مرَّ بعصفور يدور حول عصفورة فقال لأصحابه: هل تدرون ما يقول لها؟ قالوا: لا يا نبي الله. قال: إنه يخطبها لنفسه ويقول لها زوجيني نفسك أسكنك أي غرف دمشق شئت. وقال سليمان: كذب العصفور فإن غرف دمشق مبنية بالصخور لا يقدر أن يسكنها هناك، ولكن كل خاطب كاذب.

(٣) إن قال قولا حقيقه بفعله، وإذا تكلم بكلام صدقه فعمله، فإن إرسال القول اختيار، والعمل به اضطرار. ولئن يفعل ما لم يقل، أجمل من أن يقول ما لم يفعل.

وقال بعض الحكماء: أحسن الكلام ما لا يحتاج فيه إلى الكلام، أي: يكتفي بالفعل من القول. وقال محمود الوراق:

القول ما صدقه الفعل ... والفعل ما وكده العقل

لا يثبت القول إذا لم يكن ... يقله من تحته الأصل

(٤) أن يراعي مخارج كلامه بحسب مقاصده وأغراضه، فإن كان ترغيباً قرنه باللين واللفظ، وإن كان ترهيباً خلطه بالخشونة والعنف، فإن لين اللفظ في الترهيب وخشونته في الترغيب خروج عن موضعهما، وتعطيل للمقصود بهما فيصير الكلام لغواً، والغرض المقصود لهواً.

وقد قال أبو الأسود الدؤلي لابنه: يا بني إن كنت في قوم فلا تتكلم بكلام من هو فوقك فيمقتوك، ولا بكلام من هو دونك فيزدروك.

(٥) أن لا يرفع بكلامه صوتاً مستنكراً، ولا ينزعج له انزعاجاً مستهجنًا وليكف عن حركة تكون طيشًا، وعن حركة تكون عياءً، فإن نقص الطيش أكثر من فضل البلاغة.

وقد حكي أن الحجاج قال لأعرابي: أخطيب أنا؟ قال: نعم لولا أنك تكثر الرد وتشير باليد، وتقول أما بعد.

(٦) أن يتجافى هجر القول ومستقبح الكلام، وليعدل إلى الكناية عما يستقبح صريحه ويستهن فصيحه؛ ليلبغ الغرض ولسانه نزه وأدبه مصون.

وقد قال محمد بن علي في قوله تعالى: {وإذا مروا باللغو مروا كرامًا} [الفرقان: ٧٢]. قال: كانوا إذا ذكروا الفروج كنوا عنها. وكما أنه يصون لسانه عن ذلك فهكذا يصون عنه سمعه، فلا يسمع خناء ولا يصغي إلى فحش فإن سماع الفحش داع إلى إظهاره، وذريعة إلى إنكاره. وإذا وجد عن الفحش معرضاً كفّ قائله وكان إعراضه أحد النكيرين، كما أن سماعه أحد الباعثين.

وأنشدني أبو الحسن بن الحارث الهاشمي:

تحر من الطرق أوساطها ... وعد عن الموضع المشتبه

وسمك صن عن قبيح الكلا ... م كصون اللسان عن النطق به

فإنك عند استماع القبيح ... شريك لقائله فانتبه

ومما يجري مجرى فحش القول وهجره في وجوب اجتنابه، ولزوم تنكبه، ما كان شنيع البديهة مستنكر الظاهر، وإن كان عقب التأمل سليماً، وبعد الكشف والروية مستقيماً كالذي رواه الأزدي عن الصولي لبعض المتكلمين من الشعراء:

إنني شيخ كبير ... كافر بالله سيري

أنت ربي وإلهي ... رازق الطفل الصغير

يريد بقوله كافر، أي: لابس؛ لأن الكفر التغطية. ولذلك سمي الكافر بالله كافراً؛ لأنه قد غطى نعمة الله بمعصيته. وقوله بالله سيري عليها أن تسير. وقوله أنت ربي يعني ربي ولدك من التربية. وإلهي رازق الطفل الصغير كما أنه رازق الولد الكبير.

فانظر إلى هذا التكلف الشنيع، والتعمق البشيع، ما اعتاض من حيث البديهة إذا سلم بعد الفكر والروية إلا لوماً إن حسن فيه الظن، أو ذماً إن قوي فيه الارتياب. وقلماً يكون ذلك إلا من خلع بطر أو مراتب أشر.

(٧) أن يجتنب أمثال العامة الغوغاء، ويتخصص بأمثال العلماء الأدباء، فإن لكل صنف من الناس أمثالا تشاكلهم، فلا تجد لساقط

إلا مثلاً ساقطاً وتشبيهاً مستقبحاً. وللسقاط أمثال فمنها تمثلهم للشيء المريب، كما قال الصنوبري:

إذا ما كنت ذا بول صحيح ... ألا فاضرب به وجه الطبيب

ولذلك علتان:

إحدهما: أن الأمثال من هواجس الهمم وخطرات النفوس، ولم يكن لذي الهمة الساقطة إلا مثل مرذول، وتشبيه معلول.

والثانية: أن الأمثال مستخرجة من أحوال المتمثلين بها، فبحسب ما هم عليه تكون أمثالهم. فلهاتين علتين وقع الفرق بين أمثال الخاصة وأمثال العامة. وربما ألف المتخصص مثلاً عامياً أو تشبيهاً ركيكاً؛ لكثرة ما يطرق سمعه من مخالطة الأراذل فيسترسل في ضربه مثلاً

فيصير به مثلاً، كالذي حكى عن الأصمعي أن الرشيد سأله يوماً عن أنساب بعض العرب فقال: على الخبير سقطت يا أمير المؤمنين. فقال له الفضل بن الربيع: أسقط الله جنبك أخطاب أمير المؤمنين بمثل هذا الخطاب؟ فكان الفضل بن الربيع، مع قلة علمه أعلم بما يستعمل من الكلام في محاوراة الخلفاء من الأصمعي الذي هو واحد عصره وقريع دهره. ولأمثال من الكلام موقع في الأسماع وتأثير في القلوب لا يكاد الكلام المرسل يبلغ مبلغها، ولا يؤثر تأثيرها؛ لأن المعاني بها لائحة، والشواهد بها واضحة، والنفوس بها وامقة، والقلوب بها واثقة، والعقول لها موافقة. فلذلك ضرب الله الأمثال في كتابه العزيز وجعلها من دلائل رسله وأوضح بها الحجة على خلقه؛ لأنها في العقول معقولة، وفي القلوب مقبولة.

ولها أربعة شروط:

أحدها: صحة التشبيه.

والثاني: أن يكون العلم بها سابقاً والكل عليها موافقاً.

والثالث: أن يسرع وصولها للفهم، ويعجل تصورها في الوهم، من غير ارتياح في استخراجها ولا كد في استنباطها.

والرابع: أن تناسب حال السامع لتكون أبلغ تأثيراً وأحسن موقعاً. فإذا اجتمعت في الأمثال المضروبة هذه الشروط الأربعة كانت زينة للكلام وجلاء للمعاني وتدبراً للأفهام".

الخاتمة

تعرفنا من خلال البحث على أهمية التعامل اللغوي في مصادر تراثنا العريق: الشعرية واللغوية، وعرضنا النماذج المؤكدة على العناية بهذه الآداب في مختلف الموضوعات والمجالات التخاطبية للفرد والمجتمع، مما يحتم الاهتمام بمواصلة غرس هذه القيمة اللغوية في الخطط التعليمية لمدارسنا، ومنابر وسائل إعلامنا تعليمياً ونهجاً وممارسة. فتعلم هذه الآداب يحقق أهدافاً نموذجية استراتيجية مهمة للمجتمع العربي، كما يحقق تعلمها لغير العرب ذات المكاسب؛ من خلال معرفة الأساليب الخطابية المناسبة للمجتمع العربي، المراعية لقيمه الثقافية، وأخلاقه الاجتماعية، مما يعزز توطيد العلاقة بين المجتمعين، ويرفع من مستوى كفاءة الخطاب اللغوي؛ لتحسين التواصل وتطويره المستمر في ظل فهم وتفاهم وتوافق دائم. فالخطاب حاجة يومية، وضرورية على مختلف الأصعدة والمجالات، واللغة وسيلته الأهم إن لم تكن الوحيدة؛ ومن هنا جاءت أهمية تناول آدابها؛ ليعلم ما يتحرّاه وما يتجنّبه؛ ليصل بخطابه إلى مراميهِ.

ويقترح أن يتم التوجه رسمياً إلى المزيد من الاهتمام بتعليم أدب الخطاب اللغوي، ومبادئه وقواعده، والتشجيع على ممارسة التأدب اللغوي وفق التراث الثقافي العربي؛ لينعكس كقيمة إسلامية عربية؛ من خلال الامتثال التطبيقي العملي في مختلف المخطبات والاحتكاكات التواصلية، بالإضافة إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال بجوانبه النظرية والتحليلية، والتاريخية التراثية، والثقافية التطبيقية، في تراث الأمتين العربية والغربية.

- (١) آداب التخاطب مع الخلق في ضوء القرآن الكريم، إعداد/ د. صادق قاسم حسن مدد، الأستاذ المساعد بكلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المجلد الرابع من العدد الخامس والثلاثون لحولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية.
- (٢) أدب التخاطب في ضوء السنة النبوية، أصول وضوابط، د. علي بن عبد الله الصباح، أستاذ الحديث وعلومه المشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية-جامعة الملك سعود.
- (٣) أدب التخاطب قواعده ومبادئه واستراتيجياته، المؤلف: أ.م.د. هاتف بريهي شياح الكلية التربوية المفتوحة في محافظة القادسية، مجلة العلوم الإنسانية/كلية التربية للعلوم الإنسانية/المجلد ٢٣/العدد الثالث-أيلول ٢٠١٦ م.
- (٤) أدب الدنيا والدين، المؤلف: أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (المتوفى: ٤٥٠ هـ)، الناشر: دار مكتبة الحياة، الطبعة: بدون طبعة، تاريخ النشر: ١٩٨٦ م.
- (٥) استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، المؤلف: عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى: ٢٠٠٤ م.
- (٦) تاج العروس من جواهر القاموس، المؤلف: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (المتوفى: ١٢٠٥ هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.
- (٧) التحرير والتنوير = «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، المؤلف: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣ هـ)، الناشر: دار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر: ١٩٨٤ هـ.
- (٨) تفسير القرآن العظيم، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤ هـ)، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م.
- (٩) تلوين الخطاب لابن كمال باشا دراسة وتحقيق، أحمد بن سليمان بن كمال باشا شمس الدين (المتوفى: ٩٤٠ هـ) المؤلف: عبد الخالق بن مساعد الزهراني، الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: السنة ٣٣ - العدد (١١٣) ١٤٢١ هـ.
- (١٠) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، المؤلف: عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: ١٣٧٦ هـ)، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.
- (١١) جامع البيان في تأويل القرآن، المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: ٣١٠ هـ) المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.
- (١٢) الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١ هـ) تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة الطبعة: الثانية، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م.
- (١٣) زاد المعاد في هدي خير العباد، المؤلف: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١ هـ)، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت - مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، الطبعة: السابعة والعشرون ١٤١٥ هـ / ١٩٩٤ م.
- (١٤) شرح صحيح البخاري، المؤلف: أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطلان البكري القرطبي، دار النشر: مكتبة الرشد - السعودية / الرياض - ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م، الطبعة: الثانية، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم.
- (١٥) صحيح البخاري = الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ.
- (١٦) صحيح مسلم = المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، المؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١ هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- (١٧) الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، المؤلف: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١ هـ) الناشر: مطبعة المدني - القاهرة، تحقيق: د. محمد جميل غازي.

- ١٨) فتح الباري شرح صحيح البخاري، المؤلف: أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، الناشر: دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩ رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز.
- ١٩) الكلام على مسألة السماع، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١ هـ)، المحقق: محمد عزيز شمس، راجعه: محمد أجمل الإصلاحي، سعود بن عبد العزيز العريفي، الناشر: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٢ هـ.
- ٢٠) لسان العرب، المؤلف: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي الإفريقي (المتوفى: ٧١١ هـ)، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ.
- ٢١) مجمل اللغة، المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: ٣٩٥ هـ)، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الثانية - ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م (ص: ٢٩٥)
- ٢٢) مختار الصحاح، المؤلف: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: ٦٦٦ هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩ م.
- ٢٣) معجم الغني: مصدر الكتاب: موقع معاجم صخر.
- ٢٤) المعجم الوسيط المؤلف: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) الناشر: دار الدعوة (٩ / ١)
- ٢٥) المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، المؤلف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦ هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الثانية، ١٣٩٢ هـ.
- ٢٦) وسائل الإقناع والتأثير في الخطاب الديني، في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. المؤلف: د. عدنان محمود محمد الكلوت، أستاذ الحديث الشريف وعلومه المساعد، قسم الدراسات الإسلامية - كلية الآداب، جامعة الأقصى - غزة.

التراث العربي المكتوب بالحروف السريانية والعبرية

عبدالرزاق القوسي

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

أولاً: التراث العربي المكتوب بالحروف السريانية.

ثانياً: التراث العربي المكتوب بالحروف العبرية.

ملخص الدراسة:

يثبت هذا البحث أن هناك تراثاً عربياً لم يكتب بالحروف العبرية؛ وإنما كتب بالحروف العبرية والسريانية، كما يقدم هذا البحث تعريف بهذا التراث، وزمان ومكان وجوده، ونماذج مختصرة لمخطوطات وكتب طبعت بهذا التراث.

المقدمة:

من خلال معرفتي باللغتين العبرية والسريانية، وجدت أن هناك كتاب ومؤلفون كتبوا باللغة العبرية مؤلفات ومراجع لكن لم يكتبوها بالحروف العبرية بل بالحروف السريانية والعبرية. بعد سنوات أردت أن أقرأ باللغة العبرية ما كتب عن هذا التراث تفاجأت بعدم وجود مؤلفات أو بحوث بهذا الخصوص؛ على الأقل لم يظهر لي نتائج على محركات البحث في الانترنت، فقررت كتابة مؤلف مستقل لكل تراث، أحدهما باسم: (اللغة العبرية اليهودية ورحلة التراث العربي المجهول) يتناول ما كتب بالحروف العبرية، والآخر باسم: (اللغة العبرية الكرثونية والتراث العربي المكتوب بالحروف السريانية)،

الهدف من هذا البحث المقدم للمؤتمر إعطاء لمحة عما وجدته مكتوباً باللغة العبرية بالحروف العبرية والسريانية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها تكشف الضوء على التراث العربي المكتوب بالحروف العبرية والسريانية، وهو تراث لم يسبق دراسته باللغة العبرية، كما أن مكتبات بريطانيا والعراق ولبنان وسوريا... الخ مليئة بآلاف المخطوطات والمطبوعات بهذا التراث.

أسئلة البحث:

يجيب هذا البحث عن الأسئلة التالية:

- هل كتبت اللغة العبرية بحروف غير الحروف العبرية؟
- هل هناك تراث عربي يستحق الدراسة مكتوباً بالحروف العبرية والسريانية؟
- متى نشأ كل تراث منهما؟
- هل هذان التراثان مرتبطان ببعض؟، أم لكل منهما ظروفه؟
- هل التراث العربي المكتوب بالحروف العبرية والسريانية لا يزال مستمراً أم انتهى؟

الإطار النظري:

ينقسم هذا البحث إلى قسمين:

أولاً: التراث العربي المكتوب بالحروف السريانية.

ثانياً: التراث العربي المكتوب بالحروف العبرية.

أولاً: التراث العربي المكتوب بالحروف السريانية.

١- تعريف بمصطلح الكتابة الكرثونية:

الكتابة الكرثونية، هي كتابة اللغة العبرية أو أي من لهجاتها بأي من الحروف السريانية، سواء أكانت إسطرانيغيلية أو شرطاً أو مدناحياً أو غيرها.

٢- زمن ومكان العبرية الكرثونية:

بداية كتابة اللغة العبرية بالحروف السريانية قد يرجع إلى منتصف القرن السابع الميلادي^{٦٣٢} أو الربع الأول من القرن الهجري الأول، لكن المخطوطات الكرثونية المتوفرة ترجع إلى مرحلة متأخرة بقرون عن هذا التاريخ، وفي ضوء إهمال دراسة المخطوطات

^{٦٣٢} - سمير عبده، السريانية-العبرية الجذور والامتداد، منشورات دار علاء الدين، الطبعة الثانية ٢٠٠٢م، ص ٧٢.

العربية الكرشنونية لا أستطيع الجزم بالتاريخ الفعلي لظهور هذه المخطوطات، أو متى ظهرت كلغة أدبية يكتب بها الكتب، لكن من المحتمل جدا أن الكتابات العربية الكرشنونية الأولى كانت في حدود المخاطبات والعظات الدينية.

بعض الباحثين يصرحون بأن أقدم المخطوطات العربية الكرشنونية تعود للقرن التاسع الميلادي كالباحث أليساندرو منغوزي (Alessandro Mengozzi)^{٦٣٣} الذي ذكر أنه يوجد في المكتبة البريطانية (ms ١٤٦٤٤) مخطوطة قديمة ترجع ربما إلى بداية القرن السادس الميلادي ومكتوبة بالخط الإسطرانجيلي، نسخ عليها في آخر صفحة كتابة كرشنونية ترجع -من خلال نوعية الحبر- إلى ما قبل القرن التاسع الميلادي، وإن كان يصعب تحديد وقتها، وهي من النصوص المبكرة جدا.

٣- أهمية الانتاج الثقافي بالعربية الكرشنونية:

ما كتب بالكرشنونية - من وجهة نظري - يجب اعتباره أحد فروع الأدب العربي ولا يجب استبعاد دراسته، فهو في نهاية المطاف مكتوب باللغة العربية ويغطي منطقة وثقافة مسيحية عربية كانت ولا تزال جزء من النسيج والثقافة العربية، كما أننا قد نجد رواية مختلفة لأحداث المنطقة، وربما تفصيلا لا نجده في المراجع العربية.

٤- لمحة عن تراث العربية الكرشنونية:

ازدهرت الكتابة العربية بالحروف السريانية في الأماكن التي تعربت في العراق والشام وجنوب تركيا والتي يتركز فيها المسيحيون، لكنه لم يتجاوز هذه المنطقة إلى مصر أو غيرها مما يقطنها المسيحيون العرب، حتى المسيحيون في هذه المناطق بشكل عام آثروا استخدام الحروف العربية على الحروف السريانية، مما يجلي استنتاج أن الكرشنونية بقيت محلية خاصة لمن يحنون للثقافة السريان كهوية ثقافية تحاول الصمود أمام الهيمنة الثقافية العربية، ويعتبر امتداده إلى قبرص نتيجة طبيعية لهجرة الموارنة إليها.

وعند استعراض الصحف الصادرة في بداية القرن العشرين نجد أن العربية الكرشنونية تستخدم في بعض الصحف المسيحية؛ وهذه بعض الصحف^{٦٣٤}:

- (صحف مدني) (كوكف مدني) (كوكب الشرق)، مكان الاصدار: ديار بكر، تركيا، السنوات: ١٩١٠-١٩١٢م، بالعربية الكرشنونية والتركية الكرشنونية، المحرر: نعم فائق، تطبع مرتان في الأسبوع.
 - (صحف دسوريو) (كوكف دسوريو) (كوكب السريان)، مكان الاصدار: خربوت، تركيا، السنوات: ١٩١٠م، باللغة العربية الكرشنونية والتركية الكرشنونية، المحرر: المطرن عبدالنور.
 - (بيت نهري) (بيت نهري) (بيت نهري)، مكان الاصدار: باترسون، نيوجرسي، الولايات المتحدة الأمريكية، السنوات: ١٩١٦-١٩٣٣م، باللغة العربية الكرشنونية والتركية الكرشنونية، المحرر: نعم فائق، مرة كل أسبوعين.
 - (انتباه) (اليقظة)، مكان الاصدار: كلية بوينت، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، السنوات: ١٩٠٥-١٩١٥م، باللغة العربية الكرشنونية والتركية الكرشنونية، المحرر: غابرييل بوياجي، شهرية.
- ومما يلفت النظر أن صحيفتي: (بيت نهري) و(انتباه) استمرت لسنوات مما يدل على أنه هناك قراء للعربية الكرشنونية، علما بأن المصدر الذي اعتمدت عليه كان يستعرض فقط الصحف الكرشنونية التركية وجاءت العربية الكرشنونية عرضا، مما يعني أن الصحف العربية الكرشنونية كانت أكثر عددا مما ذكرت.
- تقدمت طباعة الكتب باللغة العربية الكرشنونية تاريخيا على الطباعة بالحروف العربية؛ وذلك أن الحكومة العثمانية منعت طباعة الكتب باللغة العربية وسمحت للمسيحيين بطباعة الكتب، فطبع الموارنة عددا من الكتب العربية بالحروف السريانية؛ فأول كتاب عربي مطبوع في العالم العربي طبع بالحروف الكرشنونية عام ١٩١٠م^{٦٣٥}.

ثانيا: التراث العربي المكتوب بالحروف العبرية

^{٦٣٣} - Alessandro Mengozzi, The History of Garshuni as a Writing System: Evidence from the Rabbula Codex, History of the Ancient Near East / Monographs, S.A.R.G.O.N. Editrice e Libreria, Padova 2010, P: 301.

^{٦٣٤} - بنيامين تريكونا، ببلوغرافيا المطبوعات السريانية الصادرة باللغة التركية العثمانية، ترجمة عن الإنكليزية د.سعدى المالح، مجلة: (صحف) ٤٤ (ص ٢٠١٠-٦٧٦٠، صفحات: ١١٠-١١٤).

^{٦٣٥} - البروفسور جوزيف أبو نهرا، المسيحيون وهاجس الحرية في العهد العثماني، مركز الشرق المسيحي للبحوث والمنشورات، جامعة القديس يوسف، المؤتمر الدولي: خطاب الجماعات المسيحية في الشرق، الأدنى في زمن التحولات، 24-26 كانون الثاني 2013، ص: ٣٥.

١- المقصود بمصطلح (العربية اليهودية):

هو كتابة اللغة العربية أو أي من لهجاتها بالحروف العبرية.

٢- زمن ومكان اللغة العربية اليهودية:

مرت كتابة اللغة العربية بالحروف العبرية بعدة مراحل نورمان أ. ستلمان^{٦٣٦} (Norman A. Stillman) قسم مراحل العربية اليهودية إلى ٣ أقسام:

أ- العربية اليهودية المبكرة:

وتبدأ قبل ظهور الإسلام في القرن السابع الميلادي^{٦٣٧}، حيث كانت القبائل اليهودية منتشرة في الجزيرة العربية، وكانت لغتهم اليومية مشابهة للغة لجيرانهم العرب، باستثناء بعض الكلمات العبرية والآرامية التي استخدموها للتعبير عن مصطلحات ومفاهيم يهودية وثقافية.

لا يوجد لدينا نصوص يهودية عربية لهذه الفترة، علماً بأن مؤرخي هذه الفترة يؤكدون وجود شيء من هذا النوع؛ وإن لم يصلنا، وكان الأدب في هذه المرحلة كالأدب العربي عبارة عن أشعار يتم تناقلها حفظاً، ومن أشهر أدباء هذه الفترة الشاعر السموأل بن عادي. وامتدت هذه الفترة إلى القرن الثامن الميلادي.

ب- العربية اليهودية في العصور الوسطى:

وتبدأ في حدود القرنين السابع والثامن الميلادي، وانتشرت هذه اللغة مع موجة الفتوحات الإسلامية، وامتدت من خراسان والهند شرقاً إلى الأندلس وغرب أفريقيا.

أصبحت اللغة العربية في هذه الفترة لغة مشتركة لشعوب كثيرة، وصارت لغة العلم والتجارة، في هذه الفترة أصبحت اللغة العربية لغة غالبية يهود العالم، وتطورت اللغة العبرية مع تطور اللغة العربية، ونقلت الكثير من الكتب ولا سيما في المجالات العلمية إلى اللغة العبرية، وإلى الحروف العبرية مع بقاءها باللغة العربية.

في هذه الفترة لم يكتب اليهود باللغات العربية الدارجة بل استمروا في استخدام العربية الفصحى. وامتدت هذه الفترة إلى القرن الخامس عشر الميلادي.

ج- العربية اليهودية الحديثة:

تبدأ هذه الفترة من القرن الخامس عشر الميلادي وحتى اليوم، وفي هذه الفترة بدأ يضعف استخدام العربية الفصحى في الكتابة، وبدأ اليهود في استخدام اللهجات العربية الدارجة في الكتابة، وبدأت عزلة اليهود تتضح أكثر عن المجتمعات الإسلامية في أحياء خاصة بهم، وبدأت تظهر مصطلحات، مثل: العربية اليهودية، العربية اليهودية اليمنية، العربية اليهودية المصرية، العربية اليهودية العراقية، العربية اليهودية البغدادية، العربية اليهودية المغربية، العربية اليهودية الجزائرية، العربية اليهودية التونسية... الخ.

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ازدهرت العربية اليهودية مرة أخرى من خلال انتشار المطابع والمجلات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بل وتعدتها إلى الهند في بومباي وكلكتا، ومع قيام دولة إسرائيل عام ١٩٤٨م اضمحلت هذه اللغة واختفت أماكنها في العراق واليمن ومصر وشمال إفريقيا؛ بسبب هجرة اليهود إلى إسرائيل وغيرها، ولم يعد هناك حاجة إلى استخدام أي شكل من أشكال العربية اليهودية.

٣- أهمية اللغة العربية اليهودية لدى العرب:

تتبع أهمية اللغة العربية اليهودية في نقاط كثيرة؛ ألخص أهمها في:

- العربية اليهودية تعتبر شكل من أشكال الأدب العربي.

- العربية اليهودية تجربة فريدة بكتابة اللغة العربية بحروف غير عربية.

- تمثل العربية اليهودية التمازج والتعايش اليهودي العربي واليهودي الإسلامي.

- أنها تمثل أدبا خاصا باليهود، توضح حياتهم وطريقة عيشهم وسط المجموعات العربية والإسلامية.

- تم نقل وكتابة الكثير من الكتب العلمية والمراجع إلى العربية اليهودية.

- أنها مهددة بالانقراض.

٤- نماذج مما كتب بالعبرية اليهودية:

⁶³⁶ - Norman A. Stillman, The Judeo-Arabic Heritage, Chapter 3, PP:40-54.

⁶³⁷ - KEITH BROWN AND SARAH OGILVIE, CONCISE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGES OF THE WORLD, Oxford, UK, 2009, P: 565.

التراث اليهودي المكتوب باللغة العربية بالحروف العبرية غني جدا ومتشعب ولا يمثل عصرا محددًا، ومع الزمن أصبح لليهود آداب متنوعة على حسب الأقاليم العربية فاليهودية العراقية تنقسم إلى مجموعتين، (العربية اليهودية البغدادية) وتستخدم اللهجة كما في بغداد وجنوبيها، و(العربية اليهودية العراقية) كما تستخدم شمال عراق وكرديستان، وإنتاج العراقيين بشكل عام (شمال وجنوب) مختلف عن الإنتاج الأندلسي وكلاهما مختلفان عن التراث المغربي أو التونسي أو اليمني؛ ولكل منها ظروفه المختلفة؛ لذا يجب دراسة كل تراث على حدة على حسب المنطقة وزمنها.

هناك دراسات حول نصوص اللغة العربية اليهودية وما تفرع منها كاليهودية العربية البغدادية واليهودية العربية التونسية واليهودية العربية المغربية واليهودية العربية اليمنية.. الخ.

بين يدي ثلاثة كتب تتناول نصوص اللغة العربية اليهودية، وهي:

- ١- كتاب: (Arabic chrestomathy in Hebrew characters with a glossary)، وهو عبارة عن مجموعة نصوص اختيرت من كتب متعددة لمجموعة من مؤلفين يهود لهم أهميتهم في الثقافة اليهودية، والذين كتبوا بالعربية بالحروف العبرية، الكتاب طبع عام ١٨٩٢م والمؤلف: هارتوگ هيرشفلد (Hartwig Hirschfeld)، والكتاب يقع في ٢٠٠ صفحة، تناول الكتاب نصوص:
 - كتاب الإيمان والإتقادات، المؤلف: سعدية الفيومي، ص: ٣٥.
 - حروف اللين والمد، المؤلف: يهودا حيوج (مؤسس علم النحو العبري)، ص: ٣٧.
 - كتاب اللع (سفر هريقماء)، المؤلف: ابن جناح، ص: ٥١.
 - الكلام في لغة الكسداني وذكر ما منها يوافق طريقة العبراني وما منها يخالف (لم أجد اسم المؤلف)، ص: ٥٤.
 - كتاب المحاضرة والذاكرة، المؤلف: موسى بن عزرا، ص: ٦١.
 - كتاب الخزري، المؤلف: يهودا هلوي، ص: ٦٣.
 - دلالة الحائرين، المؤلف: موسى بن ميمون، ص: ٦٥.... الخ من نصوص لكتاب آخرين.

٢- كتاب: (Texts And Studies In Jewish History And Literature From Antiquity Through. The Middle Ages) وهو مجموعة مقالات متنوعة لمجموعة مؤلفين لنصوص عبرية وعربية يهودية، مؤلفه: (Pesher Nahum)، طبعه: المعهد الشرقي (the oriental institute of the University of chicago) ضمن مطبوعات: (studies in ancient oriental civilization . number 66)، ويقع الكتاب في ٤٥٠ صفحة.

اثنان منهما باللغة الإنكليزية يتحدثان عن النصوص التي كتب بالعربية بالحروف العبرية، والثالث باللغة العبرية يعرف بأهم اللغات التي كتب بها اليهود بالحروف العبرية.

٣- كتاب: (المختار من النصوص باللغة العربية اليهودية) (הספרות הערבית היהודית-פרקים נבחרים) (אלמכתאר מן אלנצוצ באללגה אלערביה אליהודיה)، طبعه: معهد الدراسات الآسيوية والإفريقية، الجامعة العبرية في أورشلیم، جمع وتحقيق: يهوشع بلو، وهو كتاب باللغة العبرية عن نصوص من كتب لمؤلفين يهود خلال العصور الوسطى.

٥- حركة النشر بالعربية اليهودية:

مع انتشار حركة الطباعة حول العالم، نهضت حركة النشر بالعربية اليهودية، وكانت تونس البلد الأكثر نشرا للكتب بالعربية اليهودية تليها بغداد التي تعتبر آخر مراكز الطباعة بالحروف العبرية في الشرق الأوسط، طبقا لمعلومات معهد: (YIVO Institute for Jewish Research, New York) وحلت بغداد بالنشر بالحروف العبرية بعد القدس وإسطنبول، وأول مطبعة ظهرت بالحروف العبرية في بغداد كانت عام ١٨٦٣م على يد موسى باروخ مزراحي؛ حيث قامت بطباعة أول جريدة عبرية، وسميت: (هادوفير)، كما طبعت عددا من الكتب، وفي أوائل القرن العشرين أنشئت عددا من المطابع قامت بطباعة العديد من الكتب العبرية؛ وكانت أشهر دور النشر اليهودية دار (رحمايم) في بغداد، وكان إنتاج هذه الدور يلقي رواجاً بين اليهود في الهند والصين^{٦٣٨}؛ وكانت الطباعة بالدرجة الأولى باللغة العبرية ثم العربية اليهودية ثم الآرامية، وخلال ٧٥ سنة تم طباعة أكثر من ٤٠٠ كتاباً بالحروف

العبرية، كما في الجدول التالي:

^{٦٣٨} - سليم مطر، موسوعة اللغات العراقية، نشر مركز دراسات الأمة العراقية ميزوبوتاميا، جنيف - بغداد، العددان: ١٧ و١٨، الطبعة الأولى تموز ٢٠٠٩م، ص: ١٩٨.

اللغة	عدد العناوين	عدد المذكرات
العبرية	266	512
العربية اليهودية	158	222
الأرامية	125	288
العربية	1	3
الإنكليزية	1	3
الفارسية اليهودية	1	1

ويعتبر الرابي عزرا روبن دنگور المولود في بغداد (١٨٤٨-١٩٣٠م) من أهم ناشري الكتب بالحروف العبرية، وتولى تحرير وطباعة ١٠٠ كتاب، وإذا نظرنا إلى عناوين الكتب المطبوعة نجدها قد شملت مجالات معرفية متنوعة ولم تقتصر على الكتب الدينية بل شملت أكثر ما شملت المجالات غير الدينية ولا سيما ما يتعلق بالأدب والشعر والثقافة اليهودية.

التوصيات:

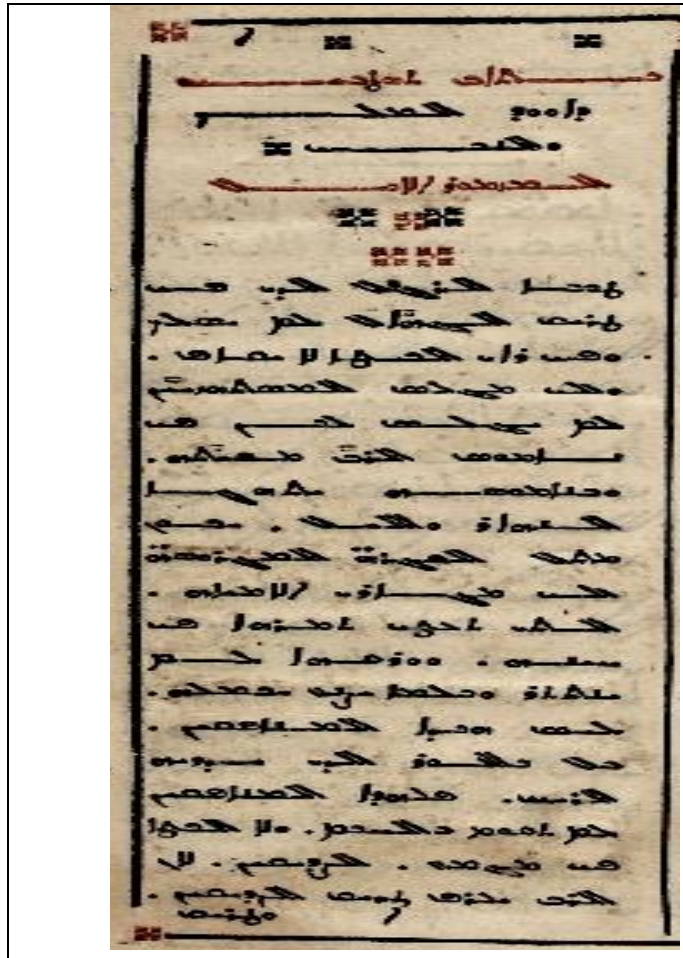
- توجيه الباحثين لدراسة ما كتب باللغة العربية بالحروف السريانية والعبرية.
- إيجاد برنامج مجاني على النت يقوم بتحويل النصوص من الحروف العربية إلى العبرية والعكس، وتحويل النصوص من الحروف العربية إلى السريانية والعكس، وفق الحروف الموضوعة للغتين العربية اليهودية، والعربية الكرشنوية.
- نشر المزيد من الكتب باللغتين العربية اليهودية، والعربية الكرشنوية؛ ولا سيما ما يختص بالتاريخ واللغة العربية، ونقل ما أمكن من هذا التراث إلى الحروف العربية.
- يجب تصنيف مخطوطات الأدب العربي الكرشنوي ضمن المخطوطات العربية لا السريانية.
- يجب دراسة الأدب الكرشنوي والعربي اليهودي على اعتبار أنهما أحد فروع الأدب العربي.
- يجب نشر المزيد من المخطوطات والمطبوعات الكرشنوية والعربية اليهودية على الانترنت لأخذ تصور أكثر وضوحاً حول هذين الأدبين.

الخاتمة:

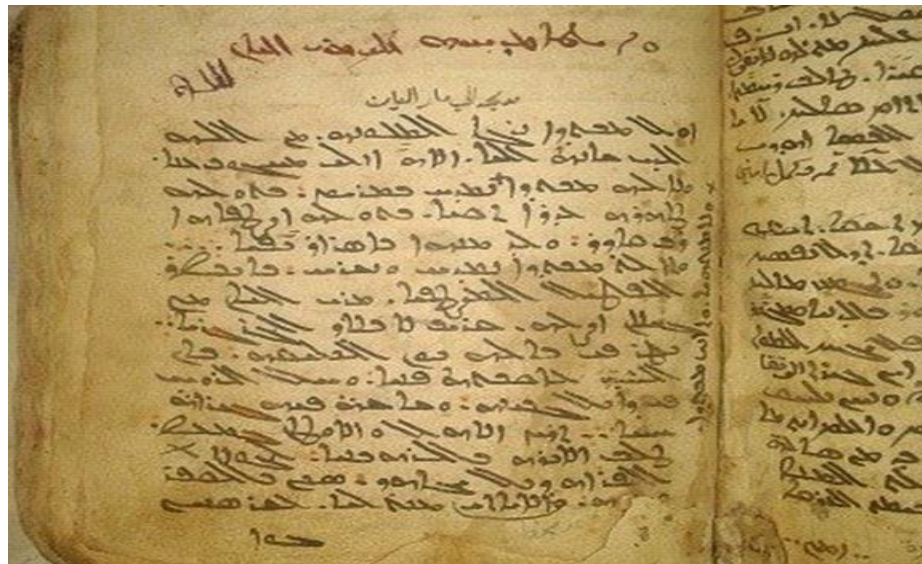
أتمنى ان يسهم هذا البحث للفت الأنظار نحو هذين الأدبين المجهولين، علماً أن دراسة المخطوطات ليس بالأمر السهل ولا سيما النصوص السريانية، واجهت صعوبة كبيرة لوجود بعض المفردات السريانية في الكتب السريانية، ومفردات عبرية في النصوص العبرية، فكل أدب يجب أن يدرس لوحده، لأن له خصائص مختلفة عن الأدب الآخر.

المراجع:

- بنيامين تريكونا، ببلوغرافيا المطبوعات السريانية الصادرة باللغة التركية العثمانية، ترجمة عن الإنكليزية دبسعدى المالح، مجلة: (صكك) ٤٤ (صكك) ٢٠١٠م- العدد: ٦٧٦٠.
- البروفسور جوزيف أبو نهر، المسيحيون وهاجس الحرية في العهد العثماني، مركز الشرق المسيحي للبحوث والمنشورات، جامعة القديس يوسف، المؤتمر الدولي: خطاب الجماعات المسيحية في الشرق، الأدنى في زمن التحوّلات، 24-26 كانون الثاني 2013 م.
- سليم مطر، موسوعة اللغات العراقية، نشر مركز دراسات الأمة العراقية ميزوبوتاميا، جنيف - بغداد، العددان: ١٧ و١٨، الطبعة الأولى تموز ٢٠٠٩م.
- سمير عبده، السريانية-العربية الجذور والامتداد، منشورات دار علاء الدين، الطبعة الثانية ٢٠٠٢م.
- Alessandro Mengozzi, The History of Garshuni as a Writing System: Evidence from the Rabbula Codex, History of the Ancient Near East / Monographs, S.A.R.G.O.N. Editrice e Libreria, Padova 2010.
- KEITH BROWN AND SARAH OGILVIE, CONCISE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGES OF THE WORLD, Oxford, UK, 2009.
- Norman A. Stillman, The Judeo-Arabic Heritage, Chapter 3, PP:40-54.

	كتاب تسايح داوود الملك والنبي □ المزمور الأول طوبا للرجل الذي في طريق الجهاد لم يسلك وفي رأي الخطا لا يقاف وإلى مجلس المستهزئين لم يجلس لكن في ناموس الرب مشيته وبناموسه يتجس النهار والليل يكون مثل الشجرة المغروسة إلى مجاري المياه التي تعطي ثمرها في حينه وورقها لم ينتثر وكلما صنع يكمله ليس هكذا المنافقين بل بالنور الذي تزيه الريح فالهدا المنافقين لم تقوم بالحكم ولا الخطا في مجمع الصديقين لان الذي يعرف طريق الصديقين وطريق

نسخة من الإصحاح الأول من سفر المزامير، كما طبع عام ١٦١٠م في مطبعة دير مار أنطونيوس في قزحيا (لبنان)^{٦٣٩}:



صورة من مخطوطة السفينة فيها قصيدة بدوية في مديح مار اليان الشيخ^{٦٤٠}، وهذه كلماتها:

⁶³⁹ - (داود والنبي الملك مزامير كتاب) (The Book of the Psalms of David, King and Prophet) -

facsimile of the Editio Princeps published in 1610 (Qozhaya - Lebanon), edited by Joseph Moukarzel. - Kaslik: PUSEK, 2016, P: 23.

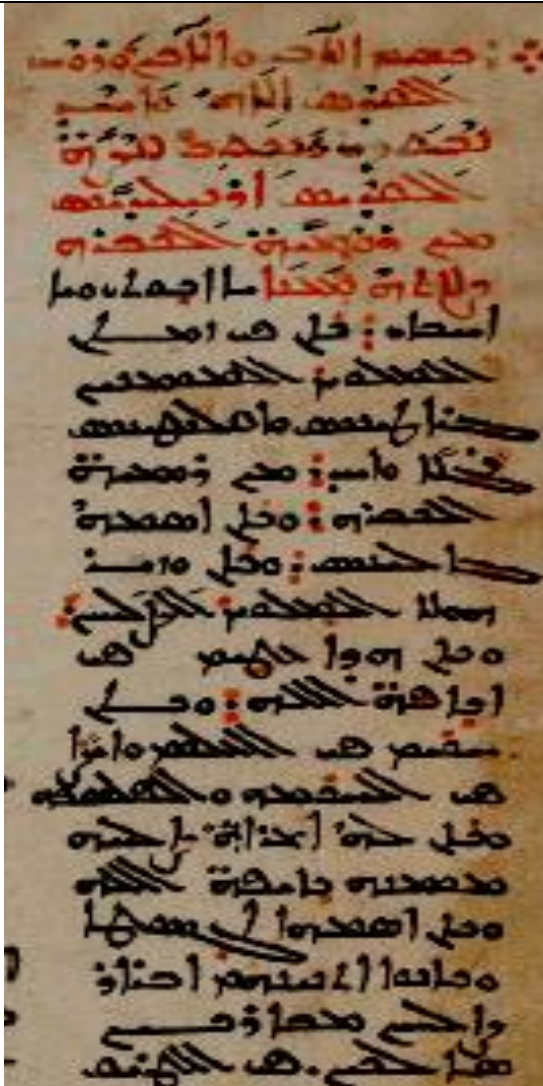
^{٦٤٠} - أخذت القصيدة من موقع سوريات (علما بأن النقل للحروف العربية لم يكتمل)، على الرابط:

<http://www.souriat.com/2015/05/4164.html>

- نقل القصيدة إلى الحروف العربية:

من الله الذي شأنه عليا
ولا له مبتدا ولا منتها
بتولة طاهرة عذرا تقية
ولد منها بأسرار خفية
بأخبار الفضيل المصطفيا
قريب لبلاد الجرجريا

اول مبتدى نرجا المعونة
اله أزلي محبوب عنا
وثاني مبتدا نمدح بمريم
بتولة اصطفاه رب قادر
وثالث مبتدى نمدح ونشرح
مار اليان من جيلان أصله



باسم الآب والابن وروح
القدس الله واحد
نبتدي ونكتب قصة
القديس أرخيليدوس
من رومية الكبرى
صلاته معنا يا أختي ويا
أحبائي . كان في زمان
الملوك المومنين
جراطينوس واقنطينوس
رجلاً واحد . من رومية
الكبرى . وكان اسمه
جالينوس . وكان وزير
هولا الملوك الصالحين .
وكان هذا عظيم في
(اخافة)^{٦٤١} الله . وكان
حكيم في العلوم وايضا
في الحكمه والفلسفه
وكان له (اكرازه) صالحه
مومنه خايفة الله
وكان اسمه الغوستا
وكانوا اثنيهم ابرار
صالحين مباركين
سالكين . في الطرق

^{٦٤١} - الكلمات التي بين قوسين () متشكك في كتابتها، وأتوقع كان المكتوب مخافة الله.

صور لأحد صفحات كتاب (מִי מֵהַמִּשְׁבָּח) (قصص القديسين)، والتي يعود تاريخها إلى ما بين ١٦٩٢-١٦٩٣م، وقام بكتابتها ناسخ يُدعى مراد بن عبد المسيح، والكتاب عبارة عن مجموعة من قصص السيرة عن حياة القديسين، مؤلفو معظم هذه السيرة غير معروفين.^{٦٤٢}

2. Jehuda b. Dāwud Ḥayyūḡ's Ḥurūf alLayn walMadd.

אקול פי אלמתחרך ואלסאכן וקבל אן אבתדי בוכר שי מן
 5 חרוף אללין אביין מא אלמתחרך ומא אלסאכן פנקול אן אחרה
 אלמתחרך מא נטק פיה באחדי הזה אלסבע חרכאת אלמסמאה
 שבעה מלכים והי אא ואסמה פתח ואא ואסמה קמץ ואי ואסמה
 סגול ואי ואסמה צרי ואי ואסמה. חרק ואי ואסמה חלם ואי
 ואסמה שרק ואלסאכן מא לם ינטק פיה באחדי הזה אלסבע
 10 חרכאת ולולא כראהה אלחטויל ואלכרוג ען גרץ אלכתאב לביינת
 הזה אלחרכאת אלמשתמלה עלי גמיע אללגה אלעבראנייה ביאנא
 כאפיה ואוצחת מואצע אלפתחין ואלקמצין איצאחא שאפיה ואקול
 אן אלעבראניין לא יבתדון בסאכן ולא יקפון עלי מתחרך ולא

ملحق (٢)

نماذج لما كتب باللغة العربية بالحروف العبرية

نسخة من كتاب: (حروف اللين والمد) لأبي زكريا يحيى بن حيوج الفاسي أهم علماء اللغة العبرية^{٦٤٣}، مع إعادة كتابته بالحروف العربية:

القول في المتحرك والساكن وقبل أن أبتدي بذكر شيء من
 حروف اللين أبين ما المتحرك وما الساكن فنقول ان الحرف
 المتحرك ما نطق فيه بأحدي هذه السبع حركات المسماة
 سبعة ملكيم وهي (أ) واسمه فتح (آ) واسمه قمص و(إ) واسمه
 سگول و(ي) واسمه صري و(أ) واسمه حرق و(و) واسمه حلم و(و)
 واسمه شرق والساكن ما لم ينطق فيه بأحدي هذه السبع
 حركات ولولا كراهة التطويل والخروج عن غرض الكتاب لبيّنت
 هذه الحركات المشتملة على جميع اللغة العبرية بيانا
 كافيا وأوضحت مواضع الفتحين والقمصين ايضا شافيا واقول
 ان العبرانيين لا يبتدون بساكن ولا يقفون على متحرك ولا

- قصيدة في زلزال أكادير (קציידא רעידת אדמה באגادير)^{٦٤٤}

^{٦٤٢} - موقع (المكتبة الرقمية العالمية) على الانترنت على الرابط التالي:

<https://www.wdl.org/ar/item/7071/>

^{٦٤٣} - Hartwig Hirschfeld, Arabic chrestomathy in Hebrew characters with a glossary, Publisher: K. Paul Trench & Trübner, year 1892, P: 37.

تتناول القصيدة المكتوبة باللهجة المغربية أحداث زلزال مدينة أغادير (١٩٦٠م)، نقلت القصيدة من كتاب: (ديوان الملحون بعربية يهود المغرب) للدكتور: عبدالعزيز شهير والكتاب في ٢٣٤ صفحة يتناول الشعر الشعبي ليهود المغرب، كما نقل تلك القصائد للحروف العربية، وهذا جزء من القصيدة:

קצידיא רעידת אדמה באגאדיר
לילת אתלאת פי ניץ אליל יא סאדאת
תראעדאת אלארץ ובלאד אגאדיר נכלאת
פי רובע דקיקה נאסהא בלאולאף פנאת
אלמות כאלטאתפי ווסט בלאדהום בגאדרא
האדי מוציבה באמר מול אלקודרא
אמאר מול אלקודרא בקצאה פי ראמשאת עין
תרוואע אלבחאר וודאק אלארץ יא סאמעין
אגאדיר נאימה האניה כבאר ווצגאר וומראצעין
ראבת אדיאר עלא מואליהא פי אצלום ווציאה קואת
לילת אתלאת פי ניץ אליל יא סאדאת
תראעדאת אלארץ ובלאד אגאדיר נכלאת
אצוביאן יעאיטו פי אצולמה
ויבכיו יא בויא ויבכיו יא מא

لَيْلَةُ الثَّلَاثَةِ فِي نَيْصِ اللَّيْلِ يَا سَادَاتِ
تُرْعِدَتِ الْاَرْضُ وَبِلَادَ اَكَادِيرٍ نَخَلَاتِ
فِي رُبْعٍ دَقِيقَةٍ نَاسَهَا بِالْاُلُوفِ فَنَاتِ
الْمَوْتُ خَلَطَتْ فِي وَسْطِ بِلَادِهِمْ يَغْدِرَةُ
هَاجِي مُصِيبَةٍ بِأَمْرِ مَوْلٍ اَلْقُدْرَةُ
أَمَرَ مَوْلٍ اَلْقُدْرَةُ يَقْضَاهُ فِي رَمْسَةِ عَيْنِ
تُرْوَعُ اَلْبَحْرُ وَغُرَقَ اَلْاَرْضُ يَا سَامِعِينَ
اَكَادِيرٍ نَائِمَةً هَانِيَةً كَبَارَ وَصَغَارَ وَمَرْضَعِينَ
رَأَيْتِ اَلدِّيَارَ عَلَى مُوَالِيهَا فِي اَلظَّلَامِ وَالصَّيْحِ قُوَاتِ
لَيْلَةُ الثَّلَاثَةِ فِي نَيْصِ اللَّيْلِ يَا سَادَاتِ
تُرْعِدَتِ اَلْاَرْضُ وَبِلَادَ اَكَادِيرٍ نَخَلَاتِ
الصُّبْيَانُ يَعِيطُوا فِي اَلظُّلْمَةِ
وَيُبْكِي يَا بُوَيَّ وَيُبْكِي يَا مَآ



נסחה מן القرآن مكتوبة بخط اليد بالعربية اليهودية بجامعة أوكسفورد، وهذه نسخة لسورة الفاتحة^{٦٤٥}.

קוראנין אל תנארייה מכע פי בנדאד סנת סת מאייה וולאאתין	מואנס' צביאן והוא כתאב ענאייב א אספאר ונראייב א אכחאר והיייה מגמועת צאמנת סבעת אקסאם ען אספאר א סנדכאר א בחרי תדק ערז קררת א נאק סבחאנהו תעשה וקד הנאסרנא עלא נשרהא מתסמלת קסם בער קסם לתכון וסידת נתסדי א אווקאת דל צביאן וקא סיימא (ומכצוץ) פי דוישי אל שתא נסא א בארי תעשה אן תלרב אנצארהום ומן א תוופיק: קסם א אוור בנפקחא בו שפעין סע נסים סנטכט כרסנת מנפחק ונשיית כנוד סנת ٥٦٦٥ עכרלנייה אנטבע במטבעת דנגור בנדאד

מؤنس الصبيان طبع في بغداد عام ٥٦٦٥ بالتقويم العبري
قوانين التجارية، طبع في بغداد عام ١٨٧٠م.

⁶⁴⁵ - From: Polonsky Foundation Digitization Project. Rights: Photo: © Bodleian Libraries, University of Oxford.
<https://iif.bodleian.ox.ac.uk/iif/mirador/62dde57f-1bff-4182-83f7-85c45de78bc8>

חכאית לא הרוב מז אמכתוב

כתאב אלמאפח. נאמע צראפה. ינמל עלא
קצצה נריבה פי שכלהא. ועניבה פי אחוארת אדי
להא. תורדי לאמאן אמאדר. ואעתראף בלחב אזאחר.
בראת מן תאיק אמרחום יעקב כהן מוריר לעכאח.
וכמלח מן אכאתב דניא חנאז אמשהור בין אכותאב
אמלאח.

חכאית אמכע מחפוצה למטבעת נגאר



מטבעת מזרוף נגאר במוסה

Makloul Nadjar

26, Rue de France, 26

SOUSSE (Tunisie)

כתאב: (לא הרוב מן המכתוב) طبع في تونس.

קצת אלזיר

אבו לילה אמלהל

צאחב אמשעאר אכריעה. ואוקאיע

אמהולה אמריעה. ומא נרא להו פי תרך

אא'אם. מעא מרוך אתבאבעה ופרסאן

אצראם. מן אחרוב ואוקאיע. אתי תטרב

אמארי ותלד אמאמע.



תונם מטבעת ציון וזאן יצ'ן

1900

כתאב: (قصة الزير بن ليلا المهلهل) طبع في تونس عام
١٩٠٠م.

الترجمة في خدمة اللغة العربية بين التعريب و التغريب
جوزي بلقاسم لرجان
مجمع الفقه الإسلامي الدولي ، منظمة التعاون الإسلامي
جمادى الأول ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة :

من مقاصد الترجمة النهوض باللغة و إحيائها، و من ذلك تعتبر الترجمة وسيلة من وسائل خدمة اللغة العربية و ثقافتها، و قد تقوم الترجمة بدور سيء اذا لم يعرف المترجم مقاصدها و أسرارها، لا سيما في هذا العصر الذي سادت فيه موجة التغريب التي تسعى إلى تهيمش و تشويه اللغة العربية.

تسعى هذه الدراسة إلى تحري أهم إشكالات الترجمة التي تعني اللغة العربية من المنظور اللغوي و الثقافي و كيف يمكن للترجمة أن تصبح سببا من أسباب النهوض باللغة العربية من خلال التعريب الهادف و الأصيل، و تناولت هذه الدراسة الأسباب وراء أهم إشكالات الترجمة و تأثيرها على الواقع الثقافي للغة العربية بحيث أن الترجمة ظاهرة ذي الحدين. وتختتم الدراسة بتوصيات و مقترحات في مجال الترجمة من شأنها ان تخدم اللغة العربية و آدابها على المستوى الفردي و المؤسسي و أن ترجعها إلى مكانتها العلمية و العالمية و بالله التوفيق.

مقدمة الدراسة :

بسم الله و الحمد لله و الصلاة و السلام على اشرف الأنبياء و المرسلين سيدنا و نبينا محمد و على آله و صحبه و بعد، الحمد لله الذي خلق الإنسان و علمه البيان و قال في محكم التنزيل : وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ (٢٢)

رغم التراجع الحضاري للشعوب العربية والإسلامية إلا أن اللغة العربية بقيت راسخة لم تنتازل عن عرشها و مكانتها العلمية و لاتزال اللغة الثقافية للشعوب المسلمة وتشهد بذلك أشهر مستعربة ألمانية على قيد الحياة الدكتورة بياتغيس قرونلدنر (١٩٦٤-) التي قالت في عام ٢٠١٧ إثر فوزها بجائزة لابنتيس و هي أرفع جائزة علمية في ألمانيا أنه "منذ العصور ما قبل الحداثة، أي من القرن السابع الميلادي إلى القرن التاسع عشر، كانت اللغة العربية لغة معرفة، وكانت وسيطا لكثير من المؤلفين من ذوي لغاتٍ أم أخرى، مثل الإيرانيين واليهود والبيزنطيين والقوط الغربيين وغيرهم. جمعت اللغة العربية أصوات أناس من أصول عرقية ودينية مختلفة، كل هذا شكل جزءا من الكومنولث العربي الإسلامي".^{٦٤٦} و قد وصف المترجم الشهير عبد الودود دنيس جونسون ديفز، الملقب برائد الترجمة العربية-الإنجليزية، تأثير الأدب و الشعر العربيين في الأدب الغربي بالستان السري الذي كان يلتجأ إليه المثقفون الغربيون.^{٦٤٧}

اللسانيات أو علم اللغة علم قائم بذاته و لكن الترجمة مزيج بين العلم و الملكة الفكرية لذلك قد تختلف ترجمة الكلمة او النص من مترجم لآخر. إن مهمة المترجم الرئيسة هي نقل الأفكار والقيم و المعارف من لغة إلى أخرى، وقد نتج عن عدم فقه أحكام الترجمة و أخلاقياتها إشكالات كثيرة و مفاهيم خاطئة تستخدم كثيرا دون معرفة أصلها و طريقة نشأتها.

إن حالة الترجمة اليوم تعكس الواقع العلمي و الفكري للأمة العربية و الإسلامسة، و من ثم يجب تأصيل دور فعال و مفيد للترجمة، و هذه الورقة محاولة لسرد أهم المشاكل التي ابتليت بها اللغة العربية بسبب الصراع بين التعريب و التغريب في استحواذ عملية الترجمة.

المبحث الأول : أهمية الترجمة في خدمة اللغة العربية

تقوم الحضارات على عدة شروط من أهمها الترجمة فهي وسيلة لإثبات الهوية و لكسب هيبة الأمم و الجسر القوي الذي تنتقل عبره معارف و خبرات الشعوب و تبعث أُمم أخرى من جديد و هي الوسيلة التي تقوم بتصفية تراث الآخر و تقديمه لأجيال الحاضر و المستقبل على مقاييس و قيم الثقافة و اللغة الأم و قد تسمى هذه العملية عملية توطين و تكييف و تعريب و أسلمة و كلها في الحقيقة معاني لمفهوم اذا عملنا بقاعدة لا مشاحة في الاصطلاح.

من ثمار الترجمة الحكيمة و المسؤولة خدمة اللغة العربية بإحياء الوعي الثقافي و الهوية العربية الإسلامية عكس الترجمة غير الواعية التي تسعى الى تغريب التعريب و تصبح أداة تأثير سلبية على اللغة العربية إذ أن التعريب قد يكون وسيلة قاتلة و قد يكون وسيلة إحيائية إن حسن استعماله و هو في نوعين: تعريب للتغريب و تغريب للتعريب أو بمفهوم آخر تعريب عارب و تعريب المستعرب،

^{٦٤٦} منقول من الألمانية، مجلة جامعة برلين الحرة ١٢-٢٠١٦.

^{٦٤٧} تأثير الأدب العربي على الغرب، عبد الودود دنيس جونسون ديفز، صحيفة البيان الإماراتية ١٠ إبريل ٢٠١٦.

على سبيل المثال : كلمة كمبيوتر تعتبر تغريباً للغة العربية اما كلمة حاسوب تعتبر تعريباً لغريب على اللغة العربية، و قد يقع وصف التعريب المستعرب على كلمة كمبيوتر، و وصف تعريب عارب على كلمة حاسوب. بهذا النحو يحدث تشويه اللغة العربية من قبل أناس لا علاقة لهم بالترجمة او اللغة العربية بل أحياناً يكونون من أهل اللغة و لكن من شدة تأثرهم بثقافة الغير او لعقدة إنهمزامية تجعلهم يفشلون في تعريب الدخيل تعريباً عارباً و ليس مستعرباً.

إن الترجمة التي تهدف إلى خدمة اللغة العربية جزء من عملية التعريب و ليس بالعكس، و اذا كانت ترجمة عامة تهدف لفائدة دنيوية فإن التعريب جزء منها لا غنى عنه، فكل ترجمة تعريب و ليس كل تعريب ترجمة، و يجب ان تكون الترجمة في خدمة التعريب لأن المقصد الأعلى للترجمة في كل ثقافة هو الإعتزاز باللغة الأم و نشر ثقافتها، و جعل اللغة العربية لغة علم و حضارة. العديد من المفاهيم و المواضيع أسالت حبرا كثيرا عند أهل الفكر و البحث و لو تمت ترجمة مفاهيمها بالطريقة الصحيحة لأنشأت الوعي الصحيح و لتجنب إهدار الوقت و الطاقات في جدالات فكرية عقيمة.

يمكن القول أيضا بوجود تعريب سالب و تعريب موجب وهذا هو المقصود من تعريب التغريب و تغريب التعريب، فإن تعريب التغريب هو أن تقوم عملية الترجمة بغربة المفاهيم و المصطلحات لأن المترجمين جنود خفاء في البناء الحضاري، لكن و للأسف الشديد من الأسباب الرئيسة للغزو الثقافي هي الترجمة، و هنا يصبح التعريب تغريبا أي أنه يغرب التعريب و ينقل لنا أفكار و قيم أجنبية من خلال بني جلدتنا و يتحدثون ألسنتنا يقومون بإخراج مفاهيم كثيرة من سياقها و معناها الأصلي، على سبيل المثال لا الحصر، كثير من المفاهيم أخرجت من مضمونها التاريخي و العلمي ككلمة فن من علم صارت تعني شيء آخر، كما تم بالمقابل إدخال ألفاظ دخيلة تحمل معاني جديدة على سبيل المثال : علمانية أي اللادينية و نحن لسنا على صدد الجدال اذا كان جورج زيدان قام باشتقاقها من كلمة علم او عالم فكليهما مشحونة بمعنى انهزامي في ذهن القارئ العربي.

المبحث الثاني : مفهوم الترجمة و التعريب و التغريب

قبل الشروع في عرض الورقة، لا بد من تعريف المفاهيم الأساسية التي يتخللها عنوان البحث و العلاقات التي تربط بينهم.

أولاً : مفهوم الترجمة

المعنى اللغوي : البَيَانُ وَالتَّفْسِيرُ، يُقَالُ: تَرَجَمَ كَلَامُهُ: إِذَا بَيَّنَّهُ وَفَسَّرَهُ، وَتَأْتِي بِمَعْنَى النَّقْلِ مِنْ لُغَةٍ إِلَى أُخْرَى، يُقَالُ: تَرَجَمَ كَلَامُ غَيْرِهِ، أَي: نَقَلَهُ مِنْ لُغَةٍ إِلَى أُخْرَى، وَعَبَّرَ عَنْهُ بِلِسَانٍ آخَرَ، وَالتَّرْجُمَانُ: هُوَ الْمُفَسِّرُ، وَمِنْ مَعَانِي التَّرْجَمَةِ: التَّحْوِيلُ.^{٦٤٨}

المعنى الشرعي :

يَرِدُ مُصْطَلَحُ (تَرْجَمَة) فِي عِدَّةِ أَبْوَابٍ، مِنْهَا: كِتَابُ الطَّهَّارَةِ عِنْدَ الْكَلَامِ عَنْ حُكْمِ مَسِّ الْمُحَدِّثِ الْقُرْآنَ وَتَفْسِيرِهِ، وَفِي كِتَابِ الصَّلَاةِ، بَاب: أَلْفَاظُ الْأَذَانِ، وَبَاب: صَلَاةُ الْجُمُعَةِ، وَفِي كِتَابِ النِّكَاحِ، بَاب: عَقْدُ النِّكَاحِ، وَفِي بَاب: أَلْفَاظُ الطَّلَاقِ، وَفِي كِتَابِ الْقَضَاءِ، بَاب: أَدَبُ الْقَاضِي. وَيُطْلَقُ فِي عِلْمِ التَّارِيخِ، وَمَعْنَاهُ: التَّعْرِيفُ بِالشَّخْصِ وَحَيَاتِهِ.^{٦٤٩}

المعنى الاصطلاحي : هو نفس ما جاء في المعنى اللغوي، النَّقْلُ وَالتَّحْوِيلُ مِنْ لُغَةٍ إِلَى أُخْرَى.

ثانياً : مفهوم التعريب

المعنى اللغوي : هو كما يعرفه ابن منظور في "لسان العرب"، مصدر الفعل عَرَّبَ، وَعَرَّبَ مَنْطِقَهُ: هَذَّبَهُ مِنَ اللَّحْنِ.^{٦٥٠}

المعنى الاصطلاحي : هو مفهوم له معانٍ عدَّة متداخلة و متكاملة و بعضها قد يوافق معنى التغريب في بعض أبوابه، و يُقصد من التعريب على وجه الإجمال ثلاثة معاني :

(١) النقل إلى اللغة العربية من لغة أخرى و هي تعريب للاسم الأعجمي و هو أن تتفوق به العرب على منهاجها. مثلاً: غرناطة بدلا من غرانا و هرقلا بدلا من إيريكليوس و التلفاز و مهندس بدلا من مهندز و التلفاز بدلا من التلفزيون، و التعريب في هذا المعنى يقع بثلاثة طرق منها ما يوافق معنى التغريب.

أ- تعريب اللفظ أو تغيير اللفظة الأعجمية بإبدال حرف عربي مكان حرف عربي آخر، وإلحاقه بالأوزان العربية والمنهاج العربي، و اشتهر بهذا المذهب في التعريب أبي العباس الجوهري. مثال : مهندس من مهندز و خندق من كندك.

ب- إدخال اللفظة الأعجمية في العربية و إبقائها على حالها دون تغيير، ونقلها بلا مراعاة للوزن العربي ولا اشتراط التعديل، و اشتهر به سيبويه. مثال عصري : الفاكس و الانترنت و التلفاز.

^{٦٤٨} موسوعة المصطلحات الإسلامية المترجمة. <https://terminologyenc.com/ar/browse/term/649>

^{٦٤٩} المرجع نفسه.

^{٦٥٠} لسان العرب لابن منظور الإفريقي ص. ٥٩٠.

ج- إدخال المعنى في العربية أو التعريب بالمعنى: وتوليد مكافئ له في اللغة العربية، وهو شائع عند أكثر العلماء. مثال : كلمة سندويش تحولت إلى شطيرة أو فطيرة.

المعنى الثاني: يقصد به ترجمة النصوص من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية ، وإتّما يكون التركيز هنا على ترجمة المعاني بما يكفل أن يحافظ النص الأصلي على خصائصه قدر الإمكان.

المعنى الثالث : مشروع سياسي أو اجتماعي يسعى أن تكون اللغة العربية لغة العلم والعمل والفكر والإدارة، و قد يختلف نوع هذا المشروع حسب الزمان و المكان فمشروع التعريب الذي في دول الخليج يختلف عن مشروع التعريب الذي هو في المغرب العربي أو الذي في بعض الدول غير العربية التي تسعى إلى تعريب أو إلى الحفاظ على الحروف و الألفاظ العربية في لغتها كالأردنية و الفارسية. يرى الدكتور صفاء خلوصي أن التعريب غير الترجمة، فالترجمة كما يقول هي نقل معنى وأسلوب من لغة إلى أخرى، بينما التعريب هو رسم لفظة أجنبية بحروف عربية^{٦٥١}، بينما يرى الباحث المهدي البوعدي أن التعريب يعني عملية نقل المعاني من لغات غير عربية إلى اللغة العربية فتصاغ من ألفاظ متناسبة و متناسقة في صياغة فنية تعطي للمعاني المنقولة شكلا معوضا أصالة عن الشكل السابق، و قد يعطينا الشكل الجديد المعرب قوة، و قد يكتسبها جدة، فتصبح منقولة و كأنها لم تنقل، و هذا هو المعنى الثقافي للتعريب، إنه المنهج الذي إتبعه العرب الأوائل في تعريب العلوم و الفنون".^{٦٥٢}

ثالثا : مفهوم التعريب

المعنى اللغوي: النَّفْيُ والإِبْعَادُ، يُقَالُ: أَغْرَبْتُهُ، وَغَرَبْتُه تَغْرِيبًا، فَتَغَرَّبَ، أَي: نَفَيْتُهُ وَأَبْعَدْتُهُ، وَغَرَّبَ الْأَمِيرُ فُلَانًا، أَي: نَفَاهُ مِنْ بَلَدٍ إِلَى بَلَدٍ. وَأَصْلُهُ مِنْ غَرَبَ، أَي: بَعَدَ، وَالْغُرْبَةُ: الْبُعْدُ عَنِ الْوَطَنِ. وَالْغَرَبُ: الدَّهَابُ وَالتَّخَيُّ عَنِ النَّاسِ. وَمِنْ مَعَانِي التَّغْرِيبِ أَيْضًا: التَّنْجِيَةُ وَالْعَزْلُ وَالطَّرْدُ وَالتَّرْجِيلُ وَ يَسْتَعْمَلُ عِلْمَاءُ اللُّغَةِ «الْإِغْرَابَ» و«التَّغْرِيبَ» بِمَعْنَى وَاحِدٍ، وَهُوَ التَّنْجِيَةُ وَالْإِقْصَاءُ مِنَ الْوَطَنِ.^{٦٥٣}

المعنى الشرعي: يَرِدُ مُصْطَلَحُ (تَغْرِيب) فِي الْفَقْهِ فِي كِتَابِ الْحُدُودِ، بَاب: حَدَّ الْجَرَابَةِ، وَفِي بَابِ: التَّغْزِيرِ.^{٦٥٤}

المعنى الاصطلاحي : يُطْلَقُ إِطْلَاقًا مُعَاَصِرًا فِي عِلْمِ الْعَقِيدَةِ، بَاب: الْأَدْيَانِ وَالْفِرَقِ، وَيُرَادُ بِهِ: فِكْرٌ خَاصٌّ ذُو أبعادٍ سِيَاسِيَّةٍ وَاجْتِمَاعِيَّةٍ يَهْدَفُ إِلَى صِبْغِ حَيَاةِ جَمِيعِ الْأُمَمِ - خَاصَّةً الْمُسْلِمِينَ - بِالْأُسْلُوبِ الْعَرَبِيِّ؛ لِإِزَالَةِ شَخْصِيَّتِهِمْ وَجَعْلِهِمْ أَتْبَاعًا لِلْحَضَارَةِ الْعَرَبِيَّةِ.^{٦٥٥}

و من أجمل ما يستشهد به في هذا الباب هو بيان الشيخ بكر أبو زيد رحمه الله لمخاطر التعريب في رسالته "تعريب الألقاب العلمية" حيث يقول: إن في نصب شعار التعريب للألقاب العلمية على المتعلمين من مواليد أهل الإسلام نفاقا لشحن فؤاد الناشئ بأنه وليد حركة تعليمية عربية، فلها من المردودات المضادة ما الله به عليم : من هبوط في مستوى الاستقلال و الذاتية ، و تشكيك في القدرة على الإبداع و الابتكار ، و دبيب للتعريب بفاعلية إلى جوهره و موضوعيته. فما يلبث ذلك الوليد إلا و قد وقع أسيرا في فتنة التعريب ، ينثر صداها الناقع في جسم أمته و قبيلته"^{٦٥٦}

و يضيف قائلا : " أرجو من الله المنان سبحانه وحده أن يحقق التعريب أمام التعريب، فإنه بتحقيقه مع التزام وسائل الإعلام و الدعاية به يقضي على هذه المشكلة و ينفى عنها أرضنا، و يصيبها بتعثر حتى تمشي على استحياء و تتسلل لواذا من بيننا"^{٦٥٧}

إن طرق و مناهج التعريب متعددة و ليست موضوع هذه المداخلة و إتباعا لقاعدة لا مشاحة في الاصطلاح، أكثر الأمثلة التي سأسير إليها في هذا البحث لبيان الآثار السلبية و الإيجابية للترجمة على اللغة العربية هي من الترجمة الإسلامية بحكم التخصص الذي اعمل فيه و بحكم العلاقة التي تربط بين اللغة العربية و الإسلام و التي هي بمثابة الجسد و الروح.

المبحث الثالث : دور الترجمة في التراث العربي

إن الترجمة تشجع الآخرين على تعلم اللغة العربية والانفتاح على الثقافة الإسلامية؛ لأن تعدد الألسنة سنة كونية لاغنى عنها، إن الواجب حسن استغلال الفرص والوسائل المتاحة لإحياء اللغة العربية ، يشهد التاريخ أنه عندما تراجع العرب جاء أقوام آخرون برفع شعلة الإسلام وجعلوا اللغة العربية لغة أولى أو ثانية واستعملت الأحرف العربية للغتهم ولم يؤثر ذلك سلبا على اللغة العربية بل إن أكثر اللغويين كسيبويه وغيره كانوا من العجم، ويرجع ذلك أساسا إلى اعتنائهم بلغة القرآن الكريم ومقاصد اللغة العربية من خلال الوحي.

^{٦٥١} المصطلح و المفهوم و المعجم المختص، محمد خطابي، كنوز المعرفة، ص. ١٥٧.

^{٦٥٢} أهمية الترجمة و شروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر العاصمة، ٢٠٠٤، ص. ٣٩٥.

^{٦٥٣} موسوعة المصطلحات الإسلامية المترجمة 6573 <https://terminologyenc.com/ar/browse/term/6573>

^{٦٥٤} المرجع نفسه.

^{٦٥٥} المرجع نفسه.

^{٦٥٦} المجموعة العلمية للشيخ بكر بن عبد الله أبو زيد رحمه الله، دار العاصمة للنشر و التوزيع، ١٤١٦، ص. ٣٢٨.

^{٦٥٧} المرجع نفسه، ص. ٣٣١.

يرى المؤرخون أن الترجمة بمفهومها العصري ظهرت خلال حركة الترجمة في العصر العباسي، التي ساهمت إيجاباً في إلهام ما يسمى بالنهضة العلمية، ولكنها أيضاً ساهمت سلباً في تسرب البدع والعقائد المخالفة للإسلام وظهور الصراعات الطائفية والفكرية عبر العصور المتتالية، وفي نفس الوقت عرف ذلك العصر بعصر التدوين الذي دونت فيه العلوم الإسلامية بما في ذلك علوم الآلة وعلوم الغاية. وتعد تلك الفترة التاريخية بداية للعلمة، حيث قام المسلمون بتدشين حضارة عالمية لا تفرقها الحدود الجغرافية والثقافية، وبذلك كان للترجمة أثر إيجابي في الدعوة إلى الإسلام، وقد دعت الضرورة أيضاً إلى ترجمة بعض معاني القرآن الكريم، نُقل إن أول من ترجم معانيه هم الصحابة رضي الله عنهم خلال الهجرتين الأولى والثانية إلى الحبشة. ونقل كذلك أول ترجمة كانت من الصحابي الجليل سلمان الفارسي، رضي الله عنه، عندما كان يدعو قومه إلى الإسلام، وقد روي أن أول ترجمة رسمية لمعاني القرآن الكريم كانت في القرن الثالث للهجرة بأمر من حاكم ولاية المنصورة في بلاد السند عبدالله بن عمر بن عبدالعزيز الهباري، رحمه الله، و بطلب من أحد ملوك الهند الهندوس الذي أبدى اهتماماً بالإسلام.^{٦٥٨}

عرف التاريخ أنه في عهد بعض الخلفاء العباسيين، كانت المكافأة على كل كتاب مترجم؛ ما يعادل وزنه ذهباً، و لو ترجمت معاني القرآن الكريم وكتب الإسلام إلى اللغات الأخرى كالاتينية، لكان لذلك أثر عميق في تغيير مجرى التاريخ، وفي العلاقة بين الشرق والغرب؛ لأن أولى الترجمات اللاتينية المشوهة ظهرت في أوروبا بعد عدة قرون. وتعلم اللغات من أجل الدعوة واجب، كما قال بذلك بعض العلماء. وقد يستشهد أيضاً لأهمية الترجمة في الحضارة الإسلامية قصة إسلام أحد أعظم أباطرة الصين هونغو (1328م - 1398م) الذي أُلّف قصيدة^{٦٥٩} في غاية الجمال والروعة، يرثي فيها الرسول صلى الله عليه وسلم، و لم يكن يعرف اللغة العربية، ولكنه تعلم أشياء كثيرة عن الرسول صلى الله عليه وسلم، عن طريق حاشيته وتراجم المسلمين حملوا رسالة الإسلام إلى الصين.

إن التفوق الحضاري للعرب و المسلمين هو الذي أفنّع العالم بأخلاقه وقيمه وعقيدته ولم يكن التفوق الحضاري عن طريق الاستبداد والمكر الذي يولد حالة من الإضطراب، واللغة العربية أسست حضارات وليس حضارة واحدة فقط وأخرجت شعوباً من الظلمات إلى النور. إن المغلوب بالإكراه يولع بمحاكاة الغالب و ينقلب إذا تسنت له الفرصة ولكن الشعوب المسلمة من الصين إلى الأندلس قامت بتبني حروف اللغة العربية والكثير من مفرداتها ونتج عن ذلك ثورة أدبية وثقافية لم يعرف لها مثيل في تاريخها كما يشهد بذلك الأدب الفارسي والتركي واللغات الأخرى.

ومن السنن الكونية تأثر الألسنة بالاختراعات والإبداعات القادمة من لغات أخرى ولكن هذا ليس مبرراً للتخلي عن اللغة والثقافة الأم وخير دليل على ذلك تجربة اليابان وألمانيا والصين التي استعملت لغتها الأم في العلوم والتكنولوجيا وتفتخر بهويتها التي تعد عندهم عاملاً للتألق والتميز والحفاظ على بيئة داخلية تشجع أبنائها على العمل والابتكار.

زعم بعض المستشرقين أن اللغة العربية كانت فقط لغة ترجمة ونقل لأعمال الحضارات الأخرى بل كانت في حقيقة الأمر لغة نقد نظري وتطبيقي وابتكارات واختراعات لم يعرف لها مثيل في أوروبا حتى القرن التاسع عشر بما في ذلك اختراع الطائرة وتجاربها الناجحة بقيادة العباس بن فرناس في القرن التاسع الميلادي وأحمد صليبي في القرن السادس عشر و الذي كان أول طيار عبر القارات ، و يقر أي منصف في مثال الطائرة بإمكانيات العقل الذي يفكر باللغة العربية إذا أتيح له الابتكار. و ادعى المترجم والفيلسوف الماركسي جورج طرابيشي أن الترجمة كانت فقط في عهد الخليفة المأمون و أنها وليدة نهضة المعتزلة و محصورة فيها و هذه من بين المغالطات المنتشرة حول حركة الترجمة أنها بدأت و انتهت في عهد الخليفة المأمون إلا ان الحقيقة ان ترجمة كتب التي لا تعني بالفلسفة و الاديان قد بدأت في العهد الأموي مع اوائل الخلفاء الأمويين و كان الخليفة عمر بن عبد العزيز قد أمر بإخراج كتاب مترجم في الطب لأهرن القس لينتفع به المسلمون^{٦٦٠} و هذه الأسئلة و غيرها تدخل في نظرية الترجمة التي تتفرع منها عدة مسائل كمراجعات تاريخية لأهمية و دور الترجمة و أخلاقياتها و طرقها و مناهجها.

المبحث الرابع : تأثر اللغات الأوروبية باللغة العربية

تأثرت اللغات الأوروبية باللغة العربية لا سيما ما بلغها عن طريق اللغة الإسبانية و اللاتينية الاتي تأثرن بالوجود العربي الإسلامي في الأندلس طيلة ثمانية قرون وتأثرت باستمرار حتى بعد إبادة بقايا المسلمين من المورسكيين وغيرهم ، الذين اعتُبروا الطبقة المتعلمة و بفضل استغلال صنعتهم م معارفهم تم التوسع الأوربي في الأمريكيتين فأخذوا عدة عربية في مجال الملاحة و الصناعة كأدميرال أي أمير البحر وأرسونال أي دار الصناعة والباتروس أي القطرس و أسترولاب أي الاسطرلاب، وغيرها. و من

^{٦٥٨}دراسة بعض الترجمات لمعاني القرآن الكريم إلى اللغة السندية د. عبدالقيوم بن عبدالغفور السندي، ص. ٩.

^{٦٥٩} قصيدة بابيزان أو قصيدة المائة كلمة، إعتنى بترجمتها إلى الإنجليزية معهد ماثيوسون، لندن.

^{٦٦٠} فجر الإسلام، أحمد أمين، ص ١٨٢-١٨٣.

شدة تأثرهم بالعربية، أطلق الأوروبيون على عدة أماكن في الأمريكيتين أسماء عربية أصيلة كمكة و مدينة أو أسماء إسبانية من أصول عربية كولاية كاليفورنيا المشتقة من "كليف"^{٦٦١} أي خليفة المسلمين سموها كذلك لأنهم وجدوا صعوبات في احتلال تلك المنطقة بسبب أن مقاومة و شجاعة سكانها الأصليين ذكرتهم بالعرب فمن ذلك جاءت تسمية كاليفورنيا نسبة إلى كليف أو خليفة، وتوجد كذلك مدن كبرى يطلق عليها غرناطة وقرطبة و طليطلة..

تطورت الإسبانية عبر عدة مراحل، أولها المُرارية وهي لغة أندلسية إسمها مشتق من لفظة المغرب و كانت تكتب بالحروف العربية، و كان يتحدث بها النصارى و تبنتها المملكة القشتالية التي حاربت الوجود الإسلامي في الأندلس وفي نفس الوقت كانت تتحدث إحدى لغاتهم ومنها انحدرت الإسبانية عن طريق القشتالية أو المزرابية، و لغة جمهورية مالطا لحد الآن أفضل نموذج حي لتأثير اللغة العربية حيث أنها أكثر اللغات حفاظا على الإرث العربي و تقول بعض الدراسات أن ٧٠ ٪ من مفرداتها من أصول عربية.

و من أهم البحوث في هذا الباب هو قاموس الفردوس : قاموس الكلمات الإنجليزية ذات الأصول العربية من إعداد الدكتور محمد الفلوجي عام ٢٠١٢ يحتوي على دراسة شاملة لتأثير العربية في اللغة الإنجليزية نموذجاً وفيه إحصاء ٣٠٠٠ كلمة جذر من أصول عربية تتفرع منها حوالي ٢٥,٠٠٠ كلمة أخرى بالإنجليزية.

أكثر الناس لا يعرفون أن العديد من الكلمات الإنجليزية التي يستخدمونها يوميا من أصول عربية، و بالعكس كذلك فإن الكثير من الناس خاصة الشباب يتحدثون العربية و الإنجليزية بالتناوب و لا يعرفون ان الكلمة الإنجليزية مأخوذة من العربية على سبيل المثال يقول المرء : أعطيني كوب أوف كافي، يعني أسكب لي كوب من القهوة، و كلمتا كوب و قهوة عربييتين ، فتستخدم من قبلهم ظانين أنها إنجليزية أصيلة و لا بديل لها في العربية بينما هي في الأصل عربية.

الشعوب العربية التي كان بالأمس يضرب بها المثل على ثقافتها الراقية والعالية، ليست من أولى الشعوب في القراءة والتأليف والترجمة. جاءت ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغات الأخرى، متأخرة وقليلة جدا مقارنة بترجمات كتب النصارى كالإنجيل الذي ترجم كاملا إلى أكثر من ١٥٠٠ لغة حية بينما ترجمت معاني القرآن الكريم كاملة إلى نحو 65 لغة فقط في مقدمتها الإنجليزية والتركية والأردية وأكثرها نشر لغير الأهداف المرجوة ، فمثلاً أوائل ترجمات القرآن الكريم إلى اللغة التركية لم تعرف خلال الدولة، ولكن تمت ترجمته لأول مرة إلى التركية المكتوبة بحروف رومانية بعد الدولة العثمانية، وكذلك أوائل الترجمات الإنجليزية المنتشرة قامت بها و إهتمت بنشرها الطائفة القاديانية.

في حقيقة الأمر لو أن كل خريج أو أستاذ ترجمة أو لغات، قام بترجمة كتاب واحد فقط في حياته لسبقت الدول العربية والإسلامية الدول الأخرى، كألمانيا وفرنسا واليابان في حركة الترجمة، فإن أعلى نسبة للترجمة في إحدى الدول العربية بلغت معدل 50 عنواناً سنوياً، في حين قد يوجد في جامعة واحدة فقط أكثر من 50 أستاذ في اللغات والترجمة. وحسب آخر تقرير لمؤشر الترجمة التاريخي التابع لليونسكو^{٦٦٢} تقع الدول المتقدمة الأنفة الذكر في مقدمة الدول الأكثر ترجمة في التاريخ الحديث، حيث تتعدى عدد الكتب المترجمة في كل واحدة منها أكثر من 200,000 عنوان ، وتقع مصر في مقدمة الدول العربية وفي الرتبة 48 دولياً بـ 5419 عنواناً مترجماً في العصر الحديث.

المبحث الخامس : الترجمة بين الماضي والحاضر

إن اللغة العربية أم اللغات و أفضلها و هي أم العلوم و المعارف و كانت السبب الرئيس في تخلص البشرية من الظلمات الى النور من خلال كونها لغة حركة الترجمة التي بلغت ذروتها في العصر العباسي إلا ان تلك الحركة الفريدة والعالمية التي ظهرت لأول مرة في إطار الحضارة و العولمة الإسلامية كانت تحمل الطيات التي ساهمت في تحويل الثقافة العربية الأصيلة الناهلة من منابع الإسلام إلى هجين من سلبيات الثقافات الأخرى فظهرت بسبب الترجمة الغير الواعية و لأسباب أخرى اللهجات العامية و الإقليمية، كما تسببت الترجمة أيضا بورود أفكار دخيلة تسببت في صراعات فكرية و طائفية جانبية أشغلت الأمة عن مسيرتها و رسالتها ثم دخلت في نفق مظلم إلى أن عادت في القرن التاسع عشر مع النهضة العلمية في مصر متمثلة في مدرسة الترجمة لرفاعة الطهطاوي الذي ترجم الكثير من كتب الغرب إلى العربية و لكن لم يترجم أي كتاب عربي الى اللغة الفرنسية التي كان يترجم منها. و من الغرائب أن التاريخ يكرر نفسه بشهادة الجاحظ لسان حال المعتزلة في زمانه واصفا في كتاب الحيوان و في الرسائل قضية التعريب و التغريب في زمانه، و من شهادته يتبين لنا أن قضية التعريب و التغريب كانت موجودة في كل العصور بدرجات متفاوتة، يقول في الرسائل: لولا متكلمو النصارى وأطباؤهم ومنجموهم ما صار إلى أغبيائنا وظرفائنا ومجاننا وأحداثنا شيء من كتب المنانية

^{٦٦١} المجلة العلمية لمعهد تاريخ جنوب كاليفورنيا، المجلد ١٢ عدد ٣، ص ٢٩-٣١، <https://www.jstor.org/stable/i40052163>
^{٦٦٢} مؤشر الترجمة - موقع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، <http://www.unesco.org/xtrans/bscontrib.aspx?lg=0>

والديسانية والمرقونية والفلانية ولما عرفوا غير كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم ولكانت تلك الكتب مستورة عند أهلها ومخلة في أيدي ورثتها . فكل سحنة عين رأيناها في أحداثنا وأغبيانا فمن قبلهم كان أولها.^{٦٦٣}

ويقول المسعودي في مروج الذهب ومعادن الجوهر: «وَأَمْعَنَ (الْخَلِيفَةُ) الْمَهْدِي فِي قَتْلِ الْمَلَحِدِينَ وَالْمَدَاهِنِينَ عَنِ الدِّينِ لظُهُورِهِمْ فِي أَيَّامِهِ وَإِعْلَانِهِمْ اعْتِقَادَاتِهِمْ فِي خِلَافَتِهِ لَمَا انْتَشَرَ مِنْ كُتُبِ مَانِي وَابْنِ دِيصَانَ وَمَرْقِيُونَ مِمَّا نَقَلَهُ ابْنُ الْمُقَفَّعِ وَغَيْرُهُ وَتُرْجِمَتْ مِنَ الْفَارْسِيَّةِ وَالْفَهْلُوبَةِ إِلَى الْعَرَبِيَّةِ»، ويضيف المسعودي قائلا : «وكان المهدي أول من أمر أهل البحث بتصنيف الكتب في الرد على الملحدين.. فأقاموا البراهين على المعاندين وأوضحوا الحق للشاكي».^{٦٦٤}

الترجمة سيف ذو حدين ، قد تكون قاتلة للغة اذا لم يحسن استخدامها وفي تاريخنا العربي القديم والحديث أمثلة كثيرة على ذلك، إن مراجعة عميقة للتاريخ قد تعيد طرح العديد من الأسئلة ماذا لو لم تترجم كتب الإغريق و الفرس و الهنود الفلسفية و الثقافية ؟ هل حقا أثرت في اللغة العربية و في علومها ؟ ماذا لو اقتصر المسلمون آنذاك على تعريب الكتب التي تعنتي بالعلوم الطبيعية و التجريبية وإستمروا على ذلك ؟

وقد تجعل هذه المواقف الكثير منا يتساءل عن موقع اللغة العربية في عالم ما بعد الحداثة، ولا سيما إذا تغيرت العولمة ومفاهيمها التي نعرفها اليوم، كالترجمة التي تعتبر ركنا من أركان العولمة، وبما أن اللغة العربية لسان الثقافة الإسلامية، فلا بد من إحيائها لخدمة رؤية جديدة للعولمة تخدم الثقافة الإسلامية، ولا تقضي عليها؛ لأن اللغة دائما متصلة بثقافتها الأصلية، وهي الوسيلة التي تصارع بها من أجل البقاء وتنتقل بها من جيل إلى جيل، وإشكالية اللغات والترجمة في الثقافة الإسلامية تحتاج إلى مراجعات كثيرة بسبب خصوصيات اللغة العربية وعالمية الإسلام الذي تنتمي إليه. و لا تعدو أهمية الترجمة عن أهمية العلوم الأخرى كالطب و الهندسة و الفيزياء و يجب توظيف الترجمة في دورها الحقيقي و الفعال في إحياء اللغة العربية و ثقافتها، بدون تهميش اللغات الأخرى و بدون تقليد الأعمى.

إن المصطلح المترجم او المعرب قد يشكل وفق المعايير العلمية التي تقرها المجامع اللغوية ولكن لا يكتب له البقاء لان الذوق الاجتماعي يرفضه ، و المقصود هنا ذوق الفئة الاجتماعية من أهل الاختصاص فالمختص هو إبن اللغة و ما يعرض عليه من مصطلحات يجب ان يتماشى و ذوقه اللغوي العام الذي يتماشى مع ثقافته، و اذا رفضه بقصد او عن غير قصد، يعد مؤشرا لعدم وجود انسجام و تناسق لغوي و ثقافي و أن اللغة الأم لا تأخذ حيزا مهما في وعيه الثقافي لأن الترجمة مهارة ضرورية في أي نشاط نظري أو تطبيقي و لذلك أفضل المترجمين من تشكل الترجمة جزء من حياته وعمله فإن الباحث الأكاديمي و الرجل الدبلوماسي و الأديب المبدع كلهم مترجمون في نفس الوقت و لعله لذلك قيل : من لا يعرف غير لغته لا يعرف لغته.

هذا، ويمكن القول بأن الأمية الحقيقية ليست أن لا تعرف القراءة والكتابة، بل هي أن لا تعرف إلا لغتك، وغالب من يتعلم اللغات الأجنبية اليوم أصبح مستهلكا لتلك اللغة وليس منتجا أو خادما للغته الأصل. وهذه من العراقيل العامة لإحياء الترجمة الإسلامية إضافة إلى عراقيل خاصة تكمن في خصوصيات ومميزات اللغة العربية والثقافة الإسلامية. تعلم اللغات اليوم منفصل عن ثقافة المتعلم وعن الترجمة، ولأن الهدف العملي من تعلم اللغات الأجنبية هو الوصول إلى الترجمة. وغالب المتحدثين للغات الأجنبية يقررون عن تجربة بأن فهمهم دائما يبقى بلغتهم الأولى فيترجمون ذهنيا ما يقوله الآخرون من أجل فهمه، فإذا درست نظريات اللسانيات العربية كالخيلية بالإنجليزية سيرى الطلاب سبق اللسانيات العربية للسانيات الحديثة ، وسيؤدي ذلك إلى تغيير المنظور الذي تفهم به اللغات، و إلى نهضة في الأدب و الترجمة.

و يرجح الفاسي الفهري سبب عدم رواج المصطلحات التي أقرها مجمع اللغة العربية بالقاهرة او مكتب تنسيق التعريب إلى غياب تمثيل نظري للقضية المصطلحية و إلى عفوية المنهجيات المقترحة لضبط الاصطلاح و ذلك لاعتقاد القائمين على عملية الترجمة بأن المشكل المصطلحي مشكل مراسي بالأساس فالأكيد أن الممارسة لها دور فعال في وضع المصطلحات^{٦٦٥} ، فالأخصائي الذي يمارس الوضع في حقل تخصصه محتاج إلى وعي لغوي و ثقافي صادق لتبئين له أهمية التعريب و تأثيرها على ثقافته و وطنه و نحن نعيش في عصر ما بعد الحداثة و هو عصر الثورة الصناعية الرابعة القائمة على الذكاء الاصطناعي و هو كذلك عصر الاقتصاد البيئي و الصناعات المستدامة ، مما يقتضي ترجمة نصوص و مصطلحات المواضيع الهامة و الاستشرافية التي نحتاجها في الحاضر و المستقبل، و تعود بالنفع على الوطن و المجتمع.

^{٦٦٣} رسائل الجاحظ، المجلد الأول، دار الكتب العلمية، ص ٢٤٣.

^{٦٦٤} مروج الذهب ومعادن الجوهر لأبو الحسن المسعودي- طبعة مصر - ٢٤٢/٤.

^{٦٦٥} عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية، منشورات عويدات لبنان، ط ١، ١٩٨٥، ص ٣٩١.

و يصف الدكتور محمد زرمان هذا الوضع بأن : العرب وجدوا أنفسهم في نهاية المطاف يترجمون من موقع العاجز المتخلف الذي يسعى الى معرفة ما يثير اهتمام الآخر و إن تجاوز الواقع والتحليق فوقه بترجمة ما لا يدعو الحاجة اليه يعي حتما نقله لمشاكل لا تواجهنا ، والبحث عن مشاكل لحلول الآخرين ، أو توهم مشاكل غير واقعية و هو دليل واقع عن غياب الوعي ولا يمكن للترجمة أن تكون رافدا ثقافيا مثمرا ما لم تكن قائمة على مشروع ثقافي يسعى الى تطوير جوانب المجتمع و أشكال ثقافته، فإذا تمت في ظل التبعية و في مجتمع يعيش على هامش التاريخ يترجم ما يفرض عليه. لا ما يريد هو.^{٦٦٦}

المبحث السادس: إشكالات هامة في الترجمة العربية الإسلامية

أضعف الوعي الثقافي:

من نتائج عدم فقه المترجمين لأهمية الترجمة و دورها في خدمة اللغة العربية و في البناء الحضاري أن أكثر الترجمات اليوم تحوم حول الأدب و الفلسفة و ليست مواضيع ترجع بالخير على الوطن العربي أو كتب استشرايفية تساعد على النهضة العلمية، و من الأخطاء الشائعة التي نتجت من هذا الباب، هو ما يسميه الحداثيون و القوميون بالفصحى الحديثة و غيروا إسم العربية الفصحى إلى العربية التراثية أو الكلاسيكية و أدخلوا في جوهر اللغة العربية ما لم يأتي الله به بسلطان مثل إدخال حرف الكاف في اللغة العربية في غير محله، و تحويل بنية الجملة من ذهب زيد إلى المدرسة، إلى زيد ذهب إلى المدرسة و هذه الجملة تشجع على الخمول، إن لكل لغة خصائصها و اذا بدأت بالفاعل توحى من خلال هذا التوكيد على أن زيد لا يريد الذهاب إلى المدرسة و أن زيدا كسول و قد تعلم أولادنا هذا الأسلوب و انعكس على حياتهم اليومية.

تعريب الأمثال و العبر من أسوأ الأخطاء التي يقع فيها المترجمون بسبب تشبعهم بثقافة اللغة الثانية أكثر من اللغة الأصل، فقد يعرف البعض من الأدب و التاريخ الأجنبي أكثر ما يعرف من آداب لغته و تراثه و حضارته، سواء المترجم منها أو غير المترجم، ويفقدون ذلك القدرة الفطرية والمنطقية على فهم الواقع الثقافي وكيفية التعامل معه، و طريقة إيصال المعرفة للآخرين. اذا طلب من بعضهم ترجمة he love her very much، فقد ترجمها البعض إلى يحبها حبا جما قياسا على لفظة القرآن الكريم "و تحبون المال حبا جما"(الفجر ٢٠) فهذه سلبية توحى في ذهن المستمع والقارئ خاصة من الجيل الصاعد أنها في نفس السياق الذي ذكرت به في القرآن الكريم، نعم هذه مهارة قد يعتقد المترجم أنه تفوق بها، و لكن في نفس الوقت نقل المستمع و القارئ بعيد عن السياق القرآني و وضعه في سياق آخر لا يليق بها و أيضا من الناحية الأخلاقية قبل ان يقدم المترجم على الترجمة يجب عليه أي يعرف أي نوع من الحب هل هو حب شرعي أم لا ففي تلك الحالة عليه أن يستعمل عبارة تحمل معنى تأنيبي ، وأسماء الحب في اللغة العربية قيل انها حوالي ١٢ كلمة تمثل درجات و حالات مختلفة.

و مثال آخر عن الأمثال و العبر : قل لي من تصاحب أقل لك من أنت. و الحديث الصحيح (قال النبي صلى الله عليه وسلم: الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل)^{٦٦٧}، فيه توجيه أخلاقي و عملي للمستمعين و يمكن اختصار الحديث حسب السياق إلى : الرجل على دين خليله ، اذا قصدت إعطاء النصيحة تكمل: فلينظر أحدكم من يخالل، و المقصود هنا بالدين ليس العقيدة فقط و لكن السلوك و الأخلاق، و الكثير من المترجمين يترجمون المثال الاول حرفيا إلى العربية رغم وجود البديل. و يمكن إضافة أمثلة أخرى مثل : After the storm comes sunshine إنَّ بعد العسر يسرا.

و من مظاهر التعريب في التعبيرات استخدام متحدثي اللغات الأجنبية و المترجمين حكم و أقوال من الثقافات الأجنبية دون العناية في إيجاد بديل لها في التراث العربي من الأشعار و الأمثال او دون العناية في تعريب الحكمة او المقالة في حالة عدم وجود بديل لها بما يناسب النسق الثقافي و الأدبي للثقافة الأم و بالتالي تشكيل إضافة قيمة للتراث العربي في و لكان الأجدر بصاحبها استبدالها بببيت شعري او تعبيرات عربية معروفة في نفس السياق المناسب. مثلا (flog a dead horse (or feed a fed horse) ترجمت إلى : لا جدوى من جلد أو ضرب حصان ميت، او من إطعام حصان شبعان، و قال الشاعر أبو الشمقمق^{٦٦٨} :

هيهاتَ تُضْرَبُ في حديدٍ بارد..... إنْ كُنْتَ تَطْمَعُ في نوالٍ سعيدٍ

^{٦٦٦} الترجمة في الوطن العربي إكراهات الواقع و تصورات المستقبل، د محمد مزبان، أهمية الترجمة و شروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ص ٣٠.

^{٦٦٧} أخرجه أبو داود (٤٨٣٣) وحسنه الألباني في السلسلة الصحيحة (٩٢٧).

^{٦٦٨} ديوان أبي الشمقمق (مروان بن محمد)، من شعراء العصر الأموي، دار الكتب العلمية، ط ١، ص ٣٧.

ب- تغريب المناهج العلمية و التعليمية:

في هذا الباب، أريد أن أنبه إلى أمر مهم و خطير ذي علاقة مع الترجمة، و هو كيف ان الفكر الغربي قام باختراع خرافات من أجل ان يقنع العالم ان اللغات الغربية هي المتفوقة دوما و هي قضية فلسفة اللغة و قضية تاريخ اللغة، يقال أن الفلسفة هي أم المعارف، و لكن يجب ان نعتبر اللغة عموماً و العربية بشكل خاص أما للمعارف، لأنها قامت بدور حاسم في تطوير العلوم العصرية و نقلها إلى الإنسانية، و يكفي أن الأصوليين الفقهاء كانوا نحويين و لغويين في نفس الوقت و دونوا بهذه اللغة أعظم شريعة على وجه الأرض، و هذه من بين الأمور التي ينبغي أن يعيها و يمارسها المترجم و المترجمان، الحقائق التاريخية عن لغته و تفوقها على اللغات الأخرى.

أما بالنسبة لمسألة تاريخ اللغات، تقول موسوعة بريتانكا ، أن دراسة أصل و تاريخ اللغات واحدة من أكثر الإشكالات العلمية و التاريخية صعوبة، فمنذ عام ١٨٦٦ ، تم منع دراسة موضوع أصل اللغة من قبل جمعية اللسانيات في باريس (التي تأسست في عام ١٨٦٤) و التي إنتمى إليها دي سوسور لاحقاً ، ولم يكن البحث في أصل اللغات مسموحاً حتى سنوات التسعينات من أواخر القرن العشرين، ثم أعيد فتح دراسة هذا المجال و يعكس هذا القرار - في نظري - خيانة للأمانة العلمية لمنع اكتشاف تأثير اللغة العربية على اللغات العالمية و الأوروبية سواء كان ذلك في العصور القديمة أو الحديثة.

كما يعرف كل دارس لغويات ، نظرية اللغات الهندية الأوروبية التي تمت صياغتها في القرن التاسع عشر كانت لدوافع إيديولوجية منها إخفاء التأثير العربي في جميع اللغات ، لا سيما مساهمات لغة العرب و تأثيرها على اللغات و الثقافة الأوروبية، حتى أن مصطلح عائلة اللغات السامية ليس دقيقاً لوصف هذه المجموعة لأن معظم الشعوب السامية عرب ، و اللغة العربية هي اللغة الثالثة أو الرابعة الأكثر إستعمالاً في العالم وهي الأقدم بين جميع اللغات السامية و غير السامية. يعني ذلك حتى إن سلمنا أن نظرية اللغات الهندية الأوروبية حقيقية في حيز زمني ما في التاريخ ، ومع إعتبار التأثير الكبير للغة و الثقافة العربية على الثقافة و الحضارة الغربية ، فإن نظرية الهند اللغة الأوروبية ليست المصطلح او المفهوم المناسب الذي ينقل لنا الأمانة العلمية فعلى المترجم و الباحث من أول وهلة أن يستبدل إسم هذه النظرية بنظرية اللغات العربية الأوروبية لان التأثير العربي على اللغات و الثقافة الأوروبية أكبر بكثير من كل اللغات القديمة مجتمعة.

في هذا الصدد، قام عالم ومؤرخ فرنسي بارز إسمه جون بول دُمول ، بتأليف كتاب بعنوان: أين ذهب الهنود الأوروبيون؟ (٢٠١٤) يواجه فيه و يشكك في نظرية الجذور الهندية للغات الأوروبية. و إستنتج في دراسته أنه "لا يوجد دليل أثري و تاريخي ولغوي على أي اتصال هندي أوروبي في السهوب الأوراسية" التي وصفها بسخرية بـ "الانفجار الكبير" بين الهند و أوروبا و يثبت بحثه أن أوجه التشابه اللغوي بين الثقافتين التي طالما أيدها الباحثون في الغرب أدلة مغشوشة، و سطحية ، وذات دوافع عنصرية.

ج- التقليد و الترجمة بالرأي :

الترجمة دون انتقاد بناء تعتمد على محاكاة أسلوب الغير كمحاكاة المفاهيم -عن قصد أو عن غير قصد- من ترجمات من الثقافة الثانية، وذلك واضح ملياً في الكثير من ترجمات معاني القرآن الكريم، كما أنه لا يُفقه بان المطلوب ترجمة معاني القرآن وليس القرآن بنفسه و الكثير من المترجمين المعروفين لا يرجعون إلى التفاسير أو أهل الإختصاص من المفسرين، و تعصب بعض المترجمين لا يساهم في التوسع و الإبداع في مباحث الترجمة عامة و القرآن على الخصوص.

من بين الأخطاء التي يقع فيها الكثير من يترجم برأيه ترجمة قول جبريل عليه السلام في سورة مريم : قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا (١٩) وقرأ ورش عن نافع (ليهب لك) على معنى أرسلني الله ليهب لك .^{٦٦٩} لكن الكثير من المترجمين ترجموا لأهب لك بمعنى لأعطيك to give you فقرأها النصارى و قالوا هذه الآية دليل على ان عيسى ابن الله، لكن اذا إطلع المترجمون إلى تأثير الاختلاف بين القراءات في تفسير القرآن الكريم أو اذا استشاروا أهل الإختصاص في التفسير، لأتضح لهم معنى الآية و لترجمت بالطريقة الصحيحة.

و من الأخطاء المتكررة كثيراً هي ترجمة البسملة المطبوعة في أكثر الكتب بترجمة حرفية تعني "بسم الله الأكرم الأرحم" أو ما يقارب ذلك ، لا تكاد توجد ترجمة تلمح على الأقل في هامشها إلى تفسير البسملة، رغم أنها تستعمل في مقدمة كل مؤلف فلعل أقرب ترجمة إليها هي: In the name of Allah the Entirely Merciful, the Especially Merciful أي مالك الرحمة الشاملة و مالك الرحمة المقيدة.

القارئ غير العربي او غير المسلم عندما يقرأ الترجمة الاولى يتوهم أن الإسلام دين كغيره من الأديان لان بعض المفاهيم مشتركة بين الشعوب كالرحمة و الكرم، أو قد يتوهم أن هذه العبارة أخذها الإسلام من الأديان أخرى. إلا أنه في حقيقة الأمر أكثر المترجمين

^{٦٦٩} مصحف الصحابة في القراءات العشر المتواترة من طريق الشاطبية والدرة، دار الصحابة للتراث، ط ١، ص ٣٠٦.

مقصرين في توضيح معنى البسمة في التعليقات والهوامش، و إن ترجمتها الصحيحة أو بيان معناها في التعليقات قد يثير في نفس القارئ غير المسلم الرغبة و الفضول في التعلم أكثر عن الإسلام.

د- عدم الإمام بمقاصد و ضوابط الترجمة:

لقد أمر الرسول صلى الله عليه وسلم زيد بن ثابت رضي الله عنه بتعلم اللغة العبرية، فتعلمها في سبعة عشر يوماً، والكثير من الصحابة تعلموا لغة أقوام دون التأثير بعاداتهم وعقائدهم لأنهم فقهوا مقاصد الترجمة؛ و لأن الرسول صلى الله عليه وسلم نهى عن التشبه بغير المسلمين في أكثر من موضع، كما قال: "مَنْ تَشَبَّهَ بِقَوْمٍ فَهُوَ مِنْهُمْ"^{٦٧٠}.

بعض المترجمين لا تتجاوز معرفتهم للعلوم الإسلامية معرفة طالب علم مبتدئ، فلذلك تلاحظ كثيراً من الأخطاء ذات آثار سلبية طويلة المدى على القارئ المسلم و غير المسلم من جهتين ، الاول إنها قد تؤكد لدى القارئ بعض الشبه، والأحكام المسبقة كما ذكر آنفاً في ترجمة الآية من سورة مريم، والبعض الآخر قد يعجب بالإسلام إلا أن الفهم الناقص أو الخطأ قد يرافقه مدى حياته، ومن بعض الأمثلة على ذلك ترجمة المذاهب الفقهية إلى المدارس الفكرية، و حج إلى pilgrimage بمعنى الزيارة و الزكاة إلى: charity أو أو almsgiving المأخوذة من الإصطلاح النصراني أو الصدقة و صوم رمضان إلى الصوم فقط، و ترجمة الغلو في الدين إلى التعصب، الجهاد إلى القتال و الفتح إلى الحرب و أو غزو.

كذلك ترجمة لا إله إلا الله غالباً تترجم إلى : ليس هناك الله، ما عدا الله، كلمة إله تترجم دائماً إلى God و هي ليست اسم علم مثل الله في العربية، و كلمة إله بالإنجليزية deity قليلة الإستعمال الآن و God تستخدم لله و للإله معاً فلذلك المعنى المترجم هو : لا يوجد الله، ما عدى الله، ولكن المعنى الحقيقي الذي يجب الإلتزام به هو: لا معبود بحق إلا الله. There is no deity worthy of worship in truth except Allah. كان العرب يفهمون معنى الشهادة لأنها أنزلت عليهم و لكن اذا أنزلت بنفس الصيغة و بلغة أخرى على أقوام آخرين ما فهموها مثلما فهمها العرب لأنهم كلّفوا بفهمها و تبليغها لغيرهم، فإن No god but God ترجمة حرفية بمعنى الكلمة تفيد فقط النفي و الإثبات فقط أما الترجمة بالمعنى تعني لا معبود بحق إلا الله، و كذلك ترجمة الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم نجدها دائماً مترجمة إلى : البركة و السلام و عليه.

المبحث السابع : التوصيات و المقترحات

بعد الانتهاء من هذه الدراسة في موضوع الترجمة و دورها في خدمة اللغة العربية بين التعريب و التغريب و التي ذكرت من خلالها أهمية الترجمة في إحياء اللغة العربية و آدابها و واقع التعريب و التغريب و تأثيراتهم على اللغة العربية، فقد توصلت إلى هذه التوصيات و المقترحات محاولة لإنقاذ اللغة العربية من التغريب و التشويه و التهميش، أجملها فيما يلي:

-نحن في زمن السرعة، فأصبح إلزامياً على مجامع اللغة العربية أن تعالج هذه المشاكل معالجة حاسمة في أقرب وقت، و أن لا تنتظر حتى يشيع اللفظ الأجنبي لدى العامة و الخاصة، ثم تقوم بعد مدة طويلة بتعريب الكلمة الأعجمية، وذلك بعد شيوع اللفظة الأعجمية مثل (الراديو) على ألسنة الناس، فلا بد من تعريب الكلمات الأجنبية بأسرع وقت ممكن حتى لا يغلب الاستعمال الأجنبي.

-على المجامع اللغوية و المعاهد و الجامعات إحداث لجان مكونة من خبراء و أخصائيين في مختلف المجالات ذات الصلة لتدوير تأصيل المصطلحات في تخصصاتهم و جمعها في معاجم و موسوعات تعتني بتحقيق و تعريب و توحيد المصطلحات، و من ثمة ارسال جميع الإصدارات إلى الجهات الرسمية و الأكاديمية.

-إصدار الجهة ذات الصلة ميثاق أخلاقيات و واجبات المترجم تجاه اللغة العربية الأم، و تعميم الميثاق لتدارسه و العمل به بين الأفراد و في المؤسسات، و إصدار و تقنين وثيقة شروط و ضوابط التعريب في شتى المجالات.

-إحداث لجنة الوعي اللغوي في الجهات الحكومية و سن قوانين من قبل الوزارات المعنية تضع ضوابط في الترجمة و التعريب و تعاقب كل من يخالفها، و القيام بتشجيع ترجمة الهادفة عن طريق تنظيم مسابقات و تنفيذ مشاريع تهدف إلى ترجمة و تعريب الكتب المهمة من العلوم المحمودة مع طرح تحفيزات و جوائز مغرية مقابل الإنجازات المتميزة في هذا المجال.

-عقد مؤتمرات و ندوات و ورشات عمل حول الترجمة و التعريب و التي تختتم بنتائج عملية كالمبادرة في ترجمة بعض الكتب العلمية المفيدة من اللغة العربية إلى اللغات العالمية والعمل على إحياء التراث الإسلامي بترجمته إلى مختلف اللغات و ترجمة الكتب المحمودة من اللغات الأخرى التي تعتني بإزدهار و رقي الدول.

-في جامعات الدول المتقدمة لا يدرسون لغات القوم بنفس الطريقة التي تدرس عندنا، وكذلك عند دراستهم للغات و الثقافات الأجنبية ، الكثير من المواد و حتى مذكرة البحث يجب أن تكون بلغتهم الرسمية يعني من يدرس دراسات ثقافية للشرق الأوسط او من يدرس لغة عربية فإن مذكرة البحث تكون باللغة الإنجليزية فلماذا لا نقوم بنفس الإجراء عندنا، لماذا لا تدرس عندنا نظريات اللسانيات العربية

^{٦٧٠} أخرجه أبو داود (٤٠٣١) و صححه الألباني في إرواء الغليل (١٢٦٩).

كالخيلية بالإنجليزية ليرى الطالب سبق اللسانيات العربية للسانيات الحديثة، وسيؤدي ذلك إلى تغيير المنظور الذي تفهم به اللغات.. - مراجعة طرق و مناهج تدريس اللغات الأجنبية في كل المستويات بما يتناسب و الثقافة العربية الإسلامية مع ضرورة دمج تخصص اللغات الأجنبية مع الترجمة او على الأقل تضمين مادة اللغة والحضارة العربية و الترجمة و الدراسات اللغوية المقارنة في كل التخصصات و المستويات، و سن كشرط التخرج من الجامعات لطلبة اللغات و الترجمة ترجمة كتاب من أجل الحصول على الشهادة النهائية، و إشراف إتيان لغة ثانية للطلبة المتخرجين من كليات الدعوة.

و أختتم بنصيحة المترجم والمفكر ليوبولد فايس محمد أسد رحمه الله في كتابه الإسلام على مفترق الطرق حيث قال من قرابة قرن: "إن الطريقة التي تجري عليها معاملة الأدب الأوروبي وتدرسه في البلاد الإسلامية تدور - ونقول ذلك بصراحة- مع الهوى، إن الإغراق الذي لا حد له في قدر قيمته يحمل العقول الناشئة الغضة بطبيعة الحال عن أن تتشرب روح المدنية الغربية بثقة عمياء واندفاع كبير قبل أن يتاح لهم معرفة النواحي السلبية فيها معرفة كافية...إن الدور الذي يقوم به الأدب الأوروبي في المدارس الإسلامية يجب أن نتبدل به تدريسا عاقلا بصيرا للأدب الإسلامي يتأثر منه الطلاب بسعة الثقافة الإسلامية وغناها، وهكذا يشيع في نفسه أمل من جديد بحسن مستقبلها".^{٦٧١}

هذا ما توصلت إليه الدراسة، و صلى الله على نبينا محمد و على أهله و صحبه و سلم.

أهم المصادر و المراجع :

-معجم لسان العرب لابن منظور الأنصاري الإفريقي، دار ابن الجوزي، ط. ٢٠١٥.
-أحكام الترجمة في الفقه الإسلامي، د. محمد أحمد واصل، دار طيبة، ط. ١، ١٤٣٣-٢٠١٢.
-تغريب الألقاب العلمية، الشيخ الدكتور بكر بن عبد الله أبو زيد، المجموعة الكاملة، دار العاصمة للنشر و التوزيع، ط. ١، ١٤١٦-١٩٩٦.

-قراءات معاصرة لتراث الترجمة في العصر العباسي، د. عدنان خالد عبد الله، جامعة الشارقة، ط. ١، ٢٠١٨.
-أهمية الترجمة و شروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر العاصمة، ٢٠٠٤.
-المصطلح و المفهوم و المعجم المختص دراسة تحليلية في المعاجم الأدبية العربية الحديثة (١٩٧٤-١٩٩٦)، محمد خطابي، كنوز المعرفة، عمان الأردن، ط. ١، ١٤٣٧-٢٠١٦.

-الإسلام على مفترق الطرق، محمد أسد، ترجمة عمر فاروخ، دار العلم للملايين.

-أين ذهب الهنود الأوروبيون ؟ جون بول دومول. Mais où sont passés les Indo-Européens ? John-Paul Demoule, Edition du Seuil, 2014.

-موسوعة بريتانكا و موسوعة ويكيبيديا الحرة.

^{٦٧١} الإسلام على مفترق الطرق، محمد أسد ، صفحة ٦٩-٧٩، دار العلم للملايين.

أُسُسُ التَّنَشِئَةِ الأدَبِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ وَمَعَايِيرُهَا

د. خالد بن قاسم الجريان

أستاذ فلسفة اللغة العربية وآدابها المساعد - بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن - الظهران

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

المقدمة

تُسَكَّلُ معاييرُ الإبداعِ الأدبيِّ واللُّغوي رَكِيزَةً مهمَّةً في صناعةِ العملِ الإبداعيِّ، فبعدَ أنْ يَنْفَعِلَ الأديبُ بشيءٍ ما تركَ أثره على نفسه، وألهمَ عواطفه، وأيقظَ أحاسيسه وتفاعلَ معه، تتوالدُ فيه المعاني وتنهالُ عليه المفرداتُ والألفاظُ اللُّغويَّةُ التَّعبيريَّةُ، وتتناغمُ الحالةُ الإبداعيةُ مع ذاتِ الأديبِ، وتبدأُ الموهبةُ الإبداعيةُ واللُّغويةُ عملها حتى يكتملَ بناءُ العملِ الإبداعيِّ (قصيدةً، قصةً، روايةً، مقالةً، خاطرةً، خطبةً) وغيرها.

هذهُ الأسُسُ أو المقوماتُ أو المعاييرُ أو الدَّواعي هي التي استخدمها ابنُ قتيبة في قوله عَنِ الشَّعْرِ أو الإبداعِ الأدبيِّ: (وللشعرِ دواعٍ تحثُ البطيءَ وتبعثُ المتكافئَ منها: الطَّمَعُ، والشَّوْقُ، ومنها الشَّرَابُ، ومنها الطَّرَبُ، ومنها الغَضَبُ) (٦٧٢). وهذه المقوماتُ الشَّعريَّةُ أو الإبداعيةُ التي أشارَ إليها ابنُ قتيبة هي ما يسميه علماءُ النَّفسِ اليومَ بالأسُسِ أو المعاييرِ أو بالقوَّةِ أو الطَّاقةِ الكامنة في داخلِ الكائن الحيِّ تدفعه إلى القيامِ بسلكٍ معينٍ تحقيقاً لهدفٍ معينٍ هو إشباعُ ذلك الدَّافعِ. ويُعبَّرُ عَن هذا المعنى ابنُ رشيقي القيرواني فيقول: (هي التي تَشُدُّ القرائحَ وتنبِّهُ الخواطرَ وتُليِّنُ عريكةَ الكلامِ وتسهِّلُ طريقَ المعنى) (٦٧٣).

تلكَ هي ما يُعرفُ بمقوماتِ التَّنَشِئَةِ الأدبيَّةِ واللُّغويَّةِ. ومن خلالِ قراءاتي ومتابعاتي وَجَدْتُ أنَّ مقوماتِ تنشئةِ الأديبِ أو اللُّغوي لا تخرجُ عَنِ التَّالِي: القراءة، والحفظ، والاستماع، ومجالسةِ الأُدباءِ ومخالطتهم، والطَّبْعُ، والتَّربَةُ والمِرانُ، والاستعداد النَّفسيِّ والدَّهنيِّ، واختيارِ الأوقاتِ، والصَّنعةُ أو الحِرْفةُ الفنيَّةُ، ومعرفةِ الإعرابِ والتَّصريفِ والإملاءِ، والتَّوسُّعُ اللَّفْظيُّ أو ما يعرفُ بـ(الثَّروة اللَّفْظيَّةُ)، والتَّواصلُ مع النِّقادِ واللُّغويينَ خاصةً، والانضمامُ لنادٍ أدبيٍّ أو لُغويٍّ، ومتابعةِ السَّاحةِ الأدبيَّةِ واللُّغويَّةِ، والاستفادةُ من التقنيَّةِ الحديثةِ، والإكثارُ من مطالعةِ المعاجمِ اللُّغويَّةِ وقراءتها، ومعرفةِ المفرداتِ والألفاظِ وصيغها ومشتقاتها وجمعها وإفرادها ومعانيها ومتضادِّها ومترادِّفها، وحفظُ الشَّعرِ العربيِّ قديمه وحديثه، وغيرها من الأسُسِ والمعاييرِ التي ستردُّ في ثنايا هذه الورقة. والتَّنَشِئَةُ الأدبيَّةُ واللُّغويَّةُ موضوعٌ يمتازُ بجديتهِ وأهميتهِ؛ لصلتهِ الوثقى بتكوينِ القدرةِ الدَّائِيةِ لدراسةِ الأدبِ واللُّغةِ نصوصاً وتاريخاً وتحقيقاً، وممارستهِ إبداعاً، والبحثِ عن الموهبةِ الأدبيَّةِ واللُّغويَّةِ وتطويرها وتأهيلها في مختلفِ فنونِ الأدبِ واللُّغةِ أو في بعضها. فالموهبةُ في شئٍ فنونه قلماً تتوافرُ في الأديبِ؛ فقد يبرعُ في فنٍّ أو فنين، وقد تقعدُ به موهبتهِ الأدبيَّةُ واللُّغويَّةُ عَن أن يبرعَ فيها جميعاً، ومردُّ ذلك كُلِّهِ إلى كثرةِ الأسُسِ والمعاييرِ وفلَّتها لديه.

تُمثِّلُ التَّنَشِئَةُ موضوعاً مهماً في جميعِ التَّخصُّصاتِ العلميَّةِ والنَّظريَّةِ والمهنيِّ والحرفِ، وجميعِ ما يتَّصلُ بنشاطِ الإنسانِ في الحياة؛ لأنَّها تتَّصلُ بتكوينِ الفردِ وتأهيله في الميدانِ الَّذي يُريدُ أن يتَّجهَ إليه في عمله ونشاطه مستقبلاً. وتبدأُ التَّنَشِئَةُ منذُ الصَّغَرِ؛ لأنَّ الفردَ في صغره يكونُ أكثرَ تقبُّلاً واستيعاباً وحفظاً لما يوجَّهُ إليه. وتفوِّقه في تخصُّصه أو مهنته أكثرَ نجاحاً إذا بدأ به وهو طَرِيُّ العودِ، فارغُ الذَّهنِ نقيَّ الصفحة، قبلَ أن يكبرَ وتشغلهُ شؤونُ الحياةِ الكثيرةِ.

ومن نتائجِ التَّنَشِئَةِ المبكِّرةِ ما نراه من تفوُّقِ كثيرٍ من الأبناءِ في تخصُّصاتِ آبائهم ومهنتهم وحرَفهم وهواياتهم، وهو تفوُّقٌ ربَّما يجاوزُ تفوُّقَ الأبِ في كثيرٍ من الأحيان؛ فالصَّبِيُّ غالباً ما ينهَجُ نهجَ أبيه في نوعِ العملِ الَّذي يمارسهُ أو المهنةِ، فينشأُ منذُ صغره على معرفتهِ وتلقيهِ والتَّدربِ عليه؛ فالتقليدُ منذُ النِّشأةِ نافعٌ في جميعِ المجالاتِ، وهو الطَّرِيقُ الأمثلُ في التأهيلِ والامتنيازِ في الاحترافِ والتَّخصُّصِ؛ فالصَّانِعُ يتقنُ صناعتَهُ إذا نشأ في محيطِ أسرةٍ تمارسُ الصَّناعةَ، والفلاحُ اتقنَ مهنةَ الفِلاحةِ؛ لأنَّ أباه كانَ يعملُ في هذهِ المهنةِ، ونشأ منذُ الصَّغَرِ وهو يتلقَّى أصولها ومشاهدةً وممارسةً. ويقاسُ على ذلكِ سائرُ الحِرَفِ والمِهَنِ مثلُ التَّدريسِ والتَّطبيبِ والتَّجارةِ والجِدادةِ وفنونِ الرِّياضةِ حتَّى قيادةِ السَّيارةِ. وعلى الرُّغمِ من تجاربِ التَّنَشِئَةِ، فقد أهملَ تدوينُها وإبرازُها على الرُّغمِ من أهميَّةِ ذلك؛ ليستفيدَ منها الآخرونَ في مجالاتِ الحياةِ المتنوعةِ، ومما يعوِّضُ فقدانها صفحاتٌ مقروءةٌ أنَّ الحِرَفَ والمِهَنَ اليدويَّةَ لا يبرعُ فيها الفتى بالتلقينِ والوصفِ والتَّنْظِيرِ، بلْ لا بُدَّ من التَّنَشِئَةِ التي تعتمدُ على التَّدريبِ والممارسةِ والتَّجاربِ العمليَّةِ.

٦٧٢ - الدينوري، ابن قتيبة، الشعر والشعراء: ٨٤ / ١.

٦٧٣ - القيرواني، ابن رشيقي، العمدة: ص ٣٧٥.

وما يُقال عن الحِرَف والمِهِن التي تعتمد على السَّاعِدِ والدَّكَّاءِ، يُقالُ أيضًا عَنْ فنونِ الثَّقَافَةِ والمَعْرِفَةِ، ولعلَّ تجاربَ هذه الفنون أكثرُ وضوحًا ووفرةً بين أيدي القُرَّاءِ والمطالعين؛ لأنها أكثرُ في مجالِ التَّوْبِينِ والنَّشْرِ. ولا سيَّما في هذا العصرِ الحديثِ الَّذِي اتجه فيه المتفكرون عامةً إلى إبرازِ سيرِ حياتهم وتجاربهم منذ الصَّغَرِ في صفحاتٍ مكتوبةٍ أو مرويةٍ.

المبحث الأول

تعريف التنشئة:

التنشئة لغةً:

تدلُّ لفظه (التنشئة) في اللغة على التَّربية والارتقاء فيها، بمعنى الشُّروع في تربية النِّشء منذ البدء، والتَّقدُّم في مستواها مع تقدُّم الزَّمن، ومادة (نشأ) وما تفرَّع منها من صيغٍ وألفاظٍ تدلُّ على معانٍ أخرى^(٦٧٤).

وَدَلَّ ابنُ فارسٍ على أنَّ (نشأ) النُّونُ والشَّيْنُ والهمزة أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على ارتفاعٍ في شيءٍ وسموً^(٦٧٥). ونشأ النِّشءُ، والنَّشأةُ إحداثُ الشيء وتربيته، قال تعالى: (وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَى) "الواقعة: ٦٢"^(٦٧٦)، ومنه قوله تعالى: (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ) "الملك: ٢٣"، ومنه قوله تعالى: (ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ) "المؤمنون: ١٤"، ويقال: (نشأ فلانٌ)، والنَّشْأُ يرادُ به الشَّباب، والإنشاءُ هو إيجاد الشيء وتربيته، والنَّشأةُ بمعنى الخلق والإبداع وإحداث الشيء^(٦٧٧). وعليه فالتنشئة في اللغة أصلُ الثلاثي (نشأ)، فنقولُ أنشأه الله خَلَقَهُ، وأنشأ يفعلُ كَذَا أي ابتداءً، ونشأ في بني فلانٍ شَبَّ فيهم، ونَاشِئَةُ اللَّيْلِ أَوَّلُ ساعاتِهِ، وقيلَ ما يَنشأُ فيه من الطَّاعاتِ، ونَشَاتِ السَّحَابَةِ ارتفعتْ، أنشأها الله، والمُنشآتُ السُّفنُ التي رُفِعَ قَلْعُهَا (الفاعل).

التنشئة اصطلاحاً:

التَّشْيِئَةُ تعني التربية، وتنشئة الأطفال على الخلق الكريم: تربيتهم تربيةً خُلُقِيَّةً، وهي تعني اصطلاحاً: (العملية التي تقوم على تربية الطفل أو النِّشء أو الشَّباب أو المجتمع، وتنشئته على القيم والأخلاق والسلوك القويم)^(٦٧٨). ونشأ، يُنشأ، تنشئة، فهو مُنشأ، والمفعول: مُنشأ، ونشأ الصَّبِيُّ: ربَّاهُ وهذَّبه وعَلَّمَهُ، ونشأ، تُنشئ، ونشأ: ربَّاهُ، ونشأ تنشئةً صالحةً، وقيلَ هي: (تهيئة الفرد بأن يتكيف ويتعايش ويتفاعل مع المجتمع)^(٦٧٩)، وقيلَ إنَّها: (عملية تلقين الفرد قيم ومقاييس ومفاهيم مجتمعه الَّذِي يعيشُ فيه بحيث يصبح متدرِّباً على شغل مجموعة أدوارٍ تُحدِّدُ نمطَ سلوكه اليومي)^(٦٨٠)، والتنشئة من المصطلحات التي لا تُعرفُ إلا بالوصفِ الملازم لها، فالتنشئة الأدبيةُ تعنى بالتربية على حُبِّ الأدب بأنواعه وأشكاله، والتنشئة اللُّغوية هي تلك التي تُعنى بالاهتمام باللُّغة وألفاظها ومفرداتها ومتونها وغيبيها ومتضادها ومترادفها وكتبها وأعلامها، وهكذا تكونُ التنشئة السِّياسِيَّةُ فهي تلك التي تهتمُّ بالشُّؤون السِّياسِيَّةِ وأحداثها وأزمنتها وقضاياها وأحزابها قديماً وحديثاً، والتنشئة الاقتصاديةُ هي تلك التي تهتمُّ بالأمور الاقتصادية ونظرياتِها وأنواع الاقتصاد في العالم وقضاياها، وكذا تكونُ التنشئة الأسريَّة، والاجتماعية والفنية والرياضية والاجتماعية والثقافية وغيرها.

فالتنشئة اصطلاحاً إذا تعني: تربية النِّشء والشَّباب وتوجيههم وتعليمهم الفنون بأنواعها، والأدب بأقسامه وفنونه، واللغة وقضاياها؛ لأنَّ الأفراد الصَّغارَ حين يُنشؤون على شيء يشبون عليه، وأفضلُ ما يُنشأ عليه الأجيالُ ممَّا يوسعُ آفاقهم، ويهذبُ وجدانهم، وينمي عقولهم هو الأدب الهادف، والفنون الجميلة، واللغة العربية الفصيحة السَّامية.

وفيه يقول الشاعر^(٦٨١):

وَيُنشَأُ نَاشِئُ الْفَتْيَانِ مِثْلًا ۝ عَلَى مَا كَانَ عَوْدَهُ أَبَوَهُ

تعريف التنشئة الأدبية واللُّغوية:

لم أجدُ تعريفاً للتنشئة الأدبية أو اللُّغوية فيما بين يدي من مصطلحات الأدب والنقد واللُّغة، في حين وجدتُ تعريفاً للتنشئة الاجتماعية الذي يحدِّدُ مفهومها بأنها: (إعداد الفرد منذ ولادته؛ لأنَّ يكونَ كائنًا اجتماعيًا وعضوًا في مجتمعٍ معين)^(٦٨٢). والأسرة هي

^{٦٧٤} - الزبيدي، تاج العروس (نشأ): ٤٦٣/١.

^{٦٧٥} - ابن فارس، معجم مقاييس اللغة (نشأ): ٤٢٨/٥ - ٤٢٩.

^{٦٧٦} - الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن: ص ٨٠٧.

^{٦٧٧} - ينظر: ابن منظور، لسان العرب: ١ / ١٧٠، والجوهري، الصحاح: ١ / ٦٣، والفيروزآبادي، القاموس المحيط: ص ٥٤.

^{٦٧٨} - الشربيني، د. زكريا، وزميلته، تنشئة الطفل: ص ١٧-١٨.

^{٦٧٩} - توفيق، حكيم، التنشئة السياسية وتعزيز شعور المواطنة: ص ٢.

^{٦٨٠} - شراب، ناجي صادق، السياسة: دراسة سوسيولوجية: ص ١٥٧.

^{٦٨١} - البيت لشاعر مجهول، انظر: قبش، أحمد، مجمع الحكم والأمثال: ص ٦٥.

^{٦٨٢} - معجم العلوم الاجتماعية: ١٨٤.

البيئة الأولى التي تتولى إعداده، وتعوده على آداب السلوك الاجتماعي، وتعلمه لغة قوميه، وتراثهم الثقافي والحضاري وما يتضمنه من عادات وتقاليده^(٦٨٣).

وأرى أن الناشئ لا يستطيع أن يستوعب هذا كله في بداية تنشئته، فبعض ما ذكر من مهمة المدرسة، ولا سيما فيما يتعلق بالإرث الثقافي والحضاري.

كذلك وجدت تعريفاً للتنشئة الثقافية، فهي: (تشكيل الإنسان عن طريق التعليم والتدريب؛ حتى يصير شخصاً قابلاً؛ لأن يشارك المجتمع في حياته الثقافية)^(٦٨٤).

ويمكن تعريف التنشئة الأدبية واللغوية بأنها: (توجيه استعداد الفتى الناشئ الذهني والتعليمي إلى دراسة الأدب واللغة؛ لتلقي مبادئها سماعاً وقراءة وحفظاً، والتدرج في استيعاب هذين الفنين الأدب واللغة مرحلة مرحلة، واختبار موهبة الإبداع الأدبي واللغوي فيه شعراً ونثراً من خطابة ورواية وقصة ودراسة أدبية أو نقدية وإعراب وبيان معان وفهم وإدراك؛ حتى يكتمل لديه التكوين الأدبي، ويصبح قادراً على الإبداع في فنونهما أو في بعضها، فالشعر فن، والخطابة فن، والرسائل الأدبية فن، والمقالة الأدبية فن، والرواية فن، والإعراب فن، وبيان المعاني فن، والتحليل اللغوي فن إلى آخر هذه المنظومة من فنون الأدب واللغة المعروفة في الأدب العربي القديم والحديث واللغة العربية التي يحتاج الأديب إلى الدرس والتدريب والموهبة للإبداع فيها)^(٦٨٥).

وتدل التنشئة الأدبية واللغوية على مرحلة التكوين الأدبي واللغوي منذ بداياتها الأولى؛ حتى تكتمل وتزدهر. وفي مرحلة التكوين تبرز منذ البداية مخايل الموهبة الأدبية واللغوية إذا كان الأديب واللغوي الناشئ يملك الموهبة الفطرية للإبداع الأدبي واللغوي، فهناك من ناشئة الأدب من قرض الشعر في سن مبكرة من حياته؛ لأنه يملك موهبة إبداع الشعر، وهي موهبة يغذيها ويقويها ويجلوها حفظ الشعر، واستيعاب نصوص الأدب عامة، ولكن الحفظ والاستيعاب لا يصنعان الموهبة، ولا يمنحان الأديب القدرة على الإبداع؛ فعدت من دارسي الأدب وقارئيه ومستوحيه وحفاظ نصوصه، اختبروا قدراتهم على قرض الشعر، فقالوا شعراً لم يرضوا عنه فهجروه إلى النثر، ومن هؤلاء الخليل بن أحمد الفراهيدي، وأبو عثمان الجاحظ، والمنفلوطي، وطه حسين... وغيرهم، وهناك من ناشئة اللغة من اهتم بالإعراب، والعناية بالألفاظ اللغوية غريبها وجزلها وتضادها وترادفها وجمعها ومعانيها، وهي موهبة يغذيها ويقويها حفظ المنظومات، والمتون اللغوية، ومطالعة المعاجم، والقراءة في التراث اللغوي، ومعرفة الإعراب والتمكن منه، ومعرفة أعلامه ومدارسه وكتب الخلاف النحوي، ومعرفة القواعد الإملائية، والتمكن من علوم البلاغة وفنونها، ولكن الحفظ والاستيعاب والاطلاع لا تصنع لغوياً متمكناً ما لم يكن لديه أستاذ يرجع إليه ويتابع قراءته وحفظه وإعرابه وبيان معاني المفردات اللغوية التي يطالعها، وما لم تكن لديه همة وعزيمة وصبر وإصرار يتبعه تدوين ومطالعة ومراجعة مستمرة.

ولا يفهم من التنشئة الأدبية واللغوية أنها ترجمة لحياة الأديب أو لغوي وسرد لسيرته كالتالي نقرأها في كتب تراجم الأدباء والعلماء، ولكنها أعمق من ذلك بكثير، فهي تعني مجموعة الظروف والعناصر والأسس والمعايير التي تسهم في تكوين التنشئة، ومن عناصرها الزمان والمكان والبيئة والمربي والموجة والمعلم والكتاب وحلقات الدرس عامة، ويضم إلى ذلك في العصر الحديث الروضة والمدرسة والكلية والجامعة والمكتبات والأندية الأدبية والثقافية، والمراكز العلمية والبحثية، والمجالس الأدبية، والمنتديات الثقافية، ومجامع اللغة، وغير ذلك من وسائل تكوين الأديب أو اللغوي وتأهيل تجربته الأدبية واللغوية.

المبحث الثاني

التنشئة الأدبية واللغوية قديماً:

مرت اللغة العربية والأدب العربي قديماً بمرحلة شفوية لا تقل عن ثلاثة قرون، وهي المدة التي عرفناها ووصلت إلينا من لغتنا العربية وأدبنا العربي الذي كان عاؤه ذاكرة الحفاظ والرواة. وكانت أخبار الشعراء والأدباء وعلماء اللغة عامة تتناقل من جيل إلى جيل عبر الرواية الشفوية. ومع مرور السنين وتعدد الرواة فقد قدر كبير من مادة الأدب واللغة، وما يتصل بهما من حياة الشعراء وسيرهم، وحياة علماء اللغة ونشاطهم، ويعبر أبو عمرو بن العلاء (ت ١٥٤ هـ) وهو من أقدم الرواة عن هذه الحقيقة المرة فيما رواه عنه يونس بن حبيب النحوي (ت ١٨٢ هـ) بقوله: (ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله، ولو جاءكم وافراً لجاءكم علم وشعر كثير)، وفسر الأستاذ محمود محمد شاكر الوافر بالتأم الذي لم ينقص منه شيء^(٦٨٦).

وعبر هذه المرحلة الشفهية الطويلة بات من الصعب بل من المتعذر أن نعرف التفاصيل الدقيقة للتنشئة الأدبية واللغوية التي مر بها شعراء هذه المرحلة وأدباؤها وعلمائها إلا النزر اليسير التي لا تكشف حقيقة ما كانوا عليه قبل هذه المرحلة.

^{٦٨٣} - المرجع السابق.

^{٦٨٤} - المرجع نفسه: ١٨٤ - ١٨٥.

^{٦٨٥} - الدخيل، د. حمد بن نصار، أثر البيئة في تكوين الأديب ثقافياً وفكرياً (الجاحظ نموذجاً)، بحث غير منشور: ص ٤.

^{٦٨٦} - الجمحي، ابن سلام، طبقات فحول الشعراء ٢٥/١، وابن جني، الخصائص ٣٨٦/١، والسيوطي، المزهري في علوم العربية (النوع ٤٩) ٤٧٤/٢.

ولكن من الممكن أن نرسم صورة عامة لتنشئة الشعراء والأدباء وعلماء اللغة، وأثرها في تكوينهم الشعري والأدبي واللغوي إذا عرفنا طبيعة البيئة وخصائصها التي عاشوا فيها، وتلقوا على أديمها اللغة والشعر وثقافة المجتمع آنذاك.

ومن المعروف أن بيئة العصر الجاهلي من أكثر البيئات وضوحاً وظهوراً لدارس الأدب الجاهلي، وكانت في الأعم الأغلب لا تختلف عن بيئة عاشتها بلادنا قبل نحو مئة عام ما عدا الاختلاف في اللغة، فقد كانت في العصر الجاهلي فصحة لغة شعر وخطابة وتخطيب، وفي بيتنا لهجة عامية تحدثت من الفصحى. لم يكن في العصر الجاهلي كتابتٌ ولا مدارس، والذين يُلْمُونَ بشيء من القراءة، ويعرفون الكتابة قلّة نادرة نجدهم في المدن المتحضرة مثل مكة، والمدينة، والطائف، وتيماء، ودومة الجندل. أما سائر بلاد الحجاز ونجد فأغلب سكانها أعرابٌ يجوبون الصحراء مع مواشيهم لطلب الماء والكلاء؛ لذلك فإنّ التنشئة الشعرية واللغوية وما لها من أثر في تكوين تجربة الشعراء واللغويين لم تقم على الدرس، بل قامت على السماع والحفظ والتلقي الشفوي^(٦٨٧).

وكان لنزول القرآن الكريم باللغة العربية الفصحى دور في الاهتمام بها، والعناية بالفاظها، ومعانيها، ووضع الأسس لها، والحفاظ عليها من اللحن والخطأ في القراءة والخطابة والتخاطب. وخوفاً عليها من اختلاط ألفاظها بالألفاظ الأعجمية خاصة بعد الفتوحات، فعمدوا إليها واجتهدوا في تدوينها، ووضع أصولها، وقواعدها، وضوابطها، ومعجمها، وكان سبباً في نشأة علوم اللغة العربية؛ كالنحو والصرف والأصوات، وفقه اللغة والبلاغة، ثم إنّه حقّق للعربية سعة الانتشار والعالمية، وأضاف إلى معجمها ألفاظاً كثيرة، وارتقى ببلاغة التراكييب اللغوية العربية^(٦٨٨).

وقد حثّ النبي - صلى الله عليه وسلم - والصحابه الكرام والأئمة الأعلام على تعلّم اللغة العربية والأدب عامة والشعر خاصة، فمن ذلك ما روي عن أبي هريرة - رضي الله عنه - أنّ النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: (أَعْرَبُوا الْقُرْآنَ وَتَمَسُّوا غَرَائِبَهُ)^(٦٨٩)، وقال أبو بكر الصديق - رضي الله عنه -: (عَلِّمُوا أَوْلَادَكُمْ الشَّعْرَ، فَإِنَّهُ يُعَلِّمُهُمْ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ)^(٦٩٠)، وقال عمر بن الخطاب - رضي الله عنه -: (تَحَفَّظُوا الْأَشْعَارَ، وَطَالِعُوا الْأَخْبَارَ، فَإِنَّ الشَّعْرَ يَدْعُو إِلَى مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ، وَيُعَلِّمُ مُحَاسِنَ الْأَعْمَالِ، وَيُبْعِثُ عَلَى جَلِيلِ الْفَعَالِ، وَيَفْتَقُ الْفُطْنَةَ، وَيَشْدُدُّ الْقَرِيحَةَ، وَيَنْهَى عَنِ الْأَخْلَاقِ الدَّنِيئَةِ، وَيَزْجُرُ عَنِ مَوَاقِعَةِ الرَّيْبِ، وَيَحْضُرُ عَلَى مَعَالِي الرُّتَبِ)^(٦٩١)، وعن عاصم الأحول عن موري العجلي قال: كتب عمر بن الخطاب - رضي الله عنه -: (تَعَلَّمُوا الْفَرَائِضَ وَالسُّنَنَ وَاللَّحْنَ كَمَا تَعَلَّمُونَ الْقُرْآنَ)^(٦٩٢)، واللحن بمعنى النحو والإعراب ومعرفة وجوه الكلام وتصرفه. وروي - أيضاً - أنّ عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - قال: (تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا تَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ)^(٦٩٣)، وهذا معاوية بن أبي سفيان - رضي الله عنه - يوجه إلى تعلّم الشعر، فيقول: (يجبُ على الرَّجُلِ تَأْدِيبُ وَلَدِهِ، وَالشَّعْرُ أَعْلَى مَرَاتِبِ الْأَدَبِ)^(٦٩٤)، وغيرها من أقوال الصحابة والتابعين والخلفاء والعلماء. وكان للمجالس الأدبية والعلمية التي كان الخلفاء والأمراء والوزراء والرؤساء والأدباء واللغويون يقيمونها أيام الدولة الأموية والعباسية أثرٌ في تنشئة الأدباء وأهل اللغة مثلها مثل أسواق العرب في الجاهلية والإسلام^(٦٩٥).

ومما أسهم في تكوين التنشئة الأدبية واللغوية وتطورها ما كان يقوم به كبار الأدباء والرؤساء وعلماء اللغة من تعليم أبناء الخلفاء والوزراء وعلية القوم وتربيتهم، وتدريبهم على حفظ الشعر واللغة وضبطهما، واستيعاب غريبهما، كما كان يفعل الأصمعي، والمفضل الضبي، والكسائي، والخليل، وأبو الأسود الدؤلي، وغيرهم من الرواد وعلماء الأدب واللغة في العصرين الأموي والعباسي مع أبناء الخلفاء والوزراء.

وحين نفقش عن التنشئة الشعرية لدى امرئ القيس أو زهير أو النابغة، أو الأعشى، أو عنترة وغيرهم من شعراء الجاهلية وخطبائها ورواتها نجد أنها لا تخرج عما ذكرت أنفاً. ولدينا تجارب في التنشئة الشعرية وأثرها في تكوين الشاعرية وتأصيلها لدى شعراء الّهجة العامية أو ما يعرف بالشعر الشعبي، لا تختلف عن تلقّي التجربة الشعرية لدى شعراء الجاهلية، ومن الممكن أن نسميها بتجربة السماع والتلقي والحفظ.

^{٦٨٧} - الدخيل، د. حمد بن ناصر، أثر البيئة في تكوين الأدب ثقافياً وفكرياً (الجاحظ نموذجاً)، بحث غير منشور: ص ٥.
^{٦٨٨} - الكريم، د. عبدالله جاد الكريم، العربية لغة العقل والطرة والعبرة: ص ٧٥، وينظر: الموسوعة العربية العالمية، مجموعة من العلماء والباحثين: ص ٨-٩، والطيب عمر، د. عبدالمجيد، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة - دراسة تقابلية: ص ٧١.
^{٦٨٩} - ينظر: الشنتريني، أبو بكر بن السراج، تنبيه الألباب على فضل الإعراب: ص ٦٧٥، والألباني، محمد ناصر الدين، ضعيف الجامع الصغير: ص ١٣٣.
^{٦٩٠} - العلوي، المظفر، نضرة الإغريض في نضرة القريض: ص ٣٧٥.
^{٦٩١} - المرجع السابق.
^{٦٩٢} - ينظر: الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين: ص ١٣، وابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر: ٤ / ٢٤.
^{٦٩٣} - ابن أبي هشام، أبو طاهر عبد الواحد بن عمر، أخبار في النحو: ص ٤٣، وينظر: الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: ١٠ / ١١، والأنباري، أبو بكر، إيضاح الوقف والابتداء: ص ٣١، والزجاجي، عمدة الكتاب: ص ٣٧.
^{٦٩٤} - القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه: ١ / ٢٨.
^{٦٩٥} - الجريان، د. خالد، الأحذية المباركية أول منتدى أدبي في الأحساء: ص ٣٧-٧٢، وينظر: الحليبي، د. محمود بن سعود، الحركة الأدبية في مجالس هارون الرشيد ٤٦٦-٤٧٧.

وفي عصر التدوين الذي استهلَّ مع بداية القرن الثاني الهجري، كنَّا نتوقَّع أن يكونَ للتَّنشئة الشعريَّة للشُّعراءِ والكتَّابِ ومآلها من أثرٍ في تأصيلِ التجربة الشعريَّة والأدبيَّة نصيبٌ من التدوين، غير أنَّ الأدباء والعلماء الذين اتجهوا إلى التَّأليفِ في السِّيرِ والتَّراجم أهملوا هذه المرحلة من حياة الشَّاعر والأديب، فلا نعلم كيف تلقَّى دروسه الأولى في الأدب، وعلى مَنْ تلقَّاهَا، ومدى استيعابه لتجربة التَّلقي، وأثرها في شاعريته أو أدبه ولغته، وكَم أمضى من المدَّة في تنشئته الأدبيَّة حتى تكوَّنت لديه موهبة الإبداع، أو موهبة التَّأليفِ في الأدب واللُّغة بحثًا ودراسةً؟

نقرأ أيضًا زاحراً من تراجم الشُّعراءِ والأدباء القدماء وعلماء اللُّغة في كتبٍ مثل طبقات الشُّعراء لابن سلام، والشُّعراء والمؤتلف والمختلف للآمدي، ومعجم الشُّعراء للمرزباني، ونزهة الألباء في طبقات الأدباء لابن الأنباري، ومعجم الأدباء لياقوت الحموي، فلا نجدُ فيها حديثاً عن التَّنشئة الأدبيَّة، وكلُّ ما يمكنُ العثورُ عليه ملامحٌ يسيرةٌ سريعة لا تمثلُ تنشئةً، ولا تُبرِّزُ تجربةً. ولدينا نموذجٌ ومثالٌ وهو المتنبي لا نعرفُ عن تنشئته الشعريَّة إلا اليسيرَ القليلَ على الرُّغم من غزارة ما كُتِبَ عنه قديماً وحديثاً. وقس على ذلك جمعاً من الشُّعراء ممَّن سبقوه، وممَّن أتوا على ساقته. نعرفُ مثلاً أنَّ البُحْثري تتلمذ على أبي تمام، ولكن متى بدأت هذه التَّلْمذة؟ وكيف كانت؟ وما مُدتها؟ ونعرفُ -أيضاً- أنَّ أبا نواسٍ تتلمذ على والبة بن الحباب، ومن قبلهما في العصر الجاهلي زهير بن أبي سلمى المزني الذي تتلمذ على أوس بن حجر التميمي، وعلى خاله بشامة بن الغدير الغطفاني. وجميع هؤلاء الشُّعراء ومن ماثلهم تتلمذوا على شعراء آخرين تأثروا بهم، وحفظوا شعرهم من خلال تنشئتهم الشعريَّة. وربَّما تسعفُ البيئةُ الثقافيَّة والأدبيَّة التي عاش فيها الأدباء في إلقاء ضوءٍ يسيرٍ على تنشئة الأدباء، ولكنها تقصُرُ عن التَّنشئة الأدبيَّة التي نتطلَّعُ إلى معرفتها عن كلِّ أديبٍ من مبدعي الشعر والنثر والدراسات في الأدب والنَّقد^{٦٩٦}، وقس على ذلك علماء اللُّغة والنحو، فنحنُ نعرفُ أنَّ أبا الأسود الدؤلي هو أوَّل من وضع علم النحو أخذه عن الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، لا كنَّا لا نعرفُ كيف أخذه، ومتى أخذه، وطريقته في الأخذ، وكذلك نعرفُ أنَّ سيبويه هو أوَّل من ألَّف في النحو، وأستاذه الخليل بن أحمد، لكنَّا نجهلُ منهج التَّلْمذة، وطريقتها، وأسلوبه في التَّلقي والأخذ، ومثله ابن جني الذي لزم أستاذه أبا علي الفارسي أربعين سنة، لكنَّا لا نعرفُ كيفيَّة التَّلقي، وأسلوبها، ومنهجها.

وفي حقيقة الأمر أنَّ إهمالَ كتب السِّيرِ والتَّراجم لهذه التجربة المهمَّة في حياة الأديب وأدبه واللُّغوي ولغته يبقى ثغرةً فارغةً في قاموس التَّراجم الأدبيَّة والعلميَّة والتَّاريخيَّة في التراث العربي، وكان من الممكن في حالة وجودها أن تُثري السَّاحة الأدبيَّة والعلميَّة بكثيرٍ من التَّجارب والخبرات والمعلومات، وتكونُ سجلاً حافلاً دقيقاً لحياة الأدباء وعلماء اللُّغة وسيرهم الذاتِيَّة في معرفة منهج التَّنشئة الأدبيَّة واللُّغويَّة على الرُّغم من معرفة ملامح لهذا المنهج.

التَّنشئة الأدبيَّة واللُّغويَّة حديثاً:

مرَّ بنا في السُّطور السَّابقة أنَّ التَّنشئة الأدبيَّة واللُّغويَّة في التراث الأدبي العربي القديم كانت غائبةً سوى لمحات وإشاراتٍ نجدها في نشأة بعض الأدباء وعلماء اللُّغة. وذكرنا أنَّ معرفة خصائص البيئة الثقافيَّة تقدِّمُ لنا تصوُّراً عاماً عن أثرها في تكوين التَّنشئة الأدبيَّة واللُّغويَّة في حياة الأدباء والعلماء الذين عاشوا في هذه البيئة؛ فبيئة البصرة تبدو للباحث جليَّةً واضحةً بكثرة علمائها وأدبائها، وبالعلوم التي نشأت في رحابها وتطوَّرت ونضجت، وما يقالُ عن البصرة يقالُ عن الكوفة، وهي المحطَّة الثانيَّة في الرواية ونشأة علوم اللُّغة وازدهارها، وما ينطبقُ على هاتين البيئتين ينطبقُ على بغداد، وقرطبة وإشبيلية في الأندلس^{٦٩٧}.

أمَّا بيانات اللُّغة والأدب العربي الحديث فهي أكثرُ جلاءً ووضوحاً؛ لقربها مِنَّا وكثرة ما يكتبُ عنها في الكتبِ والصُّحفِ ووسائل الإذاعة والنَّشرِ مقروءةً ومسموعةً ومشاهدةً. فبيئة مصرَ والمملكة العربيَّة السُّعديَّة، والعراق والشَّام والمهاجر الأدبيَّة هي من الوضوح بحيث لا تحتاجُ إلى إيضاح. وتراجم الأدباء والعلماء وسيرهم أضحت تُعنى بالتفاصيل الدَّقيقة المتعلِّقة بنشأة الأديب واللُّغوي ودراسته، وتلقَّيه دروس الأدب واللُّغة، وغذا الحديث عن سيرة الأديب واللُّغوي يجمعُ بين الفائدة والمتعة. والدراسات النَّظاميَّة بدايةً من الكُتَّاب والمدرسة والكلية والجامعة أسهمت في تقديم معلوماتٍ مفصَّلةٍ عن التَّنشئة الأدبيَّة واللُّغويَّة لمن أصبح أديباً أو لغوياً بارعاً.

وإذا كان الأدباء القدامى من شعراء وكتَّابٍ ومؤلفين وعلماء لغةٍ قليلي التَّحدُّث عن أنفسهم، أو أنهم كانوا يتحدثون عن حياتهم وأدبهم في المجالس والأندية من غير أن يدون شيئاً من ذلك، فإنَّ الأدباء وعلماء اللُّغة المعاصرين كثيرٌ التَّحدُّث عن أنفسهم، ويعرضون لدقائق كثيرة من وقائع حياتهم، ولا يكتفون كَمَا يفعلُ المترجم القديم بذكر الاسم والنَّسب، ثمَّ يقرُّ سنواتٍ فترى الشَّاعر شاعراً والنَّثر ناثراً، والمؤلف مؤلفاً وعالم اللُّغة عالماً، وربَّما يذكرُ بعض الأخبار أو الأحداث في حياة من يترجمُ له، فحين نقرأ هذه التَّرجمة لا نظفُ بما نتطلَّعُ إليه من معلوماتٍ، فنبحثُ في كتبٍ أخرى ترجمتُ له، لعَلَّنا نجدُ ما نبحتُ عنه، وخُذْ مثلاً كتاب البُلغة في

^{٦٩٦} - الدخيل، د. حمد بن ناصر، أثر البيئة في تكوين الأديب ثقافياً وفكرياً (الجاحظ نموذجاً)، بحث غير منشور: ص ٧-٨.

^{٦٩٧} - المرجع السابق: ص ١٠.

تراجم أئمة النحو واللغة للفيروز آبادي، أو طبقات النحويين للزبيدي، أو طبقات الأدباء لابن الأنباري، فإنك عندما تقرأ لترجمة عالم من علماء النحو أو اللغة أو الأدب فأنت تقرأ ترجمة بما لا تزيد عن سطرين أو ثلاثة. أما أدباء العصر الحديث ولغوؤه فقد اتجهوا إلى تدوين سيرهم الذاتية بدءاً من الولادة أو من مرحلة الطفولة، وغنوا بتدوين كثير من وقائع نشأتهم وحياتهم مما كان يُعرض عنه المترجم القديم. وما يُقال عن الأديب العربي المعاصر يقال -أيضاً- عن الأديب في أدب الغرب، بل إنَّ الأديب الغربي يكون في تدوين سيرة حياته، وحديثه عن نفسه أكثر صراحةً وكشفاً من الأديب العربي الذي تحكمه قواعد الدين والعادات والتقاليد الاجتماعية.

وبإمكان الباحث أن يتناول بالتفصيل التنشئة الأدبية لطلعة حسين من خلال كتابه الأيام، وأحاديثه الكثيرة عن نشأته الأدبية ودراسته، وما صادفهُ في أثناء الطلب والعمل من مواقف وأحداث في الكتاب والأزهر والجامعة وفرنسا، ثم الجامعة مرة أخرى. وتنشئة العقاد الأدبية والثقافية ليست أقل وضوحاً وتفصيلاً من تنشئة طه حسين، ومثلها العلامة المحقق اللغوي الشيخ عبدخالق عزيمة حيث كتب عنه تلميذه الأستاذ الدكتور سهو العتيبي كتاباً ضخماً تحدّث فيه عن سيرته، ونشأته، وتعلّمه، ودراسته، وعلمائه، ومؤلفاته، ومثله الأستاذ الدكتور تمام حسان وغيرهما من علماء اللغة^(٦٩٨). والأدب السعودي خاض تجربة تدوين السيرة الذاتية والأحاديث عن النفس والنشأة، وقد أسهم في هذا الفن النثري الأدباء وغير الأدباء، ويعيننا هنا الأدباء الذين أسهمت سيرهم الذاتية المنشورة في تجلية تنشئتهم الأدبية، وما أفضت إليه من تكوين شخصياتهم في الأدب والثقافة واللغة^(٦٩٩).

المبحث الثالث

أسس التنشئة الأدبية واللغوية^(٧٠٠):

نقصد بأسس التنشئة الأدبية واللغوية أي مقومات أو معايير الإبداع الأدبي واللغوي لدى الشباب أو هي عوامل تنمية الإبداع الأدبي واللغوي أو ما يعرف بصناعة الأديب أو اللغوي، وهي تشمل اكتشاف مواهب الشباب الإبداعية واللغوية، ومعرفة الاستعداد الذاتي لدى المبدع، ثم تكوين الشاب القادر على صياغة أسلوبه صياغة صحيحة، وعلى فهم الأشكال العامة لكتابة الفنون الأدبية، والاطلاع على إبداعات الأدباء القدماء والمعاصرين الكبار في جميع مجالات الأدب واللغة وأجناسهما^(٧٠١)، يقول ابن سلام الجمحي: (وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر أصناف العلم والصناعات)^(٧٠٢).

فمن عبقرية الإلهام عند أفلاطون، إلى عبقرية المقدر الفني عند أرسطو يبدأ الأديب عمله الفني، ومن الانفعال بالجمال وعمق الصورة للفكرة وقوة المقدر اللغوية وسعة القراءة للتراث يبدأ الأديب.

ومن مجموع العلاقات بين الألفاظ في النص يتكون الأسلوب كما قال عبدالقاهر الجرجاني، ومن الاهتمام بالحقبة الجمالية (جماليات الشكل ووحدة العمل الأدبي) كما قال كروتشه يبدأ النقد.

فأساس الإبداع الأدبي عند الجاحظ يكمن في الألفاظ أو النظم، وعند ابن المعتز يكمن في البديع، وعند الأمدى في الالتزام بعمود الشعر، والدوق هو حارس هذه الجماليات والمدافع عنها.

ويقف عبدالقاهر الجرجاني عند ضرورة الارتباط بين اللفظ والمعنى في العمل الأدبي، ويجعل الفصاحة والبلاغة والبيان هي في جمال هذا الارتباط.

من هذه الأسس أو المقومات ما يلي:

أولاً: القراءة:

وهي أهم أسس ومقومات التنشئة الأدبية واللغوية، وهي الركيزة الأولى في صناعة الأديب واللغوي. يقول أحد الكتاب: لا أستطيع أن أكتب صفحة ما لم أقرأ مائة صفحة، فهي زاد الكاتب وغذاء الروح والنفس، ومن أهم الكتب الأدبية واللغوية التي ينبغي تنشئة الشباب عليها، كتاب أدب الكاتب لابن قتيبة، والكامل للمبرّد، والبيان والتبيين للجاحظ، والأمالى لأبي عليّ القالي، قال ابن خلدون في مقدمته: (سمعنا من شيوخنا في مجالس العلم أن أصول هذا الفن يعني (الأدب) وأركانه أربعة دواوين

^{٦٩٨} - ينظر: السكوت، د. حمدي ود. مارسدن جونز، موسوعة أعلام الأدب المعاصر في مصر، الجزء الأول: طه حسين، الجزء الثاني: إبراهيم المازني، الجزء الثالث: عبدالرحمن شكري، الجزء الرابع: نجيب محفوظ، الجزء الخامس: عباس العقاد.

^{٦٩٩} - الدخيل، د. حمد بن ناصر، أثر البيئة في تكوين الأديب ثقافياً وفكرياً (الجاحظ نموذجاً)، بحث غير منشور: ص ١١.

^{٧٠٠} - ينظر: الربيعي، د. حامد صالح، مقابيس البلاغة بين الأدباء والعلماء: ص ١٥-٥٥، لاشين، د. كمال عبد الباقي، الإبداع الشعري عند العرب: ص ٤٧-٧٦، سويف، د. مصطفى، الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر: ص ١٨٨-١٨٩، خفاجي، د. محمد عبد المنعم، عبقرية الإبداع الأدبي أسبابه وظواهره: ص ٩-٢٧، عبدخالق، د. مفيدة إبراهيم، في الإبداع الأدبي المعاصر: ص ١٧-٤٢، صالح، عبد الهادي، محفزات الإبداع في الشعر: ص ١٥-١٨٠، ماضي، د. شكري عزيز، في نظرية الأدب: ص ١٢٦-١٣٩، السامرائي، ماجد صالح، الاكتشاف والدهشة - حوار في دوافع الإبداع مع جبرا إبراهيم جبرا-: ص ٤١-١٠٢، المجالي، د. جهاد، دراسات في الإبداع الفني في الشعر: ص ١٣ - ٥٧، وص ١٩٣ - ٢١٣.

^{٧٠١} - الجريان، د. خالد بن قاسم، مقومات صناعة الأديب، بحث غير منشور: ص ٣.

^{٧٠٢} - طبقات فحول الشعراء ٥/١.

هي: أدب الكاتب لابن قتيبة، الكامل للمبرّد، والبيان والتبيين للجاحظ، والأُمالي لأبي عليّ القالي، وما سوى هذه الأربعة فتبع لها وفروعها (عنها) (٧٠٣)، ومن الكتب -أيضاً- كتابُ جمهرة أشعار العرب لأبي زيد القرشي، الشعر والشعراء لابن قتيبة، وعيون الأخبار لابن قتيبة نفسه، ونشوار المحاضرة للنتوخي، الزهرة للأصبهاني، والأغاني لأبي الفرج الأصفهاني، والعقد الفريد لابن عبدربه الأندلسي، ومقامات الحريري، وبيتية الدهر للثعالبي، وفصيح ثعلب، والنوادر في اللغة لأبي زيد القرشي، والألفاظ للبغدادي، وفقه اللغة وسر العربية للثعالبي، ونهاية الأرب في فنون الأدب للنويري، والمثل السائر لابن الأثير، ودلائل الإعجاز لعبدالقاهر الجرجاني، والمفضليات للمفضل الضبي، والأصمعيات للأصمعي، ومعاجم اللغة مثل: العين للخليل بن أحمد، وتهذيب اللغة للأزهري، ولسان العرب لابن منظور، تاج العروس للزبيدي، وغيرها من كتب الأدب واللغة والبلاغة وكتب التفسير والحديث النبوي وغريبهما، وكتب الإعراب.

ثانياً: الحفظ:

تعدُّ مهارةُ الحفظ من أهمِّ أسسِ التَّنشئةِ الأدبيةِ واللُّغويةِ، وهي قدرةُ النَّاشئِ على استظهار ما حفظه من ألفاظِ اللغةِ ومعانيها، وقصائد الشعر وخاصةً المعلقة العشر، والمقامات، والأُمالي، وتراجم الأدباء والعلماء، وحفظ القصص والطرائف والنوادر، وحفظ المتون اللُّغوية، والمنظومات النُحوية واللُّغوية مثل: مثلثات قطرب، وألفية ابن مالك في النُحو، ومتن الفصيح لثعلب في اللغة، ومتن الأَجرومية في النُحو، ومتن ملحّة الإعراب للحريري، وغيرها.

ثالثاً: الطُّبع، وهي ما تعرفُ باسمِ الموهبةِ الإبداعيةِ:

الطُّبع من أهمِّ الأسسِ التي لا بُدَّ منها لكلِّ عملٍ أدبيٍّ أيّاً كان جنسُهُ، ولا خيارَ للأديبِ أو اللُّغوي في ذلك؛ لأنَّ الطُّبع والطَّبيعة تعني الخليفةَ والسَّجِيَّةَ التي جُبلَ عليها الإنسانُ، وطَّبعَهُ اللهُ على الأمرِ طبعاً أي فطرَهُ اللهُ عليه. والطُّبع على هَذَا النُّحو يعني تلك القوةَ الفطريَّةَ أو الموهبةَ أو الغريزةَ كما عبَّرَ عنها الجاحظُ. وهي التي يتمكَّنُ بها الأديبُ من امتلاكِ ناصيةِ القولِ والبراعةِ فيه، ومن غير أن يتوافرَ له ذلك فإنَّ كلامَهُ يأتي متكلِّفاً مذموماً من الوجهةِ البلاغيةِ، كما هو الحال في كلامِ مسيلمةَ الكذابِ عندما أرادَ معارضةَ القرآن الكريم؛ لأنَّه لا يملكُ الموهبةَ فجاءَ كلامُهُ مُشَبَّهاً مذموماً كذاباً لا قيمةَ له، لذلك قال سيدنا أبو بكر الصديق -رضي الله عنه- حينَ طرقَ سمعَهُ (أشهدُ أنَّ هَذَا الكلامَ لم يخرجْ من بَالٍ) (٧٠٤). أي لم يصدرْ عن طبعٍ أو تجربةٍ وإنَّما هو كلامٌ متكلَّفٌ يظهرُ عليه قَهَرُ الكلامِ واعتصابُ الألفاظِ.

والطُّبعُ ضدُّ التَّكَلُّفِ، فالأديبُ واللُّغوي إمَّا أن يكونَ مطبوعاً يصدرُ عن سجيَّةٍ، وإمَّا أن يكونَ متكلِّفاً يفتسرُ القولَ اقتساراً. والمطبوعُ من الشعراءِ كما قال ابنُ قتيبة: (من سمحَ بالشَّعرِ، واقتدرَ على القوافي، وأراك في صدرِ بيتِهِ عجزه، وفي فاتحَتِهِ قافيتَهُ، وتبينتَ على شعرِهِ رونقُ الطُّبعِ وشي الغريزةِ، وإذا امتحنَ لم يتلعثمَ ولم يتزحزح) (٧٠٥).

رابعاً: الدُّربةُ والمزان:

وهي تعني صقلَ الموهبةِ، فالكلامُ لا يزدانُ بمقياسِ الطُّبعِ إلا إذا صُقِلَ بالدُّربةِ والتَّمَرُّسِ بالأساليبِ. وقد نَبَّهَ إلى ذلك الجاحظُ حينَ قال: (يقالُ إنهم لم يَرَوْا خطيباً قطُّ بليداً إلا وهو في أوَّلِ تكلفِهِ لتلكِ المقاماتِ، كانَ مستثقالاً مستصليفاً أيامَ رياضتِهِ كُلِّها، إلى أن يتوقَّحَ أي (يتمكنَ) وتستجيبُ لَهُ المعاني، ويتمكَّنُ من الألفاظِ، إلا شبيبَ بنَ شيبَةَ، فإنَّه قد ابتدأَ بحلاوةٍ ورشاقةٍ وسهولةٍ وعذوبةٍ، لم يزلْ يزدادُ منها حتى صارَ في كلِّ موقفٍ يبلغُ بقليلِ الكلامِ ما لا يبلغُهُ الخطباءُ المصاقعُ بكثيرِهِ) (٧٠٦).

وأكدَ القاضي الجرجاني على الدُّربةِ في الشَّعرِ فقال: (إنَّ الشَّعرَ علَمٌ من علومِ العربِ، يشتركُ فيه الطُّبعُ والرَّوايةُ والدُّكاءُ، ثم تكونُ الدُّربةُ مادَّةً لَهُ، وقوةً لكلِّ واحدٍ من أسبابِهِ، فمن اجتمعَتْ لَهُ هذه الخصالُ، فهوَ المحسَّنُ المُبرِّزُ، وبقدرِ نصيبِهِ منها تكونُ مرتبتهُ من الإحسانِ) (٧٠٧).

فالدُّربةُ عندهُ تنميةٌ للطُّبعِ ومعياريٌّ لا بُدَّ من وجودِهِ قبلَ أن يَنجِجَ الأديبُ أو اللُّغوي إلى صياغةِ النَّصِّ ليبلغَ بصياغَتِهِ مراتبَ الإِجادةِ، والطُّبعُ الَّذي يتحقَّقُ بِهِ المقياسُ هو (الطُّبعُ المُهذَّبُ الَّذي قد صقلَهُ الأدبُ، وشحذتُهُ القريحةُ، وجَلَّتْهُ الفِطْنَةُ، وألهمَ الفصلَ بينَ الرَّدِيِّ والجيدِ، وتصورَ أمثلةَ الحسنِ والقبيحِ) (٧٠٨).

٧٠٣ - ابن خلدون، المقدمة: ص ٤٧٦.

٧٠٤ - الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد، بيان إعجاز القرآن: ص ٥٦.

٧٠٥ - الشعر والشعراء: ٩١ / ١.

٧٠٦ - البيان والتبيين: ١١٢ / ١.

٧٠٧ - الوساطة: ص ١٥.

٧٠٨ - المرجع السابق: ص ٢٥.

خامساً: الاستعداد النَّفْسِي والذَّهْنِي أو ما يعرف بالتَّفَرُّغ العَقْلِي:

وَهُوَ مِنْ أَهَمِّ مَقَوِّمَاتِ التَّنَشِئَةِ الْأَدَبِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ، فَعَلَى الْأَدِيبِ أَنْ يَتَوَخَّى الظُّرُوفَ النَّفْسِيَّةَ وَالذَّهْنِيَّةَ الَّتِي يَكُونُ فِيهَا مُهَيِّئاً لِلتَّعْبِيرِ؛ لِأَنَّ الْحَالَةَ النَّفْسِيَّةَ لِلأَدِيبِ أَوْ اللُّغَوِيَّةَ عِنْدَ إِنْشَاءِ النَّصِّ تَعَكُّسُ عَلَى صِيَاحَتِهِ جَمَالاً وَقَبْحاً، وَهَذَا مَا أَشَارَ إِلَيْهِ بَشَرُ بْنُ الْمُعْتَمِرِ فِي صَدْرِ صَحِيفَتِهِ، فَقَالَ: (خُذْ مِنْ نَفْسِكَ سَاعَةً نَشَاطِكَ، وَفَرَاغَ بَالِكَ وَإِجَابَتَهَا إِيَّاكَ، فَإِنَّ قَلِيلَ تِلْكَ السَّاعَةِ أَكْرَمُ جَوْهَرًا، وَأَشْرَفُ حَسْبًا، وَأَحْسَنُ فِي الْأَسْمَاعِ، وَأَحْلَى فِي الصُّدُورِ، وَأَسْلَمُ مِنْ فَاحِشِ الْخَطَا، وَأَجْلِبُ لِكُلِّ عَيْنٍ وَغَرَّةٍ، مِنْ لَفْظٍ شَرِيفٍ وَمَعْنَى بَدِيعٍ، وَاعْلَمْ أَنَّ ذَلِكَ أَجْدَى عَلَيْكَ مِمَّا يَعْطِيكَ يَوْمَكَ الْأَطُولُ بِالْكَدِّ وَالْمَطَاوِلَةِ وَالْمَجَاهِدَةِ، وَبِالتَّكَلُّفِ وَالْمَعَاوِدَةِ)(٧٠٩).

فَيُشْرُ بْنُهُ هُنَا إِلَى أَمْرٍ مِنْ أَهَمِّ الْأُمُورِ الَّتِي تَكُونُ عَوْنًا لِلطَّبْعِ لِيَأْتِيَ مَا يَصْدُرُ عَنْهُ مَطْبُوعًا جَمِيلًا، بَعِيدًا عَنْ أَيِّ مَظْهَرٍ مِنْ مَظَاهِرِ التَّكَلُّفِ، وَمَا يَجْنِيهِ عَلَى الْعَمَلِ الْأَدَبِيِّ مِنْ مَظَاهِرِ الْقُبْحِ.

سادساً: اختيار الأوقات:

حَاوَلَ ابْنُ تَقِيَّةٍ أَنْ يَحْصِرَ الْأَوْقَاتَ الَّتِي يَتَوَقَّعُ أَنْ تَكُونَ فِيهَا النَّفْسُ عَلَى أَتَمِّ الْأَسْتِعَادِ وَالْإِجَابَةِ لِلطَّبْعِ، وَذَلِكَ بِقَوْلِهِ: (وَلِلشَّعْرِ أَوْقَاتٌ يَسْرُغُ فِيهَا أَتْيُهُ، وَيَسْمَحُ فِيهَا أَتْيُهُ: مِنْهَا أَوَّلُ اللَّيْلِ قَبْلَ تَغَشِّي الْكَرَى، وَمِنْهَا صَدْرُ النَّهَارِ قَبْلَ الْغِذَاءِ، وَمِنْهَا يَوْمُ شَرْبِ الدَّوَاءِ، وَمِنْهَا الْخُلُودُ فِي الْحَبْسِ وَالْمَسِيرِ، وَلِهَذَا الْعِلَلُ تَخْتَلِفُ أَشْعَارُ الشَّاعِرِ وَرَسَائِلُ الْكُتَّابِ)(٧١٠).

هَذِهِ أَهَمُّ الْأَوْقَاتِ الَّتِي يُمْكِنُ لِلأَدِيبِ أَنْ يَسْتَمْتِرَهَا لِاحْتِمَالِ إِجَابَةِ النَّفْسِ فِيهَا أَكْثَرَ مِنْ غَيْرِهَا، وَقَدْ نَبَّهَ الْقَدَمَاءُ عَلَيْهَا لِمَا لَاحِظُوا مِنْ أَنَّ هُنَاكَ أَوْقَاتًا لَا يَتَأْتِي فِيهَا الْقَوْلُ الْجَيِّدُ، وَتَبَيَّنُوا أَنَّ لِلشَّعْرِ تَارَاتٍ يَبْعُدُ فِيهَا قَرِيبُهُ، وَيَسْتَصْعَبُ فِيهَا رِيضُهُ، وَكَذَلِكَ الْكَلَامُ الْمُنْتَوِرُ فِي الرِّسَائِلِ وَالْمَقَامَاتِ وَالْجَوَابَاتِ، فَقَدْ يَتَعَذَّرُ عَلَى الْكَاتِبِ الْأَدِيبِ وَعَلَى الْبَلِغِ الْخَطِيبِ، وَلَا يُعْرَفُ لَذَلِكَ سَبَبٌ، إِلَّا أَنْ يَكُونَ مِنْ عَارِضٍ يَعْتَرِضُ عَلَى الْغَرِيزَةِ مِنْ سُوءِ غِذَاءٍ أَوْ خَاطِرٍ غَمٍّ.

وَكَانَ الْفَرَزْدَقُ يَقُولُ: (أَنَا أَشْعَرُ تَمِيمٍ (عِنْدَ تَمِيمٍ)، وَرَبِّمَا أَتَتْ عَلَيَّ سَاعَةٌ، وَنَزَعُ ضَرْسٍ أَسْهَلُ عَلَيَّ مِنْ قَوْلِ بَيْتٍ)(٧١١). فَيَنْبَغِي لِلأَدِيبِ أَنْ يَتَخَيَّرَ الْأَوْقَاتَ وَالظُّرُوفَ النَّفْسِيَّةَ الْمُنَاسِبَةَ لِلتَّعْبِيرِ عَمَّا يَرِيدُ، وَإِلَّا وَاجَهَ صَعُوبَةً وَعَنْتًا، وَجَاءَ كَلَامُهُ مُفْتَقِرًا لِهَذَا الْأَسَاسِ، وَفِي ذَلِكَ يَقُولُ أَبُو هَلَالٍ الْعَسْكَرِيُّ: (إِذَا أَرَدْتَ أَنْ تَصْنَعَ كَلَامًا فَأَخْطُرُ مَعَانِيهِ بِبَالِكَ، وَأَعْمَلُهُ مَا دُمْتُ فِي شَبَابِ نَشَاطِكَ، فَإِذَا غَشِيَكَ الْفَتُورُ، وَتَخَوَّنَكَ الْمَلَالُ، فَامْسِكْ، فَإِنَّ الْكَثِيرَ مَعَ الْمَلَالِ قَلِيلٌ، وَالنَّفِيسُ مَعَ الضَّجَرِ خَسِيسٌ، وَالْخَوَاطِرُ كَالْبَيْنَابِيعِ يُسْقَى مِنْهَا شَيْءٌ بَعْدَ شَيْءٍ، فَتَجِدُ حَاجَتَكَ مِنَ الرَّيِّ، وَتَنَالُ أَرْبَكَ مِنَ الْمَنْفَعَةِ)(٧١٢).

سابعاً: التَّقْنِيَّةُ أَوْ الْحَرْفِيَّةُ الْفَنِّيَّةُ أَوْ مَا يُعْرَفُ بِالصَّنْعَةِ:

وَهِيَ الَّتِي يَكْتَسِبُ بِهَا الْعَمَلُ الْأَدَبِيُّ وَاللُّغَوِيُّ صِفَةَ الْإِتْقَانِ وَالْجُودَةِ، فَإِذَا كَانَتِ الْمَوْهَبَةُ هِيَ الْأَسَاسُ فِي فَنِّ الْأَدَبِ، وَهِيَ الشَّرْطُ الْأَوَّلُ فِي الْإِبْدَاعِ، فَإِنَّ ذَلِكَ لَا يَعْنِي أَنَّ وَجُودَ الْمَوْهَبَةِ يُغْنِي فِي تَجْوِيدِ الْعَمَلِ الْأَدَبِيِّ بَلْ لَا بُدَّ مِنْ مَرَاعَاةِ التَّقَالِيدِ الْفَنِّيَّةِ الَّتِي جَرَى فِي الْعُرْفِ الْفَنِّي مَرَاعَاتُهَا، وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ الصَّنْعَةَ مَكْمَلَةٌ لِلْمَوْهَبَةِ، فَإِذَا اجْتَمَعَتَا: أَيِ الْمَوْهَبَةِ وَالصَّنْعَةِ عَلَى تَامَمِهِمَا كَانَ الْكَلَامُ جَيِّدًا. وَالْعَرَبُ يَتَحَدَّثُونَ عَنِ الْأَدَبِ عَلَى أَنَّهُ صِنَاعَةٌ لَهَا تَقْنِيَاتُهَا الْفَنِّيَّةُ، فَقَدْ ذَكَرَ الْجَا حَظُّ أَنَّ عَمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: (خَيْرُ صِنَاعَاتِ الْعَرَبِ أَبْيَاتُ يَفْدُمُهَا الرَّجُلُ بَيْنَ يَدَيْ حَاجَتِهِ يَسْتَمِيلُ بِهَا الْكَرِيمَ، وَيَسْتَعْطِفُ بِهَا اللَّئِيمَ)(٧١٣).

وَالصَّنْعَةُ أَوْ الصَّنَاعَةُ تُعْنِي: (الْعِلْمُ الْمُتَعَلِّقُ بِكَيْفِيَّةِ الْعَمَلِ)(٧١٤).

فَالشَّعْرُ لَهُ تَقْنِيَاتُهُ وَأَسَالِيْبُهُ وَمَعَايِيرُهُ يَنْبَغِي لِلشَّاعِرِ مَعْرِفَتُهَا كَالْأَوْزَانِ مَثَلًا، وَالصُّوَرِ، وَالْأَلْفَاظِ الشَّاعَرِيَّةِ، وَالْخِيَالِ، وَالْعَاطِفَةِ، وَلِلْقِصَّةِ عَنَاصِرُهَا الْمَعْرُوفَةُ، وَكَذَلِكَ فَنُّ كِتَابَةِ الرِّسَائِلِ وَالْخُطَبِ وَالْمَقَالَةِ وَالْخَاطِرَةِ وَالسِّيَرَةِ، فَكُلُّ مِنْهَا عَنَاصِرُهَا الَّتِي يَنْبَغِي لِلأَدِيبِ مَعْرِفَتُهَا وَالدَّرَاسَةُ بِهَا، يَقُولُ ابْنُ سَلَامٍ الْجَمْحِيُّ: (وَلِلشَّعْرِ صِنَاعَةٌ وَتَقَا فُهُ يَعْرِفُهَا أَهْلُ الْعِلْمِ كَسَائِرِ أَصْنَافِ الْعِلْمِ وَالصَّنَاعَاتِ)(٧١٥)، وَلَا أَدُلُّ عَلَى أَنَّ الْعَرَبَ كَانُوا يَنْظُرُونَ إِلَى الْأَدَبِ عَلَى أَنَّهُ صِنْفٌ مِنْ أَصْنَافِ الصَّنَاعَاتِ مِنْ ظُهُورِ بَعْضِ الْمُؤَلَّفَاتِ الَّتِي تَقُومُ عَلَى هَذَا التَّصَوُّرِ مَثَلُ: (كِتَابُ الصَّنَاعَتَيْنِ - الْكِتَابَةُ وَالشَّعْرُ) لِأَبِي هَلَالٍ الْعَسْكَرِيِّ، وَكِتَابُ (إِحْكَامِ صِنْعَةِ الْكَلَامِ) لِلْكَلاَعِيِّ.

ثامناً: معرفة الإعراب والتَّصْرِيفِ وَالْإِمْلَاءِ:

فَيَنْبَغِي عَلَى الْأَدِيبِ أَوْ اللُّغَوِيِّ مَعْرِفَةُ الْأَصُولِ النَّحْوِيَّةِ وَالْأُسُسِ الصَّرْفِيَّةِ لِلْأَفْعَالِ وَالْأَسْمَاءِ، وَمَعْرِفَةُ مَوَاقِعِ الْكَلَامِ مِنْ مَبْتَدَأٍ وَخَبَرٍ، وَفَاعِلٍ وَمَفْعُولٍ، وَاسْمٍ مَجْرُورٍ، وَمُضَافٍ إِلَيْهِ، وَصِفَةٍ، وَبَدَلٍ، وَتَوَكِيدٍ، وَعُطْفٍ، وَحَالٍ، وَتَقْدِيمٍ وَتَأْخِيرٍ، وَالنَّحْوُ يَجْمَلُ الْكَلَامَ

٧٠٩ - الجاحظ، البيان والتبيين: ١٣٥/١.

٧١٠ - الشعر والشعراء: ٨٧/١.

٧١١ - المرجع السابق: ٨٧-٧٦/١.

٧١٢ - الصناعتين: ص ١٥١.

٧١٣ - البيان والتبيين: ١٠١/٢.

٧١٤ - التعريفات، الجرجاني: ص ١٣٤.

٧١٥ - طبقات فحول الشعراء: ٥/١.

ويحليه ويحسّنه، ويجب على الأديب واللغوي التدرّج في تعلّم الإعراب والتّصريف من السّهل فالصّعب فالأصعب ثم التّوسع في معرفة الخلاف النحوي ومدارسه وأعلامه وكتبه وقضاياه، ومن أهمّ الكتب النّحويّة السّهلة اليسيرة التي ينبغي على الأديب واللغوي مدرستها كتاب شرح قَطَرِ النّدى وبلّ الصّدى، وشرح شذور الذهب لابن هشام الأنصاري، وكتاب الأجروميّة لابن أجيروم ثم ينتقل إلى كتاب الألفية وشروحها ثم التّوسع أكثر فأكثر. أمّا من الكتب الصّرفيّة كتاب شذا العرف في فنّ الصّرف، ثم دراسة ما يرد من موضوعات صرفيّة في بعض الكتب النّحويّة مثل موضوع الإعرال، والإبدال، والإمالة، والقلب، والنّصغير وغيرها، ثم مطالعة كتب أوسع قليلاً مثل كتاب التّصريف لابن المؤدّب، وكتاب التّصريف لابن جني، وكتاب توجيه اللّمع لابن الخباز، ثم التّوسع أكثر والقراءة والمطالعة والمدارس في كتاب مثل كتاب الشّافية لابن الحاجب، وشرح الرّضي عليه، ومن الكتب التراثيّة القديمة التي تناولت عناية النّاشئ باللّغة والإعراب والتّصريف كتاب (البرهان لابن الأثير)، وكتاب ميزان الأدب في لسان العرب للإسفراييني، وغيرهما.

ومما ينبغي للأديب واللغوي مدرسته بعض القواعد الإملائيّة، وخاصة الهمزة وأنواعها وكيفية كتابتها إن كانت في أوّل الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، وكذلك معرفة كتابة النّاء المفتوحة والنّاء المربوطة، والتفريق بين الهاء والنّاء المربوطة، ألف الوصل وألف القطع والتّقاء الساكنين وغيرها، ومن الكتب الإملائيّة المهمّة في هذا الباب كتاب المطالع النّصريّة للهوشاري.

تاسعاً: التّوسع في اللفظ أو ما يعرف بالثّروة اللفظيّة:

أي المطالعة في كتب اللّغة كالمعاجم اللّغويّة، وكتب ما اتفقت حروفه لفظاً ووزناً أو لفظاً دون وزن، واختلفت معانيه أو اتفقت معانيه واختلف وزنه منها؛ لأنّ معرفتها تساعد على التجنيس، والجهل بها يؤدي إلى اللّبس تارةً وإلى الخطأ تارةً أخرى، وكذلك معرفة الأسماء المقصورة والممدودة والأفعال صحيحة الآخر ومعتلة الآخر، والمثال، واللّيف، والمنقوص، والمقصور، والعناية بكتب اللّغة ككتب المتون اللّغويّة، وكتب الفروق، والأماشي، والنوادر، والمتراجمات، وغيرها.

عاشراً: التّواصل الأدبيّ واللّغوي:

ينبغي للأديب واللغوي ألا ينزلا عن السّاحة الأدبيّة واللّغويّة وأن يتوصلا مع أقرانهما من الأدباء واللّغويين، وأن يتعرفا على الأدباء واللّغويين الكبار، وأن يتصلا بهم ويجالساهم ويخالطاهم ليتعلما منهم فنّ الحوار الأدبيّ واللّغوي، وأن يتصيدا بعض الطرائف واللّطائف وما يدور بينهم من حكايات وقصص وأفكار ورؤى ونوادر.

الحادي عشر: مجالسة الأدباء واللّغويين، ومخالطتهم والتّواصل مع النّقاد وعلماء اللّغة:

على الأديب وخاصة الشّاعر أن يتواصل مع النّقاد، ويعرض عليهم شعره، وأن يستمع إلى نقدهم، وأن يتسع صدره لما يبينونه له من الخطأ أو الصواب في الألفاظ، أو الصور، أو التراكيب، أو الوزن والقافية، أو المعاني، وينبغي للأديب واللغوي ألا يتملّل أو يتضجّر من القسوة والشدة؛ لأنّ هذا الأسلوب هو الذي يبني ولا يهدم، وألا يكونا في معزل عن مجالسة الأدباء والنّقاد واللّغويين بل عليهما مخالطتهم ومجالستهم وحضور محاضراتهم والاستماع إلى محاوراتهم وآرائهم.

الثاني عشر: الانضمام إلى نادٍ أو مجلس أو منتدى أدبيّ ولّغويّ سواء مباشر أو عبر وسائل التّواصل الاجتماعيّ:

السّاحة الأدبيّة واللّغويّة والثقافيّة مليئة بالأنديّة والمجالس الأدبيّة والمنتديات اللّغويّة، واللقاءات الثقافيّة، ولا غدر لأديب أو لغويّ، وأصبحت هذه المنتديات والمجالس متاحة للجميع، وخاصة في هذا العصر عصر الانفتاح التكنولوجي الإعلامي في ظل وسائل التّواصل الاجتماعيّ المتنوع والمتعدد، ووجود السّحب والمنصات الإلكترونيّة التي تتيح للأديب واللغوي الاستماع والحوار والمداخلة وإبداء الرأي.

الثالث عشر: متابعة ما يستجد في السّاحة الأدبيّة واللّغويّة:

لم يعد خاف على أديب أو لغويّ ما يصدر من كتب ومؤلفات أدبيّة أو لغويّة عربيّة كانت أو غربيّة، وسهولة الحصول عليها أكان ديوان شعر، أو كتاب تراثي محقق أو دراسة نقدية أو رواية أو قصة أو رسائل جامعيّة، بالإضافة إلى المكتبات الورقيّة أو الإلكترونيّة العامة والخاصة التجاريّة منها والحكوميّة الزاخرة بأهمّات الكتب القديمة والحديثة، وبالدراسات الأدبيّة والنقدية واللّغويّة، وكذلك معارض الكتب العربيّة والخليجيّة والعربيّة والعالميّة التي تجلب نفائس الكتب في كافّة المجالات العلميّة والأدبيّة واللّغويّة والفكريّة، وعليه أن يتخير ما يستفيد منه.

الرابع عشر: الاستفادة من التّقنيّة الحديثة:

التّقنيّة الحديثة بأنواعها وأصنافها تعدّ ثورة في عالم الاتّصال والتّواصل، وثورة في المعلومات فلم تعدّ المعلومة صعبة المنال تحتاج إلى جهدٍ وتعبٍ وعناء بل أصبحت متيسرة في متناول اليد، وذلك بسبب التّقنيّة الحديثة التي شهدتها العالم بأسره، وعلى الأديب واللغوي الاستفادة من هذه التّقنيّة فيما يفيدُه وينفعُه ويثريه.

المراجع

- ١- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: علي بن الحسين الحلبي الأثري، دار ابن الجوزي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢١هـ.
- ٢- الألباني، محمد ناصر الدين، ضعيف الجامع الصغير وزياداته (الفتح الكبير)، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان.
- ٣- الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم، إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل، تحقيق: محيي الدين عبدالرحمن رمضان، مجمع اللغة العربية، دمشق، ط١، ١٣٩٠هـ / ١٩٧١م.
- ٤- توفيق، حكيم، التنشئة السياسية وتعزيز شعور المواطنة، بحث منشور على الشبكة العالمية، الموقع: <https://www.academia.edu/1480381>
- ٥- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٧، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.
- ٦- القاضي الجرجاني، علي بن عبدالعزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وزميله، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٨٦هـ / ١٩٦٦م.
- ٧- الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٠م.
- ٨- الجريان، د. خالد بن قاسم، الأحذية المباركية أول منتدى أدبي في الأحساء، مكتبة ذخائر الوراقين، القاهرة، ط١، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م.
- ٩- الجريان، د. خالد بن قاسم، مقومات صناعة الأديب، بحث غير منشور، ضمن مهرجان جوائز الثقافي الخامس، نادي الأحساء الأدبي، ١٤٣٨هـ.
- ١٠- الجمحي، محمد ابن سلام، طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة.
- ١١- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٣٧١هـ / ١٩٥٢م.
- ١٢- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد، الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.
- ١٣- الحلبي، د. محمود بن سعود، الحركة الأدبية في مجالس هارون الرشيد، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٨م.
- ١٤- الخطابي، حمد بن محمد بن إبراهيم، بيان إعجاز القرآن (ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن) للرماني، والخطابي، والجرجاني، تحقيق: محمد خلف الله أحمد وزميله، دار المعارف، مصر، ط٣، ١٩٧٣م.
- ١٥- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: د. محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، ١٤٠٣هـ.
- ١٦- خفاجي، د. محمد عبدالمنعم، عبقرية الإبداع الأدبي أسبابه وظواهره، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط١، ٢٠٠٢م.
- ١٧- ابن خلدون، عبدالرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.
- ١٨- الدخيل، د. حمد بن ناصر، أثر البيئة في تكوين الأديب ثقافياً وأدبياً (الجاحظ نموذجاً)، بحث غير منشور، ضمن مهرجان جوائز الثقافي الخامس، نادي الأحساء الأدبي، ١٤٣٨هـ.
- ١٩- الدينوري، ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف المصرية، القاهرة، ط٣، ١٩٧٧م.
- ٢٠- الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد بن محمد بن المفضل، مفردات في ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، ط٣، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- ٢١- الربيعي، د. حامد صالح، مقاييس البلاغة بين الأدباء والعلماء، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م.
- ٢٢- الزبدي، أمير سلام وزملاؤه، قراءة في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالنفس الإنسانية، بحث منشور على الشبكة العالمية، الموقع: <http://qu.edu.iq/repository/wp-content/uploads/2018/06>
- ٢٣- الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط٢، ١٩٧٣م.
- ٢٤- الزبيدي، محمد بن محمد المرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، طبعة الكويت.
- ٢٥- الزجاجي الجرجاني، أبو القاسم يوسف بن عبدالله، عمدة الكتاب، تحقيق: إبراهيم محمد حسن الجمل، دار الفضيلة، القاهرة.
- ٢٦- السامرائي، ماجد صالح، الاكتشاف والدهشة - حوار في دوافع الإبداع مع جبرا إبراهيم جبرا.

- ٢٧- السكوت، د. حمدي ود. مارسدن جونز، موسوعة أعلام الأدب المعاصر في مصر، الجزء الأول: طه حسين، الجزء الثاني: إبراهيم المازني، الجزء الثالث: عبدالرحمن شكري، الجزء الرابع: نجيب محفوظ، الجزء الخامس: عباس العقاد.
- ٢٨- سوييف، د. مصطفى، الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، دار المعارف، القاهرة، ط٤، ١٩٦٩م.
- ٢٩- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وزميليه، دار الفكر.
- ٣٠- شراب، ناجي صادق، السياسة: دراسة سوسولوجية، دار الجيل للطباعة والنشر، دمشق، ١٩٨٤م.
- ٣١- الشربيني، د. زكريا، وزميلته، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.
- ٣٢- الشنتريني، أبو بكر بن السراج، تنبيه الألباب على فضل الإعراب، تحقيق: د. عبدالفتاح الحموز، دار عمار، الأردن، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
- ٣٣- صالح، عبدالهادي، محفزات الإبداع في الشعر - دراسة في التجربة الشعرية المعاصرة، نادي الرياض الأدبي، الرياض، ط١، ٢٠١٦م.
- ٣٤- الطيب عمر، د. عبدالمجيد، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة - دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، مكة المكرمة، ط٣، ١٤٣٩هـ.
- ٣٥- عبدالخالق، د. مفيدة إبراهيم، في الإبداع الأدبي المعاصر، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.
- ٣٦- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي وزميله، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط١، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م.
- ٣٧- العلوي، المظفر، نصره الإغريض في نصره القريض، تحقيق: د. فهمي عارف، مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٧٦.
- ٣٨- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.
- ٣٩- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٦، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.
- ٤٠- قيش، أحمد، مجمع الحكم والأمثال في الشعر العربي، دار الرشيد، ط٣، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
- ٤١- القيرواني، ابن رشيقي علي بن الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محيي الدين عبدالحميد، دار الجيل، القاهرة، ط٥، ١٤٠١هـ/١٩٨٢م.
- ٤٢- الكريم، د. عبدالله جاد الكريم، العربية لغة العقل والفطرة والعبقريّة، دار النابغة، مصر، طنطا، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.
- ٤٣- لاشين، د. كمال عبد الباقي، الإبداع الشعري عند العرب، دار الزهراء، الرياض، ط١، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م.
- ٤٤- ماضي، د. شكري عزيز، في نظرية الأدب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٤، ٢٠١٣م.
- ٤٥- المجالي، د. جهاد، دراسات في الإبداع الفني في الشعر، دراسات في الإبداع الفني في الشعر، دار دروب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٢، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م.
- ٤٦- معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ١٩٧٥م.
- ٤٧- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ١٣١٢هـ/١٩٩٢م.
- ٤٨- الموسوعة العربية العالمية، مجموعة من العلماء والباحثين، نسخة الإلكترونية، مؤسسة أعمال الموسوعة، ١٩٩٩م.
- ٤٩- ابن أبي هشام، أبو طاهر عبدالواحد بن عمر، أخبار في النحو، تحقيق: د. محمد أحمد الدالي، الحصائل في علوم العربية وتراثها، دار النوادر، لبنان، ط١، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

أثر الذكاء الاصطناعي على تدريس اللغة العربية

الباحثة: سعاد بنت لويحي الحربي

إدارة تعليم سراة عبيدة

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

المخلص

يهدف البحث إلى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية. حيث يتميز الوقت الحالي بعدد من المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي لها أثر بالغ على المجتمع بأكمله، كما أن هذه التغيرات أدت إلى انعكاسات كبيرة على حياة الأفراد بشتى مجالاتها. وتطرق البحث إلى مفهوم الذكاء الاصطناعي التي يتضمن القدرة المباشرة للآلات على محاكاة عقل الإنسان، وماهيته، وكيفية عمله. بالإضافة إلى التطرق لموضوع اللغة العربية التي ترتبط اليوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي نتيجة لما يشهده الوطن العربي، حيث أصبحت كتب اللغة العربية تتضمن المفاهيم والقيم والمدرجات المتعلقة بموضوع الذكاء الاصطناعي. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالذكاء الاصطناعي لما له أهمية بالغة في المجالات التعليمية، والعمل على استخدام برمجيات تكنولوجية متطورة تحسن من العملية التعليمية، وضرورة العمل على تطوير اللغة العربية لما لها من أهمية بالغة في إنشاء جيل واعي لكل ما هو جديد.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، أساليب التدريس، اللغة العربية.

١. المقدمة:

يتميز الوقت الحالي بعدد من المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي لها أثر بالغ على المجتمع بأكمله، كما أن هذه التغيرات أدت إلى انعكاسات كبيرة على حياة الأفراد بشتى مجالاتها، مما بات ضرورياً إجراء تطوير في عملية تدريس المناهج التربوية، واستخدام طرق تتسق مع متطلبات العيش في الوقت الراهن، ومن المهم أيضاً العمل على تحدد معالم الطريق إلى التعلم والتعليم. ومن الجدير بالذكر أن الباحثون التربويون استفادوا من التقدم الحاصل في التكنولوجيا لتحديد الخصائص الأساسية التي يقوم عليها المنهج التربوية. وهذا بدوره يساهم في دعم المجتمع للتعامل مع معطيات الحياة، والاستفادة من معطيات التطور الرقمي والتكنولوجي.

ومن هنا، فإن المناهج التربوية التي تمثل نظاماً فرعياً من نظم التربية تصنف من أحد أهم هذه الأدوات، لذلك كان لا بد من الاهتمام بها بشكل خاص. ومن هنا، جاء التركيز على الذكاء الاصطناعي؛ لما له من فوائد كثيرة في المؤسسات التعليمية التي باتت تكسب الطابع التكنولوجي المتطور.

حيث تبلغ أهمية الذكاء الاصطناعي من تأثير اتحاد الحاسوب مع خبرة الإنسان، وفي قدرته على إيجاد أنماط جديدة وقوالب مبتكرة تسهم مباشرة بالتطور العلمي والمجتمعي مستقبلاً. إضافة إلى أن موضوع الذكاء الاصطناعي من المواضيع الجاذبة للباحثين؛ لأهميتها في تطوير المستقبل واستحداث طرق مبتكرة للقيام بالأعمال كافة.

٢. المشكلة:

لا شك في أن المناهج التربوية تعد نقطة الأساس للنهوض بالملكة، كما أنها تساهم في مساعدة الفرد بتحقيق أكبر قدر من التوافق، وبناء أسس عملية سليمة مستقبلية. بالإضافة إلى أهمية اللغة العربية الكبيرة؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ودورها الهام وتأثيرها على حياة الفرد ومكانته. ومن خلال اطلاع الباحثة على عملية تدريس اللغة العربية فإنها تفتقر إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنماطه؛ لإثراء اللغة العربية. ومن المهم الذكر أن الذكاء الاصطناعي أصبح حاجة ملحة في هذا العصر إلا أن دور المدارس ومنهاج اللغة العربية متواضع في تأصيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي. عليه فإن مشكلة الدراسة التي تسعى الباحثة إلى طرحها يمكن صياغتها في شكل تساؤل رئيسي وهو: ما أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية؟

وينفرع منه الأسئلة التالية:

- ١- ما هي الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية؟
- ٢- هل هناك علاقة بين الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس اللغة العربية؟
- ٣- ما هي التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي؟
- ٤- ما أهمية الذكاء الاصطناعي في إثراء المحتوى وطريقة التعليم المستمر، وكيفية تكيفها لإخراج جيل واعي للتغيرات التكنولوجية؟
- ٥- ما أثر التعليم ضمن أساليب تكنولوجية حديثة لما لها من أهمية بالغة في تشكيل وصياغة المعرفة بطريقة مميزة جداً؟

٣. الأهمية:

- تتنبع أهمية الدراسة بالسعي نحو إثراء منهاج اللغة العربية، ومحاولة إثراء المحتوى العلمي فيما يتعلق بموضوع الذكاء الاصطناعي على تطوير تدريس اللغة العربية، والتأكيد على تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال تحديد المفاهيم المتعلقة بالذكاء الاصطناعي المراد تعليمها.

- تستند هذه الدراسة في أهميتها إلى مجموعة من الأسس التي تشكل فائدة للطلاب، ومستوى استفادتهم من تدريس اللغة العربية، كما أن لها أهمية على مستوى المناهج من خلال إثراء المحتوى التعليمي فيما يتعلق بموضوع الذكاء الاصطناعي في تطوير تدريس اللغة العربية.

٤. الأهداف:

أولاً: التعرف على قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية من خلال التعليم الموجه لشخص واحد.
ثانياً: التأكيد على أهمية الذكاء الاصطناعي في إثراء المحتوى وطريقة التعليم المستمر، وكيفية تكيفها لإخراج جيل واعي للتغيرات التكنولوجية.

ثالثاً: التعرف على أثر التعليم ضمن أساليب تكنولوجية حديثة لما لها من أهمية بالغة في تشكيل وصياغة المعرفة بطريقة مميزة جداً.

٥. الإطار النظري:

أولاً: الذكاء الاصطناعي

مع حدوث الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر أصبح التوجه تكنولوجي. حيث يشهد العالم اليوم ثورة صناعية رابعة التي ساهمت بدورها بفرض فرص عديدة للنمو لمختلف الدول. ومن هنا فإن مفهوم الذكاء الاصطناعي يتسارع بشكل كبير وصولاً إلى الروبوتات التي باتت تحتل مكان الإنسان، وأشار العلماء إلى أن الذكاء الاصطناعي سوف يحتل العالم بحيث لن يستطيع الإنسان السيطرة عليه (عبد الله وأحمد، ٢٠١٨).

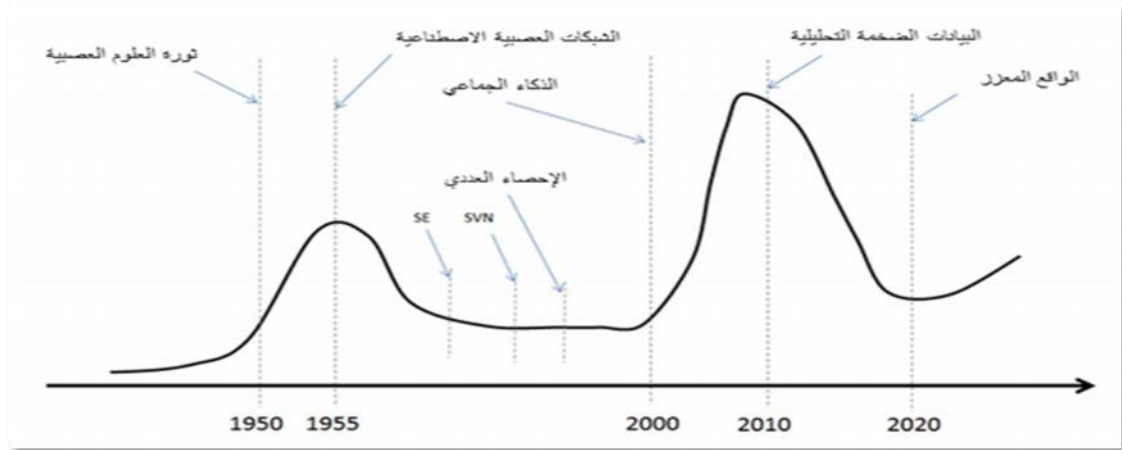
وأشار عفيفي (٢٠١٥) إلى أن مفهوم الذكاء الاصطناعي يتضمن القدرة المباشرة للآلات على محاكاة عقل الإنسان، وماهيته، وكيفية عمله، وتضمنه لأنشطة العقل كالتفكير والاستكشاف، وكيفية استخدام الخبرات السابقة والاستفادة منها. حيث أن في أواخر القرن العشرين اكتشف الباحثون بأن الحاسوب يستطيع القيام بالكثير من الأمور، بل ووالأكثر تعقيداً، بالإضافة إلى قدرته على حفظ البيانات وتخزينها وسهولة استرجاعها.

فيما ذكر زين (٢٠٠٠) أن العديد من الباحثين حاولوا تعريف الذكاء الاصطناعي، وجميعهم أشاروا إلى كيفية تدريب الآلات للقيام بالمهام على أفضل وجه. وأضاف زين بأنه طريقة يتم فيها صناعة روبوت يتحكم به الإنسان بواسطة الكمبيوتر، يتم برمجته بحيث يكون قادر على القيام بالعديد من المهام التي تسهل حياة الإنسان.

ومن الجدير بالذكر أن الذكاء الاصطناعي تستخدمه شركات عديدة حتى تجعل مخرجاتها أفضل وأجود، حيث بات من الممكن عمل مؤسسات تعليمية ضمن تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهذا عمل على توفير نظاماً تعليمياً تكنولوجياً ساهم في بناء قدرات الطالب ومهاراته.

ونلاحظ مما سبق أن الذكاء الاصطناعي يعد امتداد لعلم الحاسوب يتضمن مجموعة من الخصائص والسمات المتعلقة ببرامج وتقنيات الحاسوب، بحيث جعلها قادرة على محاكاة العقل البشري وقدراته الذهنية ومن هنا جاءت الأهمية البالغة للذكاء الاصطناعي. حيث يعتبر الذكاء الاصطناعي ذو أهمية كبيرة بالعملية التعليمية؛ لقدرتها على إنتاج مخرجات أجود. كما أن أثر الذكاء الاصطناعي يمتد ليصل إلى تطوير العملية التعليمية بأكملها من خلال العمل على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تتضمن وسائط العرض وغيرها. وقد تطور مفهوم الذكاء الاصطناعي عبر التاريخ من الخمسينات وصولاً إلى الألفية الثانية. حيث كانت نشأة الذكاء الاصطناعي منذ عام ١٩٥٠، ثم بدأت بالتجذر على يد مارفن وهيربرت وغيرهم من العلماء، ثم بعد السنوات العشرين التي تليها بدء ظهور التقليد العصبي السحابي والبحث الحسابي الإحصائي، حيث انتشرت في العالم الصناعي والأنظمة الأمنية، ثم في السنوات الماضية شهد العالم تطوراً هائلاً في التكنولوجيا امتدت للوصول إلى عمليات التعلم الآلي العميق التي أصبح يمتلك قدرات هائلة تفوق قدرة الإنسان (Saurabh & Topol, 2018). ويوضح الرسم أدناه التدرج التاريخي لنشأة الذكاء الصناعي من عام ١٩٥٠ وصولاً إلى عام ٢٠٢٠، كالاتي:

رسم توضيحي (١): التدرج التاريخي للذكاء الاصطناعي



المصدر: (قمورة وآخرون، ٢٠١٨)

ويمكننا أيضاً التطرق إلى النظم التعليمية الذكية حيث تمتلك قواعد معرفية مستقلة هدفها استخدام القدرات العقلية للمتعلم لفهم المواضيع، وتحديد نقاط ضعفه وقوته فيها. ويتكون نظام التعلم الذكي من عدة مكونات أولاً: معرفة خاصة بالمنهج التخصصي المراد تقديمه.

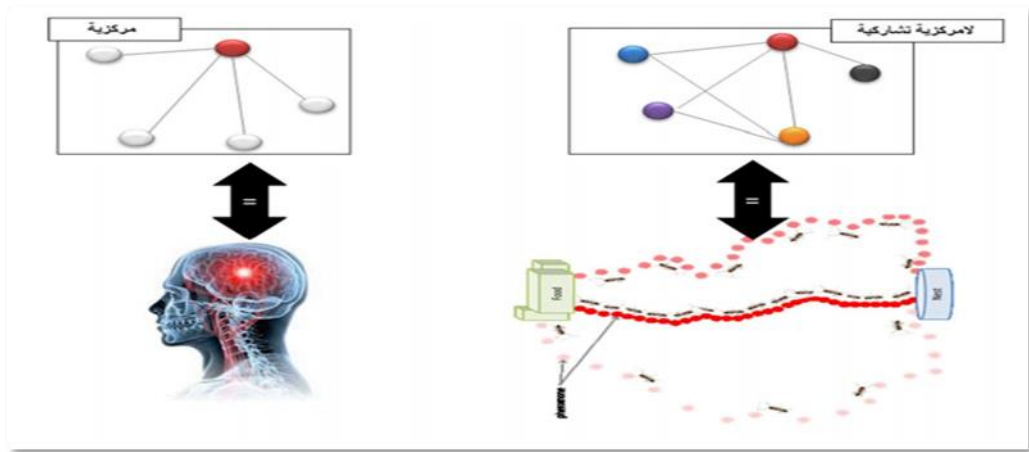
وثانياً: معرفة عن المتعلم.

وثالثاً: معرفة تتعلق باستراتيجيات التعليم.

ويتبين لنا من الشكل (٢) أن هناك نوعين لطريقة تصميم الذكاء الاصطناعي كانت كالآتي:

أولاً-شكل مركزي مستوحى من شكل الأعصاب الموجودة في الدماغ البشري يتم تصميمه للعثور على الحل لأي مشكلة. وثانياً-شكل لا مركزي مستوحى من شكل الطبيعة والبيولوجيا مثل الكائنات الحية الصغيرة كالنمل هدفها تفاعل جميع الجزئيات مع بعضها البعض (Li et al, 2018).

رسم توضيحي (٢): طرق تصميم الذكاء الاصطناعي



المصدر: (قمورة وآخرون، ٢٠١٨)

كما أوضحت الدراسة توافر العديد من أنماط تصميم الذكاء الاصطناعي منها المركزي واللامركزي، مما ساهم هذا بدوره على الحد من فرصة وقوع أي أخطاء أو خلل؛ لاستبدال الأيدي البشرية بأيدي آلية تعمل بشكل متقن، كما ساهم أيضاً بزيادة الكفاءة الزمنية، وإنجاز الأعمال بسرعة فائقة.

ومن هنا فإن الباحثة جاء في هذه الدراسة لأهمية الذكاء الاصطناعي في تدعيم العمليات التدريسية، حيث ترى الباحثة أن الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على مجال معين أو فئة معينة بل أصبح يغطي جميع المجالات، خصوصاً التعليمية منها؛ لأهميتها في تسهيل مهام التدريس، والعمل على مساعدة القادة في المنظومات التعليمية على مواجهة التحديات والعوائق التي تواجههم. لذا، من المهم ذكر أن اللغة العربية أهمية بالغة في المجتمع، ومن المهم استخدام التقنيات الحديثة فيها، والعمل على استخدام النظم التعليمية

الذكية لرفع كفاءة المدرسين، ومواكبة العصر التكنولوجي. ومن هنا فإن الباحثة تطرقت إلى موضوع تطوير تدريس اللغة العربية، وإلى أهميتها، وأساليب تدريسها الحديثة.

ثانياً: تطوير تدريس اللغة العربية

إن التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية الناتجة عن التغيرات المستمرة في العالم أدت بشكل ما إلى التغيرات العديدة في العالم أجمع بشكل عام، ونتيجة إلى التكنولوجيا المتزايدة، أدى ذلك إلى التغير في المناهج التربوية، مما ساهم في تفعيل دورها المهم على صعيد التربية والتعليم (الطلافة، ٢٠١٣).

كما أن الفكرة الأساسية من عملية التدريس هي القدرة على توفير المعلومات وإيصالها للأفراد، وتعزيز المهارات الحالية، والعمل على إضافة أخرى جديدة لمجموعة من المتعلمين من خلال استخدام شتى الوسائل والأساليب، وذلك للتأثير في سلوكهم، والرفع من مهاراتهم وقدراتهم الوظيفية، كما أنه يكسب الأفراد المعرفة والمهارة ذات الصلة المباشرة بالدور الوظيفي الذي يقوم به الفرد العامل مما يؤدي إلى زيادة المستوى الإنتاجي في العمل (الشرعة والطارونة، ٢٠١١).

بالإضافة إلى أن العالم اليوم أصبح متقدماً، ويسعى بقوة للوصول إلى المثال المطلوب في كل جوانب الحضارة المادية، ومن أهم الوسائل التي تصل بالمجتمع إلى إتقان الحضارة واستيعابها هي عملية التدريس أو بما يطلق عليها عملية التعليم الذي تشكل مدخلاً رئيساً إلى تحسين الإمكانيات الحالية، وتحسين الأداء الحالي والمستقبلي، وهو الوسيلة الفعالة في بلوغ الأهداف التي نرسها.

ومن الجدير الذكر بأن التاريخ يشهد دور اللغة العربية العظيم في إرساء دعائم ومفاهيم التعلم، وسعيها الدائم نحو التطور، وذلك من خلال التناغم مع الإرادة القوية عن طريق صور شتى ومظاهر متنوعة تمثلت ابتداءً في شخص النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه رضوان الله عليهم، ففي تلك الحقبة الزمنية، يتضح لنا مجموعة من المعالم التي يمكن إسقاطها على مفهوم تدريس اللغة العربية (أحمد، ٢٠١٧).

ومن هنا فإن موضوع أساليب التدريس يعد إحدى المرتكزات الأساسية للارتقاء بمستوى النظام التعليمي؛ لارتباطه المباشر بالمرجات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهدافه وغاياته، مما يسهم بإحداث تطوير وإغناء بالمحتوى التعليمي لدى الطلبة. لذا، ارتبط مفهوم التعليم الحديث بالأساليب المتطورة التي تتبعها العملية التعليمية في تدريس اللغة العربية في جميع مراحلها ومستوياتها وأدوارها، حيث إن التعليم الحديث بأساليبه وأدواته المختلفة يعد جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي، كما أن المدرس يستخدمها للتأكد من الوصول إلى مستوى التعليم المرجو، وإثراء التعليم بالأساليب الحديثة من أجل الحصول على نواتج التعليم في المجالات المعرفية، والوجدانية والمهارية (حماد، ٢٠٠٤).

كما أن استخدام المدرس لأساليب وأدوات التدريس الحديثة والمتضمنة لتقنيات الذكاء الصناعي في المراحل التدريسية من شأنه أن يزيد من إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية، والمساهمة في سهولة فهمها، بالإضافة إلى رفع فاعليته في التدريس، ومدى وملاءمتها لجميع الأطراف الذين يتلقون التعليم باختلاف الفروق الفردية بينهم، بالإضافة للتعرف إلى درجة تحقيق الأهداف التعليمية والسلوكية عند المتعلمين في العملية التعليمية. حيث تعد عملية التعليم مرحلة رئيسية في التدريس تأتي بالتزامن مع مرحلة تصميم الدرس، ومرحلة تنفيذه، مما قد يكشف عن مدى تحسن وتطور مستوى الطلبة في مختلف المجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية (مرعي والحيلة، 2011).

ويجدر بنا التنويه إلى أن اللغة العربية تشهد تغييراً ملحوظاً في المواد التي يتم التدريس بها بل ذهب الأمر إلى أبعد من ذلك حين وصفها البعض على أنها زائدة عن الحاجة، ولا ضرورة لها. ومن هنا فإننا نؤكد على أهمية اللغة العربية كونها نقطة فاعلة في تحديد المدركات والأسس لمجتمع معينة، باعتبارها الأساس الجوهرية التي تشكل كل الأفكار في نموذج حضاري معين، أو في منظومة فكرية محددة، بالإضافة إلى أنها تمارس تأثيراً حاسماً في تحديد المفردات أو القواعد التي تنظم وتهدب سلوكيات الأفراد، فضلاً عن تحديد طبيعة العلاقات بين أفراد هذا المجتمع (المفتي، ٢٠١١).

كما وترتبط اللغة العربية اليوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي نتيجة لما يشهده الوطن العربي، حيث أصبحت كتب اللغة العربية تتضمن المفاهيم والقيم والمدركات المتعلقة بموضوع الذكاء الاصطناعي، للعمل على تنشئة جيل واعي بكل ما هو جديد، وقادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وتحقيق وظيفته في التنبؤ والتفسير وفهم الظواهر الطبيعية وتوضيح مفاهيم الذكاء الصناعي.

ولا تزال اللغة العربية من المفاهيم التي تلقى اهتماماً متزايداً بمرور الوقت في المجتمعات الإنسانية باختلاف أيديولوجياتها الفكرية، وذلك نتيجة للقيم التي تتضمنها وتعود بها، ونتيجة للغة الأم المتأصلة بين هذه المجتمعات، فضلاً عن أنها تؤهل الفرد لأن يكون إنساناً صالحاً في مجتمعه أو المجتمع الذي يحيا أو يعيش به بحيث يقوم بواجباته ويلتزم بها تجاه نفسه وتجاه مجتمعه بوازع داخلي قبل وجود أي شكل من أشكال المراقبة أو السلطة (عميرة وآخرون، ٢٠٠٨، ص ١٤).

وخلاصة القول: أن أساليب التدريس الحديثة للغة العربية تعطيه تجربة مختلفة عن سابقتها؛ كونها تعد تجربة جديدة، وأسلوب حديث ومختلف، كما يساهم في إثراء المحتوى المعرفي والسلوكي والوجداني للمُدرس. ويجدر بنا القول أيضاً ضرورة أن تكون الأساليب عميقة ومرتبطة ببيئة الطلبة ومستوياتهم، وبعيدة تماماً عن التلقين والشكالية، ومختلفة بحيث يكون المُدرس قادر على تنمية مستوى طلابه، ويزيد إدراكه بأن إجابات طلابه تحدد مقدار المعرفة التي يمتلكونها، وأنهم حققوا الأهداف التي يريدونها أم لا.

٦. العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس اللغة العربية

إن العلاقة بين الذكاء الاصطناعي واللغة العربية جاءت أهميتها من الأهمية المتزايدة للغة العربية كونها لغة سماوية ومتوارثة جيلاً بعد جيل. حيث قام الباحثون بالعديد من الجهود الحديثة لدمج اللغة العربية في الأنظمة الحديثة، وإدخالها ضمن تقنيات الذكاء الاصطناعي. وعطفاً على ما تم ذكره آنفاً، إن من المهم إجراء معالجات للغة العربية وإدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي عليها حيث أن هذا الموضوع لم يعد كونه إضافة جديدة فقط بل أصبح مطلباً ضرورياً للمحافظة على إستمرارية اللغة العربية ودوامها. ولابد لنا من التطرق إلى الجهود الناجحة والعظيمة التي بذلها العلماء في محاولة لإنتاج تقنيات وبرامج حاسوبية قادرة على قراءة اللغة العربية ونصوصها، حيث قاموا بإجراء الدراسات والبحوث لتحويل اللغة العربية إلى الصيغة الرقمية؛ ليتمكنوا من إدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي عليها.

وقد لاحظنا من خلال استعراض الدراسات ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي واللغة العربية، بأن هذه النقلة النوعية في اللغة العربية ورقمنتها أتاح الفرصة للملايين من الناس الإطلاع وقراءة الصفحات التي يتعذر الوصول إليها متاحة للجميع. وتظهر العلاقة بين الذكاء الاصطناعي واللغة العربية في أن كل شئ أصبح رقمياً ومؤتمتاً. حيث أتاحت تقنيات الذكاء الاصطناعي فرصة التعلم للغة العربية عن بعد دون الحاجة إلى السفر أو الترحال، وأن عملية إدخال البرامج المحوسبة عليها سهل عملية التدريس وجعل أسلوب طرحها ممتعاً.

٧. الدراسات السابقة:

تمثل هذا البحث بمجموعة من الدراسات ذات الصلة به:

أجرت جراح، (٢٠١٩)، دراسة بعنوان: الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول. حيث هدفت إلى التعرف على أهمية التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي، وأنه كيف يمثل عمليات تحسين برامج الكمبيوتر تلقائياً وفقاً للخبرة، وأضافت الجراح أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الإحصاءات تجعلها مادة حية لتكون هذه البيانات ذات معنى. وقامت آل سعود (٢٠١٥) بدراسة بعنوان: التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية. هدفت هذه الدراسة للتعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي، ونشأته وظهوره، والفرق بينه وبين الذكاء الإنساني، إضافة إلى مجالاته، وميادينه، ومميزاته، وأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، ولاسيما دوره في تطور استراتيجيات ونماذج التدريس، مع التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية.

وأشارت القطان (٢٠١٢) في دراستها إلى مدى جاهزية القيادات الإدارية؛ لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظمات التعليمية. حيث كانت القدرات التقنية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي إحدى القدرات الفاعلة في الميدان التنظيمي عليه استلزم الأمر من تلك القيادات أن تضع في حساباتها هذه الثقافة وتعددها المدخل لمواجهة التحديات التي تعترضها. واستنتجت الباحثة بروز توجه فاعل لدى القيادات الإدارية في المنظمات عينة الدراسة بشأن عملية تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى الحد الذي أسهم في تفعيل هذه المتطلبات وعدها المنطلقات الفاعلة في الميدان التنظيمي. وتوصلت إلى العمل على تهيئة الظروف المعززة لعملية التفاعل بين المؤشرات المفسرة للظاهرة قيد الدراسة وعلى نحو يجعل من هذه الظروف مدخلاً للتشخيص والتحليل بالنسبة للقيادات الإدارية في ميدان عملها.

وذكر القيسي (٢٠١٠) بدراسته التي هدفت إلى تطوير استخدام الحاسبات وثورة تكنولوجيا المعلومات في مجال استخدام برامج وطرق الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة في البحوث والدراسات العلمية لمختلف العلوم، وهذا ساعد بدوره إلى زيادة المعارف والمهارات العلمية في عملية التدريب والتعليم للعلمية التربوية والتعليمية، وقد تم تطبيق عدة مفاهيم نظرية وتطبيقية في مجال تطبيق برامج الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة في الحاسوب.

٨. منهج البحث

بناء على طبيعة الدراسة التي تهدف الى الذكاء الاصطناعي وأثره على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظراً إلى توافق هذا المنهج مع طبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، حيث تم اختيار ١٢٤ معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، وذلك لمعرفة أثر الذكاء الاصطناعي في تطوير أساليب التدريس لديهم.

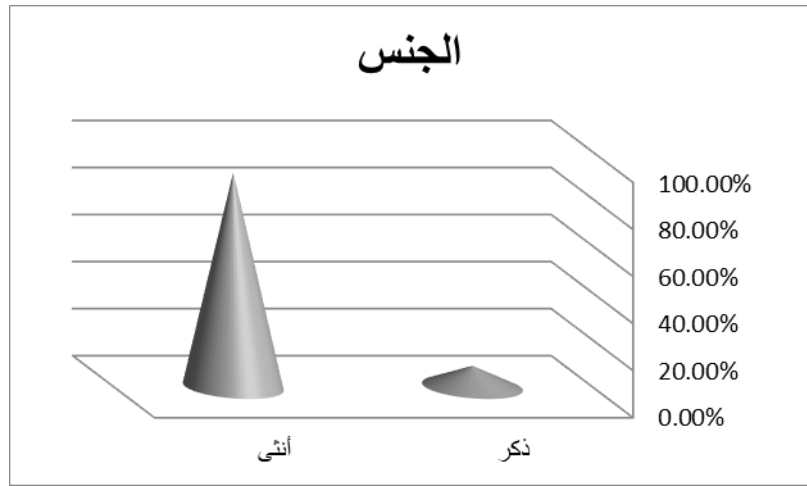
خصائص عينة البحث

تكوّنت عينة البحث من (١٢٤) معلم ومعلمة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتبين الجداول التالية وصفاً لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة):

- الجنس

جدول ١: توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١١	٨,٩%
أنثى	١١٣	٩١,١%
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠%



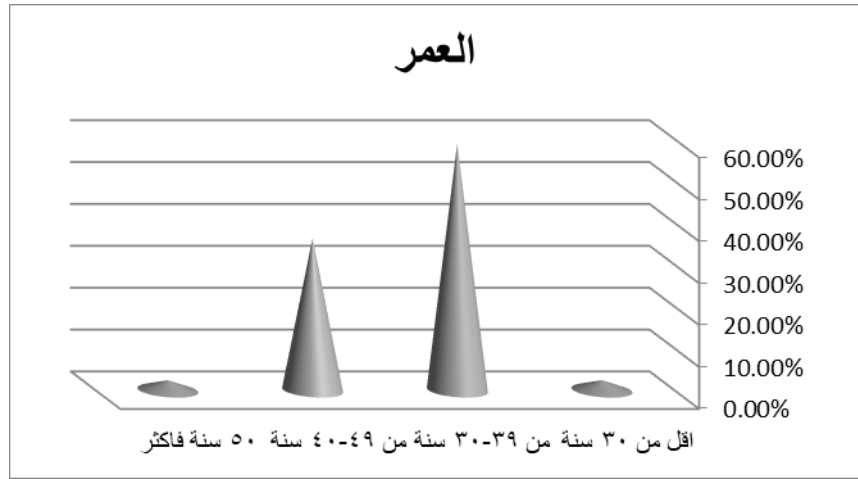
الشكل ١: رسم توضيحي لأفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (المصدر: المسح الميداني)

يظهر من الجدول والشكل (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، يظهر أن الذكور هم الأقل تكرار حيث بلغ (١١) وبنسبة مئوية (٨,٩%)، بينما الإناث هم الأكثر تكرار حيث بلغ (١١٣) بنسبة مئوية (٩١,١%). وهذا يدل على أن أغلب عينة الدراسة هن معلمات.

- متغير العمر

جدول ٢: توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٣٠ سنة	٣	٢,٤%
من ٣٠-٣٩ سنة	٧٣	٥٨,٩%
من ٤٠-٤٩ سنة	٤٥	٣٦,٣%
٥٠ سنة فأكثر	٣	٢,٤%
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠%



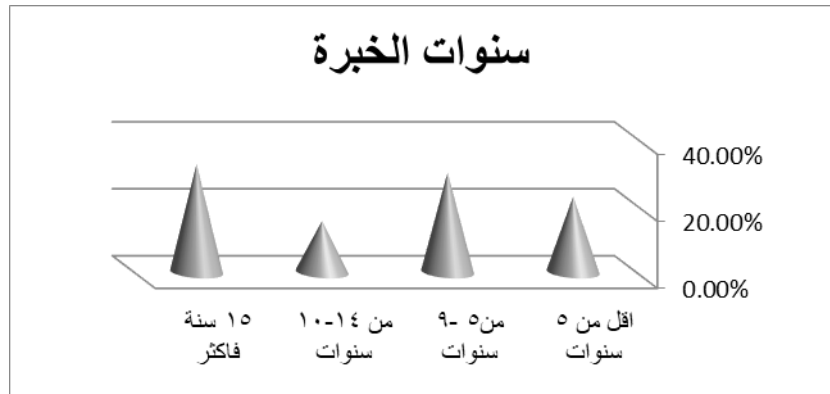
الشكل ٢: متغير العمر لعينة الدراسة (المسح الميداني)

يبين جدول والشكل (٢) أن أبرز تكرار لمتغير العمر بلغ (٧٣) للفئة (٣٩-٣٠ سنة) بنسبة مئوية (٥٨,٩)، وجاء بعدها الفئة (٤٠-٤٩ سنة) بتكرار بلغ (٤٥) ونسبة مئوية (٣٦,٣)، بينما فئة (أقل من ٣٠ سنة، ٥٠ سنة) فأكثر هم الأقل تكراراً والذي بلغ (٣) بنسبة مئوية (٢,٤).

- سنوات الخبرة

جدول ٣: توزيع عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٢٨	٢٢,٦%
من ٥-٩ سنوات	٣٧	٢٩,٨%
من ١٠-١٤ سنوات	١٩	١٥,٣%
١٥ سنة فأكثر	٤٠	٣٢,٣%
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠



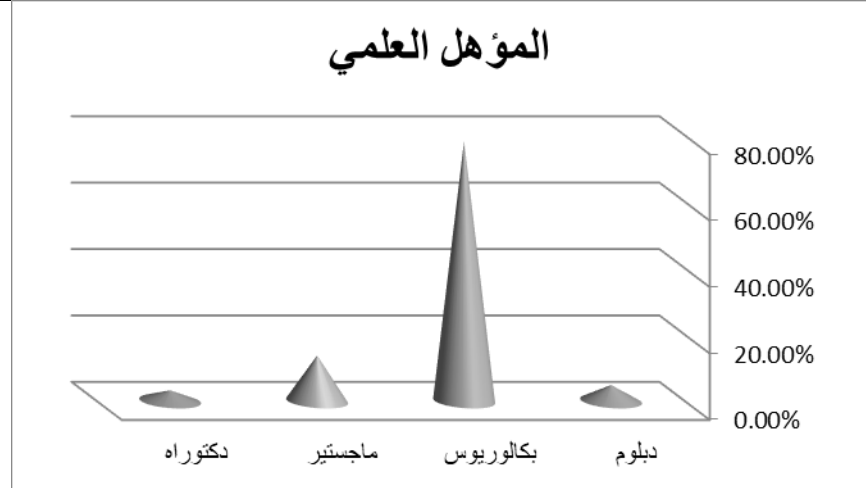
الشكل ٣: رسم توضيحي لأفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (المسح الميداني)

نلاحظ من الجدول والشكل (٣) أن أبرز تكرار لمتغير سنوات الخبرة للفئة (١٥ سنة فأكثر) هم الأكثر تكراراً حيث بلغ (٤٠) بنسبة مئوية (٣٢,٣)، وجاء بعدها الفئة (٥-٩ سنوات) بتكرار بلغ (٣٧) ونسبة مئوية (٢٩,٨)، بينما فئة (من ١٠-١٤ سنة) هم الأقل تكراراً والذي بلغ (١٩) بنسبة مئوية (١٥,٣). وذلك يدل على الخبرة الكبيرة التي يتمتع بها غالبية أفراد العينة.

- متغير المؤهل العلمي

جدول ٤: توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	٦	٤,٨%
بكالوريوس	٩٧	٧٨,٢%
ماجستير	١٧	١٣,٧%
دكتوراه	٤	٣,٢%
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠%

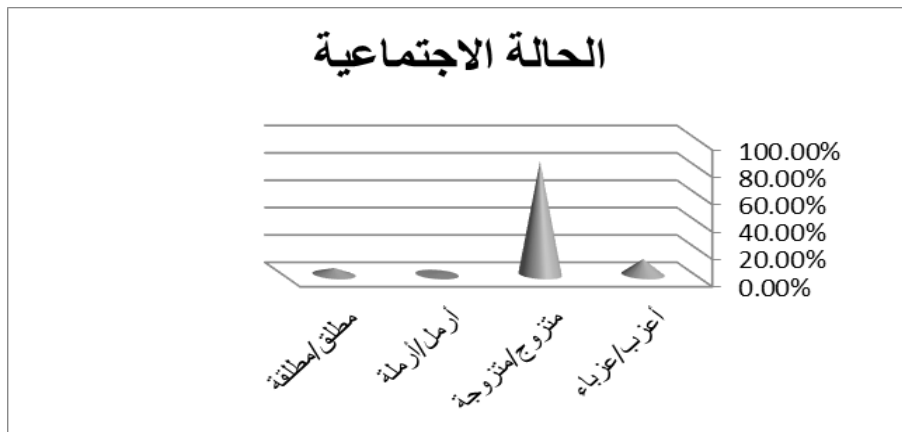


الشكل ٤: متغير المؤهل للمعلمين والمعلمات

يوضح الجدول والشكل (٤) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، يظهر أن أفراد العينة لديهم مؤهل بكالوريوس هم الأكثر تكراراً والذي بلغ (٩٧) بنسبة مئوية (٧٨,٢%)، ثم جاءت بعدها مؤهل الماجستير بنسبة مئوية (١٣,٧%)، بينما أفراد العينة مؤهلهم دكتوراه هم الأقل تكراراً والذي بلغ (٤) بنسبة مئوية (٣,٢%). وهذا يدل على أن غالبية عينة الدراسة لديهم مؤهلات عالية.

جدول ٥: توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
أعزب/عزباء	١٤	١١,٣%
متزوج/متزوجة	١٠٣	٨٣,١%
أرمل/أرملة	١	٠,٨%
مطلق/مطلقة	٦	٤,٨%
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠%



الشكل ٥: رسم توضيحي لأفراد العينة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (المصدر: المسح الميداني)

يوضح الجدول والشكل (٥) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، يظهر أن أغلب أفراد عينة الدراسة متزوجين حيث بلغ تكرارهم (١٠٣) بنسبة مئوية (٨٣,١%)، ثم جاء فئة (أعزب/ عزباء) بعدها بنسبة مئوية (١١,٣%)، بينما فئة (مطلق/ مطلقة) هم الأقل تكراراً والذي بلغ (١) بنسبة مئوية (٠,٨%).

أدوات الدراسة

بالتوافق مع منهجية الدراسة وللوصول إلى أهدافها، تم استخدام أداة البحث وهي الاستبانة، وذلك لجمع البيانات والمعلومات التي تتناسب مع مشكلة الدراسة وأهدافها وبالتوافق مع الإطار النظري والدراسات السابقة.

تصحيح الأداة (الاستبانة)

استخدم البحث مقياس ليكرت للتدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على الترتيب بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تم إعطاء وزن للإجابة لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أسئلة الدراسة حيث تم تصنيف أوزان الإجابات كما يلي: غير موافق بشدة تأخذ الوزن (١)، غير موافق الوزن (٢)، محايد (٣)، موافق تأخذ الوزن (٤)، موافق بشدة تأخذ الوزن (٥). وتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناءً على عدد الفئات في المقياس كما يلي:

أولاً: حساب المدى ويساوي ٥-١=٤

ثانياً: حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات، $٥/٤ = ١,٢٥$ ، وبالتالي تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من ١ إلى ١,٢٥، والجدول التالي يوضح قيم المتوسطات الحسابية وتفسير هذه القيم.

جدول ٦: قيم المتوسطات الحسابية وتفسيرها

قيم المتوسط الحسابي	معياري الاستجابة (درجة الموافقة)
من ١ - ١,٨٠	غير موافق بشدة
من ١,٨١ - ٢,٦٠	غير موافق
من ٢,٦١ - ٣,٤٠	محايد
من ٣,٤١ - ٤,٢٠	موافق
من ٤,٢١ - ٥	موافق بشدة

(المصدر: الباحثة)

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة البحث من خلال إجراء الصدق الظاهري وذلك بعرض الاستبانة على باحثين وأكاديميين ممن لهم اهتمام بموضوع البحث، ومن ثم تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء الملاحظات التي وردت منهم.

ثبات الأداة:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات لأداة البحث (الاستبانة). وبعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث ووضعها في الصورة النهائية، تم توزيعها على عينة البحث.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط من خلال تطبيق معادلة الاتساق الداخلي بطريقة (كرونباخ ألفا) كثبات للتجانس، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول ٧: معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
١	الذكاء الاصطناعي	٠,٩٠٥	١١
٢	أساليب تدريس اللغة العربية	٠,٩٣٣	١٤
٣	التحديات	٠,٧٧٤	٥
الأداة ككل		٠,٩٤٥	٣٠

(المصدر: المسح الميداني)

يظهر من الجدول (٧) أن قيم معاملات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة كانت مرتفعة وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لفقرات الأداة ككل (٠,٩٤٥)، وهذا يدل على ثبات عالي لإجابات أفراد العينة عن أسئلة الاستبانة، مما يشير إلى فهمهم لعبارات الاستبيان.

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث تم إتباع الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- تم إعداد أداة البحث (الاستبانة).
- تم تحديد مجتمع البحث وعينته.
- تم توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة التي بلغت (١٢٤) معلم ومعلمة ومن ثم جمعها وتدقيقها.
- تم إدخال البيانات في الحاسوب للقيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) بغرض التوصل إلى النتائج.
- وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تم اقتراح مجموعة من التوصيات.

الأساليب الإحصائية

بعد تعبئة الاستبانة تم جمع البيانات، وترتيبها لتطبيق التحليلات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات بحساب التالي:

١. معامل الثبات ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي للبيانات المجمعة.
٢. التكرارات والنسبة المئوية لبيان وتحديد استجابة أفراد العينة للمحاور الأساسية في الاستبيان.
٣. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقييم الاجابات التي تم جمعها.
٤. تحليل الانحدار (Regression) البسيط وذلك لتحديد تأثير المتغيرات المستقلة على التابعة.

٩. نتائج البحث

تضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث التي تهدف إلى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، والتعرف على أهمية الذكاء الاصطناعي في إثراء المحتوى وطريقة التعليم المستمر، وكيفية تكيفها لإخراج جيل واعي للتغيرات التكنولوجية، وفيما يلي عرض النتائج.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الرئيسي: ما أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية؟
للإجابة عن السؤال الرئيسي تم تطبيق تحليل الانحدار الخطي (Simple Linear Regression) للكشف عن أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول ٨: تحليل الانحدار الخطي (Simple Linear Regression) للكشف عن أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية

المتغير المستقل	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	قيمة (β)	قيمة R	قيمة (R ²)	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الذكاء الاصطناعي	١٨,٥٥٣	٠,٠٠٠	٠,٨٧٧	٠,٨٥٩	٠,٧٣٨	٣٤٤,٢٠٣	٠,٠٠٠

المتغير التابع: أساليب تدريس اللغة العربية

يظهر من الجدول (8) أن قيمة (R) بلغت (٠,٨٥٩) وبلغت قيمة ((R²)) (٠,٧٣٨) وهي تمثل قوة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وتطوير أساليب تدريس اللغة العربية، كما بلغت نسبة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع والتي تمثل قيمة (β) (٠,٨٧٧) وهي نسبة موجبة وتدلل على وجود أثر للذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، وبلغت قيمة (F) (٣٤٤,٢٠٣) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠) وهذا يشير إلى وجود أثر للذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يعني أن الذكاء الاصطناعي ترتبط بتطوير أساليب تدريس اللغة العربية لدى المعلمين والمعلمات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الفرعي: ما هي الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية لدى عينة الدراسة والمتوسط العام للأداة ككل، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول ٩: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية (ن = ١٢٤)

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	الفكرة الرئيسية لأساليب التدريس هي لتعليم الطالب كيفية اكتساب المعرفة وفهم أعمق للموضوع.	-	-	٤,٨	٥٠,٠	٤٥,٢	4.40	.583	١	موافق
٢	تدريس مواد مثل البرمجة والرياضيات والعلوم واللغة العربية في الفصول الدراسية ونوادي ما بعد المدرسة أو في المنزل.	-	٢,٤	١١,٣	٥٣,٢	٣٣,١	4.17	.718	١٤	موافق
٣	معرفة صعوبات الطلاب وفهم كيفية مساعدتهم، وتحسين مخرجاتهم وتقييم تجربة تعليمية جديدة.	-	-	٨,١	٥٦,٥	٣٥,٥	4.27	.603	٩	موافق
٤	تتبع الفرص للطلاب الذين يعانون من صعوبات مثل عُسر القراءة أو غيرها من المشكلات الصحية للدراسة بشكل أكثر فعالية.	-	٠,٨	٨,٩	٥٠,٨	٣٩,٥	4.29	.660	٥	موافق
٥	تبني محتوى تعليمي لاحتياجات الطلاب في تطوير خطط دراسية فردية أكثر	-	٣,٢	٦,٥	٥٤,٠	٣٦,٣	4.23	.711	١١	موافق
٦	تخطيط العملية التعليمية وتنفيذ الأنشطة البحثية	-	١,٦	٤,٨	٥٦,٥	٣٧,١	4.29	.635	٥	موافق
٧	تمكين المعلمين من العمل في نموذج جديد مثل نموذج توليد المعرفة.	-	٢,٤	٤,٨	٦٠,٥	٣٢,٣	4.23	.648	١١	موافق
٨	إتقان أساليب عملية التخطيط المدرسي وإعداد المواد والفصول الدراسية للأنشطة الصفية	-	٢,٤	٣,٢	٥٨,١	٣٦,٣	4.28	.645	٧	موافق
٩	استخدام البرامج التعليمية التكيفية والموجهة نحو الممارسة والمرنة.	-	-	٨,١	٥٤,٠	٣٧,٩	4.30	.611	٢	موافق
١٠	القدرة على تحديد طرق متنوعة لحل المهمة وتطويرها وتحديد الأصل	-	٠,٨	٥,٦	٦٢,٩	٣٠,٦	4.23	.586	١١	موافق
١١	وضع وتطبيق قواعد السلوك وإجراءات الحفاظ على النظام بين الطلاب	-	-	٨,١	٥٨,١	٣٣,٩	4.26	.596	١٠	موافق
١٢	تحديد أهدافاً واضحة لجميع الدروس والوحدات وتوصيل هذه الأهداف للطلاب.	-	٠,٨	٨,١	٥١,٦	٣٩,٥	4.30	.650	٢	موافق

١٣	يتم إنشاء واجهات تعلم جديدة لمساعدة الطلاب من جميع الدرجات والأعمار الأكاديمية.	-	٠,٨	٧,٣	٥٣,٢	٣٨,٧	4.30	637.	٢	موافق
١٤	تعليم الطلاب وفقاً للتحديات التي يواجهونها في دراسة المواد الصفية.	-	٠,٨	٨,١	٥٣,٢	٣٧,٩	4.28	645.	٧	موافق
المتوسط العام										
							4.27	466.		

يظهر من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية التي تقيس الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية تراوحت بين (٤,٤٠-٤,١٧)، وكان أبرزها للفقرة رقم (١) " الفكرة الرئيسية لأساليب التدريس هي لتعليم الطالب كيفية اكتساب المعرفة وفهم أعمق للموضوع"، ثم جاء بعدها الفقرات رقم (٩)، (١٢)، (١٣) " استخدام البرامج التعليمية التكيفية والموجهة نحو الممارسة والمرنة"، " تحديد أهدافاً واضحة لجميع الدروس والوحدات وتوصيل هذه الأهداف للطلاب"، " يتم إنشاء واجهات تعلم جديدة لمساعدة الطلاب من جميع الدرجات والأعمار الأكاديمية" على التوالي بمتوسط حسابي (٤,٣٠) وبدرجة موافق، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (٢) " تدريس مواد مثل البرمجة والرياضيات والعلوم واللغة العربية في الفصول الدراسية ونوادي ما بعد المدرسة أو في المنزل" بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧) بدرجة موافق. كما بلغ المتوسط العام للأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية لدى المعلمين والمعلمات (٤,٢٧) وانحراف معياري (٠,٤٦٦)، كما يدل أن جميع أفراد عينة الدراسة يطورون الأساليب في تدريس اللغة العربية لديهم.

نتائج السؤال الثاني الفرعي: هل هناك علاقة بين الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين المتغير المستقل (الذكاء الاصطناعي) والمتغير التابع (أساليب تدريس اللغة العربية)، والجدول أدناه توضح ذلك:

جدول ١٠: معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين متغير الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس اللغة العربية

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة المحسوبة
الذكاء الاصطناعي	٤,٣٠٩	٠,٤٥٧٠	٠,٨٥٩	٠,٠٠٠
أساليب تدريس اللغة العربية	٤,٢٧٤	٠,٤٦٦٤		

يظهر من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لمتغير الذكاء الاصطناعي بلغ (٤,٣٠٩) وبانحراف معياري (٠,٤٥٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لمتغير أساليب تدريس اللغة العربية (٤,٢٧٤) بانحراف معياري (٠,٤٦٦). وبلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس اللغة العربية (٠,٨٥٩) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس اللغة العربية لدى المعلمين والمعلمات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الفرعي: ما هي التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي لدى عينة الدراسة والمتوسط العام للأداة ككل، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول ١١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي (ن=١٢٤)

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	نقص في الدورات التدريبية لاستخدام الذكاء الاصطناعي	-	٢,٤	٩,٧	٤٤,٤	٤٣,٥	4.29	741.	١	موافق
٢	يؤثر المستوى التعليمي على مهارة استخدام الذكاء الاصطناعي	-	٨,٩	١٤,٥	٤٦,٠	٣٠,٦	3.98	902.	٥	موافق
٣	تعتبر التكاليف المادية	٠,٨	٥,٦	١١,٣	٤١,٩	٤٠,٣	4.15	893.	٢	موافق

									لتوفير الذكاء الاصطناعي عالية وسبب لعدم توفيرها	
موافق	٣	.786	4.13	٣٤,٧	٤٦,٨	١٥,٣	٣,٢	-	عدم توفر أنظمة الأمن والسرية عند استخدام الذكاء الاصطناعي	٤
موافق	٤	.850	4.04	٢٩,٨	٥٠,٨	١٤,٥	٣,٢	١,٦	تعارض التحول للتدريس الالكتروني يحد من تطبيق الذكاء الاصطناعي	٥
		.606	4.12	المتوسط العام						

يظهر من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية التي تقيس التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي تراوحت بين (٣,٩٨-٤,٢٩)، وكان أبرزها للفقرة رقم (١) " نقص في الدورات التدريبية لاستخدام الذكاء الاصطناعي"، ثم جاء بعدها الفقرة رقم (٣) " تعتبر التكاليف المادية لتوفير الذكاء الاصطناعي عالية وسبب لعدم توفيرها" بمتوسط حسابي (٤,١٥) وبدرجة موافق، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (٢) " يؤثر المستوى التعليمي على مهارة استخدام الذكاء الاصطناعي" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨) بدرجة موافق. كما بلغ المتوسط العام للتحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين والمعلمات (٤,١٤) وانحراف معياري (٠,٦٠٦).

تناولنا في بحثنا الذكاء الاصطناعي وأثره على أساليب تدريس اللغة العربية، والعلاقة بينهما، وأسباب توقعنا بضرورة التوسع في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي باللغة العربية. كما استعرضنا أهمية إدخال الذكاء الاصطناعي على اللغة العربية وما لها من أثر في تطور أساليب تدريسها. حيث أن الأبحاث اليوم وصلت لمستويات عليا من القدرة التي تفوق القدرات البشرية. ونستنتج أيضاً من أهم الصعوبات التي تقف أمام الذكاء الاصطناعي اليوم، بالإضافة إلى صعوبة المتابعة التكنولوجية.

كما نستنتج من خلال أن هناك أثر لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية. بالإضافة إلى أن البحث قدم دراسة لأنماط تصميم الذكاء الاصطناعي، إذ استعرض البحث ماهية الأنماط المركزي منها واللامركزي، وقدم شرحاً وافياً عن كل منها. وبذلك نستنتج التصميم الدقيق لتقنيات الذكاء الاصطناعي وما له من قدرات كبيرة تتفوق أحياناً على العقل البشري، حيث تشير توقعات علماء الذكاء الاصطناعي إلى أن في غضون عشر سنوات تالية سوف تقوم الآلات بالمهام بنسبة ٨٠%. ومن هنا وجب علينا إدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي في اللغة العربية والعمل على تطوير أساليب تدريسها بما يواكب الحداثة، والتقنيات التكنولوجية. لذا توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات، كانت كالآتي:

- ضرورة الاهتمام بالذكاء الاصطناعي لما له أهمية بالغة في المجالات التعليمية.
- العمل على استخدام برمجيات تكنولوجية متطورة تحسن من العملية التعليمية.
- ضرورة العلم على تطوير اللغة العربية لما لها من أهمية بالغة في إنشاء جيل واعي لكل ما هو جديد.
- التأكيد على أهمية بناء نظم تعليمية ذكية. والاستمرار في بناء البحوث المتعلقة في هذا المجال.
- ضرورة تنمية إدراك منظومات التعليم لأهمية استخدام الأساليب الحديثة المتضمنة للنظم التعليمية الذكية وتطويرها والتركيز على ذلك في حصص الصفية.
- إبراز أهمية تضمين الأساليب الحديثة المتضمنة للنظم التعليمية الذكية أكثر في المناهج جميعها، لإخراج جيل يتمتع بالوعي والأدراك المعرفي والوجداني والتكنولوجي يسعى للتطور والتقدم.
- إجراء التنسيق مع الدول المتقدمة للحصول على دعم للتطبيقات الذكية.

المراجع: أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، محمد علام، (٢٠١٧)، طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المدرس (التعليم المبرمج نموذجاً)، مجلة كلية التربية، ٦٦(٦): ١٠٧-١٤٣.
٢. آل سعود، سارة، (٢٠١٥)، التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية، مجلة سلوك، ١(١): ١٣٣-١٦٣.
٣. القطان، بسمة إبراهيم خليل، (٢٠١٢)، مدى جاهزية القيادات الإدارية لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظمات التعليمية، مجلة بحوث مستقبلية، ١(٣): ٦٧-٨٨.
٤. المفتي، محمد أمين (٢٠١١). أسس بناء المناهج وتنظيماتها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٥. الطلافحة، حامد عبد الله (٢٠١٣). المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.
٦. القيسي، عبد الستار جبار، (٢٠١٠)، استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير عملية التعليم والتعلم، مجلة المنصور، ١٤(١): ٣٧-٥٨.
٧. الشرعة، عطا الله محمد تيسير والطراونة، تحسين أحمد، (٢٠١١)، أثر استراتيجية التدريب على أداء العاملين في الشركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(٣٢).
٨. جراح، ندى بدر، (٢٠١٩)، الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول -دراسة تقنية وميدانية، المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات، ٩(٣): ٤١-٥٧.
٩. حماد، شريف، (٢٠٠٤)، أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة ومبررات استخدامها، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٢(٢).
١٠. زين، عبد الهادي، (٢٠٠٠)، الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة في المكتبات، القاهرة: المكتبة الأكاديمية الإلكترونية، مصر.
١١. عبد الله، موسى وأحمد، حبيب بلال، (٢٠١٨)، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع، مصر.
١٢. عفيفي، جهاد، (٢٠١٥)، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن.
١٣. عمايرة، موسى والفارح شحدة والعناني، محمد، (٢٠٠٨). مقدمة في اللغويات. عمان، دار وائل للنشر، الأردن.
١٤. قمورة، سامية شهيبي وحيزية، كروش، وبابي، محمد، (٢٠١٨)، الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول، دراسة تقنية وميدانية، الملتقى الدولي للذكاء الاصطناعي، ١(٢٦): ١-١٠.
١٥. مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠١١). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط٩، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Li, B. H.; Hou, B. C.; Yu, W. T.; Lu, X. B., & Yang, C. W. (2017). Applications of artificial intelligence in intelligent manufacturing: a review. *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*, 18(1), 86-96.
2. Saurabh, J & Topol, E. (2018). "Information and artificial intelligence." *Journal of the American College of Radiology*. 15(3): 509-511.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي لغير الناطقين باللغة العربية: الواقع والمأمول

أ. أحلام بنت علي بن بختيار خياط

جامعة أم القرى

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

تضم مقدمة الدراسة تعريفاً لما تتناوله هذه الدراسة البسيطة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، والتحديات التي تواجهه، ثم تقدم الدراسة مفهوم الذكاء الاصطناعي، واستخدامه في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجهها لتطبيقه في اللغة العربية. أخيراً تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات لاستخدام الذكاء الاصطناعي وأنظمة الحاسوب المتقدمة في معالجة البيانات والاستفادة منها في العملية التعليمية و لنقل المجتمعات العربية إلى مجتمع المعرفة .

مقدمة الدراسة:

مر العالم بعدة ثورات كان لها تأثيراً كبيراً على جميع مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتربوية؛ فكانت الثورة الصناعية Industrial Revolution في القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر، ثم جاءت الثورة الإلكترونية Revolution Electronics في الثمانينات من القرن العشرين التي أدت إلى تطور صناعة الحاسبات الآلية Computers، والبرمجيات CD-ROMs، والأقمار الصناعية Satellites، وظهر ما يسمى بتكنولوجيا المعلومات Information Technology والتي تعني الحصول على المعلومات بصورها المختلفة ومعالجتها وتخزينها واستعادتها وتوظيفها عند اتخاذ القرارات، وتوزيعها بواسطة أجهزة تعمل إلكترونياً. وتوجد عدة أشكال لتكنولوجيا المعلومات منها: الاتصال بالأقمار الصناعية، وشبكات الهاتف الرقمية، وأجهزة الحاسوب متعددة الوسائط، ومؤتمرات الفيديو التفاعلية، والأقراص المدمجة، وشبكات الحاسوب المحلية والعالمية. وبعد ذلك تحولاً من العصر الصناعي إلى العصر المعلوماتي أو عصر المعرفة. (سالم ٢٠٠٦). وتعيش المنظمات اليوم في بيئة سريعة التغير بسبب التطورات السريعة والمتلاحقة في البرمجيات والأنظمة الحاسوبية الإلكترونية مع ظهور ابتكارات جديدة في هذا المجال، ولعل أحدها هو الذكاء الاصطناعي الذي طور تعامل المنظمات، وبين أن اللغة العربية استفادت من الحاسب الآلي كثيراً في إنجاز تطبيقات لغوية؛ حققت بها قفزة نوعية، مما يدل على أن اللجوء إلى أساليب الذكاء الاصطناعي وهندسة المعرفة في التعليم يعتبر أحد الحلول للمحافظة على اللغة وضمان حيويتها.

وجملة القول إن استشراف مستقبل التعليم يعد مطلباً أساسياً للتخطيط وصنع السياسات التعليمية، سعياً لضمان نظاماً تعليمياً متطوراً وقادراً على مواجهة تحديات المستقبل وبالتالي ضمان استمرارية التطوير وتحقيق التنمية المستهدفة لنظام التعليم. (سالم ٢٠٠٦).

واللغة العربية أم اللغات السامية، واللغة أساساً متوارثة نطقاً قبل أن تتوارث كتابة، وحيث إن حقل الحوسبة يتعامل مع اللغات الطبيعية يدعى بالذكاء الاصطناعي، فلا بد من إعطاء مقدمة عن هذا الحقل وتقدمه في العقود الأخيرة، إن أهمية معالجة اللغة العربية بالحاسوب لم يعد أمر رفاه أو أمراً ثانوياً، بل هو أمر في غاية الأهمية وعليه يعتمد مستقبل اللغة ومكانة العرب في الحضارة الحالية بل ومستقبلهم الاقتصادي والعلمي. (خضر، ١٩٩٦).

وستحاول الورقة الحالية إلقاء الضوء على هذا النموذج الجديد الذي أنتجته الثورة الحالية في القرن الحادي والعشرين، كما هدفت هذه الورقة إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وتجري هيكلة الدراسة وفق ثلاثة مباحث، أولها منهجية الدراسة، وثانيها تتناول الجانب النظري، وأخيراً احتوت الدراسة في المبحث الرابع على الاستنتاجات والتوصيات، ويمكن توضيح الجوانب المختلفة بهذا النموذج الجديد في الإجابة عن السؤال التالي :

ما أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

وستتم الإجابة عن السؤال السابق في المباحث المطروحة في النقاط التالية.

أولاً: منهجية الدراسة

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ١- ما مدى مساهمة كل من النظم الخبيرة والشبكات العصبية والخوارزميات الجينية والوكلاء الأذكاء في حل مشاكل التعليم وتسهيل عملية التعلم؟
- ٢- مشكلة خلق الروابط بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٣- التعرف على مستوى وطبيعة متغيرات الدراسة المتمثلة بالذكاء الاصطناعي الذي يتضمن كل من النظم الخبيرة والشبكات العصبية والخوارزميات الجينية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٤- هل هناك تأثير للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أهمية الدراسة:

ترتكز الدراسة الحالية على المسلمات والتوجهات والمنطلقات التالية :

- تعميق الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في العلمية بات مطلباً رئيساً للمتطلعين إلى مستقبل أفضل .
- أن من يملك ناصية المعرفة العلمية والمعلوماتية فقد امتلك أحد أهم مفاتيح السيطرة على العالم، بالجهد والعزيمة والإصرار، واستيعاب آليات التقدم، وإحداث نقلة نوعية للحياة، من خلال التطوير المستمر للثقافة والتعليم المتميز الشامل، وفق معطيات عصر التكنولوجيا والمعلوماتية.
- إن المعادلة الاقتصادية الجديدة لا تعتمد أساساً على وفرة الموارد الطبيعية والمالية، بل على المعرفة والكفاءات والمهارات، أي على العلم والابتكار والتجديد .
- الاتجاه العالمي نحو الذكاء الاصطناعي أضحى أمراً لا يحتاج إلى إيجاد دليل لإثباته، وتعميمه في الدول العربية لا يمكن أن يكون بديلاً عن التعليم التقليدي بل مكملاً له .
- إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي وتفعيله قضية أساسية ينبغي حشد كافة الإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية المناسبة لها .
- الذكاء الاصطناعي سوف يؤدي إلى تحقيق نتائج طيبة في تطوير التعليم بصفة عامة، وسوف يشجع على تبنى مداخل وأنظمة جديدة للتعليم قد تقسح المجال للتخلي عن جمود وتصلب أنظمة التعليم الحالية كما ستكون عقيدة "تقدم أو مت" Grow or Die فرضاً وليس خياراً بالنسبة لكل أنواع التعليم، فضلاً عن تقليل الفجوة الرقمية المعرفية الحضارية بين الدول المتقدمة والدول العربية بصفة خاصة .

أهداف الدراسة:

في ضوء استقراء الواقع العربي، وما يفرضه من متطلبات تستدعي التغيير الاستراتيجي مما يستلزم توفير البيئة التعليمية التعليمية اللازمة لذلك، بما يتناسب مع روح عصر الاحتمالات والفرضيات والحداثة والمعرفة الرقمية، استهدفت الدراسة بالدرجة الأولى وضع لبنة متواضعة تسهم في المستقبل القريب بل والعاجل - بعون الله - في توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال التعرف على واقع المعرفة والتعليم في العالم العربي.

وانطلاقاً مما سبق وفي إطار تحقيق الدراسة لهدفها تناولت محاولتها تحليلاً لأهم معالم منظومة صيغة الذكاء الاصطناعي، وكيفية تجديره وتفعيله في البيئة التعليمية العربية لإنتاج المعرفة، وتضمن ذلك النظرية العلمية القائم عليها الذكاء الاصطناعي، وأهدافه وأهميته وسماته ومبادئه وعناصر منظومته، وتحدياته ومتطلبات تطبيقه، وآليات تفعيله في البيئة التعليمية التعليمية المدعمة ، في ضوء الأوضاع المحلية والإقليمية والعالمية المحيطة بالمجتمع العربي، وصولاً إلى تحقيق مجتمع المعرفة والمعلوماتية العربي.

مخطط الدراسة الفرضي:

يتضمن متغيرين:

- المتغير المستقل: تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- المتغير التابع: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مجتمع وعينة الدراسة:

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كونها ذات علاقة بموضوع البحث، وتشمل طالبات المعهد.

أساليب جمع وتحليل البيانات:

الاستعانة بالبيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة من جانبين، النظري والتطبيقي، حيث تم الاعتماد على الكتب والمجلات لحدثة الموضوع، وفي الجانب التطبيقي: استخدام الاستبانة للحصول على البيانات والمعلومات.

ثانياً: الإطار النظري:

مدخل للذكاء الاصطناعي:

ما هو الذكاء الاصطناعي:

منذ بدايته عام ١٩٥٦ يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه الذكاء الذي تبديه الآلات والبرامج بما يحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، مثل القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة، كما أنه اسم لحقل أكاديمي يعنى بكيفية صنع حواسيب وبرامج قادرة على اتخاذ سلوك ذكي، ويعرف كبار الباحثين الذكاء الاصطناعي بأنه "دراسة وتصميم أنظمة ذكية تستوعب بيئتها وتتخذ إجراءات تزيد من فرص نجاحها"، في حين يعرفه جون مكارثي -الذي وضع هذا المصطلح سنة ١٩٥٥- بأنه "علم وهندسة صنع آلات ذكية". (بونيه، ١٩٩٥م، ص ١١).

يعتبر العالم الأمريكي جون مكارثي John McCarthy هو الذي وضع مصطلح الذكاء الاصطناعي، في عام ١٩٦٥م، وقد عرفه بأنه: علم وهندسة صناعة الآلات الذكية وخاصة برامج الحاسوب الذكية. أو هو فرع علوم الحاسوب الذي يهدف إلى إنشاء الآلات الذكية. ومفهوم يصعب تعريفه بدقة.

شركة جوجل وفيسبوك أيضاً تعتبران من الشركات الرائدة في مجال الذكاء الاصطناعي حيث أن الشركة تستخدمها مثلاً في محركات بحثها بشكل واسع ليتم التوصل لنتائج بحث أكثر دقة، أو البحث عن الصور كما يمكن لهاتف أندرويد فهم أوامر مستخدمه، والترجمة الفورية للعبارات المكتوبة بلغة أجنبية على اللافتات في الطرقات وغيرها، أما بالنسبة لفيسبوك، فيسمح التعلم العميق للشبكة الاجتماعية بالتعرف على الوجوه في الصور، واختيار المحتوى المناسب وعرضه للمستخدم على صفحة آخر الأخبار، وغير ذلك من الوظائف.

الكثير منا أيضاً قد سمع عن ما يسمى بالتعلم العميق أو الذكاء الآلي فما هما؟

ببساطة ومن حيث التعريف للمفاهيم فإن الذكاء الاصطناعي (AI) هو المفهوم العام الذي يغطي كل ما له علاقة بتصوير الآلات لتصبح علي مستوي من "الذكاء" يحاكي التفكير الفريد للإنسان.

فروع الذكاء الاصطناعي:

التعلم الآلي (Machine learning) هو مجال فرعي من الذكاء الاصطناعي الذي يعنى بتزويد الآلات القدرة على "التعلم". ويتحقق ذلك باستخدام الخوارزميات التي تكتشف أنماط من البيانات والمعطيات التي تتعرض لها الآلة، لتطبيقها في المستقبل واتخاذ القرارات والتنبؤات، وهي العملية التي تتيح للمبرمجين تجنب الحاجة إلى برمجة هذه الآلات لكل الاحتمالات الممكنة.

التعلم العميق (Deep learning)، من ناحية أخرى، هو مجال فرعي من التعلم الآلي، ويمكننا القول أنه المجال الأكثر تقدماً من مجالات الذكاء الاصطناعي، المجال الذي يقترب بالذكاء الاصطناعي إلى الهدف من تمكين آلات من التعلم والتفكير مثل البشر.

أولاً- التعلم الآلي (Machine learning):

هو التجسيد الحي للذكاء الاصطناعي علي أرض الواقع، ومنه الحد أو التقليل من الحاجة إلي البرمجة اليدوية للآلة ووضع العديد والعديد من الإحتمالات للتعامل مع كل من الأوامر علي حدة و طوال الأعوام من ١٩٤٩ حتى أواخر ١٩٦٠، المهندس الكهربائي الأمريكي آرثر صموئيل عمل على تطوير الذكاء الاصطناعي من مجرد التفاعل مع الإحتمالات إلي مرحلة التعلم من التجربة، مما يجعله رائداً في هذا المجال. استخدم لعبة الداما لبحثه أثناء العمل مع شركة آي بي إم، وأثر ذلك لاحقاً على برمجة أجهزة كمبيوتر آي بي إم المبكرة، التطبيقات الحالية أصبحت أكثر وأكثر تطوراً، الأمر الذي جعل التقنية غدو في طريقها إلى التطبيقات الطبية المعقدة، ومن الأمثلة على ذلك تحليل مجموعات الجينوم الكبيرة في محاولة لمنع الأمراض، وتشخيص الاكتئاب على أساس أنماط الكلام، وتحديد الأشخاص الذين يعانون من الميول الانتحارية.

ثانياً- ما هو التعلم العميق (Deep learning):

ومع التقدم في مستويات أعلى وأكثر تطوراً من التعلم الآلي، تم التوصل لما يسمى التعلم العميق، الذي يتطلب بنية معقدة لتقليد الشبكات العصبية في الدماغ البشري من أجل فهم الأنماط والتصرفات المختلفة وأبعادها في الأوضاع الطبيعية أو حتى مع مصادر الارتباك المختلفة مثل وجود الضوضاء، أو وجود تفاصيل مفقودة، أو غيرها من مصادر الارتباك، ولكن وبما أن التعلم العميق يحتاج إلى بيانات واحتمالات كبيرة جداً وواسعة النطاق، فإنه يحتاج قوة حوسبية هائلة، وتتزايد الحاجة إلى هذه الطريقة مع ظهور مفهوم Big Data أو البيانات الضخمة فتماماً كما يعلم الطفل الحروف المكونة للغة والأرقام حتى يستطيع تشكيل أنماط من الكلمات فالحاسوب يحتاج إلى بيانات خام تمكنه من فهم العلاقة بين الأشياء .

استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

الاستخدامات المفيدة للذكاء الاصطناعي متنوعة وتغطي مجالات واسعة. أحد أهم تلك المجالات، وربما أقلها بحثاً من قبل خبراء الذكاء الاصطناعي هو المجال التعليمي، وخاصة للأطفال. فيما يلي أربعة استخدامات ممكنة للذكاء الاصطناعي في مجال التعليم:

١- التعلم الفردي (personalized learning):

يختلف البشر فيما بينهم اختلافاً طبعياً في المواهب والقدرات والذكاء والمهارات كماً ونوعاً، ذلك ينتج فروق فيما بينهم في القدرة والسرعة على التعلم في مجالات معينة، مثل فهم المفاهيم النظرية وربطها أو التصور أو الذاكرة و حفظ المصطلحات. نظام التعليم الحالي يتبنى مبدأ المساواة في التعليم، فالجميع يحضر نفس المادة ويستمتع لنفس المحاضرة ويدخل نفس الاختبار الموحد لتحديد الكفاءة المؤقتة لإتقان مهارة مطلوبة من المادة، بغض النظر عن الفهم أو تطبيق المفاهيم مستقبلاً. إذا ما تم تجميع مجموعة كبيرة من البيانات لكل طالب أو مجموعة من الطلاب، وكانت هذه البيانات مربوطة ببيانات عن خلفية الطالب وتوجهه، فإنه يمكن عمل نظام اقتراحات (recommender system) يستطيع توقع نوع المادة التي سيستوعبها الطالب و ستزيد من نسبة تعلمه بالنسبة القصوى. حيث سيُصيح كل طالب لديه منهج منفصل واختبارات منفصلة عن الآخرين! لكن ستظهر مشكلة المساواة، حيث أنه قد يحدث في حالات أن المعلم الفردي سيمثل عائق على البعض، وذلك قد يضر بمصادقية هذه الأنظمة. ما يزال الموضوع يشكل تحدي كبير، وهناك محاولات على نطاق ضيق لتطبيق مثل هذه الأنظمة. فمثلاً شركة Aleks في أمريكا (تم الاستحواذ عليها من الناشر McGraw Hills) تقوم بتحديد مدى استيعاب كل طالب لمفهوم رياضي معين بالذكاء الاصطناعي وتقترح مسار تعليمي خاص بكل طالب.

٢- فهم مراحل تعلم الطفل:

تقنية الشبكات العصبية الاصطناعية (Artificial Neural Networks) تشبه التشابك العصبي في الدماغ من حيث المبدأ. لذلك تدريب هذه الشبكات على مهمة معينة وملاحظة اثر التدريب على الأداء (performance) ونوعيته قد يكشف أغاز عن عملية التعلم بحد ذاتها. حيث أنه في علم النفس يتم دراسة التعلم المبكر للأطفال من ناحية سلوكية (behavioral study)، وهذه التجارب تكون على نطاق ضيق ولا يمكن تكرار التجارب، والنتائج التي يتوصل لها عادة يصعب إثباتها. بينما تدريب الشبكات العصبية سهل و منخفض التكلفة ويمكن تكراره آلاف المرات ويمكن معرفة نوعية وجودة التعلم وقياسها. بمقارنة هذه التجارب مع تجارب السلوك ونتائجها يمكن عمل إطار جديد لنظريات التعلم والتي بناء عليها يتم وضع أساليب التعلم ومناهج التعليم في المراحل الدراسية الابتدائية. هذه النظريات الجديدة قد ينتج عنها نظام تعليمي مختلف تماماً عن الذي نعرفه حالياً.

يعد فهم مراحل تعلم الطفل أحد أهم أهداف علم النفس السلوكي، والتي من خلالها يتم وضع نظريات التعليم. يمكن دراسة التعلم من زاوية تعلم الآلة (Machine Learning) ومن خلالها يمكن وضع نظريات جديدة للتعليم قد تعيد النظر في النظام التعليمي الحالي بشكل كلي.

٣- الأنظمة المدرسية الرقمية:

تعتبر المدارس والطلاب مصدر كبير للبيانات حيث يمكن عمل أنظمة مدرسية قادرة على إدارة بيانات المدارس والطلاب في آن واحد وحفظها على شكل قواعد بيانات ضخمة. هذه البيانات الضخمة يمكن استخدامها في تدريب شبكات عصبية ضخمة تستطيع تنبؤ الضعف على المستوى الفردي للطالب والنقص في الموارد المادية والبشرية على مستوى المدارس والجامعات قبل حدوثه. يعتمد الذكاء الاصطناعي على البيانات -الكثير منها- ولذلك ستساعد مثل هذه الخوارزميات الوزارات والمدارس على اتخاذ قرارات معلومانية (informed decisions) بخصوص مؤسساتهم مما سيزيد من جودة المخرجات التعليمية و يقلل من تكاليف هذه المدارس.

مثال بسيط على ذلك: يمكن جمع بيانات إعداد الكتب واستخدامها واسترجاعها و أعداد الطلاب من المدارس على مر سنوات سابقة، ومن ثم تنبؤ الحاجة من الكتب في مختلف مدارس المملكة في السنة القادمة بناء على العدد المتوقع للطلاب في كل المدارس. وبذلك يتم إرسال الكمية المثالية للكتب للمدارس بدلاً من الزيادة والنقص التي تحصل كل عام وتتسبب في تأخر استلام الطلاب لكتبهم الدراسية إلى منتصف الفصل الدراسي في بعض الأحيان. تعتبر شركة كلاس إيرا أحد الشركات السعودية الرائدة في الأنظمة المدرسية الرقمية ولديهم مبادرات جيدة في هذا المجال.

٤- التفاعل اللغوي البصري مع الأطفال:

يعتمد الأطفال في المراحل الأولى من الحياة على التعلم بالتقليد. حيث أنهم يبدأون بتقليد حركات أمهاتهم بالتبسم والضحك ومن ثم تقليد الكلمات التي ينطقونها ومن ثم تقليد الحركات من المشي والأكل وغيرها. وفي نفس الوقت يقوم الوالدين باتتباع أسلوب معين في تكرار حركات وكلمات معينة لتقليل المتغيرات التي يتعلمها الطفل من أجل تسهيل تعلم الطفل لهذه الحركات والكلمات. هذا الأسلوب البدائي في التعليم يحتاج تأزر عصبي عضلي معقد في الطفل يقابله تفاعل لغوي وبصري من الوالدين ومحاولتهم التفاعل مع الطفل. هناك أسلوب في الذكاء الاصطناعي يتبع نفس الأسلوب البدائي ويستخدم في تدريب المركبات ذاتية القيادة يعرف بالتعلم بالتقليد (imitation learning). مع التطور في تقنيات الذكاء الاصطناعي فإنه تتوفر الآن روبوتات تستطيع عمل أسلوب التعليم البدائي مع الطفل حيث تستطيع قراءة وفهم تفاعل الطفل و عمل حركات وإيماءات وغيرها تساعد الطفل على التعلم. ما تزال “أتمتة الأطفال” في بدايتها لكنها قد تنتج جيل من الأطفال يستطيع التعلم أسرع من الأطفال الاعتياديين وقد ينتج جيل بشري “غير طبيعي” برعاية الذكاء الاصطناعي لا يمكن توقع مخرجاته.

يعد التفاعل اللغوي البصري بين الروبوت والأطفال أحد الطرق الجديدة التي يمكن من خلالها تعليم الأطفال مبادئ اللغة والتفاعل. ذلك أصبح ممكناً بعد التطور الكبير في الذكاء الاصطناعي في فهم اللغة والصور.

التحديات التي تواجهنا لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اللغة العربية:

تعد معالجة اللغات الطبيعية مجالاً واسعاً متعدد التخصصات يربط بين علم الكمبيوتر واللسانيات والرياضيات وعلم النفس. ولهذا المجال أهداف بحثية عديدة نظرية وتطبيقية من بينها نمذجة كيفية اكتساب الإنسان للغة إلى برمجة تطبيقات ذكاء اصطناعي كالترجمة الآلية والتعرف الآلي على الكلام والمساعدات الآلية أو الشات بوتات مثل “سيري” و”ألكسا”.

وجزاء كبير من هذا المجال يعمل على ما يسمى بالتقنيات التمكينية كالتحليل الصرفي الآلي مثلاً الذي يُستخدم كعنصر في بناء التطبيقات الذكية.

وفي حوار مع البروفيسور نزار حبش وهو من أبرز المتخصصين في معالجة اللغات الطبيعية واللسانيات الحاسوبية وتشمل اهتماماته البحثية الترجمة الآلية والتحليل الصرفي والتحليل النحوي والنمذجة الحاسوبية للغة العربية ولهجاتها المرتبطة بها.

يعتبر حبش، مدير مختبر المقاربات الحاسوبية لنمذجة اللغة في جامعة نيويورك أبوظبي، إن معالجة اللغات الطبيعية، أو ما يسمى أحياناً باللسانيات الحاسوبية أو تقنيات اللغة، فرع من حقل الذكاء الاصطناعي يركز على تحليل وتوليد ونمذجة اللغات البشرية الطبيعية كالعربية والفرنسية بعكس اللغات المصنوعة ك لغات البرمجة مثلاً.

موارد البيانات:

لكون معالجة اللغات الطبيعية فرعاً من الذكاء الاصطناعي، يوضح حبش أن الأساليب الأكثر استخداماً فيه اليوم هي أساليب التعلم الآلي العميق والإحصائي والتي تعتمد بشدة على موارد البيانات. فمثلاً، لبناء نظام ترجمة آلي بين لغتين يلزمنا الآلاف بل حتى الملايين من الجمل المترجمة في اللغتين “أو ما يسمى بالمدونات المتوازية” والتي تبني خوارزميات التعلم الآلي منها نماذج حاسوبية للترجمة.

وبالطبع، فإن جودة النتائج تعتمد على نوعية الخوارزميات وكمية البيانات المتوفرة لها. وعلى الرغم من كون الخوارزميات والأساليب المستخدمة في معالجة اللغات الطبيعية حيادية لغوياً، إلا أننا نجد أن جودة التطبيقات أعلى في لغات معينة كالإنكليزية والألمانية لكونها غنية بموارد البيانات وليس لأي خصائص لغوية تميزها عن لغات فقيرة نسبياً بموارد البيانات كاللغة العربية ولهجاتها.

وأشار حبش إلى أنه باعتباره باحثاً عربياً في الذكاء الاصطناعي اللغوي فإنه يسعى لتوصيف الوضع الحالي للعربية بموضوعية لا انتقادية. وقال “اللغة العربية مجموعة من اللهجات المرتبطة ببعضها لغوياً وتاريخياً، والتي يتميز بعضها اجتماعياً.

جودة التطبيقات أعلى في لغات معينة كالإنكليزية والألمانية لكونها غنية بموارد البيانات وليس لخصائص لغوية تميزها عن لغات فقيرة نسبيا بموارد البيانات كاللغة العربية ولهجاتها

لغة الإنسان العربي اليومية قد يتخللها تنقل بين العامية والفصحى ومفردات على درجات مختلفة من التعرّب من لغات أخرى كالإنكليزية والفرنسية. ويرى حبش أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللغوية يجب أن تُصمم لخدمة هذا الإنسان واحتياجاته اللغوية كلها: مثلا، أنظمة المساعدة الآلية يجب أن تتعرف تلقائيا على لهجته، وتفهم أوامره وأسئلته، وتجيب عليها باللهجة التي هو يفضلها كمستخدم. واعتبر حبش أنه “من ناحية تكنولوجية، قد تكون اليوم خيالا علميا”.

وقال “يجب علينا أن نبقي توقعاتنا عالية برغم التحديات التقنية التي تواجهنا في تطوير تطبيقات ذكية للغة العربية، وهي تحديات عديدة من بينها الصرف الغني جدا، الإملاء المبهم بسبب التشكيل الاختياري، قلة المدونات وموارد البيانات، تعدد اللهجات العامية، الفرق الكبير بينها وبين الفصحى، عدم وجود إملاء قياسي للعامية، وكثرة الأخطاء الإملائية في الفصحى كما نجدها اليوم على مواقع التواصل الاجتماعي”.

ويرى أن هذه التحديات مفردة ليست خاصة باللغة العربية، ولكن تجمّعها معا يجعل العمل مع اللغة العربية صعبا نسبيا. ويهدف برنامج حبش البحثي والتطبيقي طويل المدى والمركز على اللغة العربية إلى إيجاد حلول لهذه الصعوبات وبناء تطبيقات وتقنيات تمكينية وكذلك موارد بيانات متخصصة لتسهيل العمل على تطبيقات الذكاء الاصطناعي للعربية. ويؤكد حبش أن اللغة العربية لغة مفعمة بالحياة، وأن اللغات الحية هي في حالة تغيير وتطور مستمرين، بعكس اللغات التي لا تتغير وتتماشى مع العصر والتي عادة تكون لغات بائدة أو مصطنعة.

ومن هذه الناحية، يرى حبش أن لدى أبناء العربية حالة انفصام لغوي وعلاقة حب وكره مع لغتهم، فتراهم يقدسون الفصحى ثم يهزأون ممن يحاول تكلمها في الحياة اليومية، وهم كذلك يتكلمون ويفكرون بالعامية ولكنهم يعتبرونها خاطئة مبتذلة وخالية من القواعد. وهذا الوضع أسوأ أحيانا بين فئات في الطبقات العليا التي يتجنب بعضها التكلم بالعربية مفضلين الإنكليزية أو الفرنسية. ويؤكد حبش “أنا لست رجل سياسة ولا يمكنني أن أتكلّم عن كيفية حل هذا الموضوع، ولكنني كمختص في اللسانيات والحوسبة أرى أن تحسين علاقتنا مع لغتنا وقبول تعدديتها والعمل على تحسين أنظمة تعليمها لأبنائها وللأجانب المهتمين بها وبناء تطبيقات ذكية لدعمها وخدمتها بكل أشكالها، فصحى وعامية، خطوات في الاتجاه السليم لرفع مكانتها”.

ويعتبر حبش أن الإملاء والصرف هما أبرز تحديات اللغة العربية في مجال معالجة اللغات الطبيعية. أما بالنسبة للنحو، وبنية الجملة ودلالاتها، فاللغة العربية ليست فريدة من نوعها بين لغات العالم. وهذا لا يعني أنها مسائل سهلة الحل، على العكس، بل وتحتاج إلى الكثير من الموارد الخاصة، ولكنها ليست فريدة ومميّزة للغة العربية.

أولى تحديات الإملاء العربي هي التشكيل الاختياري المسبب للإبهام. فعدا النصوص المقدسة وكتب الأطفال المدرسية، نجد أن التشكيل المساعد لفك اللبس الدلالي والنحوي يستخدم بنسب ضئيلة جدا، لا تتعدى ١,٥ بالمئة في نصوص الجرائد اليومية.

وطبعا التشكيل ليس ضروريا للشخص المتعلم العربي، ولكنه يسبب المشكلات لبرامج الذكاء الاصطناعي التي تستخدم السياق لفك الإبهام. فمثلا كلمة “وحده” لها أكثر من ٢٠٠ تحليل موزعة على ١٢ مدخلا معجميا في نظام التحليل العربي “كلمة-ستار” المبني على نظام “ساما” للصرف العربي. من بين هذه التحاليل، نجد “وَحَدَّ+ه”، “وَحَدَّ+ه”، “وَحَدَّ+ه”، و”وَحَدَّ” المثال الأخير بالناء المرتبطة يعتبر الكلمة المدخلة غير صحيحة إملائيًا”.

وأوضح أن مشكلة الإملاء أكثر تعقيدا بالنسبة للهجات العربية لأنه لا توجد قواعد إملائية قياسية لها تُدرس في المدارس. ومع أن اللهجات كانت عادة توصف بأنها فقط محكية، إلا أنه في عصر وسائط التواصل الاجتماعي والهواتف الذكية، فقد أصبحت اللهجات العامية فعليا مكتوبة أكثر من الفصحى.

وعدم وجود إملاء قياسي مدعوم من الأسس التعليمية واللغوية يؤدي إلى نقشي الأشكال الإملائية في العامية. في أحد الأبحاث، وجد حبش وزملاؤه ٢٧ تهجئة مختلفة لكلمة “مبيقولهاش” المصرية.

وهذا بدوره يضعف جودة أنظمة الذكاء الاصطناعي ويجعل تقييمها صعبا أو شبه مستحيل، حيث لا يوجد اتفاق على النتيجة الصحيحة المطلوبة لبرامج التعرف الآلي على الكلام، مثلا.

وأخيرا، في كل من العربية الفصحى والعاميات، هناك نظام صرفي معقد جدا تنتج عنه تراكيب صرفية كثيرة: على سبيل المثال الفعل “وسيكثونها” هو واحد من حوالي ٥,٤٠٠ تصريف للفعل “كتب”.

وفي حين تبسط اللهجات العامية الصرف من حيث إسقاط الحالة الإعرابية إلا أنها تضيف العديد من الأدوات المتصلة: على سبيل المثال في اللهجة المصرية، هناك قاعدة بسيطة لنفي أي فعل بإضافة “ما” و”ش”: قال-ماقالش، شاف-ماشافش، قالهالي-ماقالهاليش، وهكذا.

هذه الدرجة العالية من التباين والغموض الإملايين والثراء الصرفي، معاً، تشكل حالة فريدة من نوعها إلى حد ما. في عمل متخصصي الذكاء الاصطناعي حول هذه المشكلة، احتاج هؤلاء إلى إنشاء مقاييس إملائية وموارد وخوارزميات.

أولاً: من حيث المقاييس الإملائية، قام حبش وفريقه بتطوير نظام الكتابة الواحدة للدارجة “كودا”. يحدد هذا النظام إملاء قياسي لكتابة اللهجات العربية، ليتمكن مجمع الباحثين من تطوير الموارد وتقييم الأنظمة على نحو متسق.

ثانياً: من حيث الموارد، شارك الباحثون وقاموا بتطوير عدد من موارد البيانات الموسّمة للهجات المصرية والفلسطينية والعراقية واليمنية والنجدية وأخيراً الخليجية بالتعاون مع عدد من المؤسسات الدولية.

وأخيراً: عملوا على التحليل الصرفي الإملائي في نظام “مداميرا” وطوروه مؤخراً باستخدام تقنيات التعلم الشبكي العصبي العميق لخدمة المزيد من اللهجات وبجودة عالية.

أنظمة ذكية غير عنصرية:

نبّه حبش إلى أن معظم أنظمة الذكاء الاصطناعي اللغوي تعتمد على موارد بيانات تعكس طبيعة المجتمعات البشرية بكل ما هو جيد وسيء فيها بما في ذلك التمييز الجنسي.

وهناك حالياً اهتمام كبير بين متخصصي الذكاء الاصطناعي بتطوير أنظمة ذكية غير عنصرية أو تمييزية. فمثلاً عند ترجمة عبارتي “I am a doctor” و”I am a nurse” إلى العربية باستخدام مترجم غوغل نحصل على “أنا طبيب” و”أنا ممرضة”، ولا يمكننا الحصول على “أنا طبية” أو “أنا ممرض”.

وفي بحث علمي تم تقديمه هذا الصيف عرض حبش وزملاؤه حلاً يعتمد على تمييز جنس ضمير المتكلم وتوليد العبارة المترجمة بالضمير المذكور وكذلك المؤنث، وبهذه الطريقة يتوفر للمستخدم الخياران. ووفق حبش، كجزء من هذا البحث ولكي يتمكن الباحثون من دراسة وتطوير أنظمة الترجمة وتقييمها، تم بناء أول مدونة متوازنة للتأنيث والتذكير الصرفي “هي الأولى من نوعها ليس فقط للغة العربية”.

تحتوي المدونة على ١٢ ألف جملة تم توسيمها كجمل يمكن استخدامها من قبل الضمير المتكلم المذكور أو المؤنث، أو كلاهما. وكانت نتائج البحث إيجابية حيث تمكننا من رفع جودة الترجمة الآلية، ولكن مازال هناك مجال كبير للتحسن. ونحن نعمل حالياً على توسيعها وتحسين نتائج استخدامها.

وكشف حبش أن “برنامج التعرف التلقائي على اللهجات العربية” الذي قام به فريق من الباحثين تحت إشرافه، أحد نتائج مشروع “مدار”. والهدف منه هو تطوير موارد وتقنيات تمكينية وتطبيقات للهجات ٢٥ مدينة عربية من الرباط إلى مسقط، وأيضاً الفصحى.

وتتضمن الموارد التي قاموا بتطويرها حوالي ١٤٠ ألف جملة في نطاق السياحة مثلاً، “كم تكلفة الإفطار؟”، بعضها متواز بخمس لهجات، وبعضها متواز بـ ٢٥ لهجة. كما قام الباحثون بوضع أول قاموس حاسوبي من ٢٥ لهجة عربية لأكثر من ألف مفردة تقابلها مفردات الفصحى والإنكليزية والفرنسية.

وأخيراً، جمعوا عدداً كبيراً من التغريدات العربية من ثلاثة آلاف مغرد تقريباً وتم سُمها بدولة المغرب. أما بالنسبة للتطبيقات، فهناك اثنان: الأول يركز على الترجمة الآلية، والآخر لتحديد أو تعريف لهجة النصوص المكتوبة تلقائياً. تتيح هذه التقنية للكمبيوتر التعرف على لهجة المستخدم بحيث يمكن استخدامها كميزة في النظام لتحسين الأداء.

ولفت حبش إلى أنه في صيف ٢٠١٩ عُقد أكبر مؤتمرات اللسانيات الحاسوبية في فلورنسا، إيطاليا، وبلغ عدد الحضور حوالي ٣,٧٠٠ شخص كان من بينهم ٢٧ فقط من دول عربية.

يتوقع حبش أن هذا الغياب سببه قلة دعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي في العالم العربي. وكمثال آخر، حتى عام ٢٠١٨ كانت هناك أربعة موارد بيانات موسمة نحويًا للغة العربية وجميعها تم تطويره خارج العالم العربي: اثنان في الولايات المتحدة، كان حبش المشرف على أحدهما، وواحد في المملكة المتحدة وواحد في جمهورية التشيك. هذه الموارد مهمة جداً للبحث العلمي ولتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللغوي.

تطوير مورد بيانات عربي

وفي العالم العربي هناك عدد غير قليل من الباحثين الأكاديميين المهتمين بتقنيات اللغات ولكنهم ليسوا مدعومين كفاية ماديا وزمنيا. يقول حبش “بهذا أعني أن توفر لهم جامعاتهم زمنا كافيا ودعما ماليا لإجراء البحوث مقارنة مع مهام التدريس”. أما بالنسبة لمطوري البرامج في الشركات في العالم العربي فهم على الأغلب لا ينشرون نتائجهم العلمية ولا يوفرهم أداوتهم ومواردهم للآخرين الذين يعتبرون منافسين لهم.

شدد حبش على أن تخصص الترجمة الآلية يعتبر من أكثر التخصصات تقدما في مجال المعالجة الطبيعية للغات. حاليا، أساليب التعلم العصبي الشبكي العميق وكذلك التعلم الآلي الإحصائي هي الأكثر استخداما.

وبالنسبة للغة العربية هناك كمية كافية من هذه الموارد بالفصحى في نطاق الأخبار أو القرارات السياسية لتحقيق جودة عالية، ولكن كمية الموارد قليلة في نطاقات أخرى كاللغة الأدبية أو في اللهجات العامية؛ لهذا، أنظمة الترجمة الآلية من غوغل أو فيسبوك تنتج جودة عالية في ترجمة الأخبار وجودة متدنية في ترجمة التعليقات والتعريفات عامة والعامية منها خاصة.

وهناك العديد من الأبحاث التي تبين أن التحليل الصرفي النطقي يساعد في رفع جودة الترجمة خاصة في حالات فقر الموارد. الفكرة هنا أن نظام الترجمة عندما يصادف كلمة معقدة صرفيا مثلا “وليبتيه” (و+ل+ بيتي +ه) فقد لا يتعرف عليها، ولكن عند تقطيعها كخطوة آلية سابقة للإدخال، فإننا نمكن النظام من ترجمتها.

كجزء من مشروع “مدار” تم جمع ٢٠ ألف جملة في نطاق السياحة في خمس لهجات عربية (مغربية، تونسية، مصرية، شامية وخليجية) متوازية مع مدونة سبق بناؤها في الفصحى، الإنكليزية والفرنسية وتم نشر نتائج ترجمة عليها مؤخرا.

كذلك تمكن الباحثون من بناء مورد متواز لجزء من قرارات البرلمان الأوروبي مع اللغة العربية الفصحى وقيم الترجمة الآلية بين ٢٢ لغة أوروبية والفصحى بالاتجاهين للمرة الأولى.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

منذ عقد الثمانيات الماضي بدأت بعض الشركات في توظيف تقنيات الحاسب الآلي لإصدار بعض البرامج في تعليم اللغة العربية والبرامج الإسلامية، ومن أشهر هذه الشركات هي شركة صخر لبرامج الحاسب، وقد قامت بدور ريادي في هذا المجال وقد تمكنت من إصدار عدة برامج لخدمة المكتبة الإسلامية والعربية وكان من بين تلك البرامج وضع كتب الحديث في قرص مضغوط مع دعمه بخصائص البحث والمقارنة، ومثل هذه الأعمال تسهم إسهاماً عظيماً في توفير الوقت والجهد على الباحث، ولو استمرت مثل تلك الجهود بتوظيف كل ما استجد في مجال تقنيات الحاسب لأمكن تصميم منظومة متقدمة في جميع المجالات لحفظ الكتب والترجمة، ولأصبح الوصول إلى المعلومات من أيسر الأمور.

إذاً بمجرد فهم هذه الآلية التي تقوم عليها اللغة العربية بجميع مهاراتها وعناصرها، يأتي دور الحاسوب في عملية استيعاب تلك اللغة، ويضاف إلى ذلك سرعة الوصول إلى المعلومات بشكل سريع وبكل دقة.

وقد اتخذت جامعة الملك سعود سبق الصدارة في المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتبنت مشروعاً في تعليمها ويعد أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وسنتناوله بالتفصيل فيما يلي:

١- تطبيق العربية التفاعلية:

مقدمة:

يأتي مشروع العربية التفاعلية Interactive Arabic امتداداً للدور الريادي الذي يضطلع به معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد موادها، والعمل على نشرها داخل المملكة وخارجها. ف رؤية معهد اللغة العربية تنص على الريادة العالمية، والمرجعية العلمية في برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها. ورسالته تؤكد على توفير البيئة التعليمية المحفزة؛ لنشر اللغة العربية عبر تقديم برامج تعليمية وتدريبية وبحثية رائدة في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وينسجم ذلك مع اهتمام قيادة المملكة العربية السعودية باللغة العربية، حيث صدر المرسوم الملكي بإنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية ونشرها، كما يتناغم مع رؤية جامعة الملك سعود التي تسعى إلى الريادة العالمية. ومما لا شك فيه أن العربية التفاعلية تعد إحدى النوافذ لتحقيق هذه الرؤية؛ لكونها موجهة إلى المستفيدين من غير الناطقين بالعربية في جميع أقطار العالم، وبهذا سيكون موقع الجامعة على الإنترنت وجهة للراغبين في تعلم العربية.

العربية التفاعلية Interactive Arabic مشروع متاح مجانياً لبرامج تعليم اللغة العربية الرسمية والخاصة، ولا تتطلب الاستفادة منه سوى إكمال عملية التسجيل باستخدام البريد الإلكتروني؛ للبدء في استخدامه. ويستهدف مشروع العربية التفاعلية فئة المبتدئين من الراشدين الناطقين بلغات أخرى غير العربية، ويمكن الاستفادة منه في تعلم وتعليم العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية (

أي: في الدول الناطقة بالعربية أو الدول الأخرى غير الناطقة بها)، سواء أكان ذلك في برامج مكثفة أم غير مكثفة. والمشروع موجه بالدرجة الأولى إلى التعلم الذاتي، شريطة أن يكون المتعلم عارفا بحروف العربية وأصواتها نطقا وكتابة، وهذا يعد مطلباً رئيساً قبل البدء في الاستفادة من هذا المشروع.

المحتوى التفاعلي: وقد اعتمد مشروع العربية التفاعلية من ناحية المحتوى على كتاب العربية للعالم، الكتاب الأول في سلسلة العربية للعالم، لمؤلفه الدكتور حسن بن محمد الشمراني، وهو محكم من المجلس العلمي في جامعة الملك سعود، وطبع في مطابع الجامعة. ثم إنه في خطوة لاحقة حول محتواه إلى محتوى تفاعلي interactive؛ ليتناسب وطبيعة التعلم عبر الشبكة العنكبوتية، وقد استغرق هذا العمل وقتاً وجهداً كبيرين؛ فما يمكن تقديمه عبر كتاب ورقي قد لا يكون ملائماً لبيئة الحاسوب والإنترنت التي تتطلب أموراً إضافية عدة، وجهداً مضاعفاً، حيث التفاعل يكون بين متعلم اللغة وشاشة جهاز الحاسوب؛ فيستمتع ويقرأ ويجب على التدريبات، والحاسوب يصبح له، ويقوم أداءه، ويتيح له فرصة الإعادة والمقارنة بين أدائه والأداء الأنموذجي في المشروع.

ويركز محتوى العربية التفاعلية على التوازن والتكامل بين عناصر اللغة العربية من مفردات، وتركيب نحوية، ومهارات اللغة المختلفة من استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة، بالإضافة إلى الاهتمام بالكفايات الاتصالية والثقافية، وبهذا يسهم المشروع أيضاً في الوعي بمظاهر الثقافة العربية. وكذلك يهتم كثيراً بالجانب التواصلية؛ ولذا فإنه يولي المادة الشفهية اهتماماً خاصاً، وهذا لا يعني إغفال مهارات اللغة، وعناصرها الأخرى.

اللغة العربية التفاعلية:

ويتبنى مشروع العربية التفاعلية استخدام اللغة العربية الفصيحة المعاصرة Modern Standard Arabic، لا هي بالعربية الكلاسيكية القديمة، ولا بالعامية، وإنما لغة سهلة واضحة، وهي تلك اللغة المستعملة في مؤسسات التربية والتعليم العالي في العالم العربي، واللغة التي يتخاطب بها، ويفهمها المثقفون في وسائل الإعلام المشاهد والمسموع والمقروء في الدول العربية.

نظام الوحدة الدراسية:

وقد اتبع مشروع العربية التفاعلية Interactive Arabic نظام الوحدة الدراسية بمعدل اثنتي عشرة وحدة، حيث تبدأ الوحدة بمحادثتين أو ثلاث، وهي نصوص حوارية لمواقف اجتماعية مستوحاة من مواقف حياتية يومية؛ ليتمكن المتعلم من التفاعل والتواصل في مواقف حياتية مختلفة. وتعدّ هذه المحادثات العمود الفقري للوحدة، من حيث المفردات والتعبيرات الشائعة، والتركيب النحوية، والمظاهر الثقافية العربية المختلفة.

الدروس:

تضمنت كل وحدة سبعة دروس على النحو التالي:

الدرس الأول: استمع

(محادثتان أو ثلاث على شكل فيديو، حيث تظهر الجملة والصوت معاً، ويمكن للمتعمّل إعادة المحادثات حسب ما يريد).

الدرس الثاني: المفردات

(قائمة بالكلمات والتعبيرات الشائعة التي وردت في المحادثات تظهر كلمة كلمة، ويمكن للمتعمّل دراستها ومراجعتها، وتصاحبها في الغالب صور توضح المقصود، فتساعد على الفهم والاستيعاب أكثر. ثم تلي ذلك تدريبات تفاعلية على المفردات، وهي آلية التصحيح، ويصحبها تقويم بالإجابات الصحيحة والخاطئة).



الدرس الثالث: التراكيب النحوية

(وهي بمنزلة ملخص لما ورد من تراكيب وظيفية في المحادثات. وقد استخدمت الجداول والألوان والأيقونات المختلفة؛ لمساعدة المتعلم على الوصول بنفسه إلى معرفة الفروق في الاستخدام بين المذكر والمؤنث والمفرد والجمع... إلخ. ثم تلي ذلك تدريبات تفاعلية على التراكيب، وهي آلية التصحيح، ويصحبها تقويم بالإجابات الصحيحة والخاطئة).

الدرس الرابع: فهم المسموع

(عبارة عن فيديو يعرض حوارات قصيرة، ويختار المتعلم رقم المحادثة من الصور المصاحبة التي تضم في الغالب ست إلى تسع صور. ويمكن للمتعم التحكم في تشغيل أو إيقاف الفيديو للحظات حتى يكمل التدريب، وهو تدريب آلي التصحيح، ويصحبه تقويم بالإجابات الصحيحة والخاطئة). ويوجد في نهاية هذا الدرس رابط ينقل المتعلم إلى ملحق لنصوص فهم المسموع يحتوي على النص مكتوباً، ومسجل صوتياً، كما يضم نموذجاً للإجابة ... وهنا يمكن للمتعم أن يستمع ويقرأ ويراجع إجاباته في آن واحد).

الدرس الخامس: تحدث

(تدريبات تحتوي على أمثلة قصيرة لمحادثة، ويعطي المتعلم بعض المفردات أو العبارات؛ لاستخدامها في أمثلة مشابهة، ثم يطلب منه الذهاب إلى غرفة المحادثة مع زميل أو أكثر، وهي بداية لأحاديث أخرى قد تنشأ في هذه الغرفة مع زملاء من مختلف دول العالم، حيث يشتركون في الهدف نفسه، وهو التواصل باللغة العربية).

الدرس السادس: اقرأ

(ويختلف من وحدة إلى أخرى، حيث يبدأ بقراءة الكلمات والعبارات القصيرة في الوحدات الأولى، ثم يتطور؛ ليصبح نصاً قرائياً في الوحدات التالية، وتصحبه أسئلة لفهم المقروء. يطلب في البداية من المتعلم أن يقرأ النص ثم يقارن قراءته بما يسمعه "تسجيل لقراءة أنموذجية للنص").

الدرس السابع: اكتب

(كتابة آلية، وتضم تدريبات كتابية متنوعة منها: إكمال الكلمات بالحروف المناسبة؛ ليتدرب الطالب على طريقة كتابة الحرف في بداية ووسط ونهاية الكلمة، ومنها بناء جمل، وإعادة ترتيب الكلمات؛ لتصبح جملة، وإنشاء جمل جديدة على غرار جمل أخرى. كما يمنح الطالب فرصة الدخول إلى غرفة المحادثة النصية؛ لممارسة الكتابة الحرة، وتبادل الحوارات القصيرة مع زملائه).

الاختبارات:

ويضم مشروع العربية التفاعلية أيضاً ثلاثة اختبارات، حيث يحتوي كل اختبار على ١٠٠ سؤال آلية التصحيح بعد كل أربع وحدات؛ ليكون مجموع الأسئلة ٣٠٠ سؤال، وذلك بخلاف عشرات الأسئلة والتدريبات التي تتخلل الوحدات.

الدراسات السابقة:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى عرض ملخص لأهم البحوث والدراسات التي لها علاقة بالبحث الحالي؛ لما لها من أهمية فيما تقدمه من معالجات علمية يمكن الاستفادة منها في الإطار النظري الذي يقوم عليه البحث، وفي تصميمه، وبناء أدواته، ومقارنة النتائج التي توصل إليها البحث بنتائج البحوث والدراسات السابقة بما يسهم في إثراء البحث وتدعيمه.

وقد أفادت الباحثة من عدة مصادر للحصول على هذه الدراسات والبحوث، من أهمها:

- بعض رسائل الماجستير والدكتوراه.
- بعض الدوريات.
- شبكة المعلومات (الانترنت) العالمية.

وقد تمت مراعاة مجموعة من المعايير أثناء عرض هذه الدراسات منها :

- الترتيب الزمني ؛ حيث تعرض الدراسات والبحوث من القديم إلى الحديث، مع الاعتماد على الدراسات والبحوث الحديثة قدر الإمكان.
 - تناول هذه الدراسات من حيث الهدف منها ، مع الإشارة إلى أدواتها، وذكر العينة المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها.
- وبيان ذلك في التالي:

دراسات في مجال الذكاء الاصطناعي:

دراسة كاشور (٢٠١٤):

هدفت إلى الكشف عن قصور الطرق التقليدية في استيعاب كل ما كتب في علوم الحديث، وحاول أن يقدم حل لهذه المشكلة بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وأنظمة الحاسوب، المتقدمة في معالجة البيانات والاستفادة منها في خدمة السنة النبوية. حيث يمكن

تطوير منظومة ذكية خبيرة قوية تقوم بنقد الأحاديث والحكم عليها بالصحة أو الضعف، بناء على شروط قبول الحديث وردده وأقوال العلماء، وتستطيع هذه المنظومة استيعاب جميع مصادر السنة وخبرة العلماء فيما يتعلق بنقد الأحاديث، وهي مصدر موثوق يعتمد عليه الباحث في تحقيق السنة، ولا يمكن الادعاء بأن مثل هذه المنظومة لا يعثر عليها النقص أو الخطأ ولكن ستكون لها دور مهم في توفير الجهد والوقت على الباحثين. وأوصى البحث بوضع تصور وتشكيل فريق لجمع السنة مكون من ثلاث مجموعات: الأولى- من متخصصين في علوم الحديث وذوي خبرة في البحث والتحقيق. الثانية- متخصصة في تحليل النظم، ودورها فهم فكرة المشروع وفهم متطلبات الفريق الأول، وترجمة ذلك إلى لغة المبرمجين بحيث يستطيعوا أن يضعوا تصميماً مناسباً للمنظومة، الثالثة- فريق من مهندسي ومبرمجي الحاسوب الذين لهم خبرة طويلة في برمجة المنظومات باستخدام لغة الجافا أو السي ++ ، وتبني هذا المشروع من جهة حكومية. وإعطاء صبغة رسمية له.

دراسة عجام (٢٠١٨):

تتناول الدراسة مفهوم الذكاء الاصطناعي وتأثيره في المنظمات عالية الأداء، وقد أثار الباحث وزارة العلوم والتكنولوجيا بشكل قصدي؛ لإجراء الدراسة وتوزيع الاستبانة، وقد شملت الدراسة مديري خط الوسط، كونهم بتماس مباشر مع المواضيع التي تتناولها الدراسة وذلك لمعرفة أثر أنواع الذكاء الاصطناعي الأربعة التي تم دراستها، والمتضمنة كلاً من النظم الخبيرة، الشبكات العصبية، الخوارزميات الجينية، والوكلاء الأذكياء على عمل الوزارة. ولتحديد الأثر فقد جرى وضع فرضيتان رئيسيتان وثمان فرضيات فرعية. لقد تم الاستعانة بالاستبانة لجمع البيانات، حيث تم توزيع أربعون استبانة وتم استرجاعها بالكامل، وخضعت لاختبار كرونباخ الفا لمعرفة صدق وثبات الأداة، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والتأثير. تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية ووجود تأثير معنوي لتطبيق الذكاء الاصطناعي ضمن الإدارات المبحوثة في الوزارة، قدم الباحث مجموعة من التوصيات كان أهمها ضرورة التوسع بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وحسب احتياج الأقسام لكل نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي من أجل النهوض بواقع الوزارة إلى مستوى أفضل.

دراسة قمورة، ومحمد، وكروش (٢٠١٨):

هدف المقال إلى إعطاء أسس الذكاء الاصطناعي، وخصائصه، والبعض من نماذجه الحية دون الدخول في تفاصيله التقنية، كي تسلط الضوء على واقع تطورات وطموحاته بين ما وصل إليه فعلاً وما يأمل الوصول إليه، وهدفهم في هذه الدراسة كمختصين هو رسم صورة أفق التكنولوجيا الذكية المتنامية بشكل واضح في الوسط الأكاديمي كي يتسنى متابعة دراسات دقيقة حول الموضوع.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

- تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم وتوظيفه بشكل يخدم العملية التعليمية لسهولة التواصل وتفاعل الطلاب وكسر روتين المحاضرة والجمود.
- إقامة مؤتمر محلي وإقليمي ودولي تتبناه الجامعة وتستضيف رواد ومنظري هذا العلم مما سيكون له دور إيجابي في عرض آخر المستجدات في هذا الفرع من العلوم.
- نشر الوعي الثقافي و التعريف بماهية مجتمع المعرفة .
- العناية باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لانتشارها ودعمها لأنظمة نقل المعلومات والبيانات بسرعة عالية .

المقترحات:

- تقترح الورقة الاهتمام بتشكيل رؤية واضحة عن أبعاد ومعالم مستقبل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية في ضوء:
- استشراف الجوانب والمتطلبات المستقبلية اللازمة لبناء الشخصية القادرة على التعامل مع عصر المعرفة.
- استشراف نوعية الكفايات التعليمية والحياتية الأساسية المطلوبة للتعامل مع مجتمع اقتصاديات المعرفة.
- توقعات الفجوة المعرفية بين ما يكتسبه الطالب من خلال عمليات التعليم والتعلم وفق النظم القائمة - إذا ما استمرت في المستقبل- وبين المستويات والمواصفات العالمية المتوقع تحقيقها في الدول المتقدمة.
- الرؤى المستقبلية لتفعيل المشاركة في صنع القرار واتخاذ، وتوظيف القوى والنخب الاجتماعية والثقافية في رسم سياسات التعليم وإدارته وتقويم مسيرته.
- تحديد الصيغ المناسبة لتطوير مناهج التعليم، لمواجهة التوظيف الكثيف للمعرفة .

- تحديث أساليب التدريس والارتقاء بها لكي تتماشى مع متغير التكنولوجيا الحديثة والتركيز على الأساليب التدريسية التي تكون قادرة على استيعاب هذا المتغير بشكل إيجابي وفعال.
- إقامة علاقات وفتح قنوات تواصل بين الجامعات و مؤسسات التعليم المختلفة للاستفادة من تجارب الآخرين في توظيف التكنولوجيا.
- وضع السياسات التي تشجع السير نحو القرن الحادي والعشرين من خلال توظيف التكنولوجيا المعاصرة في العملية التعليمية.
- ستلعب المعرفة دوراً متزايداً في النمو الاقتصادي في بلدان الشمال كما في بلدان الجنوب . كما أنها تشكل أحد أسس التنمية البشرية المستدامة .
- يشكل ازدهار مجتمعات المعرفة فرصة جديدة للتنمية بالنسبة إلى بلدان الجنوب ، طالما أنه لا يؤسس لوضع يصب في مصلحة بلدان الشمال .
- ليس هناك من نموذج وحيد لإنشاء مجتمع المعرفة . بل يجب أن تكون مجتمعات المعرفة تعددية و أن تعترف بتنوع الثقافات المعرفية . كما يقع على كل مجتمع التركيز على قيمة المعارف المحلية و الأصلية التي يكتنز بها .
- لن تؤدي مجتمعات المعرفة رسالتها ما لم تؤسس فعلياً قاعدة لأخلاقيات التعاون و تتحول إلى مجتمعات لتقاسم المعرفة .
- توفير البنية التحتية المناسبة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في مؤسسات التعليم المختلفة.
- الوسائط المتعددة لها إمكانيات كبيرة من الممكن أن تستغل للارتقاء بمستوى العملية التعليمية لما لها من أثر على تعلم الطالب.
- توفير ميزانية مناسبة لتوفير التكنولوجيا الحديثة لمؤسسات التعليم المختلفة.

● خلاصة القول:

هذا هو المستقبل المؤمل تحقيقه، ولكنه يتطلب عملاً ضخماً، وهو قابل للتحقيق خاصة إذا تم التعامل مع العقبات على أنها تحديات يجب تخطيها، والدول العربية قادرة بإذن الله على تبني التعلم المتنقل كمشروع متكامل، وأياً كانت الحالة الاقتصادية فهي لن تكون عائقاً، لأن هذا المشروع - من وجهة نظر اقتصادية صرفه - هو استثمار للمستقبل في نفس الموارد وأقدس السلع وهو (الإنسان) بكل ما تحمله الكلمة من دلالات (الأنسنة)، وهو المقصد الرئيسي للتنمية والإبداع.

إن الدراسات الخاصة باللغة العربية والحوسبة مترابطة مع بعضها البعض وكل منها يعتمد على الآخر. فالمخزون اللغوي المستعمل في حقل ما يمكن أن يستعمل في حقل آخر. ودراسة الدلالة من السياق يمكن أن يصحح كثيراً من الأخطاء عند تمييز الكتابة العربية أو فهم كلام منطوق بسرعة... وهكذا. لذلك فإن نشر الأبحاث وعقد المؤتمرات وتعاون الباحثين ونشر المطبوعات وتعارف الباحثين مع بعضهم البعض، كل ذلك مما يثري المعرفة في هذا المجال ويزيد من سرعة الوصول إلى أهداف خدمة اللغة العربية العاجلة منها والآجلة.

خاتمة:

إن التخطيط لاستراتيجيات التعليم المستقبلي قبل الجامعي أو الجامعي في الدول العربية الأخرى يجب أن يأخذ في الاعتبار هذه الثورة المعرفية والاصطناعية ومنتجاتها التي أصبحت في أيدينا، ومع الصغير والكبير، ويجب أن نسعى لتوظيفها في منظومة التعليم، حتى تؤتي بثمارها على تعليم وتعلم أجيال لا يتوقف طموحها على اكتساب التحصيل المعرفي فقط بل يمتد إلى اكتساب مهارات التفكير الابتكاري والناقد واكتساب المهارات العملية في المجالات المختلفة، كذلك ينبغي التوجه في العالم العربي باستخدام هذه التقنيات للوصول نحو مجتمع المعرفة .

ويتضح من العرض السابق من خلال المباحث السابقة مدى أهمية هذا النموذج الجديد "الذكاء الاصطناعي" في تقديم حلول لكثير من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية بمكوناتها المختلفة سواء العملية التعليمية النظامية أو التعليم عن بعد لما يستخدمه هذا النموذج من تقنيات لا تتطلب التواجد في وقت معين أو مكان محدد لإتمام عملية التعلم.

هذا النموذج الجديد قد تم تطبيقه في دول عديدة وعقدت من أجله عدد من المؤتمرات الدولية التي ناقشت عدد من البحوث المهمة في هذا المجال. ويمكن إجراء العديد من البحوث حول هذا النموذج وتوظيفه في عملية التعليم، وتقاس فاعليته في المراحل التعليمية الجامعية وقبل الجامعية ومع المناهج الدراسية المختلفة بما يتناسب مع إمكانياتنا وبيئتنا العربية.

قائمة المصادر والمراجع:

- بونيه، آلان. (١٩٩٥م). الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله. ترجمة: علي صبري فرغلي. منشورات عالم المعرفة. الكويت.
 - خضر، محمد زكي. (١٩٩٦م). الحروف العربية والحاسوب. المحاضرة السادسة، الموسم الثقافي ١٤، ٢٢ حزيران.
 - خليفة، إيهاب. (٢٠١٧م). الذكاء الاصطناعي: تأثيرات تزايد دور التقنيات الذكية في الحياة اليومية للبشر. مجلة اتجاهات الأحداث، ع ٢٠، مارس – أبريل ٢٠١٧. أبو ظبي: الإمارات.
 - الربيع، عبدالعزيز بن عبدالرحمن. (٢٠١٢م). البحث العلمي، حقيقته، ومصادره ومناهجه، وكتابته، وطابعته، ومناقشته. الطبعة الثانية. مكتبة العبيكان.
 - سالم، أحمد محمد (٢٠٠٦)، التعلم الجوال رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، – ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس من الفترة ٢٥ - ٢٦ يوليو.
 - الشرقاوي، محمد علي. (د.ت). الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية. سلسلة علوم وتكنولوجيا حاسبات المستقبل. مركز الذكاء الاصطناعي للحاسبات. القاهرة: مصر.
 - عبد النور، عادل. (٢٠٠٥م). مدخل إلى عالم الذكاء الاصطناعي. السعودية، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.
 - عجم، إبراهيم محمد حسن. (٢٠١٨م). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء – دراسة استطلاعية في وزارة العلوم والتكنولوجيا. بحث علمي منشور ضمن مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة ٤١، ع ١١٥.
 - العمري، أكرم ضياء. (١٩٩٠م). ندوة استخدام الحاسوب في علوم الشريعة، عقدت بمقر البنك الإسلامي للتنمية. جدة: المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، البنك الإسلامي للتنمية.
 - كاشور، أفلاح السيفلو. (٢٠١٤م). "توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في خدمة السنة النبوية". رسالة ماجستير، كلية العلوم الإسلامية- جامعة المدينة العالمية. ماليزيا.
 - كاظم، أحمد. (٢٠١٢م). الذكاء الصناعي. جامعة الإمام جعفر الصادق، كلية تكنولوجيا المعلومات. العراق.
 - قمورة، سامية؛ ومحمد، باي؛ وكروش، حيزيه. (٢٠١٨م). "الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول. دراسة تقنية وميدانية". ورقة عمل ضمن الملتقى الدولي "الذكاء الاصطناعي: تحد جديد للقانون؟". الجزائر، ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠١٨.
 - ويتباي، بلاي. (٢٠٠٨م). الذكاء الاصطناعي. ترجمة دار الفاروق للاستثمارات الثقافية. الجيزة: مصر.
 - تطبيق العربية التفاعلية: معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود.
 - مقال في صحيفة العرب بعنوان: تطوير تطبيقات اللغة العربية يواجه تحديات تقنية، اطلع عليه بتاريخ ١٢-١٢-٢٠١٩. بتصرف
- مســـــــــــــــــترجع مـــــــــــــــــن: <https://alarab.app/%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1-%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%8A%D9%88%D8%A7%D8%AC%D9%87-%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%83%D8%AB%D9%8A%D8%B1%D8%A9?amp>

تطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها- تجربة جامعة الملك عبدالعزيز أنموذجاً
د. آمال موسى عباس الإمام- د. فاطمة بنت عبد الله الكحلاني
جامعة الملك عبد العزيز
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى المساهمة في معالجة مشكلة ضعف دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مهارة المحادثة والكلام، والتي تشكل عائقاً في تواصلهم مع متكلمي اللغة وتحد من تطور كفاياتهم اللغوية والثقافية، وذلك من خلال عرض تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبدالعزيز-شطر الطالبات في توظيف وسيلة تعليمية فاعلة لتطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية والثقافية لدى طالبات المعهد. تتناول الدراسة في إطارها النظري أهمية مهارة المحادثة والتحديات التي تواجه تدريسها وصعوبات تعليمها وتعلمها من قبل المعلمين والمتعلمين بجانب عرضها لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ثم تقدم وصفاً دقيقاً للتجربة: بداياتها والإطار الفكري الذي استندت إليه، ثم مناقشة بعض الصعوبات التي صاحبت آليات التنفيذ. وتنتهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل عرض هذه التجربة، والوصول إلى أهم النتائج ومنها: نجاح الاستراتيجية التعليمية المستخدمة، والتي أطلق عليها برنامج "تواصل"، بشكل كبير في تحقيق هدفها ومساعدة الطالبات غير الناطقات بالعربية في تجاوز صعوبة التواصل اللغوي مع الناطقين بالعربية. استخدمت التجربة مؤشرين قيمت من خلالهما نتائج توظيف برنامج "تواصل" هما: استطلاعات الرأي، وتتبع النتائج الملموسة وملاحظتها على أرض الواقع في أداء طالبات المعهد. وقد أظهر كلا المؤشرين نتائج إيجابية تشير إلى نجاح التجربة بشكل كبير في تحقيق هدفها، بل وتجاوز ذلك إلى ظهور آثار إيجابية أخرى.

كلمات مفتاحية: الكفاءة الاتصالية- المحادثة- الكلام- غير الناطقين بالعربية

المقدمة :

أثبتت التجربة أن الحديث عن النظريات اللغوية والتربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تنقصها رؤية واقع تدريس اللغة، هذا الواقع يمكن من خلاله استبصار السند المعرفي الذي انطلقت منه هذه النظريات، ووفقاً لذلك تباينت طرق التدريس في هذا المجال. ومن خلال التجربة كذلك تبين أن أغلب دوافع متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تكمن في تحقيقهم الكفاءة التواصلية اللغوية، لذا اتجهت الكثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو صياغة مناهجها وفقاً للمنهج الاتصالي الذي ينطلق من مفهوم أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وأن الهدف من تعليم اللغة هو تطوير الكفاءة الاتصالية إلى جانب الكفاءة اللغوية. من هذه المؤشرات وغيرها تمت صياغة موضوع هذه الدراسة حول "تطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها".

مشكلة الدراسة:

كما هو الحال لدى معظم متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، تواجه طالبات معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك عبد العزيز صعوبة كبيرة في استخدام اللغة العربية، التي يدرسنها، خارج قاعات الدرس وسيلة للتواصل والكلام مع البيئة المحيطة بهن، مما يشكل عائقاً كبيراً لتطورهن اللغوي والثقافي حيث يؤثر سلباً على الدافعية والاستعداد للتعلم، ويقيم حاجزاً نفسياً بينهن وممارسة اللغة. وتقدم هذه الدراسة مساهمة يمكن أن تستثمر في معالجة مشكلة ضعف التواصل اللغوي الشفهي هذه التي تواجه معظم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال عرض تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز- شطر الطالبات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية المشكلة التي تتناولها، حيث تساهم في معالجة مشكلة من المشاكل الكبيرة التي تواجه مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي ضعف قدرة الطلاب على التواصل اللغوي الشفهي مع الآخرين، حتى في المستويات المتقدمة، مما يؤثر سلباً بشكل واضح على تطور اللغة لديهم. وتوفر الدراسة سندا معرفياً من تجربة ذات أبعاد مدروسة في بيئة فاعلة وواقع مناسب، للاستفادة منها في تطوير مهارة المحادثة لدى دارسي اللغة ورفع مستوى كفاءاتهم التواصلية والثقافية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى المساهمة في معالجة مشكلة ضعف دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مهارة المحادثة والكلام، والتي تشكل عائقاً في تواصلهم مع متكلمي اللغة وتحد من تطور كفاياتهم اللغوية والثقافية، وذلك من خلال عرض تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبدالعزيز- شطر الطالبات في توظيف وسيلة تعليمية فاعلة لتطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية والثقافية لدى طالبات المعهد.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما أهمية مهارة المحادثة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ٢- ما الصعوبات التي تواجه تدريس مهارة المحادثة؟ وما الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في تعلم مهارة المحادثة؟
- ٣- ما الوسائل المتبعة لتدريس مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية بحسب الدراسات التي تناولت المشكلة.
- ٤- ما إيجابيات وسلبيات الاستراتيجيات التعليمية التي اتبعت لتطوير تدريس مهارة المحادثة في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها- شطر الطالبات.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح أبعاد مشكلة الضعف الذي يعاني منه دارسو اللغة العربية من غير الناطقين بها في مهارة المحادثة واستخدام اللغة التي يتعلمونها في التواصل مع الآخرين، ثم لعرض وتقييم الاستراتيجيات التعليمية التي وظفها معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة المؤسس- شطر الطالبات لعلاج هذه المشكلة لدى دارسات اللغة في المعهد.

الإطار النظري:

مهارة المحادثة أهميتها في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مهارة المحادثة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المهارات الأساسية التي يسعى طالب اللغة لتعلمها واكتسابها، وتتصدر أولوية على المهارات الأخرى؛ لأنها تشكل المقياس الحقيقي لإتقان اللغة إذا اعتبرنا أن الأهداف الحقيقية لتعلم لغة هي التواصل والاتصال مع الآخرين. وتعد مهارة الكلام من أكثر مهارات اللغة التي نالت حظاً وافراً من البحث والدراسة في مختلف الجوانب؛ مناهجها وطرق تدريسها ومعايير تقييمها ووسائل تعلمها والأنشطة المصاحبة لتدريسها، ورغم ذلك ما تزال تشكل عقبة عصية وعسيرة لمتعلم اللغة وتعد خصماً في بعض الأحيان على رصيد اكتسابه وإتقانه اللغوي بشكل عام. ووردت هذه المهارة في مجال التعليم العام أو مجال تعليم اللغة بمسميات متبانية ومترادفات، منها المحادثة – الكلام – التحدث – الحديث . والكلام في قاموس المعاني يعني (كَلَامٌ : قَوْلٌ، حَدِيثٌ، خِطَابٌ يَنْتَضَمُ مَعْنًى، أصوات متتابعة مفيدة)، ويعرف بأنه (مجموعة ألفاظ يعبر بها الإنسان عما بداخله). أما التحدث فجاء بمعنى الكلام (تَحَدَّثَ بِطَلَاقةٍ : تَنَاولَ الْكَلَامَ بِسُهُولَةٍ). أما المهارات اللغوية فقد عرفت بأنها القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما، وهي: السماع والتحدث والقراءة والكتابة. وهذا البحث يعتمد مصطلح "مهارة المحادثة والكلام" اختزالاً لكل معانيها ومتردفات آفة الذكر. وتُعرف هذه المهارة بأنها: وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعد الزمان والمكان (رشدي أحمد طعيمة، ٥٨٨). وعرفت دائرة المعارف البريطانية بأنها: التواصل البشري من خلال اللغة المنطوقة. أما عبد الرحمن الفوزان (٢٠٠٤، ٣٣-٣٤) فقد ركز على أهميتها بقوله: اللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، وذكر بعض الأدلة على قوله منها على سبيل المثال: عرف الإنسان الكلام قبل الكتابة بزمان طويل وظهرت الكتابة في تاريخ متأخر، كما يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في الكتابة التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة، وجميع الناس الأسوياء يتحدثون لغتهم الأم بطلاقة. والكلام أكثر الوسائل استعمالاً في العملية التعليمية وهو نشاط إنساني يقوم به الكبير والصغير يتيح للإنسان أكبر فرصة للتعامل مع الحياة. وذكر مختار الطاهر (٢٠١١، ٣٧١) أن مهارة الكلام من أهم المهارات في المذهب الاتصالي حيث يتم التركيز عليها في جميع مراحل برنامج تعليم اللغة. وفي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعرّف هذه المهارة بأنها: إحدى مهارات اللغة الكلية، التي يستطيع بها متعلم اللغة أن يتواصل مع الآخرين ويعبر عن نفسه وآرائه، ويطلب بها تحقيق حاجاته ورغباته، وهكذا نجد أن الكلام يمثل الجانب التطبيقي لتعلم اللغة. وتعد المحادثة من المهارات الحديثة نسبياً إذا ما قورنت بالمهارات اللغوية الأخرى. ويُقصد بتحقيق الكفاءة التواصلية في الكلام في هذا البحث الاستخدام الصحيح لعناصر اللغة من أصوات ومفردات وتركيب، مع مراعاة مناسبتها للموقف الكلامي والاستعمالات الاجتماعية والثقافية المعهودة في اللغة المدروسة، والسيطره عليها في سياقاتها المتعددة اللفظية وغير اللفظية. ومن هنا يتضح السبب وراء صعوبة إجادة مهارة الكلام والمحادثة لدى متعلمي اللغة غير الناطقين بها؛ إذ تتطلب هذه المهارة الوعي

بجانبين من جوانب اللغة وإجادتهما: الاستعمال الصحيح لعناصر اللغة، واستعمالها بالطريقة المناسبة للغة المدروسة اجتماعيا وثقافيا وتعبيريا.

الصعوبات التي يواجهها تدريس ودراسة مهارة المحادثة :

من خلال تجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن خلال الاطلاع على التجارب الأخرى وفقا لآراء بعض العاملين في التدريس في هذا المجال يظهر أن مهارة المحادثة من أصعب مهارات تعلم اللغة بالنسبة لطلاب اللغة العربية لغة أجنبية. وفي استطلاع عشوائي لآراء طلاب وطالبات من جنسيات مختلفة لمعرفة أين تكمن صعوبة هذه المهارة، تبلورت الأسباب وفقا لآراء الطلاب في عدة نقاط أهمها : (١) مناهج تدريس الكلام قصيرة وغير كافية وغير واضحة الأهداف في أغلب كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، (٢) طريقة التدريس، فهي تدرس في الغالب مثل مهارة القراءة والكتابة بدون تدريب عملي على أساليب الكلام وإن وجدت فهي قليلة، (٣) الزمن المقرر لدرس الكلام لا يراعى فيه خصوصية المهارة وتميزها على المهارات الأخرى، (٤) طريقة التقويم في أغلب معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تكون كتابية وليس شفاهة. وبالإضافة إلى العوامل المتعلقة بالمنهج هناك عوامل متعلقة بالطلاب أنفسهم تزيد من صعوبة تعلم مهارة المحادثة، وتتمثل في عدم الثقة بالنفس والخوف من استهزاء الآخرين بالأخطاء اللغوية التي قد يقع فيها الطالب، كما أن هناك جانب كبير من صعوبة هذه المهارة على الطلاب يعود إلى ازدواجية اللغة. فالطالب يتعلم باللغة العربية الفصيحة داخل الصف، بينما التعامل خارجه يتطلب مستوى لغويا مختلفا مما يحدث له ارتباك لغويا يدفعه إلى الصمت في الغالب. والازدواجية اللغوية في اللغة العربية تعتبر من القضايا المهمة ولا بد من استحضارها عند تدريس مهارة الكلام، وقد أشار إلى هذه القضية أبو عمشة (٢٠١٨) وذكر أن الاختلافات اللهجية تسبب إشكالا في اكتساب اللغة العربية وتعلمها، ولا تقتصر هذه الاختلافات على العامية بل تتجاوزها إلى الفصحى، كما هو الحال في خصوصية بعض المفردات وطرائق نطق بعض الحروف كالجيم عند المصريين والخليجيين والقاف عند السودانيين والكاف عند الفلسطينيين والضاد عند الأردنيين والتاء عند المغاربة (٩٩). ومن أخطر الأسباب التي تجعل من مهارة المحادثة صعبة كذلك هي عدم وجود بيئة مناسبة لممارسة الكلام مما يجعل الطالب مقلا في التحدث باللغة العربية وهذه النقطة الأساسية التي تنطلق منها هذه الدراسة، حيث تعرض تجربة ناجحة، استنادا إلى ما أفرزته من نتائج ملموسة، لمعهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز في معالجة ضعف مستويات المحادثة لدى الطالبات.

الدراسات السابقة :

مهارة المحادثة من أكثر المهارات اللغوية التي نالت حظها من البحث والدراسة، ويمكن تفسير ذلك لأهمية المهارة والمشاكل التي تحفها سواء على صعيد تعلمها وتعليمها وطرق تدريسها، هذا من جانب ومن جانب آخر المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطلاب متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبمراجعة كمّ من هذه الدراسات لعرضها والاستفادة منها في هذه الدراسة لوحظت فروق كبيرة بين الدراسات التي أجريت من متخصصين يمارسون عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبين تلك التي أجراها غير المتخصصين الذين يمارسون عملية التدريس حيث اتسمت دراساتهم بالتنظير وإيغال النظريات التي لا صلة لها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطبيقيا. وهذه إشكالية كبيرة تواجه تطور هذا المجال خاصة في الدول غير الناطقة بالعربية؛ إذ يعتقد كثيرون أن كل من تحدث بالعربية يمكن أن يعلمها لغير الناطق بها، كما أن بعض المعلمين يعتقدون أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عملية سهلة لا تتطلب مهارات تدريسية خاصة، وأنهم قادرون على تدريسها كما يدرسون الأطفال المبتدئين. لذلك عمدنا عند تناول الدراسات السابقة إلى اختيار الدراسات ذات الصلة بالموضوع الحالي والتي أجريت من قبل متخصصين في هذا المجال .

دراسة خالد حسين أبو عمشة - (معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها - ٢٠١٥) هدفت إلى تناول مهارة المحادثة من زاوية القياس والتقويم، ووصف مهارة المحادثة بأنها مرآة اللغة وذروة سنامها وهي المهارة الأكثر تعقيدا على الإطلاق؛ لأنها تتكون من مجموعة من العناصر المختلفة التي تتفاعل معا من أجل تحقيق تَوَاصِلٍ فَعَّالٍ. ومن أجل تقييم هذه المهارة لابد من تفكيكها إلى أجزائها مِنْ أَجْلِ وَضْعِ أُطُرٍ مُنَاسِبَةٍ لِتَقْيِيمِ كُلِّ عُنْصُرٍ مِنْ عُنْصُرِهَا. وذكرت الدراسة بعض العناصر التي ينبغي توافرها ومن أبرزها : النطق، النبر والتنغيم، استعمال المفردات، بناء الجملة، الدقة والسلامة اللغوية، الطلاقة، سرعة الكلام، السلوكات غير اللغوية المصاحبة للغة، المضمون وتطويره. وعرضت الدراسة مهارة المحادثة ماهيتها وأهميتها ومشاكل تعليمها وتعلمها وبعض الصعوبات التي تجعل مهارة المحادثة صعبة، ومنها: صعوبة الإجراء والتنفيذ، غنى العربية وغازاتها، الاختصارات في اللغة العربية، اختلاف الفصحى واللهجات. ثم عرض بعض الاستراتيجيات الناجحة في تطوير مهارة المحادثة منها : التقليد والمحاكاة، السؤال والجواب، حكاية القصص، إجراء المقابلات، التعليق، لعب الأدوار، سرد التقارير، التمثيل. ومن ناحية المقرر حثت الدراسة على ضرورة توصيف مهارة المحادثة وفق إطار مرجعي واحد من الأطر المرجعية لأن ذلك يشكل حجر الزاوية في نجاح تدريس هذه المهارة وتقييمها. وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسة أبو عمشة في جملة أفكار مشتركة، مثلا الدراسة قدمت موجهات تطويرية لتقييم وتدريب مهارة

المحادثة والدراسة الحالية تعرض تجربة تطبيقية تنفيذية لبعض الموجهات سالفة الذكر، كذلك الدراسة عرضت مشكلات وصعوبات تعليم مهارة المحادثة من وجهة نظر المعلم، والدراسة الحالية تعرض هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلاب.

أما دراسة: هاني اسماعيل – مصطفى سركان (صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها – دراسة وصفية عن طلاب جامعة غيرسون التركية- ٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تكتنف اكتساب مهارة المحادثة لدى الطلاب الأتراك الذين يدرسون اللغة العربية بجامعة (غيرسون) التركية، وتصنيف هذه الصعوبات وفقاً لطبيعتها ودرجة صعوبتها، مما يساهم في مساعدة المتخصصين والمهتمين على إيجاد وسائل عملية لتفادي هذه الصعوبات وإعداد برامج عملية، وذلك من خلال إعداد أداة علمية تقيس الصعوبات التي يواجهها الطلاب غير الناطقين باللغة العربية. عرضت الدراسة مشكلة الطلاب الأتراك وما يعانون من صعوبة اكتساب المحادثة العربية بالرغم من قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتحصيلهم قدرًا مناسبًا من المفردات والقواعد، إلا أنهم يواجهون صعوبة ملحوظة في توظيف هذه المكتسبات اللغوية في المحادثة. وأهم مافي هذه الدراسة أنها جسدت الصعوبات الواقعية والحقيقية التي تواجه الطلاب غير الناطقين باللغة العربية عند تعلمهم للعربية، ويمكن التعميم بأن هذه الصعوبات عامة لدى كل دارس للعربية من غير الناطقين بها. ومن هنا تكمن أهمية مثل هذه الدراسات حيث تضع آليات ومصفوفات تطويرية للمهتمين في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليضعوا حلولاً من خلال المناهج تساهم في تذليل مشاكل وصعوبات تعلم وتعليم مهارة المحادثة.

أما الدراسة الأخيرة فهي دراسة -داود عبد القادر إيليغا - حسين على (المحادثة في اللغة العربية – طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب- ٢٠١٧). تناولت الدراسة المشكلات الأساسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة، وركزت على صعوبات تعليم مهارة المحادثة بشكل خاص باعتبار أن تعليمها هو الهدف الحقيقي الذي يدفع أغلبية الطلاب لتعلم أي لغة؛ لأن اللغة هي التواصل مع الآخرين وهذا التواصل لا يتم إلا من خلال مهارة المحادثة. ومن هنا تأتي أهمية هذه المهارة في تعليم اللغات ومنها اللغة العربية للناطقين بغيرها. عرضت الدراسة بعض الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة، وتناولت بعض الأسباب التي تجعلها صعبة في نظر الطلاب، منها: الخجل، عدم ممارسة الكلام، عدم الثقة بالنفس. وحاولت الدراسة أن تضع معالجات لبعض هذه الصعوبات المذكورة، مثل تدريب الطلاب على عدم الخجل وتخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الفصول الدراسية. لكن الدراسة توغلت في سرد طرق تدريس مهارة الكلام بصورة جعلت كل طرائق التدريس ممكنة لتدريسها، ولم تعرض تجارب واقعية للحلول، وهذا أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز - شطر الطالبات

تعرض هذه الدراسة تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز - شطر الطالبات في تفعيل استراتيجية تعليمية مدروسة لتطوير مهارة المحادثة والكلام لدى دارسات برنامج الدبلوم في المعهد، ورفع كفاءتهن التواصلية والثقافية. ولوضع التجربة في إطارها الزمني والمكاني لابد من التمهيد بإعطاء نبذة موجزة عن المعهد وبرامجه.

ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة المؤسس هو أحد المنارات العلمية التي تحتضن لغة الضاد وتحمل رسالتها إلى العالمية. تأسس المعهد عام ١٤٣١ هـ بموافقة من مجلس التعليم العالي متوجة بموافقة خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله، وانطلق منذ ذلك الحين في تصميم خطته الدراسية وتنفيذ برامجه التعليمية لتحقيق رسالته السامية في بيئة جاذبة من خلال برامج وأنشطة نوعية منافسة تلبي احتياجات المستفيدين.

ويقدم المعهد في المرحلة الحالية ثلاثة برامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: برنامج المنح الدراسية للدبلوم العام في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويستهدف الطلاب الدوليين غير الناطقين بالعربية من حملة الثانوية العامة أو البكالوريوس، وبرنامج الدورات القصيرة، وهو متاح للراغبين في تعلم العربية من المقيمين في المملكة على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الدراسية، وبرنامج الدورات القصيرة لطلاب الدراسات العليا، ويستقبل طلاب الدراسات العليا الدوليين الذين يعانون من ضعف لغتهم العربية. وبرنامج الدبلوم العام، وهو البرنامج الذي تدرس فيه طالبات المعهد اللاتي استهدفتهن التجربة، مدته سنتان، ويتكوّن من (٦٠) وحدة دراسية موزّعة على ٢٠ مقررًا في أربعة فصول دراسية. وتتمثل أهمية البرنامج في أنه يحقق أهداف المنح الدراسية التي نصّت عليه اللائحة المنظمة لقبول طلاب المنح غير السعوديين ورعايتهم على رأسها تبليغ رسالة الإسلام للعالم وتعليم اللغة العربية ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال. ويهدف البرنامج إلى تحقيق الكفايات اللغوية والثقافية للدارسين؛ لتمكينهم من مواصلة دراستهم الجامعية في بيئة تعليمية عربية، والتواصل مع المجتمعات العربية وفهم ثقافتها ومدوناتها التراثية والمعاصرة عبر قنواتها العلمية والعالمية. وتقوم فلسفة البرنامج على النظر إلى اللغة من خلال وظيفتيها الأساسيتين: التواصلية والثقافية، وعلى هذا الأساس يعتمد في تحقيق الكفاية اللغوية والثقافية على منهج تكاملي تواصل يقدّم اللغة العربية الفصيحة المعاصرة دون استخدام لغة وسيطة في التعليم، ويعالج العناصر

والمهارات اللغوية وفق مبادئ الشّيوخ والتّدرّج، ويعمل البرنامج على توظيف كلّ نشاطاته التّعليميّة في هذا الإطار تسليماً بأنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي التّواصل.

وصف التجربة : "برنامج تواصل"

بني برنامج الدبلوم العام في المعهد - كما ذكر آنفاً - على فلسفة مفادها: تعليم اللغة العربية بوصفها لغة حياة. وهذه الفلسفة تؤكد أهمية تعزيز القدرة على التواصل بفاعلية لدى متعلمي اللغة من غير الناطقين بها، ومن هذا المنطلق يركز البرنامج على تنمية مهارات اللغة المختلفة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) من خلال المناقشات والمحاضرات والعروض والأنشطة التعليمية والثقافية المتنوعة، ويقدم ذلك كله في إطار الثقافة العربية والإسلامية. ولكن وعلى الرغم من أن الإطار النظري لبناء البرنامج يؤكد على أهمية تنمية الكفاية التواصلية للدارسين، إلا أن التطبيق العملي يغلب عليه التوجه الأكاديمي. حيث نجد التركيز على مهارات القراءة والكتابة والاستماع يفوق بكثير الاهتمام بمهارة الكلام والمحادثة. فبينما تُدرّس مواد النحو والصرف والقراءة والتعبير والاستماع في المستويات الأربعة للدراسة في المعهد، في تدرّج تصاعدي متناسق يتناسب مع المخرجات المطلوبة لكل مستوى، نجد أن المحادثة لا تُخصّص لها سوى مادة واحدة في المستوى الثاني. وربما يكون السبب وراء ذلك الاعتماد على أن المحادثة مهارة يمكن ممارستها من خلال جميع المواد الأخرى بتفعيلها في المناقشات والحوارات التي تستدعيها المواضيع المدروسة. ولئن كان هذا صحيحاً إلى حد ما، إلا أن ضيق وقت المحاضرات وغزارة المادة العلمية المطلوبة فيها، تجعل ممارسة المحادثة بقدر مناسب يساعد على تطويرها أمر مقيد ومحدود بشكل كبير. وبالإضافة إلى ذلك كله، فإن بعض جوانب الحديث والكلام لا تعتمد على عناصر اللغة التي تدرّس داخل قاعات الدرس فحسب، بل تتطلب الوعي بجوانب مهمة في آليات التواصل والخطاب الخاصة باللغة المدروسة، والتي تتصل بما وراء عناصر اللغة من خلفيات ومعان اجتماعية وثقافية، وحركات وتعبيرات للوجه والجسد، وتغيرات في نبرات الصوت وطريقة التعبير والحوار ومواقع السكوت والمقاطعة، من أجل تحقيق الكفاية التواصلية لمتعلم اللغة الأجنبية.

وبعد عام دراسي من بداية تفعيل برنامج الدبلوم العام في معهد اللغة العربية بشطر الطالبات، لوحظ أن الطالبات يعانين صعوبة كبيرة في الكلام والتواصل اللغوي خارج قاعات الدرس، على الرغم من اجتيازهن مستويين دراسيين في البرنامج بتفوق. ولما لهذه المشكلة من تأثير سلبي في تطور قدراتهن اللغوية، حيث تؤثر على دافعيتهن لتعلم اللغة وتشكل عائقاً بينهما وبين استعمال اللغة وممارستها، كان لا بد من البحث عن طريقة لتجاوز هذه الصعوبة. ومن هنا بدأت انطلاقة برنامج "تواصل"، وهو استراتيجية تعليمية تتدرج تحت الأنشطة اللاصفية وتعتمد على المنهج التواصلية. ويجمع هذا البرنامج التفاعلي بين طالبات المعهد وطالبات الجامعة بهدف تدريب الفئة الأولى على الكلام باللغة العربية في بيئة لغوية طبيعية تساعد على تجاوز صعوبات التواصل اللغوي، وتحقيق الكفاية التواصلية والثقافية، كما يتيح البرنامج فرصة التطوع للفئة الثانية لخدمة لغتهن وتوسيع معرفتهن بالثقافات الأخرى.

وبرنامج "تواصل" ليس استراتيجية تعليمية جديدة في مجال تعليم اللغة الأجنبية، فهو يعتمد على طريقة معروفة هي "الشريك اللغوي"، ولكنه عمل على تطويرها وتنظيم آلية عملها بما يتناسب مع خصوصية الفئة المستهدفة والمكان الذي ينفذ فيه. و "الشريك اللغوي" استراتيجية تعليمية تنتهجها كثير من برامج تعليم اللغات الأجنبية في العالم، لما اتضح من فاعليتها في تطوير المهارات اللغوية التواصلية والثقافية لمتعلمي اللغة الأجنبية، حيث تتيح لمتعلم اللغة ممارسة الكلام في بيئة طبيعية، يكتسب من خلالها آليات التواصل والخطاب ويتعرف على الخلفيات الثقافية والاجتماعية للغة التي يتعلمها من خلال الناطقين الأصليين بهذه اللغة. ويصنف البعض هذه الاستراتيجية على أنها نوع من الانغماس اللغوي الجزئي، بينما يدرجها البعض الآخر تحت أنواع الأنشطة التفاعلية المكتملة لتعليم اللغة. وعلى الرغم من أنها تُطبق في كثير من برامج تعليم اللغات الأجنبية في العالم، إلا أن استخدامها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية محدود وفي نطاق ضيق لا يتعدى بعض البرامج في الأردن وعُمان: منها مركز اللغة في جامعة نزوى، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومركز اللغات في الجامعة الأردنية. وتعتمد هذه الاستراتيجية على توفير شريك لغوي محدد من الناطقين باللغة المستهدفة، يلتقي مع متعلم اللغة من غير الناطقين بها، خارج نطاق الجامعة أو المعهد، في أوقات يتفقان عليها للحديث والحوار أو ممارسة أنشطة ثقافية واجتماعية معاً، وذلك بمقابل مادي أو اتفاق على تقسيم الوقت بينهما ليمارس كل منهما لغة الآخر. وتقدم هذه البرامج أحياناً لقاءات إرشادية لتعريف الشريك اللغوي ببعض الاستراتيجيات التي تساعد في التفاعل مع دارس اللغة.

وتشكل فكرة "الشريك اللغوي" الإطار العام لبرنامج "تواصل"، غير أن هذا البرنامج نُظّم بطريقة تتناسب مع أنظمة جامعة الملك عبدالعزيز - شطر الطالبات وخصوصية وضع طالبات الدبلوم. فالشريك اللغوي لطالبات المعهد لا بد أن تكون طالبة من طالبات الجامعة؛ لأن الزمان والمكان المتاحان للقاءات بحسب أنظمة سكن الطالبات، الذي تقيم فيه معظم طالبات الدبلوم، هو داخل الجامعة وأثناء الدوام الرسمي -من الثامنة إلى الثانية. كما أن الموارد المادية للمعهد لا تسمح بتوفير مقابل مادي للشريك اللغوي، ولذلك استبدل

بشهادات تطوع. وحيث ان هذه الفرصة للقاء المباشر الهادف مع متكلمات من الناطقات باللغة العربية محصورة بزمان ومكان محددين، ففكرة المناصفة في تقسيم الوقت بين لغتي الطرفين غير واردة. وبالإضافة إلى ذلك فإن البرنامج عمل على تنوع الشريك اللغوي، فلا ينحصر لقاء طالبة المعهد بطالبة واحدة من طالبات الجامعة، وذلك حتى تنتوع الخبرات الثقافية لدى الطالبة غير الناطقة بالعربية.

ومن أهم ما يتطلبه برنامج "تواصل" لتحقيق هدفه هو استخدام اللغة العربية الفصحى المبسطة وأحياناً "الوسطى"، وهي التي تكون بين العامية والفصحى (ثراي حداد، ١٩٨٥). والمقصود بذلك أن تكون لغة الحوار هي الفصحى بشكل عام مع الحرص على التلقائية في الحديث ومحاولة استخدام مفردات وتراكيب بسيطة، قد تكون في بعض الأحيان مشتركة بين العامية والفصحى، وعدم التخرج من إدخال بعض الألفاظ العامية لإيصال فكرة ثقافية أو للمزاح، مع الإشارة إلى ذلك.

آلية التنفيذ

منذ بدء تفعيل برنامج "تواصل" في معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز - شطر الطالبات في بداية العام الدراسي ١٤٣٨ هـ، شاركت فيه ما يقارب من مائة طالبة متطوعة من تخصصات متنوعة، كاللغة العربية والعلوم والإعلام والحقوق والاقتصاد ... ، وحوالي سبعين طالبة من جنسيات متنوعة، كالتركية والهندية والروسية والبوسنية والصينية ... من الناطقات بغير العربية الدارسات في برنامج الدبلوم بالمعهد. وللبرنامج دورة زمنية فصلية، تبدأ بالإعلان عنه لطلب متطوعات في بداية الفصل الدراسي، وتنتهي بتسليم شهادات التطوع للمشاركات اللاتي أنهين ١٠ ساعات على الأقل من المحادثة مع طالبات المعهد.

وتستقبل المشرفة على البرنامج في المعهد المتطوعات في وقت محدد بداية الفصل الدراسي للتسجيل والاطلاع على شروط البرنامج والتوقيع على الموافقة. وتنص هذه الشروط على اللغة المطلوبة للحوار ونوع الموضوعات المتناولة وطريقة تنظيم المواعيد وأسلوب التعامل. وبعد انتهاء عملية التسجيل تضاف المتطوعات وطالبات المعهد من المستوى الثاني إلى الرابع في مجموعة محادثة على الواتس اب تديرها المشرفة وتكون وسيلة التواصل مع الطرفين لتقديم الإرشادات وتحديد المواعيد وحل المشكلات الطارئة. وقد استحدثت نماذج لكلا الطرفين لتوثيق لقاءات المحادثة، توضح وقت اللقاء والمواضيع المطروقة عامة وأسماء المشاركات، ويوقع فيه كل طرف للطرف الآخر في نهاية كل لقاء. وقبل نهاية الفصل الدراسي تسلم جميع الطالبات نماذج التوثيق هذه، والتي تستحق المتطوعة بموجبها شهادة تطوع لغوي بعدد الساعات التي تطوعتها، بينما تحصل طالبات المعهد على خمس درجات للنشاط اللاصفي في إحدى موادهن الدراسية.

وفي نهاية كل دورة فصلية يُقيم البرنامج من حيث آلية عمله وفائدته وصعوباته والطرق المقترحة لتطويره، وذلك عن طريق استطلاع آراء جميع الأطراف المعنية من أستاذات ومتطوعات ودارسات في المعهد وطلب التغذية الراجعة منهن.

النتائج

هناك مؤشران تُقَيَّم من خلالهما تجربة المعهد في توظيف برنامج "تواصل" هما: نتائج استطلاعات الرأي، وتتبع النتائج الملموسة وملاحظتها على أرض الواقع في أداء طالبات المعهد. وقد أظهر كلا المؤشرين نتائج إيجابية تشير إلى نجاح التجربة بشكل كبير في تحقيق هدفها، بل وتجاوز ذلك إلى ظهور آثار إيجابية لم تكن في الحسبان.

مناقشة النتائج والتوصيات

نجح البرنامج بشكل كبير في تحقيق هدفه ومساعدة الطالبات غير الناطقات بالعربية على تجاوز صعوبة التواصل اللغوي مع الناطقين بالعربية. فنتائج استطلاع آراء الأستاذات أشارت إلى تطور كبير واضح في تفاعل الطالبات وطلاقتهن في الكلام داخل قاعات الدرس وخارجه، كما لوحظ ازدياد الثقة بالنفس لدى الطالبات في التعامل والتواصل. وأشارت نتائج استطلاع آراء الطالبات إلى رضاهن بشكل كبير عن آلية عمل البرنامج وطريقة إدارته من حيث السهولة والوضوح والعملية. كما أكدت نتائج استطلاع آراء طالبات المعهد أن لقاءات المحادثة كانت أكبر عون لهن في كسر حاجز الخوف من التواصل، فأصبحت أكثر جرأة وطلاقة في التعبير عن أنفسهن وإبداء آرائهن والعمل على إنجاز شؤون حياتهن. ومن جهة أخرى أبدى ارتياحاً كبيراً للتعرف على البيئة المحيطة بهن وثقافة اللغة التي يدرسنها، وشعوراً عميقاً بالارتباط النفسي والعاطفي بالناس والمكان بعد أن أصبح لديهن صداقات كثيرة مع طالبات الجامعة. أما طالبات الجامعة المتطوعات في البرنامج فقد أظهر الاستطلاع الأثر العميق للقاءاتهن مع طالبات المعهد، حيث نمت لديهن شعور كبير بالاعتزاز بلغتهن وثقافتهن ومسؤوليتهن تجاهها، وأبدى سعادة وامتناناً شديدين لإتاحة الفرصة لهن للمساهمة بدور فعال في نشرها.

وقد تجاوزت النتائج الإيجابية للبرنامج تحقيق أهدافه التي وظف من أجلها إلى آثار أخرى لم تكن متوقعة وأظهرتها ملاحظة سير الأمور على أرض الواقع. ومنها التالي: (١) تجاوز ساعات المحادثة لدى الطالبات العدد المطلوب إلى ما يتراوح بين ١٥ و ٢٥ ساعة، (٢) تضاعف إقبال طالبات الجامعة للتطوع في البرنامج إلى الحد الذي أصبح معه البعض يحجز مكانه للفصل التالي، (٣) خرجت

طالبات المعهد من العزلة الاجتماعية عن البيئة الجامعية المحيطة، والتي كانت واضحة قبل تفعيل البرنامج، حيث كَوَّنَ صداقات كثيرة مع طالبات الجامعة، (٤) كانت المشاركة في البرنامج من أبرز التجارب المؤثرة على طالبات المعهد حيث أشارت إلى ذلك معظم الخريجات عند كتابتهن عن تجربتهن في المعهد، (٥) تطورت لدى طالبات الجامعة القدرة والثقة للحديث بالفصحى واستبدال الألفاظ العامية بالفصحى، وقد أشرن إلى سعادتهن بذلك، (٦) التواصل عن طريق مجموعة الواتس اب كان له أثر كبير في تطور قدرات طالبات المعهد التواصلية في وسائل التواصل الاجتماعي، وإدراكهن لكثير من الجوانب المطلوبة لنجاح هذا التواصل مع المتكلمين بالعربية.

وعلى الرغم من المؤشرات الإيجابية الكثيرة إلى نجاح برنامج "تواصل"، إلا أن هذه التجربة لم تخل من صعوبات وعوائق، أمكن التعامل معها وتجاوز كثير منها. ومن هذه الصعوبات: (١) عدم التزام من الطرفين في بعض الأحيان بالمواعيد المتفق عليها، (٢) شكوى بعض طالبات المعهد من سرعة كلام بعض المتطوعات أو استخدامهن للعامية بكثرة مما يؤدي إلى صعوبة التواصل، (٣) محاولة بعض المتطوعات الضغط على طالبات المعهد لاستثمار بعض وقت اللقاء في التعرف على لغتهن، (٤) محاولة بعض طالبات المعهد الاستفادة من وقت المحادثة في حل الواجبات التي تصعب عليهن بمساعدة المتطوعات، (٥) حدثت بعض مواقف سوء الفهم والتواصل بين الطرفين. ويتطلب التعامل مع هذه الصعوبات متابعة وإشرافا متواصلين، كما يحتاج إلى مرونة في التعامل مع الطرفين. فحسن إدارة البرنامج تلعب دورا كبيرا في نجاحه.

ونجاح هذا البرنامج حافز كبير لتطبيقه في برامج أخرى، وكذلك العمل على إدراجه جزءا أساسيا لا تكميليا للبرامج اللغوية التي تعلم العربية لغير الناطقين بها. كما أن استخدام التقنية لتوظيف هذه الاستراتيجية التعليمية بتحويل البرنامج إلى تطبيق في الجوال سيفتح آفاقا أكبر من التواصل والفائدة.

الخاتمة

تتناول هذه الدراسة مشكلة ضعف مهارة الحديث والكلام لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي إحدى أكبر الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الأجنبية بشكل عام، لما تتطلبه من مهارات لا تتعلق بعناصر اللغة فحسب، بل تشمل الثقافة وآليات التواصل والتعبير والخطاب الخاصة باللغة الهدف. وعدم قدرة متعلم اللغة على التواصل بها مع متحدثيها الأصليين ينعكس سلبا على دافعيته للتعلم، ويشكل عائقا أمام تطور قدراته اللغوية بشكل عام.

وتعرض الدراسة تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز - شطر الطالبات في توظيف برنامج "تواصل" وهو استراتيجية تعليمية تهدف لمعالجة الصعوبة التي تواجهها طالبات المعهد في التواصل مع متعلمي اللغة خارج قاعات الدرس. وتعتمد هذه الاستراتيجية في إطارها العام على طريقة تعليمية مستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية، وهي "الشريك اللغوي". وتظهر مؤشرات تقييم التجربة نتائج إيجابية تشير إلى نجاح هذه الاستراتيجية في تحقيق الغاية التي وظفت من أجلها، إلى جانب ظهور آثار إيجابية أخرى ثقافية واجتماعية.

المراجع

- تمام حسان - التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها - جامعة ام القرى - ١٩٨٤م مكة المكرمة ،
ثراي حداد- تسليم المهارات الشفوية موقف جديد- العربية ١٨ - ١٩٨٥ .
- جاسم على جاسم - المهارات اللغوية ومعايير جودتها الطبعة الاولى ٢٠١٥م- دار امجاد حنين للنشر والتوزيع - المملكة العربية
السعودية
- رشدي أحمد طعيمة - المهارات اللغوية - مستويات تدريسها وصعوباتها - دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٤م
رشدي أحمد طعيمة- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بالغات اخرى معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها - جامعة ام القرى -
بدون تاريخ
- على مذکور - ايمان هريدي - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - النظرية والتطبيق - دار الفكر العربي - القاهرة - ٢٠٠٦ م
عبد العزيز ابراهيم العصيري - النظريات اللغوية والنفسية وتعليم لببغة العربية - ط١- مطابع تقنية الأوفست.
عمر الصديق عبدالله - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الطرق - الاساليب - الوسائل - الدار العالمية للنشر والتوزيع - ٢٠٠٨م
عبد الله على مصطفى - مهارات اللغة العربية - دار المسيرة عمان ط٢ ٢٠٠٧م
فتحي على يونس تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة ١٩٩٧م
محمود كامل الناقه - تعليم اللغة العربية للناطقين بالغات اخرى - اسسه- مدخله - طرق تدريسه - معهد اللغة العربية لغير الناطقين
بها - جامعة ام القرى - ١٩٨٥م
- مختار الطاهر حسين- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة الدار العالمية للنشر والتوزيع ٢٠١١م
المجلات المحكمة
- خالد حسين أبو عمشة - معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها - ابحاث محكمة - استكتاب -المنتدى العربي التركي -
٢٠١٨م
- داود عبد القادر ايليغا - حسين على- المحادثة في اللغة العربية - طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب - مجلة
اللسان الدولية للدراسات اللغوية ٣\مج ٢٠١٧م،
عبد الرحمن الفوزان - مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة افريقيا العالمية يناير ٢٠١٠م
هاني اسماعيل - مصطفى سرکان- معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها - ابحاث محكمة - استكتاب -المنتدى العربي
التركي - ٢٠١٨م
- يون أون كيونغ- أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي- الأستاذ- العدد ٢٠١ - ص
٩١ - ١٠٠ - جامعة بغداد ٢٠١٢

تقنية الواقع الافتراضي وأثرها في تدريس علم الأصوات

د. أماني عبد العزيز الداود

أستاذ اللغويات المشارك بقسم اللغة العربية بجامعة جدة

جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

الملخص :

تقدم هذه الورقة البحثية مقترحاً علمياً لكيفية الاستفادة من بعض تطبيقات الواقع الافتراضي التي تعرض تشريحاً لجسم الإنسان في تدريس مادة علم الأصوات لاسيما الجانب الفسيولوجي منه ، والذي يتمثل في كل من : علم الأصوات النطقي ، وعلم الأصوات السمعي.

وتتضمن هذه الورقة عرضاً موجزاً لتجربة تم فيها تطبيق تقنية الواقع الافتراضي في تدريس مادة علم الأصوات، وهي تجربة غامرة ثلاثية الأبعاد تتخطى الحدود البدنية، تأخذ الطالب في ثوان معدودة إلى داخل جسم الإنسان، ثم تسمح له بالولوج إلى داخل العضو الرقمي، كما تقدم هذه التقنية وصفاً دقيقاً للجسم ، وطبيعته ، وتتمكن من إبراز العضو النطقي ، وتحديد موقعه وخصائصه ، وتقدم هذه الورقة رسداً لأهم إجراءات التجربة ، و مظاهر جدواها في التعلم، وأثرها في إتقان بعض المهارات المتعلقة بعلم الأصوات .

ومن أهم ما تهدف إليه هذه الدراسة توجيه الأنظار والدراسات إلى إمكانية الاستفادة من تطبيقات العالم الافتراضي في التعليم الجامعي ، من خلال الكشف عن أبرز نواتج التعلم بواسطة الواقع الافتراضي، وأثرها في تحقيق التعلم الذاتي من جانب ، وتفعيل التعلم النشط من جانب آخر ، كما تهدف إلى الكشف عن أهم القيم التي يضيفها استخدام الواقع الافتراضي في التعلم وهي : المتعة والفائدة والتفاعل، وذلك بهدف تقييم تجربة الواقع الافتراضي في التعليم الجامعي في ضوء الرؤية الشاملة لتطوير التعليم وتجويد مخرجاته .

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تطبيق هذه التقنية في علم الأصوات يضع أساساً قوياً لنقل المعرفة واستحضارها وثباتها ، وأنها توفر بديلاً إلكترونياً سهل الاستعمال عن المعامل والنماذج ، كما أن شبكة الجامعة تمتلك بنية تحتية إلكترونية جيدة ، وشبكة إنترنت عالية الكفاءة ، مع ما توفره متاجر التطبيقات الإلكترونية من تطبيقات تعليمية ثلاثية الأبعاد ، هذه الإمكانيات توفر مقومات البيئة الافتراضية التي يمكن استخدامها استراتيجياً حديثة لتعليم البناء الصوتي للغة العربية ، وتوظيفها لإتقان أهم المهارات المتعلقة به .

مقدمة:

وفي ضوء الطفرة التي حدثت في منظومة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي تجسدت في النمو السريع والمؤهل لشبكة الانترنت كوسيط اتصالي لأنشطة تعليمية افتراضية تتعدى حدود الزمان والمكان ، أصبح الواقع الافتراضي (Virtual Reality) بيئة تعليمية فعالة خطوة جديدة للتعلم الذاتي ، فمن خلال هذا الواقع الافتراضي يستطيع المتعلم أن يتعايش مع موقف تعليمي داخل قاعة الدرس ، يتلقى المحاضرة ويسأل عن الحقائق العلمية ويتلقى الإجابة عن استفساراته^(١).

وتعد تقنية الواقع الافتراضي أو virtual Reality من أحدث ما تم التوصل إليه في الآونة الأخيرة ، حيث تساعد الإنسان على مشاركة حواس أكثر ومن ثم تحفيز الشعور، وتحقيق التفاعل ، ومن هنا حظيت تقنية الواقع الافتراضي في العقدين الماضيين باهتمام التربويين بوصفها تقنية حديثة ووسيلة تعليمية جديدة لديها القدرة على تمثيل الواقع بصورة حاسوبية مطابقة، مما يساعد الطلاب على التعامل مع المعارف والمعلومات وإدراكها بصرياً ، وسمعياً ، وهذا حقيق بأن ينقل البيئة التعليمية لمستوى معرفي جديد متقدم ، ونظراً لما يؤمل أن تحققه هذه التقنية ، فقد لاقى اهتمام الباحثين في دراسة إمكانية توظيف تقنية الواقع الافتراضي في عملية التعليم ، وما يمكن أن يقدمه النفاذ الرقمي إلى الفصل الدراسي من ثبات معرفي ، و السؤال الذي تنفرد هذه الورقة بمناقشته هو: ما الفوائد التي يمكن أن يحققها الواقع الافتراضي عندما يتم تطبيقه في تعليم "علم الأصوات العام" أو علم الفوناتييك تحديداً ؟ والأصوات علم من علوم اللغة العربية ، وهي من التخصصات النظرية ، لذا قد يبدو مستغرباً للوهلة الأولى ربط هذه التقنية التفاعلية بهذا العلم ، وتوظيفها في أحد فروعها ، لكن التقنية دائماً في خدمة العلم ، ووسيلة طيبة له ، وقابلة لمزيد من التطوير والتوجيه ، وانطلاقاً من هذا المبدأ نشأت فكرة هذه الورقة التي تعرض مقترحاً علمياً يختصر تجربة تعليمية لكيفية الاستفادة من بعض تطبيقات تشريح جسم الإنسان ثلاثية الأبعاد في تدريس علم الأصوات الفسيولوجي ، وسيتم عرض هذا المقترح من خلال العناصر الآتية :

^{١١} عبد التواب ، عبد اللاه عبد التواب ، "الجامعة الافتراضية كصيغة جديدة للتعلم من بُعد" ، ٢ .

١. مفهوم الواقع الافتراضي .
٢. فروع علم الأصوات المستفيدة من تطبيقات الواقع الافتراضي
٣. كيفية الاستفادة من تقنية الواقع الافتراضي في تدريس علم الأصوات
٤. مراحل تجربة الواقع الافتراضي في قاعة الدرس
٥. أثر إدخال تقنية الواقع الافتراضي في تدريس علم الأصوات
٦. عيوب الواقع الافتراضي .

أولاً : مفهوم الواقع الافتراضي:

تعد تقنية الواقع الافتراضي أو virtual Reality من أبرز ما تم الوصول إليه في الآونة الأخيرة وهي في حقيقة الأمر وسيلة إن اعتمدت ستنقل البيئة التعليمية لمستوى جديد متقدم ، وقبل الخوض في تفاصيل التجربة يحسن الوقوف عند تعريف الواقع الافتراضي ، مع العلم بأنه لا يزال قيد التطور وذلك لحدثة هذه الوسيلة نسبياً ، وأيضا نظرا للاكتشافات العلمية المتواصلة في هذا المجال . يعد الواقع الافتراضي نمطا جديداً من أنماط الكمبيوتر، وكلمة افتراضي تشير الى ما يوفره الكمبيوتر من نسخ متطابقة أو مماثلة للأشياء المادية الحقيقية ، ويطلق عليه العالم الافتراضي أو الواقع المصطنع أو البيئة الافتراضية ، فهذا الواقع يعني محاكاة لبيئات حقيقية أو تخيلية يكون فيها المتعلم متفاعلاً مع هذه البيئات ومعاشياً لها بكل حواسه وليس مجرد مستخدماً للأجهزة والآلات. ويعرف الواقع الافتراضي بأنه أحد المستحدثات التكنولوجية التي يتم فيها استخدام الكمبيوتر بالإضافة الى بعض الأجهزة والبرامج كمنظومة متكاملة في إنشاء بيئة تخيلية ثلاثية الأبعاد تمكن الفرد من المعاشية والتفاعل والتعامل معها من خلال حواسه وبعض الأدوات الأخرى بحيث يشعر هذا الفرد كما أنها يتعايش ويتفاعل ويتعامل مع الواقع الحقيقي بكل أبعاده ويختلف درجة الواقعية والاستغراق والتفاعل والمعايشة التي يتيحها الواقع الافتراضي للفرد باختلاف نمط الواقع الافتراضي ذاته.^{٧١٧} كما يمكن تعريفه بشكل مبسط بأنه تجسيد (تخيلي بوسائل تكنولوجية متطورة) للواقع الحقيقي ، لكنه ليس حقيقياً، بحيث يعطينا إمكانات لا نهائية للضوء والامتداد والصوت والإحساس والرؤيا واضطراب المشاعر كما لو أننا في الواقع الفيزيائي الطبيعي^{٧١٨} . ويرى مور (١٩٩٥) أن الواقع الافتراضي يهتم بتمثيل المعلومات المتقدمة والخيال العلمي بدقة متناهية ، وهو يعمل على توضيح كل من الخطط والطرق المتنوعة التي ساعدت على ظهور الأفكار والمعلومات الحديثة ، ومع إشراك المعلم في التعبير الذاتي عما يعرض أمامه دون تخطيط مسبق منه.

ويشير باربارا وديتش(١٩٩٨) إلى أنه إذا تجاوزت المحاكاة (الحاسوبية) حدودها ودخلت الخيال وأصبحت مكتملة الواقعية فهي عندئذ واقع افتراضي ، ومع تزايد تحسن دقة الوسائط السمعية والبصرية ، سيصبح بالإمكان محاكاة الواقع بكل وجوهه ومختلف عناصره بإحكام متزايد .

ويعرف محمد سعد الدين الواقع الافتراضي Virtual Reality بأنه التكنولوجيا التي غالباً ما تمتد المتعلمين بخبرات واقعية Real Experiences داخل بيئة افتراضية Virtual Environment مع صور واقعية Realistic Images^{٧١٩} تشير تعريفات الواقع الافتراضي إلى أنه تمثيل حاسوبي يعمل على إنشاء تصور للعالم يظهر لحواسنا بشكل مشابه للعالم الحقيقي، فعن طريق الواقع الافتراضي يمكن نقل المعلومات والخبرات إلى الأذهان بشكل جذاب وأكثر تفاعلية ، ويتمثل الواقع الافتراضي في كونه وسيلة تتألف من عمليات محاكاة تفاعلية باستخدام الحاسب الآلي تُشعر المستخدم بالمكان والأفعال وتتخطى الحواجز المادية. وإن اختلفت التعريفات فإنها تتفق على أن الواقع الافتراضي عالم بديل يتشكل في ذاكرة الحاسبات يخلق حالة من التواجد المكتمل ويعطي أفقا آخر لتطور البشرية ، ثم يأخذ المستخدم إلى عالم يتجاوز فيه المكان والزمان لتشارك الخبرة والتعلم، وقد انتشر هذا المصطلح في النصف الأخير من التسعينات وأوائل القرن الحادي والعشرين أصبح مصطلح الواقع الافتراضي Virtual Reality أكثر شيوعاً ، وأصبح من الممكن استخدام هذه التقنية في مجالات عديدة لانخفاض تكلفتها.^{٧٢٠}

وتعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي بمثابة تكنولوجيا تربوية متطورة ناشئة ومبتكرة بهدف التقديم المساعدة الى الافراد ليتمكنوا من فهم وإدراك البيانات والمعلومات والتعامل معها بسهولة، كما تتميز هذه التكنولوجيا بإيجاد نوع من التفاعل ،حيث يستجيب هذا الواقع لأفعال وسلوكيات المتعلم، بل يتيح له درجة من التفاعل لا توجد في برامج الوسائط المتعددة^{٧٢١} .

^{٧١٧} الحصري منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الواقع والمأمول (٢٠٠٢)

^{٧١٨} عبدالله محمد يحيى، ٢٠١٠م، الاقتباس ١٤٣٨/٣/٤ هـ، مستعرض التكنولوجيا .

^{٧١٩} (<http://fathkg.forumegypt.net/t15-topic>)

^{٧٢٠} جمال الشراhan : الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم (٢٠٠٣)

^{٧٢١} الحصري منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الواقع والمأمول (٢٠٠٢)

ثانيا : فروع علم الأصوات المستفيدة من تطبيقات الواقع الافتراضي

اتجهت كثير من الدراسات في العقدين الماضيين إلى إبراز مزايا استخدام الواقع الافتراضي في الفصل الدراسي ، وما يمكن أن يقدمه النفاذ الرقمي إلى قاعة الدرس من تجربة تعليمية فريدة للطلاب ، لكن السؤال الذي تناقشه هذه الورقة هو: ما الفوائد التي يمكن أن يحققها الواقع الافتراضي عندما يتم تطبيقه في تدريس علم الأصوات أو الفوناتييك تحديدا ؟ ولعل من المهم قبلولوج في كيفية الاستفادة من تقنية الواقع الافتراضي الوقوف عند تعريف علم الأصوات وأهم فروعها .

بعد علم الأصوات فرعا من علم اللغة العام، ومهمته دراسة الكلام ، والكلام هو الوسيلة اللغوية الوحيدة المستخدمة عالميا للاتصال بين أفراد الجنس البشري .

و يعرف علم الأصوات بأنه : دراسة الأصوات من حيث مخارجها وصفاتها وكيفية صدورها. (٧٢٢)

ويعرفه آخرون بأنه : علم يبحث في مجال الأصوات اللغوية من حيث مخارجها وكيفية إخراجها وخواصها الأكوستية كموجات صوتية، وكيف يتم سماعها وإدراكها. ٧٢٣.

وبناء على ما سبق فإن هذا العلم يجعل الصوت الإنساني مادة له ، واللغة المنطوقة هي موضوعه من جهة الكشف عن أصوات اللغة ونظامها، وإنتاجها، وإدراكها، وصفاتها، وخصائصها الإفرادية والسياقية، ووظائفها، وتنوع صورها الأدائية. ٧٢٤.

وعلى هذا فعلم الأصوات يتناول دراسة الصوت الإنساني مفرداً تارة وهو ما يعرف في الدراسات الصوتية الحديثة باسم (الفوناتييك أو الفونانيكس)، ومركباً مع غيره تارة ثانية وهو ما يعرف في الدراسات الصوتية الحديثة باسم (الفونولوجيا)، فالأصوات اللغوية تدرس إذن في ضوء علمين يسمى الأول منهما علم الأصوات العام، ويطلق عليه أيضاً الفوناتييك ، ويسمى الآخر علم وظائف الأصوات ، أو علم الأصوات التنظيمي، ويطلق عليه الفونولوجيا. ٧٢٥.

ويدرس العلم الأول الأصوات من حيث كونها أحداثاً منطوقة بالفعل، لها تأثير سمعي معين، دون نظر في قيم هذه الأصوات، أو معانيها المعيّنة، إنه يُعنى بالمادة الصوتية، لا بالقوانين الصوتية، وبخواص هذه المادة، أو الأصوات بوصفها ضوضاء، لا بوظائفها في التركيب الصوتي للغة من اللغات. لذا فإن هذا العلم يبدأ بدراسة التكوين التشريحي للجهاز النطقي دراسة تشريحية للتعرف على ما يتكون منه ودوره في عملية النطق. ثم يدرس وظيفة الأجزاء التشريحية المباشرة في إنتاج الأصوات سواء بحركة عضوية لدفع الهواء أو حبسه أو السماح للهواء أن يمر محتكا في موضع الصوت. كما يدرس وظيفة العضو غير المباشر مثل وجود بعض التجاويف التي هي أشبه ما تكون بغرف الرنين التي تجمع الصدى وتشكل الصوت وتعطيه نغمته. ٧٢٦.

لذا يهتم علماء الأصوات بدراسة أصوات الكلام من ثلاثة جوانب متصلة لا يمكن تصور أحدها دون الآخر وهذه الجوانب ٧٢٧ هي:

❖ جانب إصدار الصوت أو الجانب النطقي، ويشار إليه بالجانب الفسيولوجي، أو العضوي للأصوات.

❖ جانب الانتقال أو الانتشار في الهواء، أو الجانب الأكوستيكي، أو الفيزيائي.

❖ جانب استقبال الصوت، أو الجانب السمعي، ويتمثل في الذبذبات التي تؤثر في طبلة أذن السامع.

تلك الجوانب الثلاثة تقع في مجال علم الأصوات، وهو المختص بدراساتها والنظر فيها دون غيره من فروع علم اللغة. ويتطلب تعدد تلك الجوانب تعدداً في المناهج حتى يقوم كل منها بدراسة جانب من تلك الجوانب ، ولاتساع مجال هذا العلم وتطوره وتمكن علاقاته بالعلوم الأخرى ظهرت فروع عديدة لعلم الأصوات تختلف في أهدافها ووسائلها ومن أهم تلك الفروع ٧٢٨:

١ - علم الأصوات النطقي أو الفسيولوجي : يعالج عملية إنتاج الأصوات الكلامية وطريقة هذا الإنتاج ويقوم بتحديد مخارج الأصوات اللغوية وطرق إخراجها ، ودراسة الجهاز الصوتي عند الإنسان والعضلات التي تتحكم في أعضاء النطق .

٢- علم الأصوات الفيزيائي ويبحث في خصائص أصوات اللغة من حيث خصائصها الفيزيائية أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع ..

٣ - علم الأصوات السمعي : ويهتم هذا الفرع بالفترة التي تقع منذ وصول الموجات الصوتية واستلامها في الأذن حتى إدراكها في الدماغ. ٧٢٩.

٧٢٢ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة ١٣٣٠/٢، ٧٢٣

محمود السعرا، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ٨، ٧٢٤

ممدوح إبراهيم، علم الأصوات الفوناتييك، ١٦، ٧٢٥

ينظر : كمال بشر، علم اللغة العام ٢٨، ٧٢٦

ينظر : ممدوح إبراهيم، علم الأصوات الفوناتييك، ١٤١، أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ٢٠٨، ٧٢٧

ينظر : عبد الفتاح البركاوي، مقدمة في علم الأصوات، ٥١، ٧٢٨

ممدوح إبراهيم، علم الأصوات الفوناتييك، ١٤٢، ٧٢٩

ممدوح إبراهيم، علم الأصوات الفوناتييك، ١٤٢، ٧٢٩

والكلام ما هو في الواقع إلا قيام الإنسان بحركة تبدأ من الحجاب الحاجز ويشارك فيها أعضاء داخل الصدر وأخرى واقعة في التجاويف الحلقية والفموية والأنفية.

وهي موضوعات حيوية مهمة يحتاجها الطالب المتخصص في دراسة اللغة العربية ، وتتضمن تفاصيل دقيقة ، وعلى الرغم من أهمية الخبرات الحسية المباشرة في علم الأصوات ؛ لأنه يعتمد على الملاحظة والتجريب والتعلم إلا أن هناك بعضاً من هذه الخبرات والتجارب لا يمكن الوقوف عليها، نظراً لصعوبة الوصول إلى الجهاز النطقي أو السمعي ، أو الوقوف على الأعضاء ، وشرح تحركاتها ، ومن هنا جاءت الحاجة للبحث عن بدائل لهذه الخبرات، وهذا البديل هو ما يطلق عليه الوسائل التعليمية التي مرت بتسميات مختلفة ، فيما سبق كان تدريس هذه الموضوعات الحيوية يتم بالاستعانة بالصور والرسوم التوضيحية وبعض الفيديوهات المبسطة ، لإعطاء تصور شامل عن هذه الأعضاء من خلال إيضاح عناصر ، أهمها:

- الموقع
- الوصف الفسيولوجي
- الوظيفة النطقية
- الحركة

ولإيضاح أهمية هذه العناصر في فهم وظائف الأعضاء وطبيعتها ، سنعرض الحنجرة مثالا لأعضاء النطق ، ونقدم تحديدا لأهم المعلومات التي تتعلق بها ويجدر بدارس علم الأصوات الوقوف عليها^{٧٣٠}.

- الموقع : تقع فوق القصبة الهوائية، وأسفل الفراغ الحلقي ، في الجزء الأمامي من العنق.
- الوصف الفسيولوجي : هي عبارة عن صندوق غضروفي يقع في أعلى القصبة الهوائية ويقع فوقها تركيب أشبه باللسان يسمى لسان المزمار أو الغلصمة ، وتتألف من أربعة أجزاء :

- القاعدة : غضروف كامل الاستدارة
- تفاحة آدم : غضروف ناقص الاستدارة من الخلف وعريض بارز من الأمام ، ويكون عند الرجال أكثر بروزا منه عند النساء.
- الوتران الصوتيان: عبارة عن رباطين مرنين يشبهان الشفتين، يمتدان أفقيا عرضيا في الحنجرة من الخلف إلى الأمام ، حيث يلتقيان عند النتوء البارز في الرقبة ، ويتراوح طول الوتر الصوتي من ٢٣-٢٢ مم .
- فتحة المزمار: وهو الفراغ الموجود بين الوترين الصوتيين .

- الوظيفة النطقية : الحنجرة أداة أساسية في إنتاج الأصوات؛ لأنها تشتمل على الوترين الحبلين الصوتيين الذين لهما دور أساسي في إنتاج الأصوات المجهورة .

- الحركة : يتحرك الوتران الصوتيان أثناء إنتاج الأصوات ، ويصل عدد الذبذبات من ٦٦-٢٦٦ ذبذبة في الثانية، يقول ابن سينا : "والحنجرة لا بد لها من إطباق ، وفتح ، وتوسيع ، وتضييق ، وهذه الحركات لا بد وأن تكون من الحركات الإرادية"^{٧٣١} ولأهمية الحنجرة كفراغ رنان يعمل على تشكيل الأصوات ، اعتبر إبراهيم أنيس الحنجرة وما تشتمل عليه من الأوتار الصوتية مصدر الصوت الإنساني^{٧٣٢}. كما تعمل الحنجرة كمخرج لبعض الأصوات كالهزمة ، والهاء .

ولأهمية هذه المعلومات وضرورة معابنتها ، برزت الحاجة إلى وسيلة حديثة تبرز هذه العناصر الحيوية وتجليها للدارس، وكان الأجدد الالتفات إلى وسائل التقنية الحديثة ؛ لأنها لغة العصر ووسيلته المتاحة والمتداولة والمحبة لدى الطلاب ، فالاستعانة بهذه التقنية تتيح للطالب أن يرى نفسه يتجول داخل الجهاز التنفسي والتنقل بين الأحبال الصوتية ، ويحدث كل هذا وجسمه موجود على الكرسي أمام جهاز العرض.

^{٧٣٠} أنيس : إبراهيم ، الأصوات اللغوية ، ١٩ ، الخولي : محمد ، الأصوات اللغوية ، ٢٠١٩ ، عبدالعزيز علام ، عبدالله ربيع ، علم الصوتيات ، ١٠٧-١١٠

^{٧٣١} تشريح القانون ، ١٢٦ ، ١٢٥ بتصرف

^{٧٣٢} الأصوات اللغوية ، ٨

ثالثا : كيفية الاستفادة من تقنية الواقع الافتراضي في تدريس علم الأصوات

أنت فكرة الواقع الافتراضي من الإعجاب بهذه التقنية وما تحمله من إثارة وواقعية، وكان هذا هو الدافع الرئيس للبحث عن سبل يمكن من خلالها الاستفادة منها في علوم اللغة العربية عامة والأصوات خاصة ، وهنا بدأ البحث في جوجل عما يخدم جسم الإنسان شرحا وتشريحا ، وهناك وجدت الحديث عن بعض التطبيقات المفيدة في هذا المجال ، ثم تم الانتقال إلى متاجر التطبيقات ، ويمكن إيجاز طريقة الوصول لهذه التقنية في الاستفادة منها في مجال علم الأصوات في الخطوات الآتية :

أولا: البحث المباشر في محركات البحث أو متاجر التطبيقات الخاصة بالآندرويد و iOS عن محتوى VR باللغة العربية أو الإنجليزية أو غيرها ، ومن ثم عن تشريح جسم الإنسان باستخدام الواقع الافتراضي.

ثانيا: تحميل تطبيقات توفر تشريحا لجسم الإنسان وأجهزته الحيوية ، وتعطي أبعادا ثلاثية للأعضاء، ومن خلال البحث وجد أن أفضل التطبيقات من حيث سهولة الاستخدام وجودة العرض ومن أهم هذه التطبيقات ما يأتي :

١. تطبيق Human body VR 3D ويقدم أداة رائعة لمعلم الأحياء والعلوم، فهو يوفر تشريحا دقيقا للجهاز العظمي والعصلي والعصبي، وكذلك الجهاز الهضمي مع شرح لكل عضو، وهو يدعم عدة لغات منها اللغة العربية، وهو تطبيق مجاني .

٢. تطبيق Human Anatomy Atlas2 VR 3D

٣. Visual Anatomy Human 3D تطبيق

ثالثا : تعزيز مشاهدة المحتوى المعروض على شاشة العرض بطريقة ثلاثية الأبعاد ، ويتم ذلك من خلال عدة طرق :

- ارتداء نظارة ثلاثية الأبعاد وقد صارت متوفرة ميسورة التكلفة
- تحميل تطبيق card board المصمم لنظارات الواقع الافتراضي، فمن خلال هذا التطبيق يمكن مشاهدة محتوى الهاتف الجوال بطريقة ثلاثية الأبعاد ، في حال قام الطالب بتحميل تطبيق 3D "Human body VR" في جواله .

كما تقدم التقنية عددا من المزايا التي يمكن الاستفادة منها في هذا النطاق :

فعلى سبيل المثال يتيح جهاز Google Cardboard إمكانية تجربة تقنية الواقع الافتراضي باستخدام عارض ميسور التكلفة يمكن إقرانه بأي جهاز جوال ويسهل استخدامه.

يتيح لك تطبيق "استكشافات"، وهو تطبيق واقع افتراضي من Google، إمكانية إنشاء بيئة تفاعلية وافتراضية للطلاب للاستكشاف أو تقديم الأدوات اللازمة للطلاب لإنشاء تجارب الواقع الافتراضي الخاصة بهم.

حيث إن الطالب في دراسته لعلم الأصوات يفترض أن يرى أعضاء النطق وأعضاء السمع التي لا يمكنه رؤيتها حقيقة ، فتأتي تطبيقات الواقع الافتراضي لتعرض صوراً ثلاثية الأبعاد للأعضاء الافتراضية ، يمكن للطلاب أن يتعرف على الأعضاء الافتراضية ، التي تظهر على الشاشة ، وملاحظة الاختلاف بينها في المواقع و النسيج ، أيضاً يقوم تحريك بعض الأعضاء .

وتواصل التقنية تطورها المستمر حتى بدأت شركة GMR الألمانية منذ عام ٢٠١١ العمل على فورسينا، وهي عبارة عن منصة الكترونية تتيح للمستخدم إنشاء مختبر تشريح خاص وتحديد السناريوهات المطلوبة، فورسينا ، حيث يهدف إلى مساعدة الجامعات، والطلاب، وتعزيز التعليم الطبي لمادة التشريح HUMAN ANATOMY باستخدام نماذج ثلاثية الأبعاد وبالاتماد على تكنولوجيا الواقع الافتراضي (VR).^{٧٣٣}

رابعا : مراحل تجربة الواقع الافتراضي في قاعة الدرس :

تمر تجربة الواقع الافتراضي وهي تأخذ بيد الطالب إلى عوالم المعرفة بمراحل يمكن إيجازها فيما يأتي :

المرحلة الأولى: توفير مكونات العالم الافتراضي في قاعة الدرس

وهو مضمون وسط معين، قد يكون موجودا في العالم الواقعي أو يكون متخيلا ، ويمكن تصميمه بطريقه تجعل الآخرين يشاركون فيه ، وفي الجانب الفسيولوجي لعلم الأصوات يتحقق توفير هذا العالم من خلال تحميل التطبيق المختار من تطبيقات التشريح في جهاز الأستاذ ، ثم تشغيله على جهاز العرض الموجود في القاعة ، من خلال توصيله بوصلة خاصة تتناسب مداخلها مع الأجهزة الموجودة في الجامعة وهي تحمل اسم "HDMI"^{٧٣٤}

^{٧٣٣} <http://online.anyflip.com/pcbi/fvje/files/basic-html/page13.html>

^٢ ينظر ص

المرحلة الثانية: الانغماس

من أهم المراحل لإنجاح تجربة الواقع الافتراضي هو الانغماس أو الغوص في واقع بديل أو في وجهة نظر معينة. وهذا العنصر يؤكد إمكانية إدراك شيء ما بالإضافة إلى العالم الذي يعيش فيه الإنسان في لحظة معينة وبطريقتين: إما أن يقوم بإدراك عالم بديل علما بأنه يعيش واقع مختلف، أو أن يدرك عالمه الذي يعيشه في تلك اللحظات من وجهة نظر أخرى مغايرة لوجهة نظره.

المرحلة الثالثة: مشاركة الحواس

وهي مرحلة قادت إليها مرحلة الانغماس ونتاجت عنها حيث تكون تجربة الواقع الافتراضي هي وسيلة يستطيع الطالب من خلالها أن يخوض تجربة حقيقة متخيلة بواسطة العديد من حواسنا المادية (البصر، السمع، اللمس) ولا يلزم فيها استخدام القدرات التخيلية.

المرحلة الرابعة: التفاعل

لكي يبدو الواقع الافتراضي حقيقيا يجب عليه أن يستجيب لحركات المستخدم، أي يجب عليه أن يتفاعل معها وبالتالي مع المستخدم نفسه. ولا شك أن وجود الحاسوب ضمن هذه المنظومة يجعل من تحقيق التفاعل المطلوب أمرا سهلا، وبالتالي يصبح المستخدم متفاعلا أيضا مع الأجسام، الشخصيات والأماكن في العالم الافتراضي الخيالي.

المرحلة الخامسة : المتعة والفائدة

حين تعرض الصور أعضاء النطق والفيديوهات بتقنية 3D تظهر في الشاشة يبدو كأنه طبيعي بحيث تتضمن الصورة أبعاد العمق والعرض والارتفاع وهذا يعطي المعلومات المطلوبة في جزئيات أعضاء النطق ، ويختصر كثيرا من عنصر الإلقاء في شرح الموضوعات .

وحين يشاهد الطالب الصور والأفلام عبر تقنية في 3D هنا يتحقق عنصر آخر ، وهو المتعة، فهو يشعر بمتعة أكبر لأن الصور التي تعرض أمامه تكون أكثر قربا للواقع وذلك بسبب المؤثرات والخداع البصري.

عندما تتم مشاهدة أي صورة من خلال تقنية 3D يشعر المشاهد وكأنه في أرض الواقع ولا يشعر أنه أمام شاشة تخلق جو أكبر من المتعة والإثارة. اسم الواقع الافتراضي لأن المشاهد الذي يشاهد الصور والفيديوهات من خلال هذه التقنية يحاكون المشهد، يقدم المعلومات بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية ومعايشة المعلومات.

خامسا : أثر إدخال تقنية الواقع الافتراضي في علم الأصوات :

كان وما زال نطق الإنسان وسمعه لغزا علميا تحار فيه العقول ، ولا تدرك كنهه ، والمعلومات التي سجلت حوله أغلبها تخمينية ، لارتباطها بالعقل الذي لايزال بعيدا عن الفحص المعلمي ، وهو البيان المعجز الذي ذكره الله عز وجل في قوله : (خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤) سورة الرحمن . قال بعض المفسرين : البيان بيانان ؛ بياناً لفظي ، وبياناً خطي ، فقد تستمعُ مشافهةً من إنسان ، وقد تقرأ كتاباً لإنسان ، فالاستماعُ مُشافهةً هو البيان اللفظي ، والقراءة هي البيان الخطي ، والله سبحانه وتعالى في كلا الحالين إمتنَّ على عباده بنعمة البيان .^{٧٣٥}

وحقيقة الأمر " إن تكوين جهاز النطق وحده عجيبة لا ينقضي منها العجب.. اللسان والشفتان والفك والأسنان والحنجرة والقصبه الهوائية والشعب والرتان.. إنها كلها تشترك في عملية التصويت الآلية وهي حلقة في سلسلة البيان. وهي على ضخامتها لا تمثل إلا الجانب الميكانيكي الآلي في هذه العملية المعقدة، المتعلقة بعد ذلك بالسمع والمخ والأعصاب ثم بالعقل الذي نعرف عنه إلا اسمه. ولا ندري شيئا عن ماهيته وحقيقته. بل لا نكاد ندري شيئا عن عمله وطريقته! كيف بنطق الناطق باللفظ الواحد؟ إنها عملية معقدة كثيرة المراحل والخطوات والأجهزة. مجهولة في بعض المراحل خافية حتى الآن"^{٧٣٦}

ولما كانت عمليتا النطق والسمع تتسم بالتعقيد الذي يكتنفه الإعجاز والإبداع ، فإن مشاركة تقنية الواقع الافتراضي وتفعيلها في تدريس علم الأصوات و شرح تلك الأعضاء وتفسير عمليتي النطق والسمع يمثل تجربة غامرة ثلاثية الأبعاد تتخطى الحدود البدنية وتأخذ الطالب إلى داخل جسم الإنسان، ثم تسمح له بالولوج إلى داخل العضو الرقمي ،كل هذا يتم في ثوان معدودة ، كما تقدم هذه التقنية وصفا دقيقا للجسم ، وطبيعته ،و تتمكن من إبراز عضو معين، وتحدد موقعه وخصائصه ، فإن التجربة التعليمية ستكون تجربة فريدة ممزوجة بالواقع ، وتضع أساسا قويا لنقل المعرفة واستحضارها وثباتها لمن شأنه أن يحقق نتائج تعليمية متميزة تتسم بالتفاعل والفهم والقرب من الحقيقة ، وقد رصدت التجربة أهم الآثار الحاصلة من توظيف تلك التقنية في تدريس الجانب الفسيولوجي لعلم الأصوات العام ، وهي كالآتي :

❖ زيادة فهم المحتوى العلمي ونسبة التذكر

^{٧٣٥} ينظر : السعدي ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ٢٨٥

^{٧٣٦} ممدوح إبراهيم، علم الأصوات ، ١٤٢

لوحظ أن الواقع الافتراضي يحقق تعليمًا أكثر عمقا؛ لأن تطبيقات VR يمكن استخدامها بنجاح لدعم مثل هذا الفهم المعقد من خلال تحفيز واستكشاف جميع الحواس البشرية في حين كانت المفاهيم التقليدية للتعليم تميل إلى التركيز على المهارات الفكرية البحتة ، وقد ظهر من خلال التجربة احتفاظ الطالبات بالمعلومات لفترة أطول كما اكتسبت المعلومات ثباتا إذا ما قورن ذلك مع أثر الوسائل السابقة كالكتب والصور ، وظهر هذا من خلال الاختبارات الشفوية والتحريرية ، والمناقشات ، كما أن المعلومة أصبحت أكثر دقة في وصف الطالب وإجابته .

و تؤكد شيري ايزلنجر على أن الواقع الافتراضي يستطيع أن يقدم الأدوات اللازمة لتصور وتشكيل المعلومات المجردة؛ إذ إنها تجعلها في إطار سهلة الفهم .^{٧٣٧}

ويتفق وجود هذا الأثر مع نظرية تريشلسر ١٩٦٧ التي تشير إلى أن الناس بشكل عام يتذكرون ١٠% مما يقرأون ، ٢٠% مما يسمعون ٣٠% مما يشاهدون ، ٥٠% مما يسمعون ويشاهدون ، ٧٠% مما يقولون ويتحدثون ، ٩٠% مما يقولون عندما يفعلون شيئا^{٧٣٨} . وبغض النظر عن مدى دقة هذه النسب إلا أنه يمكن القول بأن إشراك أكبر عدد من الحواس في العملية التعليمية من شأنه أن يحقق نواتج تعليمية أفضل .

وقد لوحظ أثناء التطبيق شيوع جو المشاركة والتفاعل وإثارة الحواس في المحاضرة ، التي توفره بيئات التعلم الافتراضية وما تحويه من برامج وسائط متعددة بما فيها من نصوص ورسومات وأصوات وموسيقى وحركة، كل ذلك من شأنه أن يساعد الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات وأن يفهم بشكل أفضل.

كما أن ارتفاع الحماس والدافعية لدى الطالب عند استخدام تقنية الواقع الافتراضي ، والشعور بالاستمتاع والرغبة في اكتساب المعلومة وإعادة خوض التجربة ، كل ذلك يحسن نواتج التعلم ويكسبه عمقا أكثر .

❖ تفعيل الحواس

يمثل الواقع الافتراضي إضافة نوعية في مجال الوسائل التعليمية ؛ لأنه عادة يحصل استدعاء الأشياء التي يتم تجربتها عمليا بسرعة أكبر وبوضوح أفضل من تلك الأشياء التي نسمعها فقط أو نخبرنا بها شخص آخر؛ هذا هو السبب في أن الدروس التي تشتمل على جزء تفاعلي، مثل تلك التي يمكن أن تحدث مع الواقع الافتراضي، تخلق معرفة أكثر استقرارا وديمومة مع مرور الوقت. كما أنه في بعض الأحيان يصبح من الصعب تحقيق الفهم الكامل للمفهوم، بشكل أساسي عندما يكون مجرداً أو معقداً؛ لذلك فإن إظهارها بكل أبعادها مع الواقع الافتراضي يمكن أن يسهل فهمها ومعالجتها بشكل صحيح. وفقاً لجمعية الواقع الافتراضي، هناك منافع متعددة عند دمج الواقع الافتراضي في الفصل الدراسي: تجربة تعلم أكثر نشاطاً، ومشاركة فورية تساعد الطلاب على تطوير معرفتهم ومهاراتهم ، وتحسين التركيز، وفهم أفضل للنظريات والمفاهيم المعقدة.

نظام الواقع الافتراضي يتميز بأنه يخاطب الحواس الثلاث: السمع والبصر واللمس ، وفي التعليم كلما زاد إشراك الحواس كلما كانت لنتائج أفضل، و ربما تظهر مستجدات أخرى تستخدم الحواس الأخرى مستقبلا .

تقول مايا جورجيفن : "نحن نسمع من المعلمين بالإجماع أن هذه التجارب تولد المزيد من الأسئلة والمزيد من الانخراط بين الطلاب، فالطلاب غالبا ما يستغرقون وقتا طويلا لإنشاء نموذج عقلي لما يتعلمونه. الواقع الافتراضي يوفر لهم نقطة انطلاق، وربما قفزة لربط النقاط"^{٧٣٩}

❖ زيادة المشاركة الطلابية

يقدم الواقع الافتراضي فرصا لزيادة المشاركة الطلابية، ومجالات أوسع للتفاعل الطلابي من خلال المناقشات والأسئلة، فالطالب شريك في عملية التعلم، وشريك في التجربة ، ومن ثم تتوفر له فرصة للتعلم الذاتي كما أنه يستطيع أن يستخدم أدوات الواقع الافتراضي ، يسمح للجميع بالتفاعل الطبيعي مع المعلومات ، فبدلا من القراءة عن أعضاء النطق وأجزاء السمع التي لا يستطيع المتعلم أن يشاهدها فإن الواقع الافتراضي يمنح فرصة اكتشاف جسم الإنسان من الداخل، وهو ما لا يمكن رؤيته في الواقع الحقيقي، حيث يستطيع الواقع الافتراضي أن يقدم تجربة تعليمية مثيرة لأن الطالب يخوضها بنفسه مما يعطيهم الفرصة أو الدافع للتعلم .

وتحقق هذه التقنية استراتيجية التعلم النشط فلا يقتصر دور الطالب على الجلوس في المقعد وتلقي المعلومات بل يظهر في دور الباحث والمستكشف للمعرفة ، وهذا يوجه الأنظار إلى أن تحتوي المحاضرات على ما هو أكثر تفاعلا من السبورة الذكية وشاشة البروجكتر .

❖ إضافة الحيوية إلى عملية التعليم الدراسي.

^{٧٣٧} خالد محمود، نوفل ، إنتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية، ٢٨

^{٧٣٨} محمد زبيان، غزاوي، الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم .

^{٧٣٩} <http://www.naseejacademy.org/ar-sa>

يحدث هنا التفاعل العالي مع المادة العلمية حيث يتم إيهام الطالب بأنه موجود فعلا في الواقع من خلال بيئة العالم الافتراضي دون الإحساس بوجود نظام الحاسوب أو حتى العالم الواقعي من حوله، ولا يرى المستخدم في هذه الحالة سوى العالم الافتراضي الذي يقوم بمشاهدته والتحرك فيه والإحساس الكلي بكل ما يدور فيه ، يتمكنوا من فهم وإدراك البيانات والمعلومات والتعامل معها بسهولة ، كما تتميز هذه التكنولوجيا بإيجاد نوع من التفاعل ، حيث يستجيب هذا الواقع لأفعال وسلوكيات المتعلم، بل يتيح له درجة من التفاعل لا توجد في برامج الوسائط المتعددة^{٧٤٠}

ويرى ديريك هيويز أن الواقع الافتراضي يمكن أن يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلاب ومساعدتهم على فهم المواد بشكل أفضل وكما يقول "ينمو أعضاء الجيل الرقمي على الأنشطة الإبداعية والجذابة ، ومصادر المعلومات المتنوعة ، وفي بيئة أكثر حيوية " ^{٧٤١} وأكدت الدراسات أن تفاعل المتعلم مع الواقع الافتراضي يساوي أو يتجاوز ما يمكن أن يتحقق بالواقع الحقيقي^{٧٤٢} . ويمكن القول بأن الإبداع إذا كان يحقق الثنائية المعروفة ، وهي المتعة والفائدة ، فإن استخدام الواقع الافتراضي يضيف عليها قيمة جديدة ومهمة وهي التفاعل.

❖ دقة المعلومة ووضوحها والإحاطة بتفاصيلها

تقدم هذه التقنية للمتعم بيئة افتراضية للإبحار فيها من خلال فراغ ثلاثي الأبعاد، ومن ثم تتيح له استكشاف الأشياء الحقيقية، وتعرض جزئيات دقيقة لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة ، كما تعرضها دون الإخلال بمقاييس الحجم والأبعاد ، وتقدم هذه التطبيقات إمكانية التعرف على الزوايا والحدود والانحناءات الخاصة بالعضو المدروس ، وبعض التطبيقات تمكن المتعلم من التحرك داخل الجسم ، ورؤية تفاصيله من الداخل، وصورة حركات الرنين ، وممرات الهواء ، ومما لا شك فيه أن إتاحة الفرصة لزيادة نسبة التفاصيل التي يراها الطالب من خلال تقنية الواقع الافتراضي تؤدي إلى الوصول إلى تصور قريب من الحقيقة أو مطابق لها .

❖ تحقيق التواصل بين بيئة التعليم الجامعية والتقنيات اليومية التي يتعامل معها

توظف هذه التقنية في التعليم وداخل القاعات الدراسية يقلل من الفجوة بين بيئة الطالب الدراسية وما يتعامل معه من تقنيات في حياته اليومية والتي أصبحت جزءا من حياته ، واهتماماته ، وأقرب الطرق للتواصل معه ؛ لذا فإن من أهم ميزات تطبيق هذه الاستراتيجية في التعليم قربها من الطالب ، ومحاكاته لواقعه وأسلوبه العصري في الحياة .

❖ توفير الوقت والمال

تتيح متاجر التطبيقات الإلكترونية تحميل هذه البرامج بصورة مجانية ، وبعضها يتم تحميلها بتكلفة زهيدة، ويتم كل ذلك بسرعة عالية لا تتجاوز بضعة ثوان ، يعد التدريب ضروريا لضمان قدرة الأشخاص على أداء وظائفهم أو تعلم موضوع ما من أجل الإنتاج الكامل. لكن التكاليف يمكن أن تكون باهظة، مما يعيق من عملية التعلم. سيؤثر انتشار تكنولوجيا الواقع الافتراضي بأسعار معقولة على الغالبية العظمى من السكان في مجالات تتراوح بين التعليم والعمل والترفيه والتسلية ، كما أن القدرة على تصميم برامج جديدة تتيح للمتعم تغيير العالم الافتراضي بسهولة يفتح إمكانيات جديدة في مجال التعلم والإتقان. على سبيل المثال . كما أن حضور نماذج الأجهزة العضوية المدروسة في قاعة الدرس من خلال العالم الافتراضي يعد توفيراً للوقت المستغرق للذهاب للمعامل، والمال المنفق لتجهيز هذه المعامل.

تقول مايا جورجيف : "نحن نسمع من المعلمين بالإجماع أن هذه التجارب تولد المزيد من الأسئلة والمزيد من الانخراط بين الطلاب" فالطلاب، غالبا ما يستغرقون وقتا طويلا لإنشاء نموذج عقلي لما يتعلمونه. الواقع الافتراضي يوفر لهم نقطة انطلاق، وربما قفزة لربط النقاط^{٧٤٣}

وتضيف جيرا قائلة: "لقد كنت أدرس علم الأحياء لمدة اثنين وعشرين عاما، ولم يكن أبدا الطلاب قادرين على فهم الهياكل والعلاقات والتوجهات للأجهزة بنفس درجة الوضوح التي تحدث عندما يستخدمون الواقع الافتراضي"^{٧٤٤} .

تشير جيرا إلى أهمية استخدام الواقع الافتراضي في التعليم، حيث أنه باستخدام تطبيقات مثل zSpace و Cyber Science و Human Studio، يمكن للطلاب اتباع مسار تدفق الدم في الشرايين وتتبع ضربات القلب، ومشاهدة الصمامات تفتح وتغلق^{٧٤٥}

❖ تحقيق مستوى أعلى في مهارة إتقان أصوات العربية مخرجا وصفا .

^{٧٤٠} الحصري منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الواقع والمأمول ، ٢٠٠٢

^{٧٤١} <http://www.naseejacademy.org/ar-sa>

^{٧٤٢} عبد الحميد طلبة ، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعلم: ٢٠٠٣

^{٧٤٣} <http://www.naseejacademy.org/ar-sa>

^{٧٤٤} <http://www.naseejacademy.org/ar-sa>

^{٧٤٥} <http://www.naseejacademy.org/ar-sa>

دراسة علم الأصوات لها أهمية جلية في مجال تعلم اللغة ، وكيفية أدائها ، وإجادة قراءة القرآن الكريم ، وفي ذلك يقول طاش كبري زاده : " علم مخارج الحروف ، وهو معرفة تصحيح مخارج الحروف : كيفية وكمية ، وصفاتها العارضة لها ، بحسب طباع العرب ، وإنما قلنا طباع العرب لشرفها ، وشدة اهتمامنا بضبط علومهم ، فموضوعه : بسائط الحروف العربية بحسب مخارجها وصفاتها . ومبادئه : بعضها بديهي ، وبعضها استقرائي ، ويستمد من العلم الطبيعي ، وعلم التشريح . وغرضه : تحصيل ملكة إيراد تلك الحروف في المخارج ، على ما هي عليه في لسان العرب . وغايته الأولية : الاحتراز عن الخطأ في تلفظ كلام العرب ، بحسب مخارج حروفه . وغايته الأخيرة : القدرة على قراءة القرآن كما أنزل ، بحسب مخارج حروفها وصفاتها"^{٧٤٦} في النص السابق إشارة واضحة إلى علاقة علم التشريح بعلم المخارج والصفات ، وأثر فهمه وإدراكه في إتقان أصوات العربية مخرجا وصفة ، ومن ثم الوصول إلى غاية أسمى وهي القدرة على قراءة القرآن كما أنزل .

وإذا كان الطالب لا يتعلم ما لا يفهمه ، خاصة إذا تطلب الأمر استخدام تفكيره في النقد والتحليل والاستنتاج وغيرها من المهارات العقلية ، فكيف إذا كان الأمر يتطلب إخراج الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة والضغط على نقاط معينة في أعضاء النطق ، وملاحظة الفروق بينها تتعلق بكيفيات النطق المصاحبة .

ومن هنا فإن الاستعانة بهذه التطبيقات تسهم في تدريب المتعلمين على اكتساب المهارات ، والأمور الفنية التي يصعب تدريبهم عليه في الواقع ، وتحسن التركيز لديهم .

ولو حصل توجه لتصميم برامج جديدة تتيح للمتعلم تغيير هذا الواقع الافتراضي حيث يمكنه التحكم في حركات أعضاء النطق وسماع الأصوات الصادرة عنها ، سيفتح إمكانيات جديدة في مجال التعلم والإتقان ، والمقارنة والتمييز بين الصواب والخطأ ، وإدراك الفروق بين اللهجات .

سادسا : عيوب الواقع الافتراضي :

على الرغم من فاعلية الواقع الافتراضي وأهميته في مجال التعليم ، إلا أنه لا يخلو من السلبيات التي تعيق عملية استخدامه أو تؤخرها ، ومن هذه العيوب والسلبيات :

- قلة برامج التشريح المخدومة باللغة العربية ، شرحا وإعدادا .
- عدم وجود تطبيق يتناول الجهاز النطقي بصورة متكاملة ، فيجمع كل أعضاء النطق في صورة واحدة ، فهي موزعة بين الجهاز التنفسي والجهاز الهضمي .
- افتقاد التطبيق لصوت الحرف العربي ، موزعا على المخارج ، ومحددا لكيفيات النطق ، ونقاط التقاء أعضاء النطق .
- يقع العبء على الأستاذ في توفير جزء من الأدوات تفعيل الواقع الافتراضي ، كالجهاز الذي تحمل عليه التطبيقات ، والوصلة والنظارات وهذا ربما يقود إلى محدودية استخدام الواقع الافتراضي نتيجة للتكاليف المبدئية عند شراء عدد كبير من الأجهزة المطلوبة .
- رغم كل ما تقدمه تقنية الواقع الافتراضي من تسهيلات وإمكانات إلا أن تطبيقها يتطلب عددا محددا من الطلاب في القاعة ، لأنها تقوم على الاستغراق والمعاشة والاندماج مع العناصر المعروضة ، ولاشك أن كثرة العدد يفوت فرص التعلم وطرح الأسئلة ومناقشتها ، وغالبا فإن اكتظاظ القاعة بالطلاب يشكل عائقا دون استخدام هذه المستحدثات التكنولوجية بشكل ناجح .
- ارتفاع سعر تكلفة إنتاج البرامج الافتراضية في حال تم التوجه لتصميم تطبيقات تخدم أصوات اللغة العربية من كافة الجوانب المدروسة .

الخاتمة

أثبتت الدراسة جدوى بيئة التعلم الافتراضية في تدريس علم الأصوات العام ، وتعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل من أهمها : أن بيئة التعلم الافتراضية تتيح للطالب فرص المشاركة والتفاعل وإثارة الحواس ، ومن ثم تحقق نتائج أفضل من الطريقة التقليدية السابقة في فهم المعلومات والاحتفاظ بها ، كما ظهر الطالب في تجربة الواقع الافتراضي فاعلا نشطاً مستغلاً لحواسه .

كما توفر بيئة التعلم الافتراضية مقومات التعلم النشط والتعاوني من خلال ما تتضمنه من برامج وسائط متعددة بما فيها من رسومات دقيقة وأبعاد ونصوص وأصوات وحركة وهذا من شأنه أن يوفر ديمومة أكثر للمعلومة ، ودقة في تصور ما تقترب من الحقيقة في عمليتي النطق والسمع .

هذه الإمكانيات التي توفرها بيئة الواقع الافتراضي يمكن استخدامها كاستراتيجية حديثة لتعليم البناء الصوتي للغة العربية ، وإتقان مهاراته.

ومن هنا تصدر الدعوة إلى توجيه الأنظار في التعليم الجامعي في التخصصات النظرية إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة كاستراتيجية الواقع الافتراضي لتحقيقها نتائج تعلم أفضل من الطريقة التقليدية.

والمرجو من هذا التوجه تحقيق مزيد من النتائج الإيجابية التي تسهم في تحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم ، وربط التعليم بسوق العمل، وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل من خلال تأهيل الكادر التعليمي، وتجويد البيئة التعليمية.

التوصيات:

- التوجه الجاد إلى إثراء مناهج اللغة العربية بالخبرات والإمكانيات التكنولوجية الحديثة، وتضمن المقررات أنشطة وتجارب توظف بيانات التعلم الافتراضية في العملية التعليمية خاصة في مستويات التطبيق والتحليل والتقييم حيث أثبتت التجربة جدوى بيانات التعلم الافتراضية فيها.

- تصميم تطبيق ثلاثي الأبعاد يخدم الأصوات العربية ، موزعة على المخارج ، ويحدد بشكل مرئي ومسموع كفاءات النطق ، ونقاط التقاء أعضاء النطق ، ويساعد المستخدم على محاكاة خواص معينة ضمن الواقع الحقيقي كطريقة نطق الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة وبصفات المتفق عليها .

- مؤسسات التعليم العالي هي أولى مؤسسات المجتمع بالتطور ومواكبة طبيعة العصر والاستجابة للتحويلات التي تشمل مجالات الحياة المختلفة ، ومن أهم صور هذا التطور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم من خلال توفير الجامعات لمقومات البيئة

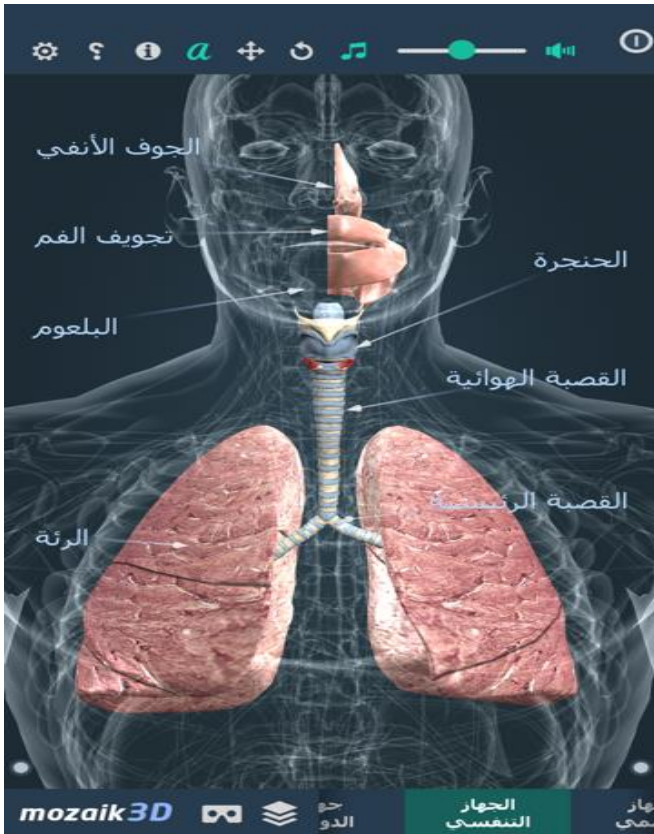
الافتراضية من أجهزة وأدوات لاسيما بعد انخفاض تكلفتها حالياً مقارنة بالسابق حتى يمكن استخدامها كآلية للتعليم .

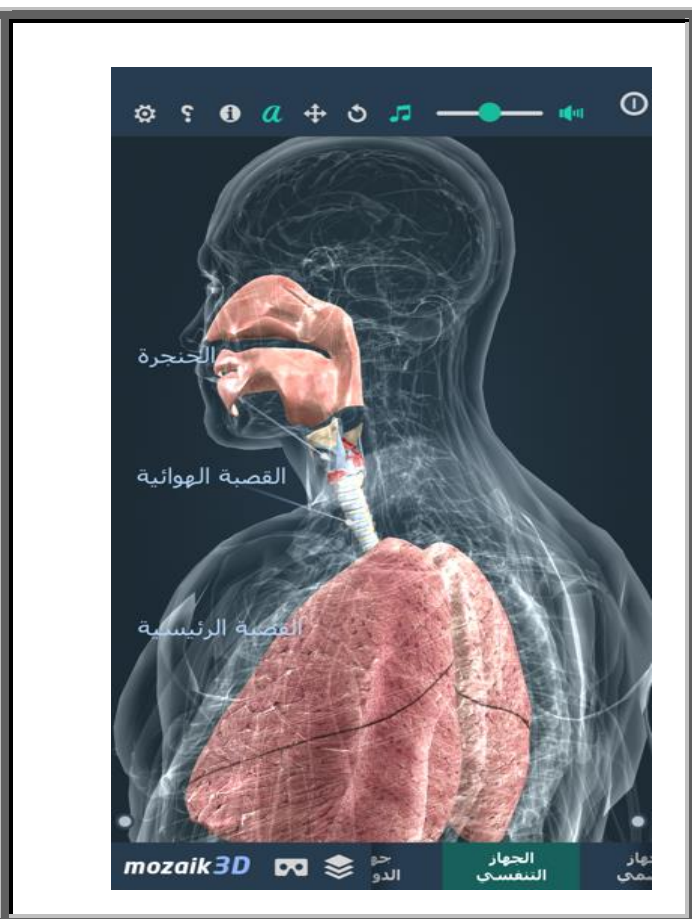
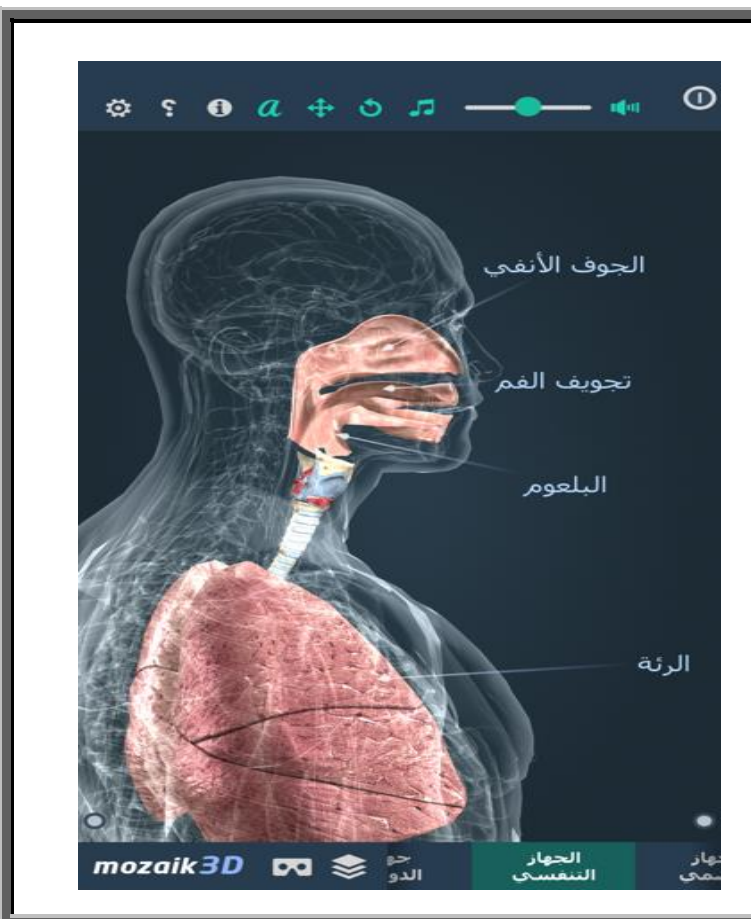
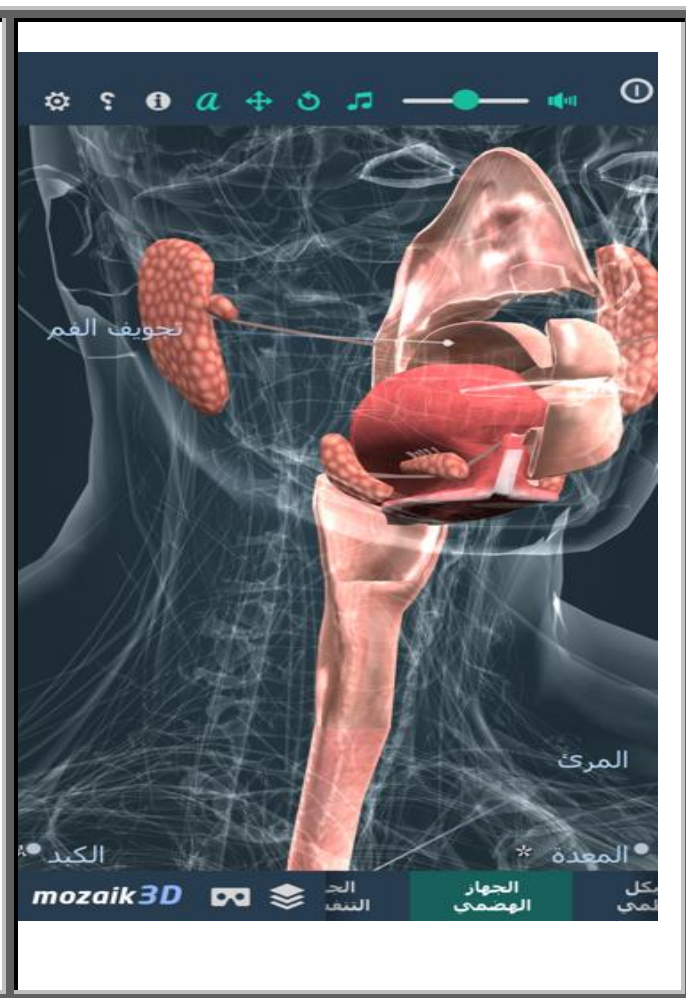
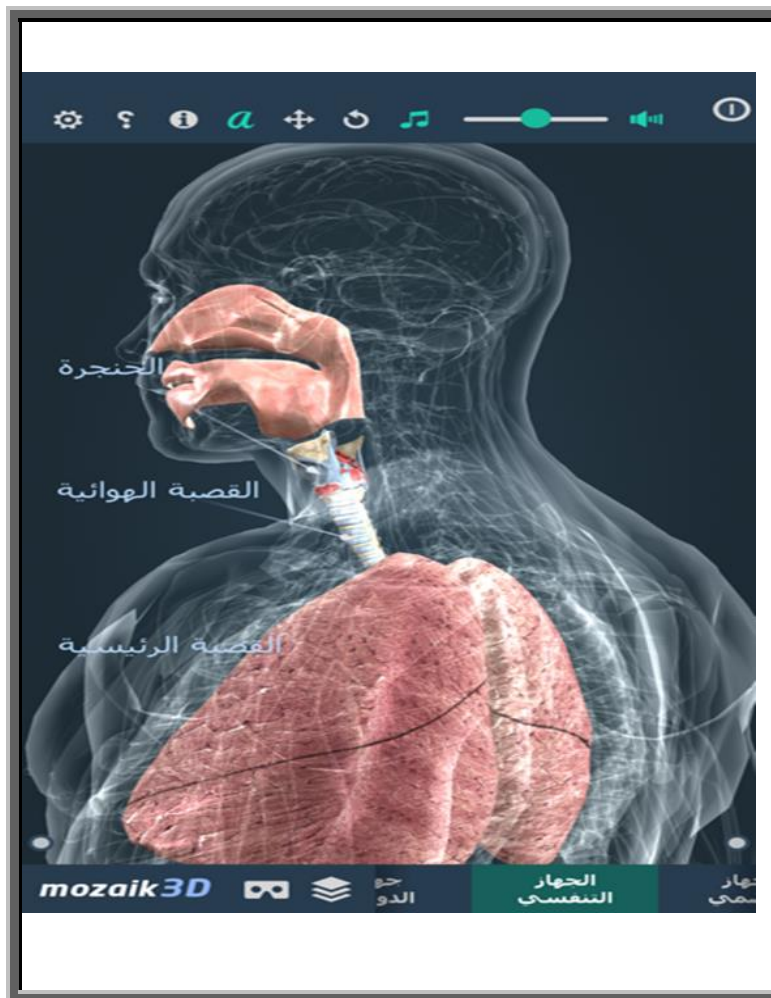
- الاهتمام بتعليم علوم اللغة العربية بواسطة تقنية الواقع الافتراضي ، من خلال الخرائط التفاعلية ، وبوستر المعلومات ، والاهتمام بإنشاء مشاريع طلابية تقوم على هذه التقنية في الأنشطة الطلابية والمناسبات المتنوعة من معارض ، وملتقيات.

- تصميم وتطوير برامج بيانات تعلم افتراضية للمواد المتعددة والمواضيع المختلفة باللغة العربية حتى يتسنى للطلاب الاستفادة منها بشكل سلس وممتع.

الملحقات :

صور من تطبيق Human body VR 3D





المراجع :

- ١- أنيس ، إبراهيم ، الأصوات اللغوية ، القاهرة : (مكتبة الانجلو المصرية) ط٤
- ٢- بشر ، كمال ، علم الأصوات ، (القاهرة - دار غريب) ٢٠٠٠م.
- ٣- البركاوي ، عبد الفتاح ، مقدمة غي علم الأصوات ، (القاهرة : الجريسي للطباعة) ٢٠٠٤م.
- ٤- الحصري ، احمد ، منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الواقع والمأمول ، المؤتمر العلمي السنوي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، (المنصورة ، دار الوفاء) ، ٢٠٠٠م.
- ٥- الخولي ، محمد علي ، الأصوات اللغوية ، (عمان : دار الفلاح) ١٩٨٦م
- ٦- السعدي ، عبد الرحمن بن ناصر ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ، تحقيق : عبد الرحمن بن معلا اللويحق ، (الرياض : العبيكان) ٢٠٠١م.
- ٧- السعران ، محمود ، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، (القاهرة : دار الفكر العربي) ط٢ ، ١٩٩٧م.
- ٨- الشرهان ، جمال ، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم ، (الرياض) ط٣ / ٢٠٠٣م.
- ٩- الشرهان ، جمال ، الكتاب الإلكتروني والمدرسة الالكترونية والمعلم الافتراضي ، (الرياض) ط٢ ، ٢٠٠٦ ، عبد التواب عبد اللاه عبد التواب ، "الجامعة الافتراضية كصيغة جديدة للتعليم من بُعد" بحث مقدم في ندوة أنماط التعليم الحديثة المنعقدة بجامعة السلطان قابوس في الفترة (١٨ - ٢٠) ، مايو ٢٠٠٣ ، مسقط ، عُمان.
- ١٠- عبد الحميد ، عبدالعزيز طلبة ، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم ، (القاهرة : المكتبة المصرية للنشر والتوزيع) ٢٠١٠م
- ١١- عبدالعزيز علام ، عبدالله ربيع ، علم الصوتيات ، (الرياض ، مكتبة الرشد) ط٢ ، ٢٠٠٩م
- ١٢- عمر ، أحمد مختار :
 - دراسة الصوت اللغوي ، (القاهرة : عالم الكتب) ١٩٩٧
 - معجم اللغة العربية المعاصرة ، (القاهرة : عالم الكتب) ٢٠٠٨م
- ١٤- العريني ، عبدالرحمن ، من التعليم المبرمج إلى التعليم الإلكتروني (مجلة المعرفة، ع ٩١ ديسمبر ٢٠٠٣م .
- ١٥- الغريب ، زاهر أسماعيل ، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم ، (القاهرة ، عالم الكتاب) ، ٢٠٠١م .
- ١٦- غزاوي ، محمد زبيان ، الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم" ، (الأردن ، أربد ، جامعة اليرموك) ٢٠٠٠م.
- ١٧- محمد ، عبدالله محمد يحيى ، الاقتباس ١٤٣٨/٣/٤ هـ ، مستعرض التكنولوجيا ، ٢٠١٠م.
- ١٨- محمد ، عبد الهادي ، نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم المصري ، المؤتمر العلمي الثاني لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات ، ١٣- ١٥ ديسمبر ١٩٩٤ ، (القاهرة : المكتبة الأكاديمية) ١٩٩٥م.
- ١٩- محمود ، ممدوح إبراهيم ، علم الأصوات (الفوناتييك) ، (الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - عمادة البحث العلمي) ٢٠١٧م
- ٢٠- النفيس ، علاء الدين ، شرح تشريح القانون ، تحقيق : سلمان السوري الحلبي ، (المكتبة الشاملة)
- ٢١- نوفل ، خالد محمود ، إنتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية (عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع) ٢٠١٠م .

المراجع الالكتروني :

<http://fathkg.forumegypt.net/t15-topic>

<http://www.naseejacademy.org/ar-sa>

www.ergo-eg.com/ppt/2vra.pdf

<http://fathkg.forumegypt.net/t15-topic>

<http://technologyame.weebly.com>

www.ergo-eg.com/ppt/2vra.pdf

اكتساب المفردات اللغوية في ضوء التعلم التعاوني في تعليم اللغة الثانية دراسة تطبيقية
صالحة بنت علي بن أحمد الشهري
محاضر بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بحث كيفية تنمية اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، واشتملت عينة الدراسة على (٤٨) من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها: ٢٤ في المجموعة التجريبية التي تعلمت المفردات اللغوية بالتعلم التعاوني، ٢٤ في المجموعة الضابطة التي تعلمت المفردات اللغوية بالطريقة التقليدية من مدارس منارات الرياض في الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي كمنهجين للدراسة، واستعانت باختبار المفردات اللغوية كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المفردات اللغوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي مما يدل على الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المتعلمات للمفردات اللغوية، ودعم التعلم التعاوني لاكتساب المفردات اللغوية بشكل أفضل لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على إستراتيجية التعلم التعاوني، وإعداد البنية التحتية المدرسية لتنفيذ التعلم التعاوني.

المقدمة:

اكتسبت المفردات اللغوية في ميدان تعلم وتعليم اللغة الثانية أهمية كبرى ؛ إذ أصبحت المفردات هدفاً من أهداف تعليم اللغة العربية، ليس فقط لأنها مكون رئيس من مكونات اللغة، بل لكونها أيضاً عنصراً جوهرياً من عناصر الاتصال وتحقيق الفهم والإفهام ؛ فالإنسان يستطيع عن طريق المفردات اللغوية أن يفصح لنا عن احتياجاته ورغباته وميوله، ويعبر عن مشاعره ؛ بل يوصل لنا أفكاره أيضاً، ويحكي - بواسطتها - عن تجاربه.

وقد ظهر العديد من الدراسات التي أولت عناية خاصة للبحث في المفردات اللغوية، ومنها: دراسة شعبان (١٤٣٢هـ، ص. ٢١) التي أشارت إلى أهمية تعليم المفردات اللغوية في سياقات ثرية بالمعاني؛ حيث تتنوع هذه السياقات تنوعاً يتيح للمتعلم تحديد المعاني المختلفة للمفردات اللغوية المتعلمة. وتشير الدراسة - أيضاً - إلى أن تعلم المفردات اللغوية يكون فعالاً لو تعاون المتعلمون فيما بينهم على تعلم هذه المفردات.

وقد يجد المتعلم، الذي يتوجه إلى تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، صعوبات عند اكتسابه مفرداتها اللغوية، ومن ذلك: "صعوبة فهم الدارس للكلمات البعيدة عن بيئته، والتي تخص البيئة العربية، مثل: الثأر - الغار - القرى - وأد البنات، وفهم دلالة واحدة للكلمة الواحدة دون معرفة الحقول الدلالية الأخرى، وعدم معرفة المترادفات للكلمة الواحدة، مثل: ماهر - حاذق - نشيط - ذكي".

ونظراً لما سبق سعى المربون والباحثون إلى الإسهام في إيجاد استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة، تسهم في اكتساب المفردات اللغوية من خلال إشراك المتعلم في الحصول على المعلومة، وإبراز أهمية دوره الفاعل داخل حجرة الدرس، لاسيما مع أقرانه، وتشجيعه على أن يبدي رأيه، ويطرح أفكاره، وينقد أفكار الآخرين، ومن ثم طرحت فكرة الاستعانة بالاستراتيجيات الحديثة التي ينادي بها التربويون، ومنها استراتيجية التعلم التعاوني (cooperative learning).

ولقد قدم "جونسون وآخرون" (١٩٦٦هـ، ص.ص ١-٥) مدخلاً جديداً عن مفهوم التعلم التعاوني؛ حيث يعمل المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة، لإنجاز أهداف مشتركة.

ونظراً لما سبق تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن مدى أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

الإحساس بالمشكلة:

تعددت مصادر الإحساس بالمشكلة، وهي:

— لمست الباحثة وجود مشكلة أثناء تدريسها للمتلمات ؛ حيث لاحظت وجود بعض الصعوبات في تعليم المفردات اللغوية، كما لاحظت غياب استراتيجيات التدريس الحديثة. الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، وتمثلت في ملاحظة مجموعة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها ، ومقابلة بعض المتلمات في فصول تعليم اللغة العربية، وقد كشفت ردود

معظم المتعلمات أن الرتبة التي ترافق عملية تقديم المفردات، وعدم تنوع الاستراتيجيات والأنشطة، وعدم تنوع المعلمات في وسائل شرح المفردات،

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

- كيف يمكن تنمية اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المبتدئ باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني؟ ويتفرّع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:
- ما حصيلة المفردات اللغوية التي تمتلكها متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟
- ما خطوات وإجراءات إستراتيجية التعلم التعاوني التي يمكن من خلالها تنمية اكتساب المفردات اللغوية عند متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟
- ما مدى فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية اكتساب المفردات اللغوية؟

أهداف الدراسة:

- تعرف الحصيلة اللغوية المتوفرة من المفردات لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها.
- تحديد خطوات وإجراءات إستراتيجية قائمة على التعلم التعاوني.
- قياس فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اكتساب المفردات اللغوية.

حدود الدراسة:

أ. الحدود الموضوعية:

- اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام أسلوب التعلم التعاوني الموسوم بـ (STAD)، وهو تقسيم المتعلمات إلى فرق للتحصيل، (Student Teams Achievement Divisions)، بالإضافة إلى استخدام أسلوب فرق المسابقات والألعاب، الذي يختلف عن الأسلوب السابق في تقديم المسابقات بدلاً من الاختبارات.
- حددت الباحثة مستويات تناول المفردات، وهي: التعرف على المفردة ومعناها، التعرف على بنية المفردة، التعرف على الصفة المميزة للمفردة، استخدام المفردة وتوظيفها.
- اقتصر تطبيق الدراسة على المستوى "المبتدئ المتقدم (ب)"؛ حيث يتراوح عمر المتعلمات بين العشر سنوات والاثنتي عشرة سنة. لأهمية اكتساب المفردات اللغوية في هذا المستوى، كما أن إستراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي تحفّز المتعلمات، وتدفعهن لاكتساب المفردات في هذا المستوى.

ب. الحدود الزمنية: تمّ تطبيق الدراسة الحالية على متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المبتدئ مدة فصل دراسي .

ج. الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة الحالية في مدارس منارات الرياض العالمية في الرياض.

أهمية الدراسة:

تتوقع الباحثة أن تكون هذه الدراسة مفيدة لعدد من عناصر العملية التعليمية، وهي:

- المعلمون: تسهم هذه الدراسة في طرح استراتيجية حديثة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ليستفيد منها المعلمون في الموقف التعليمي.
- مصممو المناهج والبرامج اللغوية: تقدم هذه الدراسة نتائج تجريبية قد تفيد مصممي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ليراعوا هذه النتائج في صياغة محتوى البرامج والمناهج الخاصة بالمفردات، وأسس تنظيمها.
- المتعلمون: تقدم هذه الدراسة للمتعلمين إستراتيجية حديثة تيسر عليهم تعلم المفردات اللغوية، وتزيد حصيلتهم منها.
- مؤلفو المعاجم: تقدم هذه الدراسة مفردات لغوية يمكن الاستفادة منها في تأليف معجم لغوي طلابي تستطيع المتعلمات الاستفادة منه متى دعت الحاجة إليه، وذلك من أجل تنمية المفردات اللغوية لدى المتعلمات.
- الباحثون: تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لإجراء المزيد من البحوث حول إستراتيجيات حديثة، وخاصة إستراتيجية التعلم التعاوني؛ للإفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات الدراسة:

١. الإستراتيجية:

يرى البعض أن الإستراتيجية هي "مجموعة الخطط والإجراءات المخطط لها التي تنتج للمعلم فرصة توظيف مصادر المعرفة المتاحة لمساعدته مع المتعلمين على التفاعل بوعي وشمولية مع المحتويات المتوافرة لتحقيق أهداف تعليمية محددة" (نصر، ١٤٢٢، ص. ٢٠٢).

وتعرفها الباحثة إجرانيا بأنها: "الإجراءات والخطوات التي تتبعها الباحثة في التدريس لإكساب متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها المفردات اللغوية المناسبة لهنّ".

٢. إستراتيجية التعلم التعاوني:

يعرف "جونسون" (١٩٦١هـ، ص. ١-٥) التعلم التعاوني بأنه: عمل المتعلمين معاً لإنجاز أهداف مشتركة، وذلك بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات مكونة من (٢-٥) أعضاء بعد أن يتلقوا تعليمات بذلك من المعلم، ومن ثم يبدؤون في العمل حتى يفهم جميع أعضاء المجموعة العمل، وينجزوه بنجاح.

وتعرفه الباحثة بأنه هو أنه: "أسلوب لتدريس المفردات اللغوية يقوم على تقسيم المتعلمات إلى فرقٍ للتحصيل؛ بحيث يكون ما بين (٦:٤) متعلمات في المجموعة الواحدة، وقد تم اختيارهن عشوائياً من قائمة؛ شريطة أن تكون المجموعة الواحدة غير متجانسة في التحصيل، عندها تقدم المادة العلمية، وتقوم المتعلمات بتأدية المهام والأنشطة الموكلة إليهن بتوجيه من المعلمة".

٣. أسلوب تقسيم المتعلمات إلى فرقٍ للتحصيل (STAD):

يقسم المتعلمين في الفصل إلى فرقٍ أو مجموعات للتعلم، بحيث يتألف كل فريق أو مجموعة من أربعة أو خمسة متعلمين غير متجانسين في التحصيل، ثم يساعد كل منهم الآخر في المجموعة في تعلم المحتوى بالتدريس الخصوصي، وبالمناقشة والحوار في المجموعة، ويتدخل المعلم للتوجيه والمساعدة بناء على طلب المجموعة أو عندما يرى ذلك ضرورياً، ويلاحظ أداء كل مجموعة في الفصل، وكذلك أداء كل عضو في المجموعة لتقييم مستوى المتعلمين وتنفيذهم للمهام والأنشطة المطلوب تحقيقها، ويعطي لكل مجموعة ولكل فرد درجة تحسن أو تقدير التحسن" (عبد الحميد، ١٤٢٠هـ، ص. ٨٨).

٤. أسلوب فرق الألعاب والمسابقات:

تقسم المعلمة المتعلمات إلى مجموعات غير متجانسة، ويتراوح عدد أفرادها من (٤_٥) متعلمات، تلقي المعلمة الدرس عليهن، ثم تبدأ المتعلمات بعد ذلك في العمل من خلال أوراق العمل التي تقدم لهن، وفي نهاية الأسبوع تقام المسابقات والألعاب بين المجموعات، وتضاف درجة صاحبة المركز الأول إلى مجموعتها، وتحصل المجموعة الفائزة على أعلى درجة، وتقدم مكافآت جماعية وفردية.

٥. المفردات اللغوية:

تعرف بأنها: "مجموع رصيد المور فيمات وتجمعاتها" (باي، ١٤١٩هـ، ص. ١١٢).

وتعرفها الباحثة بأنها: أصغر وحدة مستقلة لها دلالة، وتؤدي وظيفة في سياقها، ويمكن إكسابها لمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في برامج تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال أنشطة تعاونية تشترك فيها المتعلمات، بحيث يكون لكل متعلمة دور في تنفيذ المهمة اللغوية الموكلة إليها داخل المجموعة.

الإطار النظري :

المفردات اللغوية والتعلم التعاوني :

هناك طرائق تدريس ظهرت في السابق تهتم بتعليم اللغة الثانية لمتعلميها، ومنها الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة النحو والترجمة، والطريقة التواصلية، ولكل منها إيجابيات تسهم في اكتساب مهارات اللغة وعناصرها، وبالمقابل هناك مساوئ وسلبيات؛ فمثلاً الطريقة السمعية الشفوية تهمل تعليم المفردات، وطريقة النحو والترجمة تركز على تحفيز المتعلم كثيراً من المفردات دون أن يتمرس على استعمالها في سياقاتها الطبيعية.

وبالنظر لطريقة التعلم التعاوني كي تقدم من خلالها المفردات اللغوية لمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، نجد أن تلك الطريقة تبنى في ضوء عدة معايير، أهمها: مدى مناسبة هذه الإستراتيجية لأهداف المنهج، مدى اتباع الطريقة لمبادئ وأسس التعليم، مدى الكفاية من حيث الجهد والوقت، مدى مراعاة هذه الطريقة للعمر الزمني للتعلمات، ولخصائص نموهن واحتياجاتهن وميولهن، اقتصادية الطريقة من حيث توافر المواد التعليمية والوسائل المعينة الأخرى، الاهتمام بالعلاقة التي تحرص على توفيرها

بين المتعلم والمعلم ، وشمول أساليب التقويم المستخدمة. ويمكن تناول علاقة التعلم التعاوني بتعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها من خلال محورين ، هما :

أولاً - المهارات اللغوية :

إن الاهتمام الذي حظيت به مهارات اللغة جعل منها موضوعاً ومجالاً خصباً للبحث والتقصي في مجال طرائق التدريس ، فإتقان المتعلم لتلك المهارات هو دليل على براعته في استعمال اللغة التي يتعلمها ، وقد استطاع التعلم التعاوني في معظم نتائج الدراسات التي تناولت أثر تلك الاستراتيجية على قياس تطور ونمو المتعلمين في التحصيل لتلك المهارات، وأظهرت معظمها نتائج إيجابية، جعلت من التعلم التعاوني بيئة مناسبة لتعلم تلك المهارات بجانب مهارات أخرى اجتماعية ، فعندما يستمع أفراد المجموعة لبعضهم البعض عند مناقشة المهمة التعاونية ، يبدو واضحاً استخدام المتعلمات مهارة الاستماع ، وعند استماع المتعلمات لموضوع ما من خلال جهاز المسجل ، أو عن طريق الإذاعة عند القيام ببعض الأنشطة اللصافية .

ونظام العمل في مجموعات التعلم التعاوني يسهم في خلق جو من التفاعل الإيجابي الذي يحقق ويدعم هذه المهارات؛ فجد أن المتعلمة - في نظام المجموعات ومن خلال تحقق عناصر التعلم التعاوني - تشارك ، وتتطلق في الحديث، وتظهر وجهة نظرها ، وتلقي موضوعاً شفهياً بطريقة تعبر فيه عن المواقف التي يتضمنها الموضوع . وتناقش أعضاء المجموعة حول فكرة أو جزئية تتعلق بإنجاز المهمة ؛ مما يدل على تهيئة بيئة تنمي من خلالها مهارة المحادثة ، وتشغل مهارة القراءة حيزاً من الاهتمام والتطبيق ، فيوجد لدى كل مجموعة تعاونية القارئة التي تقرأ المهمة التعاونية ، والنص القرآني المحدد في الدرس ، وتحصل المتعلمة في كل مجموعة تعاونية على هذا الدور لتضمن نمو المهارة وتنفيذها عند جميع المتعلمات ، وعندما تلخص المتعلمة كتابياً قصة أو موضوعاً، أو تعيد صياغة معلومة بأسلوبها، أو تعبر عن صورة أمامها كتابياً، فهي تنمي مهارة الكتابة ، فالتعلم التعاوني يهتم بتعزيز هذه المهارة عن طريق إجراء تعيين الأدوار، فهو يعين دور الكاتبة التي يقوم دورها على التلخيص لعمل المجموعة، وكتابة ما يتعلق بالعمل، وينقل هذا الدور من متعلمة إلى أخرى في كل درس تعاوني للتأكد من دعم هذه المهارة عند جميع أفراد المجموعة .

ثانياً : اكتساب المفردات اللغوية :

تشكل الصعوبات اللغوية عائقاً في تعلم واكتساب المفردات اللغوية عند متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها ، ومن بين تلك الصعوبات التي يتعرض لها المتعلم صعوبة شكل المفردات وضبطها ، وصعوبة المطابقة في: التعريف والتذكير، والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع ، و استعمال صيغ صرفية لا تتماشى مع سياق الكلام ، وكثرة المرادفات في العربية ، واستخدام المفردات المناسبة للسياق ، وجميع تلك الصعوبات لم تنتج بسبب عيوب خلقيّة في المتعلم ، أو إعاقة ذهنية عند المتعلم ، إنما قد تكون ناتجة عن التداخل بين : اللغة الأم واللغة المتعلمة ، أو الاستراتيجيات التي تقدم بها اللغة للمتعلم ، أو طبيعة المناهج التعليمية ، أو تعود إلى اللغة الهدف ذاتها .

واستطاع التعلم التعاوني بوصفه استراتيجية حديثة متمثلة في أسلوب تقسيم المتعلمين إلى فرق للتحصيل ، وأسلوب فرق الألعاب والمسابقات، تذليل تلك الصعوبات عند المتعلمات ، ويعود ذلك إلى الاستراتيجية المستخدمة ، ونظام العمل في المجموعات، والتفاعل الذي يحصل بين المتعلمات، والتنوع في التدريبات والأنشطة المستخدمة، التي اشتملت على التمييز بين المفرد والجمع ، والتذكير والتأنيث ، واستخدام المفردة المناسبة للسياق ،

إن من أهم عناصر اللغة التي تسهم بشكل كبير في إجادة المتعلم للغة التي يتعلمها هي المفردات "ويتفق خبراء تعليم اللغات الثانية على أن تعلم المفردات مطلب أساس من مطالب تعلم اللغة الثانية، وشرط من شروط إجادتها، ويظل مهماً أن يفهم المتعلم جميع جوانب المفردة ؛ مما يتعلق بدلالاتها مستقلة ، أو عندما توجد في سياق، أوظيفتها في الجملة ، أو ما يخص نطق أصواتها، وأن يتمكن من استخدامها في مكانها المناسب ، "وهناك قاعدة على معلم اللغة لغير أبنائها ألا تغيب عن ذهنه أثناء شرح وتوضيح الكلمات التي تعرض للدارسين ، وهي ضرورة تعليم المفردات في سياق طبيعي "موقف" ، أو لفظي حتى تكون وظيفة الكلمة ومعناها واضحين في ذهن الدارس .(صيني، ١٤٠٦ ، ٨٦).

الدراسات السابقة:

المحور الأول - الدراسات المتعلقة باستراتيجية التعلم التعاوني:

أولاً. دراسة (الغول، ٥١٤١٥):

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل متعلمي المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

ظهر أثر التفاعل بين إستراتيجية التعلم التعاوني والطريقة التقليدية على مستويات المتعلمين؛ حيث ظهرت فوارق لصالح المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بذوي التحصيل المتوسط، كما ظهرت فوارق بين المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني لصالح المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع، فضلاً عن ظهور فوارق بين المتعلمين ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المتدني لصالح المتعلمين ذوي التحصيل المتوسط، وذلك في مادة قواعد اللغة العربية وبلاغتها.

ثانياً. دراسة (عدوان، ١٤٢١ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل القرائي لمتعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية لصالح متعلمات المجموعة التجريبية في التحصيل بشكل عام في جميع الصفوف العليا.
- وجود فروق دالة إحصائية لصالح متعلمات المجموعة التجريبية في التحصيل القرائي.
- وقد أظهرت الدراسة أن إستراتيجية التعلم التعاوني أفضل من الطريقة التقليدية في تدريس القراءة لمتعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ثالثاً. دراسة (الرباب، ١٤٣١ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأثر الذي تحدثه إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية عند تدريس مهارات التعبير الكتابي لمتعلمي الصف الأول الثانوي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة؛ مما يعني وجود أثر إيجابي للتدريب على مهارات التعبير باستخدام التعلم التعاوني أو الطريقة التقليدية.
- وجود فروق إحصائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية التي تعلمت مهارات التعبير الكتابي الوظيفي بأسلوب التعلم التعاوني والمجموعة الأخرى الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني - الدراسات المتعلقة بالمفردات اللغوية:

أولاً. دراسة (أبو حيمد، ١٤٠٦ هـ):

- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الثقافة في المفردات وتعليمها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:
- أن هناك صلة بين الألفاظ ومعانيها.
 - أن للثقافة دوراً مهماً في تحديد دلالة المفردات.
 - أن المعنى المعجمي مبهم ومتعدد ومحتمل لأكثر من معنى، أما المعنى السياقي فيحدده السياق.

ثانياً. دراسة (العقيل، ١٤٢٠ هـ):

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء اللغوية في استخدام مفردات اللغة الإنجليزية لدى متعلمات المرحلة الثانوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أن هناك بعض الفئات التي وجد بها فروق بين المتعلمات؛ مما يعني أن هناك نمواً معرفياً بها، على حين استمرت فئات أخرى من الخطأ في الظهور؛ مما يعني أن المتعلمات على مدى الصفوف الثلاثة يخطئن في هذه الأنواع، وأنهن بحاجة إلى المزيد من الخبرات اللغوية في مجال المفردات.

ثالثاً. دراسة (العتيبي، ١٤٣٠ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع النمو اللغوي لدى الصغيرات من متعلمات اللغة العربية الناطقات بلغات أخرى، ووصفه على المستوى التركيبي لمدة عام دراسي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

- اقتران النمو اللغوي للمتعلمة بنقدم المستوى في اللغة العربية؛ حيث اكتسبت المتعلمات أغلب الأنماط اللغوية التي قامت عليها الدراسة، وقد ظهر ذلك في استعمال التراكيب المدروسة استعمالاً صحيحاً.
- ظهور بعض الظواهر اللغوية التي كان بعضها عاماً لدى جميع المتعلمات، بينما كان البعض الآخر نادراً.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

- الإطار النظري؛ حيث استفادت الباحثة من بعض الموضوعات التي تناولتها تلك الدراسات، مثل: مفهوم التعلم التعاوني، والصعوبات التي تعوق التعلم التعاوني، ومفهوم المفردات اللغوية، وأنواع المفردات اللغوية، ووسائل شرح المفردات اللغوية، والصعوبات اللغوية، واكتساب المفردات اللغوية.
- تحديد مكونات الوجدتين المقترحتين وعناصرهما في البحث الحالي، وتتمثل في: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم.
- تعرف بعض أساليب التعلم التعاوني التي يمكن استخدامها عند تدريس الوجدتين المقترحتين في البحث الحالي.
- الاستفادة من هذه الدراسات في الضبط التجريبي، عند تطبيق الوجدتين المقترحتين على المتعلمات.
- الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، وذلك باستخدام الأساليب المناسبة للبحث الحالي.
- إعداد أداة البحث الحالي، المتمثلة في الاختبار، الذي يتضمن المفردات التي ستعرضها الباحثة أثناء بناء الوجدتين، ثم تقديمه للمتلمات.
- الاستفادة من نتائج بعض الدراسات التي استخدمت أساليب التعلم التعاوني، والتي أظهرت إيجابية تلك الإستراتيجية ؛ مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية.
- الاستفادة من بعض الدراسات في المعايير التي سيتم تحديد المفردات بناء عليها، والتي ستعرضها الباحثة أثناء بناء الوجدتين المقترح تقديمها.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تقديم الإطار النظري، وفي جمع البيانات والمعالجات الإحصائية، كما اتبعت المنهج شبه التجريبي عند تطبيق الاختبار والتجربة على المتلمات - عينة الدراسة -، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلة البحث ؛ إذ هدف هذا البحث إلى قياس أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية اكتساب المفردات اللغوية، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي التقليدي، ويعتمد هذا التصميم على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ويتم تعريض المجموعتين لنفس الاختبارات ما عدا المتغير المستقل الذي يدخل فقط على المجموعة التجريبية. ويمكن تمثيل ذلك بالرموز كما في الجدول التالي:

م ت (خ ق x خ ب)
م ض (خ ق. خ ب)

م ت: المجموعة التجريبية. خ ق: الاختبار القبلي.

م ض: المجموعة الضابطة. خ ب: الاختبار البعدي.

X إدخال المتغير المستقل. لا يتم إدخال أي متغير " (القحطاني وآخرون، ١٤٢٥هـ، ص. ١٨٥)

مجتمع البحث وعينه:

تكوّن مجتمع البحث من متلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في مدارس منارات الرياض .

أداة البحث:

اختبار حصيلة المفردات اللغوية لدى متلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المبتدئ.

وقد روعي في تصميم الاختبار عدة أمور، منها:

- أن تكون المفردات صادقة تقيس ما وضعت لقياسه.
- أن تكون العبارات واضحة ودقيقة.
- أن يكون السؤال محدداً.
- أن تكون إجابات الاختبار من متعدد مكونة من أربعة بدائل لتقليل فرص التخمين.
- أن تكون الإجابات ذات طول واحد.
- أن توزّع الإجابات الصحيحة عشوائياً.

ضبط الاختبار:

قامت الباحثة بعدة خطوات وإجراءات لضبط هذا الاختبار، والتحقق من صلاحيته للتطبيق وذلك على النحو التالي:

١. صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين بهدف تعرف آرائهم حول: مفردات الاختبار، وطريقة صياغته، وتعليماته، ومدى وضوح لغة السؤال، وملاءمة السؤال لمتعلمات المستوى المبتدئ، ودرجة تناسبه مع أعمارهن، وطول الاختبار، ومدى ارتباط السؤال بالمهارة التي يقيسها. وقد حددت الباحثة تلك المهارات وفق أربعة محاور، وفي ضوء التعديلات والآراء التي قدمها كل منهم، أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة.

٢. ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار؛ حيث طبقت الباحثة الاختبار مرتين على (عشر) متعلمات من عينة الدراسة ذاتها بفصل زمني مدته أسبوعان، وقد تم حساب معامل الارتباط (سبيرمان) حسب المعادلة التالية: معامل الارتباط = $1 - \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)}$ ، وجاءت قيمة معامل الارتباط موجبة، وهذا يعني أن الارتباط طردي؛ أي أن ازدياد قيمة درجات الاختبار الأول تؤدي إلى ارتفاع قيمة درجات الاختبار الثاني؛ حيث إن قيمة معامل الارتباط (٠,٨)، وهذا يدل بدوره على أن هناك ارتباطاً قوياً جداً بين درجات الاختبار الأول والثاني؛ مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته بعد ذلك في التطبيق القبلي والبعدي على عينة الدراسة في البحث الحالي.

وتم - أيضاً - حساب ثبات الاختبار باستخدام (التجزئة النصفية)، وتم التصحيح بمعادلة (سبيرمان)؛ فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٦٨)، وهو معامل ثبات مرتفع. والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية:

جدول (١) النتائج الخاصة بثبات الاختبار.

النصف	المتوسط	الارتباط بين الجزأين	معامل الثبات بعد التصحيح بـ سبيرمان براون
الأول	٠,٥٣	٠,٤٨	٠,٦٨
الثاني	٠,٤٧		

٣. حساب معاملات: السهولة، والصعوبة، والتمييز:

تم استخراج معاملات: السهولة، والصعوبة، والتمييز للاختبار، واتضح أن معامل السهولة والصعوبة قد تراوح بين: ٠,٢ و ٠,٧٩ مما يعني توسط مناسبة مستوى السهولة لمفردات الاختبار، وعندما يدور مستوى الصعوبة والسهولة حول (٠,٥٠) فإن ذلك يعني المستوى الأمثل للسهولة والصعوبة (علام، ٢٠٠٠م، ص: ٢٨٤، ص: ٢٨٧).

وعموماً إذا كانت قيمة تمييز المفردة (٠,٤٠) فأكثر؛ فإنها تعني أن المفردة مميزة بدرجة جيدة، أما إذا تراوحت بين: (٠,٢٠ : ٠,٤٠)؛ فإنه يكون مقبولاً، أما إذا كان (صفرًا أو سالبًا)؛ فإنه يعني عدم قدرة المفردة على التمييز، ومن هنا يجب حذف هذه المفردة، أو مراجعتها وتعديلها إلى أن يرتفع مستوى التمييز، فمعامل التمييز يتراوح بين ١ - ١+ (علام، ٢٠٠٠م، ص: ٢٨٨، ص: ٢٨٩).

٤. تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار؛ حتى تتم الإجابة عنه في ضوءها، وتستطيع المتعلمات تحديد المقصود من السؤال، وقد روعي في هذه التعليمات ما يلي:

- الكتابة بلغة واضحة ومحددة.
- تكليف المتعلمات بكتابة بياناتهن الشخصية.
- ذكر الوقت المسموح به لأداء الاختبار.

٥. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد أن أعدت الباحثة الاختبار في صورته المبدئية، وبعد أن تم تحكيمه، ثم تعديله وفق آراء المحكمين، وإخراج الاختبار في صورته النهائية، قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية تتكون من (عشر) متعلمات من مدارس منارات الرياض، وكان ذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، وقد كشفت هذه التجربة الاستطلاعية عما يلي:

- استبدال بعض المفردات الصعبة بغيرها من المفردات السهلة؛ لئلا يؤثر ذلك في فهم المتعلمات لمضمون السؤال.
- التأكد من فهم المتعلمات لهدف الاختبار، واستيعابهن لإجراءات تطبيقه.

– التأكد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى المتعلمات.

– تعديل بعض التعليمات لعدم وضوحها لدى المتعلمات.

– تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وتم ذلك بالطريقة التالية:

قامت الباحثة بحساب الزمن الذي استغرقت فيه كل متعلمة في الإجابة عن الاختبار، ثم قسمتها على عدد الأفراد؛ لاستخراج متوسط الزمن الذي يحتاج إليه المتعلمات في الإجابة عن الاختبار، "وذلك بحساب الآتي" (السيد، ٢٠١٤، ص. ١٨٧):

متوسط زمن الوقت: مجموع الوقت الذي استغرقه كل أفراد التجربة الاستطلاعية

مجموع عدد أفراد التجربة الاستطلاعية

أي أن: متوسط زمن الاختبار = ٢٠ ساعة = ساعتين (١٠ أفراد).

وقد أضافت الباحثة (١٥) دقيقة على الساعتين لتوزيع الأوراق على المتعلمات، وقراءة التعليمات لهن؛ فيكون زمن الاختبار: (ساعتين وربع الساعة).

٦. تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة في مدارس منارات الرياض، تطبيقاً قسماً، ثم درّست الباحثة الوجدتين المقترحتين، ثم طبقت الاختبار بعد ذلك بعبء، وسيتم تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

٧. تنفيذ التجربة:

قدّمت الباحثة الاختبار القبلي للمتعلّقات لحصّتين دراسيتين في بداية اليوم الدراسي، ثم صحّحت الباحثة الاختبار القبلي، ورصدت درجات المتعلّقات.

أ. جدول توزيع مستويات التعلم حسب الموضوعات:

جدول رقم (٢): توزيع مستويات التعلم حسب الموضوعات

المحتوى الدراسي	الأهداف التربوية						مجموع عدد الأهداف	نسبة الأهمية للموضوعات
	المعرفة والتذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
١- في المدينة.	٢	٢	-	-	-	-	٤	٨ %
٢- في جزيرة الكنز.	١	٢	٢	-	١	-	٦	١٢ %
٣- في بيت الجدة.	٤	٣	١	-	١	-	٩	١٨ %
٤- تعالوا نتسلق.	٢	٣	١	-	١	-	٧	١٤ %
٥- في المطعم.	٣	٢	١	-	-	-	٦	١٢ %
٦- كيف تعبر الشارع.	٤	١	١	-	-	-	٦	١٢ %
٧- الأسد الهارب.	٢	٣	١	-	١	-	٧	١٤ %
٨- اليوم الرياضي.	٢	١	١	-	١	-	٥	١٠ %
مجموع عدد الأسئلة	٢٠	١٧	٨	-	٥	-	٥٠	
نسبة الأهمية للأهداف	٤٠ %	٣٤ %	١٦ %	-	١٠ %	-		١٠٠ %

جدول رقم (٣): مواصفات اختبار حصيلة المفردات اللغوية

ب. جدول توزيع المهارات والأسئلة:

المحاور الأساسية	المهارات الفرعية	نوع الأسئلة
محور تعرف المفردة ومعناها.	تعرف المعنى المضاد للمفردة. تعرف المعنى المرادف للمفردة تعرف المفردة من خلال الترميز الحسي لها باستخدام الصور. تمييز المفردات الغريبة في المجموعة. فهم معنى المفردات من خلال السياق.	*الاختبار من متعدد. * الصح والخطأ. *الربط بين المفردات والصور. وشملت الأسئلة رقم: (١ + ٢ + ٣ + ٥ + ١٠)
محور تعرف بنية المفرد.	تركيب وتأليف مفردات من الحروف المبعثرة.	*أسئلة الترتيب والتركيب، وشملت السؤال (٦)
محور استخدام المفردة في جمل.	اختيار المفردات لتكميل المعنى. ترتيب المفردات لتأليف جمل صحيحة المعنى. استخدام مفردات لتكوين سياق أو موقف لغوي.	*أسئلة إكمال الفراغ. *الترتيب. *الاختبار من متعدد شملت الأسئلة (٤ + ٨ + ٩)
محور تعرف الصفة المميزة للمفردة	التمييز بين المفرد والجمع من المفردات.	*أسئلة المزاوجة، وشملت السؤال (٧)

خامسا: الوجدتان المقترح تطبيقهما: (المادة التعليمية)

أهداف الوجدتان:

أ. الأهداف العامة:

تتمثل الأهداف العامة في النتائج النهائية التي يتوقع وصول المتعلمات إليها، وتتمثل في اكتساب المفردات اللغوية التي تتعرض لها المتعلمات حتى يتمكن من ممارستها في حياتهن بشكل جيد. ويمكن تحديد هذه الأهداف العامة للوجدتين في ما يلي:

- استخدام المتعلمات مفردات اللغة العربية في دلالاتها الصحيحة.
- تعرف المتعلمات الدلالات المختلفة للمفردة الواحدة.
- تنمية الثروة اللغوية للمتعلّقات من خلال ما تتعلمنه من نماذج، وما تتعرضن له من قراءات، وخبرات.
- اكتساب رصيد معرفي ولغوي متصل بمجالات دروس الوجدتين.
- فهم النص المسموع، ومراعاة آداب الاستماع.
- إغناء رصيد المتعلمات اللغوي، واستعماله في تواصلهن الشفهي والكتابي.
- استخدام المعجم في شرح المفردات اللغوية.

خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها:

أ - التهيئة:

- تحديد المهارات التعاونية والمهارات الأكاديمية التي ينبغي للمتعلّقات تحقيقها من خلال عمل المجموعات.
- عرض الأهداف التعليمية والتعاونية أمام المتعلّقات.
- تحديد عدد الأفراد في المجموعات التعاونية لأنها تشتمل على متعلّقات غير متجانسات في التحصيل.
- توزيع الأدوار على المتعلّقات بحيث تتكون كل مجموعة من قائدة، وقارئة، وكاتبة،...
- شرح المهمة الأكاديمية، وتوضيح الأهداف في بداية الدرس التعاوني.
- تجهيز وسائل شرح المفردات اللغوية المناسبة لكل درس من صور ومجسمات.
- تهيئة الفصل بما يتناسب وموضوع الدرس وخطوات التعلم التعاوني.
- إلقاء بعض الأسئلة التي تثير دافعية المتعلّقات نحو تعلم الدرس.

- تجهيز الأدوات التي تحتاجها المتعلمات بحيث يكون لكل مجموعة أدواتها الخاصة.
- عرض المادة العلمية عن طريق المناقشة أو الحوار أو أي أسلوب تجده الباحثة مناسباً.

ب - تنفيذ المهام:

يظل دور المعلمة في التعلم التعاوني أنها هي الموجهة والمرشدة والمساعدة للمتعلمة في تنفيذ المهام، فهي تشرف على المتعلمة، وتقدم لها المساعدة متى احتاجت ذلك وفق ضوابط معينة.

وتقوم المعلمة بإجراء زيارات للمجموعات أثناء تأدية المهام، ولا تكتفي بالملاحظة عن بُعد، بل تقوم بالمرور بين المجموعات، وتفقد عملها للتأكد من وجود التفاعل بين المتعلمات، وملاحظة سلوكهن، والتأكد من فهمهن للمهمة التعاونية، وكيفية استخدامهن للأدوات، وعندما تشعر المعلمة بوجود مشكلة ما تقدم التوضيح اللازم لما أشكل على المتعلمات.

ج - التغذية الراجعة:

- تقدم المعلمة للمتعلّقات التغذية الراجعة، وأثناء ذلك تقدم المساعدة الضرورية، وتوجه المتعلّقات نحو الصواب، وإبداء الملاحظات الإيجابية، وتقديم الاقتراحات للمتعلّقات حول أعمالهن.
- إن لقاءات الزملاء المنظمة تمنح المتعلّقات وقتاً للحصول على الاقتراحات والأفكار وإتمام العمل.
- التغذية الراجعة تزود المتعلمة بمعلومات عن أدائها، وتكون التغذية الراجعة فردية ؛ وذلك بتزويد كل متعلمة على حدة بالمعلومات التي تساعد على معرفة أخطائها وتعديلها.
- تجعل المعلمة في نهاية الدرس التعاوني الوقت الكافي لمناقشة المجموعة حول أدائها، ونتائج تعلمها؛ مما يتيح فرصة المعالجة، والتغذية الراجعة لمجموعات التعلم التعاوني.

د - التقويم:

وله عدة مستويات، هي:

- تقويم ذاتي: هو أن يطلب من المجموعة نفسها تقويم عملها داخل المجموعة
- تقويم النظير: هو أن تستبدل كل متعلمة في المجموعة ورقة العمل الخاصة بها مع ورقة زميلتها لتقوما بالمراجعة والتقويم معاً.
- تقويم الباحثة: تجمع الباحثة أعمال المتعلّقات، وتقوم بتصحيحها، ووضع علامات تحت أخطائهن، وربما تشير إلى نوع الخطأ، ثم تعيد هذه الأعمال إلى المتعلّقات ليقمن بتصحيح أخطائهن.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه: ما حصيلة المفردات اللغوية التي تمتلكها متعلّقات اللغة العربية الناطقات بغيرها ؟ قامت الباحثة بما يلي:

- تحليل الدروس المتضمنة في المقرر الدراسي الذي تدرسه المتعلّقات في المستوى المبتدئ؛ وذلك بهدف:
- تحديد المفردات اللغوية التي يُراد إكسابها للمتعلّقات في هذا المستوى.
- تحديد المفردات الأكثر شيوعاً وتكراراً في هذا المقرر؛ ليتم التركيز على هذه المفردات، وتضمينها في الاختبار الذي تعده الباحثة؛ وذلك بهدف قياس الحصيلة اللغوية المتوافرة لدى هؤلاء المتعلّقات من خلال تطبيق الاختبار عليهن.
- إعداد اختبار الحصيلة اللغوية لدى متعلّقات اللغة العربية الناطقات بغيرها في ضوء ما تم في الخطوة السابقة.
- تطبيق الاختبار قبلها على المتعلّقات.
- تحليل نتائج تطبيق هذا الاختبار، والذي تركز على المفردات التي يُراد إكسابها للمتعلّقات المبتدئات، ومن خلال هذا التطبيق القبلي للاختبار اتضح ضعف مستوى المتعلّقات في حصيلتهن اللغوية من المفردات ؛ حيث بلغ متوسط درجات المتعلّقات في الاختبار القبلي (٧،٨)، وبمقارنة هذا المتوسط بمتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي بعد ذلك، والذي بلغ (١٢،٢)، يتضح ضعف الحصيلة اللغوية لدى المتعلّقات، وذلك قبل تطبيق الإستراتيجية المقترحة عليهن.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني: ما خطوات وإجراءات إستراتيجية التعلم التعاوني التي يمكن من خلالها تنمية اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلّقات اللغة العربية الناطقات بغيرها ؟

فقد حددت الباحثة الإجراءات التدريسية التي تتطلبها إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفردات اللغوية، وقامت بإعداد وحدتين دراسيتين مقترحتين قائمتين على إستراتيجية التعلم التعاوني؛ بحيث تنميان اكتساب متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها للمفردات اللغوية في المستوى المبتدئ في مدارس منارات الرياض العالمية؛ وقد تم تناول ذلك في الفصل الجزئية السابقة بالتفصيل، سواء أكان ذلك في عرض: خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة، أم في عرض الوحدتين التعليميتين، أم في كيفية استخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس هاتين الوحدتين. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة الحالية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

تمت الإجابة عن السؤال الثالث (ما مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اكتساب المفردات اللغوية؟) وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج الاختبارين: القبلي والبعدي اللذان قدمتهما الباحثة لمتعلمات المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل بداية التطبيق العملي للتجربة وبعد الانتهاء منها، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

أ - الفروق بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

لكي نستطيع الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اكتساب المفردات اللغوية لدى المتعلمات، تم تطبيق الاختبار على متعلمات المجموعة التجريبية قبلًا وبعدياً في المستوى المبتدئ، وتم حساب درجات المتعلمات، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت" لاستخراج المتوسط الحسابي للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لدرجات متعلمات المجموعة التجريبية في المحاور الأربعة، ومستوى الفهم العام، والمهارات عامة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، وجاء حساب الفروق بين القياسين: القبلي والبعدي بهدف تعرف الفاعلية الذاتية للإستراتيجية؛ أي بغض النظر عن مقارنتها بغيرها، أما في ضوء مقارنتها بغيرها؛ فسيأتي في المحور القادم مقارنة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يمكن أن نسميه بالفاعلية الخارجية، وأمكن استخلاص النتائج التي تعرضها الجداول التالية:

جدول رقم (٤): نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على محور تعرف المفردة اللغوية ومعناها

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدالة
قبلي	7.8750	2.83323	٨,١٩٧	٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي	12.2500	1.98363			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياسين: القبلي والبعدي على محور تعرف المفردة اللغوية ومعناها بلغت ٨,١٩٧، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي ذي المتوسط الأعلى، وهذا بدوره يشير إلى فاعلية الطريقة المستخدمة في نمو هذا الجانب من مهارات التعامل مع المفردات.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمة نوّعت في تقديمها الأنشطة التي ساهمت في نمو اكتساب المتعلمات للمفردات اللغوية؛ فهناك أنشطة صفية تنفذ داخل حجرة الدرس، وأخرى لا صفية تؤديها المتعلمات خارج البيئة الصفية، ومن ذلك البحث في مقالات الصحف عن موضوعات تتضمن مفردات الدروس الجديدة، واستخدام الشبكة العنكبوتية، وأنشطة أخرى قامت بها المتعلمات.

جدول رقم (٥): نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين: القبلي والبُعدي لدى المجموعة التجريبية على محور مستوى تعرف بنية المفردة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدالة
قبلي	5.3750	2.41035	٨,٨٩		٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي	9.2500	1.32698				

يظهر من نتائج الجدول السابق المتعلقة بالكشف عن قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياسين: القبلي والبُعدي لدى المجموعة التجريبية على محور مستوى تعرف بنية المفردة، والتي بلغت ٨,٨٩، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البُعدي ذي المتوسط الأعلى، وهذا بدوره يشير إلى فاعلية الطريقة المستخدمة في نمو هذا الجانب من مهارات التعامل مع المفردات.

ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المتعلمات في المجموعات التعاونية غير متجانسات في التحصيل؛ فهناك ذوات التحصيل المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، وقد اشتركت المتعلمات ذوات التحصيل المرتفع مع زميلاتهن الأقل تحصيلاً في الدرجة التي هي مجموع عمل أعضاء الفريق كلاً بمفرده، مما كان سبباً في ارتفاع درجات المتعلمات في الاختبار البُعدي عن القبلي.

جدول رقم (٦): نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين: القبلي والبُعدي لدى المجموعة التجريبية على محور استخدام وتوظيف المفردة في جمل

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدالة
قبلي	6.4167	3.25599	٧,٥٥٥		٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي	12.1250	1.62354				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياسين: القبلي والبُعدي على محور استخدام المفردة في الجملة بلغت ٧,٥٥٥، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البُعدي ذي المتوسط الأعلى، وهذا بدوره يشير إلى فاعلية الطريقة المستخدمة في نمو هذا الجانب من مهارات التعامل مع المفردات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الاعتماد الإيجابي والمتبادل بين متعلمات المجموعة الواحدة من أهم الأسس التي يبنى عليها نجاح التعلم التعاوني، فالمتعلمات ذوات التحصيل المرتفع يشاركن زميلاتهن في المجموعة في الدرجة النهائية التي هي تحصيل مجموع درجات المتعلمات في الاختبارات الفردية لكل متعلمة منهن؛ مما جعلهن يحرصن على تفوق زميلاتهن ذوات التحصيل المنخفض من خلال توضيح المعلومات، والتأكد من حفظ المفردات، واستخدامها في جمل متعددة، ووضعها في سياقات ذات معنى، ودفعهن للمشاركة، وتبادل الإجابات الصحيحة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عدوان (١٤٢١هـ) التي أكدت فاعلية التعلم التعاوني في تدريب المتعلمات على توظيف واستخدام ما يتعلمنه من مفردات.

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين: القبلي والبُعدي لدى المجموعة التجريبية على محور تعرف الصفة المميزة للمفردة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدالة
قبلي	2.4583	1.31807	٨,٧٢٤		٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي	4.9167	1.21285				

يكشف لنا الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياسين القبلي والبُعدي على محور تعرف الصفة المميزة للمفردة اللغوية، بلغت ٨,٧٢٤، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البُعدي ذي المتوسط الأعلى، وهذا بدوره يشير إلى فاعلية الطريقة المستخدمة في نمو هذا الجانب من مهارات التعامل مع المفردات.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أن الباحثة قدمت التدريبات والأنشطة المتعلقة بهذا المحور، واستخدمت أسلوبين لإستراتيجية التعلم التعاوني، هما: أسلوب تقسيم المتعلمات إلى فِرَقٍ للتحصيل (STAD)، وأسلوب فرق الألعاب والمسابقات، ورغم وجه الشبه الكبير بينهما فإنه قد ضم كلٌ منهما طريقتين مختلفتين في تقويم مدى نجاح المتعلمات وتقوُّقهن في إتقان المفردات المتعلقة بهذا المحور؛ وهي الاختبارات القصيرة والمسابقات بين المجموعات؛ مما دفع المتعلمات إلى التنافس في تعرف الصفات المميزة للمفردات.

جدول رقم (٨): نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على محور مستوى الفهم العام

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدلالة
قبلي	6.6500	2.00722	1.092	٣٨	غير دالة	
بعدي	7.3000	1.75019				

نستنتج من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياسين: القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على محور مستوى الفهم العام تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ١,٠٩٢، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة، وهي عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على محور مستوى الفهم العام بأن المتعلمات في هذه السن يعتمدن على الحفظ للمفردات اللغوية و مازلن يتأثرن بالطريقة التقليدية التي تهتم بالحفظ والتلقين.

جدول رقم (٩): نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على المهارات عامة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدلالة
قبلي	22.3333	7.87769	٨,٥٣٤	٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥	
بعدي	38.5417	4.95176				

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي ذي المتوسط الأعلى عند قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياسين: القبلي والبعدي على المهارات عامة؛ حيث بلغت ٨,٥٣٤، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وهذا بدوره يشير إلى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني المستخدمة في نمو هذا الجانب.

ويمكن تفسير النتيجة التي ينص عليها الجدول السابق بما يقدمه أسلوب تقسيم المتعلمات إلى فِرَقٍ للتحصيل (STAD)، وأسلوب فرق الألعاب والمسابقات، من اهتمام بإشراك جميع المتعلمات في العملية التعليمية من خلال مجموعات العمل، ووضع أهداف مشتركة لا يمكن للمتعلمة الواحدة تحقيقها دون زميلاتها، فالتعلمات يشتركن – مثلاً- في الحصول على المكافأة؛ مما دفعهن إلى الحرص على التعاون مع بعضهن البعض في شرح المقصود من المفردات، ووضعها في سياق، ومعرفة التضاد والترادف من المفردات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (الرباح، ١٤٣١هـ) و(الناصر، ١٤٢٢هـ) اللاتي أثبتت تقدماً في التحصيل باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح المجموعات التجريبية.

ب - الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي:

للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج القياس البعدي، قامت الباحثة باختيار اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين المجموعتين، من خلال نتائج الجداول التالية:

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمحور التعرف المفردة اللغوية ومعناها

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية	12.2500	1.98363	٧,١٧٧	٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥	
ضابطة	7.7500	2.34521				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمحور تعرف المفردة ومعناها، باستخراج قيمة "ت" المحسوبة؛ حيث بلغت ٧,١٧٧ لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ

المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة التجريبية ١٢,٢٥٠٠، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة الضابطة ٧,٧٥٠٠؛ مما يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني وتفوقها على الطريقة التقليدية.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمة قدّمت أنشطة متعددة للمتعلّقات ساهمت في نمو اكتسابهنّ للمفردات اللغوية؛ فهناك أنشطة صافية تنفذ داخل حجرة الدرس، وأخرى لا صافية تؤدّيها المتعلّقات خارج البيئة الصفية، بالإضافة إلى مناقشة متعلّقات المجموعات التدريبات شفويّاً، والإجابة عنها بانفراد؛ مما يعزز الثقة بالنفس، ويقضي على الخجل الذي يعيق المشاركة كما في الطريقة التقليدية؛ مما ييسر اكتسابهنّ للمفردات، وتعرف معناها بسهولة ويسر.

جدول رقم (١١): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمحوّر تعرف بنية المفردة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدالة
تجريبية	9.2500	1.32698	٧,٧٢٧	٤٦		دالة عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	5.3333	2.09900				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمحوّر تعرف بنية المفردة، باستخراج قيمة "ت" المحسوبة؛ حيث بلغت ٧,٧٢٧ لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة التجريبية ٩,٢٥٠٠، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة الضابطة ٥,٣٣٣٣؛ مما يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني، وتفوقها على الطريقة التقليدية. وهو ما أظهرته نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة حريري (٥١٤٢٢).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عنصر العمل الذي تقوم عليه المجموعات التعاونية؛ فقد لاحظت الباحثة فاعليته في الأسلوبين اللذين طبقتهما الباحثة في الدراسة الحالية، كذلك استفادة المتعلّقات الأقل تحصيلاً في المجموعة من زميلاتهن ذوات التحصيل المرتفع؛ مما أسهم في ارتفاع التحصيل في هذا المحور لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمحوّر استخدام وتوظيف المفردة في جمل

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت	درجة الحرية	الدالة
تجريبية	12.1250	1.62354	٨,٥٤٨	٤٦		دالة عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	6.4583	2.81269				

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمحوّر استخدام المفردة في الجملة لصالح متعلّقات المجموعة التجريبية، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة التجريبية بلغ ١٢,١٢٥٠، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة الضابطة ٦,٤٥٨٣، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلّقات للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي ٨,٥٤٨، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح متعلّقات المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عنصر معالجة عمل المجموعة يسهم بشكل كبير في تقديم المتعلّقات نحو استخدام المفردات في الجملة، فيناقش أعضاء المجموعة تطورات المجموعة في تحقيق أهدافها، ويناقش أعضاء المجموعة مدى نجاحهن في تحقيق أهدافهن، ومدى استمرار علاقة العمل الفعّالة بينهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من (عدوان، ٥١٤٢١) و(الناصر، ٥١٤٢٢) و(الرباح، ١٤٣١) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تعرف الصفة المميزة للمفردة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدالة
تجريبية	4.9167	1.21285	٨,٧٦٢	٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	2.4167	1.34864			

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمهارات تعرف الصفة المميزة للمفردة لصالح متعلمات المجموعة التجريبية، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة التجريبية بلغ ٤,٩١٦٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة الضابطة ٢,٤١٦٧، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي ٨,٧٦٢ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح متعلمات المجموعة التجريبية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة التعلم التعاوني القائمة على تقسيم المجموعات، وتعليم المهارات الاجتماعية إضافة للمهارات الأكاديمية؛ مما ييسر عملية التعلم للعديد من المهارات، ومن ذلك مهارة تعرف الصفة المميزة للمفردة. كما أن الإستراتيجية قدمت تدريبات وأنشطة للمتعلّقات، واستطعن من خلالهما ممارسة مهارة التعرف على الصفة المميزة للمفردات .

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمحوّر مستوى الفهم العام

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدالة
تجريبية	3.0500	1.31689	2.605	٣٨	غير دالة
ضابطة	2.1364	.94089			

أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة التجريبية بلغ ٣,٠٥٠٠، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة الضابطة ٢,١٣٦٤، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات في القياس البعدي لمحوّر مستوى الفهم اللغوي ٢,٦٠٥ وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى ما أشارت إليه الباحثة في تعليقها السابق، وهو أن المتعلمات في هذا العمر يحرصن على الحفظ أكثر من الفهم، وهو ما تعودت عليه المتعلمات في التعلم بالطريقة التقليدية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عدوان، ١٤٢١هـ) فيما يخص مستوى الفهم، فقد أظهرت فروقاً في المتوسطات الحسابية في درجات مستوى الفهم لصالح متعلمات المجموعات التجريبية.

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات عامة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدالة
تجريبية	38.5417	4.95176	٩,٤٥٣	٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	22.2083	6.86503			

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية للمهارات عامة لصالح متعلمات المجموعة التجريبية، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة التجريبية بلغ ٣٨,٥٤١٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمتعلمات المجموعة الضابطة ٢٢,٢٠٨٣، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي المتعلمات للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي ٩,٤٥٣، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح متعلمات المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في تعليم تلك المهارات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها الإحصائية فاعلية وجدوى التعلم التعاوني لصالح المجموعات التجريبية في تنمية العديد من المهارات، ومنها نتائج دراسة: (عدوان، ١٤٢١هـ) و(الرباح، ١٤٣١هـ) و(الناصر، ١٤٢٢هـ)، وغيرهم الكثير، في حين أن هناك دراسات لم تظهر نتائج إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن إستراتيجية التعلم التعاوني تمنح المتعلمات فرصة النقاش والحوار وتبادل التدريب داخل المجموعة الواحدة ؛ مما يعطي فرصة تدريب أعضاء المجموعة من خلال التعاون على فهم المفردات التي يتعرضن لها، واستخدامها في جمل وتراكيب متعددة، وتعرف بنيتها وصفاتها المميزة لها ؛ مما يؤدي في النهاية إلى زيادة الفهم اللغوي العام.

ملخص الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن التالي :

- توجد فروق إحصائية بين المجموعتين: التجريبية التي تعلّمت المفردات اللغوية باستخدام التعلم التعاوني، والضابطة التي تعلّمت المفردات بالطريقة التقليدية في نتائج القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق إحصائية بين نتائج القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؛ مما يدل على الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المتعلمات للمفردات اللغوية.

توصيات الدراسة:

- بناءً على نتائج الدراسة الحالية، وما توصلت إليه، وعلاقة ذلك بتساؤلات الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
- تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية التعامل مع إستراتيجية التعلم التعاوني.
- تصميم مناهج تتيح فرص التعامل مع التعلم التعاوني لتسهيل تنفيذ إجراءاته.
- قيام الباحثين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها بإجراء العديد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالمفردات اللغوية.
- الاهتمام بالأنشطة التي تتعلق بالمفردات، والتي تمكّن المتعلمات من توظيف ما تعلمنه من مهارات لغوية؛ شريطة أن ترتبط بأهداف الدرس.
- تركيز مصممي المناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على التدريبات والأنشطة التي تخص المفردات اللغوية والتنوع في طرحها.

الدراسات المقترحة:

- إعداد دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى قياس أثر التعلم التعاوني في اكتساب المفردات اللغوية لدى المتعلمات في المستويين المتوسط والمتقدم في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إجراء البحوث التي تقيس أثر التعلم التعاوني في اكتساب عناصر اللغة الأخرى من أصوات وتراكيب في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعداد برامج تتعلق بمعالجة الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، والتي تعيق اكتساب المفردات اللغوية.

الخاتمة :

استطاعت اللغة العربية أن تحظى بالاهتمام الكبير لدى الباحثين والخبراء والمهتمين بمجال تعليم اللغات، وتطوير الأبحاث والدراسات بما يخدم متطلبات تعلم وتعليم اللغة العربية في مجال تعليم اللغات ، وقد ركزت هذه البحوث على تعليم المفردات بوصفها طريقة لاكتساب اللغة .

وتشكل دراسة المفردات جزءاً رئيسياً من دراسة اللغة ؛ لذلك ينبغي للمعلم أن لا يلجأ إلى لغة وسيطة أو الترجمة مباشرة ، بل عليه أن ينطلق من أسس تربوية تسهم في تعلمها بالشكل الأمثل بل تؤدي إلى بقاء أثرها مما يمكن المتعلم من بناء قاموس لغوي خاص به يتواصل به في مواقف الحياة المختلفة على الصعيدين العام والأكاديمي .

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية:

١. الغول، منصور حسن يوسف. (١٤١٥هـ). أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، السودان.
٢. أبو حيمد، إبراهيم بن عبد العزيز. (١٤٠٦هـ). المفردات وتعليمها لغير الناطقين باللغة العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.
٣. باي، ماريو باي. (١٤١٩). أسس علم اللغة. (ترجمة: أحمد مختار عمر)، ط٨، عالم الكتب.
٤. بن عدوان، نورة بنت عبد الله. (١٤٢١هـ). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
٥. جونسون، ديفيد؛ جونسون، روجر؛ هوليك، إديث جونسون. (١٤١٦هـ). التعلم التعاوني. المملكة العربية السعودية: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.
٦. حجازي، أحمد عارف. (١٤١٧هـ). صعوبة تعليم قراءة اللغة العربية لغير الناطقين بها. ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية: الواقع والمستقبل، جاكارتا، الإدارة العامة للثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
٧. الرباح، زيد بن عبد الله. (١٤٣١). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
٨. السيد، هداية هداية إبراهيم. (١٤٢٩هـ). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.
٩. طعيمة، رشدي. (١٩٩٨م). تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٠. عبد الحميد، جابر. (١٤٢٠هـ). إستراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
١١. العتيبي، أسماء مسهل. (١٤٣٠هـ). النمو اللغوي لدى الصغيرات من متعلمات اللغة العربية الناطقات بلغات أخرى. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
١٢. العقيل، تماضر عبد الله. (١٤٢٠هـ). الأخطاء اللغوية في استخدام مفردات اللغة الانجليزية في الكتابة لدى تلميذات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.
١٣. علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠م). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٤. القحطاني، سالم بن سعيد؛ العامري، أحمد بن سالم؛ آل مذهب، معدي بن محمد؛ العمر، بدران بن عبد الرحمن. (١٤٢٥هـ). منهج البحث في العلوم السلوكية (مع تطبيقات spss). ط٢، الرياض: مكتبة العبيكان.
١٥. المطيري، فهد خشان. (١٤٣٠هـ). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
١٦. الناصر، نورة إبراهيم. (١٤٢٢هـ). أثر التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٧. نصر، حمدان علي حمدان. (١٤٢٢هـ). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. جامعة اليرموك، كلية التربية.
١٨. حريري، هاشم بكر بن محمد. (١٤٢٢). إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٣(٢)، ٣٦-٩.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. Parris, T. B. (1989). Peer Evaluation: Can It Improve The Writing Ability Of Grade 12 Students In The United States Virgin Islands? (Ph.D), The University Of Hull, England.
2. Northwest Missouri State University. (2019). Definition Of Strategies And Activities. Retrieved On: 15/12/2019, Available At: <https://www.nwmissouri.edu/education/peu/pdf/studentteach/mopta/task3definition.pdf>.
3. Wyk, M. M. V. (2012). The Effects Of The Stad-Cooperative Learning Method On Student Achievement, Attitude And Motivation In Economics Education. Journal Of Social Sciences, 33(2), 261-270.

المصطلح اللساني وإشكالاته

الدكتور: مومني بوزيد - جامعة جيجل الجزائر

جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص: أثارت عملية صناعة المصطلحات في العالم العربي عدة إشكالات، رغم الجهود المبذولة؛ فقد حملت النهضة العلمية الحديثة طموحات كبيرة وتحديات كثيرة، من أبرزها تعريب المفاهيم والمصطلحات، إلا أنه لم تكن هناك سياسة واضحة أو منهجية محدودة متفق عليها، ولذلك فقد تعددت الاجتهادات وتباينت الآراء أثناء عملية نقل وتعريب المصطلحات. وقد استوقفت إشكالية تعريب المصطلح كثيراً من الباحثين، لذلك نحاول في هذا المقال أن نتطرق إلى:

- ١- إشكالية التعريب.
- ٢- أسباب التباين في وضع المصطلح.
- ٣- آلية توحيد المصطلح ونشره.

الكلمات المفتاح: المصطلح، علم المصطلح، التعريب، ...

إن الحضارة تراث إنساني تراكمي مشترك (أخذ وعطاء، وتأثير وتأثر)، ينجم عنه -عادة- احتكاك لغوي، فما من نهضة حضارية إلا وصاحبها نهضة لغوية، وبامتلاك مفاتيح العلم والمعرفة تستأنف الأمة العربية دورها الحضاري، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أخذنا من الآخرين كثيراً من المفاهيم والتقنيات الحديثة وقمنا بتعريبها، والوقوف على معطيات الواقع اللغوي، غثه قبل سمينه، وتترأى صورة الواقع ببعديه العربي والعالمي، فمؤشرات الواقع اللغوي العربي كشفت أن عملية التعريب تسير ببطء كبير بين إقدام وإحجام؛ لأسباب عدة سوف نتطرق إليها في هذا الموضوع.

يقول الدكتور عبد القادر الريحاوي "إن معضلة المصطلح ما زالت قائمة، إذ تتفاوت المصطلحات في مستواها وقابليتها للبقاء والشيوع، كما يختلف تعريب المصطلح الواحد باختلاف البلدان والمعاجم والأفراد، ولا يكاد يتفق معربان من بلد واحد على صياغة مصطلح واحد"^{٧٤٧}.

كما نجد الدكتور أنور الخطيب يصف عملية التباين في تعريب المصطلحات بفوضى المصطلح العربي، حيث يقول "أضحى داءً من أدواء لساننا العلمي العربي اختلاف المصطلحات الموضوعية لمدخل علمي واحد، وأمسى قاتلاً لانفصال الأقطار العربية بعضها عن بعض، وتباعداً مجامعها اللغوية، وجامعاتها وأساتذتها ومستوياتها العلمية والاجتماعية والأخلاقية وانتماءاتها القومية"^{٧٤٨}.

إضافة إلى هذا نجد إشكالية التعامل مع المصطلحات في ظل العولمة وما أفرزت من مفاهيم وأثارت من تداعيات في الآونة الأخيرة؛ إذ لعبت التقنيات وأنظمة المعلومات وشبكاتها من محطات تلفزيونية وصحافة إلكترونية دوراً فاعلاً في صناعة ثقافة العولمة وترويجها، فكان ذلك سبيلاً للتوجه نحو ثقافة العولمة، مما أدى إلى جملة من الإشكاليات في الفكر والثقافة والخصوصية الحضارية، نستطيع أن نذكر منها

أولاً : تعدد المصطلح العربي: أي وجود أكثر من مصطلح عربي مقابل المصطلح الأجنبي الواحد فمثلاً مصطلح Linguistique عُرِبَ إلى: اللسانيات، فقه اللغة، الألسنية، علم اللغة العام، علم اللغة العام الحديث، علم فقه اللغة، علم اللغات، الألسنيات ... وغيرها من المصطلحات التي تجاوزت العشرين على إحصاء المسدي^{٧٤٩}، فإذا اختلف حول تسمية أهم وحدة اصطلاحية أساسية في أي جهاز مفاهيمي خاص، فما بالك إذا تعلق الأمر ببقا المصطلحات التي تكوّن هذا الجهاز^{٧٥٠}. فمن الأمثلة الأخرى للمصطلح الأجنبي Phonème يقابله مصطلحات عربية وفيرة منها فونيم، وصوتم، وصوت، وفونمية، وصوتيم، ولافظ.. وغيرها^{٧٥١}، وبعضهم يطلق على ما يقابل المصطلح الأجنبي (Etymology^{٧٥٢})، "علم تأصيل الكلمات"، أو "علم تاريخ الكلمات" أو "التأثيل". وقد يحدث العكس، بأن يستخدم المصطلح العربي الواحد ليعبر عن أكثر من مصطلح أجنبي، ومثال ذلك: كلمة السياق، فنجدتها تقابل عند بعض اللغويين مصطلح اقتراني (Associatie) وتقابل أيضاً مصطلح (Syntagmatic) أي تركيب، وتقابل أيضاً مصطلح (Contextual)^{٧٥٣} ولم

^{٧٤٧} - عبد القادر الريحاوي، قضية تعريب العلوم، المؤتمر الأول للكتابة العلمية باللغة العربية، بنغازي ١٩٩٠

^{٧٤٨} - أنور الخطيب، منهج بناء المصطلح العلمي العربي، مجلة اللسان العربي، مجلد ٢٠ الرباط، ١٩٨٦م، ص ٨٦.

^{٧٤٩} - عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتب، ١٩٨٤ م. ص ٧٢

^{٧٥٠} - عبد السلام إسماعيل علوي، العربية التقنية وإشكالية المصطلح (المصطلح اللساني نموذجاً)، مداخلة في ندوة دولية في موضوع "معاجم المصطلحات اللسانية"، (تحليل وتقويم ومقارنة) نظمت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس، المغرب، بتاريخ ٢٥ -- ٢٦ نوفمبر ٢٠١٠

^{٧٥١} - أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، مجلة عالم الفكر م ٢٠ / ٣٤، ١٩٨٩ م. ص ٥٨٤.

^{٧٥٢} - عبد السلام المسدي، تأسيس القضية الاصطلاحية، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقق والدراسات. ص ١٦

^{٧٥٣} - محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع. عام ١٩٩٥. ص ٢٢٩

يقف الأمر عند هذا الحد، بل نجد تعدد المصطلح عند العالم الواحد، فرشاد الحمزاوي مثلاً لا يلتزم بمقابل واحد للمصطلح الأجنبي، فكلمة "Accent" يقابلها بـ "النبرة" و "الضغط"، وكلمة "Phonème" يقابلها مرة "صوت"، ومرة "فونيم"^{٧٥٤}. فهذا التعدد في المصطلح العربي، يعدُّ آفة من آفات البحث العلمي، إذ يسبب إرباكاً لدى الدارسين، وهذراً للجهود العلمية بتكرار ما تم إنجازه، ولهذا فقد ذمَّ ابن خلدون قديماً أنَّ مما أضرَّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف، واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها^{٧٥٥}.

ثانياً: ضبابيته: يعتمد وضوح المصطلح ودقته على وضوح المفهوم وحدّه، فإن كان المفهوم محدداً واضحاً في ذهنه فقد سهّل وضع المصطلح المناسب، أما إذا لم يكن المفهوم واضحاً في ذهنه فلن يُعبّر عنه بدقة ووضوح، وللأسف الشديد نلاحظ أن بعض واضعي المكافآت العربية للمصطلحات الأجنبية لم يعنوا بهذه السمة من سمات المصطلح العلمي، فلجأوا إلى مكافآت غامضة مبهمّة عسيرة الفهم، ومثال ذلك: المصطلح "prosodic phonology" تَرجَح بين التعريب والترجمة إلى "فونيم بروسودي" و "فونولوجيا التطريز الصوتي" ما يجعل القارئ العربي يتساءل عن العلاقة بين الصوت والتطريز؟^{٧٥٦}.

فوضوح المصطلح من المطالب الرئيسية للمصطلح العلمي الناجح؛ فكلمة كان دقيقاً محكما واضحاً كانت الصلة بين العلماء أوثق وأيسر، وكان مجال الاختلاف أضيق، وبالتالي نغلق باب القطيعة العلمية بين العلماء كما يقول الفيلسوف الألماني غوتفريد لايبنتز: "إنَّ معظم الخلافات العلمية ترجع إلى خلاف على معنى الألفاظ ودلالاتها، ويوم يصطلح العلماء على دوال معينة تضيق مسافة الخلاف كثيرًا"^{٧٥٧}.

ثالثاً: البطء في وضعه: من المشكلات التي شاركت في معاناة المصطلح العربي، البطء في وضع المصطلحات العربية المناسبة للمصطلحات الأجنبية، وعدم التغطية الشاملة لهذه الأخيرة، وبالتالي عدم مسايرة الغرب ومواكبتهم في تدفق مصطلحاتهم فبعد أن يتغلغل المصطلح الأجنبي في جسم اللغة العربية ويستقر، يتم وضع مصطلح عربي مقابل له، وهذا سيفضي إلى تداول وشهرة المصطلح الأجنبي بين الناس وتهميش المصطلح العربي المكافئ له^{٧٥٨}.

يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري: "إنَّ تحرك اللغة العربية في هذا الميدان كشأنه في ميادين ثقافية وعلمية أخرى، اتسم بالبطء الذي لا يتيح مواكبة الركب، ولم يوفق اللغويون العرب في تلافي حدوث تراكم في المصطلحات التي يتعين نقلها من اللغات الأخرى، ولم ترق الجهود الفردية المتفرقة إلى مستوى التحدي"^{٧٥٩}. وللإختلاف في وضع المصطلح أسباب عدّة نجمها في:

- ١- تعدّد مشارب واضعي المصطلحات، فيؤدي إلى إختلاف في المفاهيم وتباين في التعبير عنها ومن ثمّ في تعريبها.
 - ٢- إختلاف معرّبي المصطلحات في الطريقة المتبعة، حيث أثر بعضهم اعتماد ما جاء في المعاجم، وأثر آخرون استخدام المصطلح الأجنبي منقولاً بلفظه نقلاً حرفياً.
 - ٣- اعتماد بعض المعربين الترجمة الحرفية في كثير من الأحيان.
 - ٤- عدم اقتباس المصطلح من معطيات بيئته فيؤدي ذلك إلى غرابته.
- ويرجع (سعد مصلوح)^{٧٦٠} التباين إلى أسباب فلسفية وإقليمية، وفردية، ويربط بين تفاوت حظها من التوفيق في النقل وتفاوت حظوظ أصحابها من المعرفة الوثيقة بأصول التصورات المنقولة، وسلامة الأداة الناقلة والمقدرة على الإحاطة بميزان العربية في موضوع النقل، وفي الطرح نفسه عقّب (محمود حبيب)^{٧٦١} على إختلاف المناهج في النقل تعريباً وتعبيراً، وبخاصة بين المؤسسات التي تصدت لعملية التعريب كالجامعات العربية، والاتحادات العلمية، والمنظمات الإقليمية بالإضافة إلى المجامع العلمية واللغوية والتي يعول على إنتاجها كثيراً.

^{٧٥٤} - أحمد مختار عمر، المصطلح الأسنوي العربي وضبط المنهجية، مجلة عالم الفكر، مرجع سابق، ص ٥٨٤.

^{٧٥٥} - ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان ١٢٤/٣ ص ١٢٤.

^{٧٥٦} - محمد حلمي خليل، المصطلح الصوتي بين التعريب والترجمة - دراسة تمهيدية نحو وضع معجم صوتي ثنائي اللغة (انكليزي-عربي)، مجلة اللسان العربي، ع ٢١، ١٩٦٥، ص ١١٦.

^{٧٥٧} - ناصر إبراهيم صالح النعيمي، المصطلح اللغوي العربي بين الواقع والطموح، ص ٢١. نقلاً عن مدى حق العلماء التصرف في اللغة، إبراهيم مذكور، مجلة مجمع اللغة بالقاهرة، ١٩٥٩-١٩٦٠، المجلد ١١.

^{٧٥٨} - ناصر إبراهيم صالح النعيمي، المصطلح اللغوي العربي بين الواقع والطموح، مرجع سابق، ص ٢.

^{٧٥٩} - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، ط ١، ١٩٨٥، بيروت - لبنان، ص ٣٩.

^{٧٦٠} - سعد مصلوح، رصيد مصطلحي بغير استثمار، ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علماً وتطبيقاً، تونس ١٩٨٦.

^{٧٦١} - محمود الحبيب، مشاكل ومعوقات التعريب، مجلة اللسان العربي، عدد ١٧، ١٩٧٩م، ص ١٨٦.

ومما زاد في حدة التباين ظهور معاجم ذات صفة تجارية، وأخرى ذات طابع سياسي بدعم من بعض الدول الأوروبية بهدف ترسيخ البعد الثقافي من جهة وتسهيل العلاقة التجارية من جهة أخرى^{٧٦٢}.
كما أسهم في هذه الإشكالية التطور السريع للعلوم والفنون والتكنولوجيا وبطء مجامع اللغة والمؤسسات العلمية في متابعة المستجدات. وللوقوف على أبعاد هذه الإشكالية نتناول ما يلي:

أوجه الاختلاف: نجم التباين في تعريب المصطلحات عن تنوع الثقافات وتعدد الاجتهادات، وإذا ما أضفنا إلى ذلك غياب المنحى النظامي الذي يفترض أن يحدد آلية التعريب بشكل دقيق ولذا أخذ التباين أشكال عدة منها:

أ. التباين في المنهج: لم ينح المعربون منحى واحداً في نقل وتعريب المصطلحات؛ إذ لم يخضع المصطلح لمنهج علمي واحد، فمن يستقرئ واقع المصطلحات العربية يجد أنها تتجه إلى خارج اللغة العربية (الترجمة والتعريب) أكثر مما تتجه نحو التوالد داخل اللغة^{٧٦٣}.

كأن نجد فونيم والصوت والصوت المجرد.....-Phoneme
و ألفوفن والصوت التعاملي والمتغير الصوتي ... -Allophone
وفون وصوت لغوي وصوت كلامي.... -Phone
فهناك من عرب المصطلح بكلمة واحدة وثمة من عربها بمجموعة من المقابلات، وأبقى البعض المصطلح على حاله كما ورد في اللغة المنقول عنها

ب - التباين بين المدلول اللغوي والمدلول المصطلحي.

استند بعض معربي المصطلحات العلمية إلى تعريف الفيروز أبادي صاحب "القاموس المحيط" والذي يحدد مفهوم المصطلح بأنه " إخراج الشيء من المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد منه"^{٧٦٤}، إذ لا يشترط في المصطلح العلمي أن يستوعب معناه اللغوي. فهذه اللفظة أو تلك تصبح مصطلحاً عندما يتواضع العلماء على استعمالها للدلالة على معنى علمي.
وكثيراً ما يحدث التباين نتيجة اعتماد اللفظ المرشح ليكون مصطلحاً على المعنى اللغوي دون النظر إلى المدلول المصطلحي، علماً بأن قيمة لغة العلم (المصطلحات) تكمن في النقاء العلماء عندها إذ من " العيب أن نلتقي عند اللفظ الأجنبي ثم نخالف في مقابله"^{٧٦٥}.
ومثال على ذلك مصطلح (Discharge) الذي عرّب: (أ. التصريف، ب. التدفق، ج. الصرف)

ومما يلاحظ على هذه المصطلحات تعدد المدلولات واقتران كثير منها بالمفهوم اللغوي فشتان بين التصريف والتدفق، كما لجأ بعض المعربين إلى الترجمة المباشرة دون أن يميز بين المفاهيم فيعرّب Velum بـ شراع الحنك فهل للحنك من شراع^{٧٦٦}؟
ولعل من الأساليب التي تحدث تبايناً وتداخلاً بين المصطلح اللغوي والمصطلح العلمي استخدام النحت دون التقيد بأية مرجعية لغوية، وتقضي الحكمة أن ننوه إلى ما نهت إليه مجامع اللغة؛ وهو عدم اللجوء لأساليب النحت إلا عند الضرورة على ألا يخرج اللفظ عن المأنوس الذي يحمل جرساً عربياً^{٧٦٧}.

ج - التباين بين أنصار المصطلح التراثي والمصطلح الحديث.

كشفت نتائج الأبحاث أن هناك تبايناً بين اتجاهات معربي المصطلحات العلمية، فمنهم من يدعو إلى التأسيس بالعودة إلى التراث فهو يمثل الوجه الناصع للعربية وتجربتها الرائدة^{٧٦٨}، وثمة من يدعو إلى الحداثة ويرى أن العودة إلى الماضي إعاقة للنمو اللغوي وتكريس للازدواجية اللغوية القائمة بين اللغة المكتوبة والحوارية، وبخاصة في ظل التطور المتسارع الذي يقذف يومياً ما يزيد عن خمسين ألف لفظة علمية وحضارية.

^{٧٦٢} - أنور الخطيب، منهج المصطلح العلمي العربي، مرجع سابق.
^{٧٦٣} - نجاه المطوع، آفاق الترجمة والتعريب، مجلة عالم الفكر مجلد ١٩، الكويت ١٩٨٩م، ص ١٢.
^{٧٦٤} - أحمد الخطيب، ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات، ورقة عمل، مجلة اللسان العربي، عدد ٢٤، الرباط ١٩٨٥م، ص ١٣.
^{٧٦٥} - إبراهيم مذكور لغة العلم المعاصر، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٣٠، عمان، ١٩٨٦م، ص ١٢.
^{٧٦٦} - عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة اللغوية العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٣٠، ١٩٦٨م، ص ١٢.
^{٧٦٧} - إبراهيم حمدان، المعايير اللغوية لنقل المصطلحات الفنية إلى اللغة العربية في ضوء جهود مجامع اللغة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠١م، ص ٦٤.
^{٧٦٨} - حامد القنيبي، انتقاء الألفاظ والاتفاق على مقاييس، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٤٥، ١٩٩٣ م.

وقد أدى التباين إلى ظهور فريقين: الأول سمي بالترائين والثاني بالمجديين فقد دعا (الفهري)^{٧٦٩} إلى تجنب استعمال المصطلحات القديمة للتعبير عن مفاهيم جديدة، لأن توظيف المصطلح القديم لنقل مفاهيم جديدة قد يفسد تمثل المفهوم الجديد، ويرى أنها قد تحدث توهمًا في المصطلح نتيجة إسقاطات ظرفية أو ذاتية.

ومثال على ذلك: مصطلح Assimilation: أطلق عليه أنصار الاتجاه التراثي: الإدغام وأطلق عليه أنصار الاتجاه الحديث: التماثل وأطلق عليه آخرون: المشابهة والتمثيل. وأما المصطلح المركب Decode - Encode فقد عربه أنصار التراث بـ: أهل العقد والحل وأنصار الحداثة بـ: أهل التركيب والتفكيك.

وعلى هامش هذا التباين نتوقف ملياً مع مقولة ابن فارس حيث يقول (ليس لنا اليوم أن نخترع ولا نقول غير ما قالوه، ولا نقتبس قياساً لم يقتبسوه لأن في ذلك فساداً للغة وبطلاناً حقائقها)^{٧٧٠}.

فهذا التباين في وجهات النظر لا يخلو من الخطورة؛ فلا إفراط ولا تفريط ولا تعصب ولا مغالاة في تعريب المصطلح قديماً كان أم حديثاً، فمن المفروض أن نأخذ منهما معا وبذكاء شديد.

وقد نجم عن التباين في تعريب المصطلحات وتعدد وجهات النظر أن اتسعت الدائرة لتأخذ طابعاً جديلاً تولد عنه تياران متناقضان. التيار الأول: يرى أن العربية لم تعد قادرة عن تلبية حاجات العصر، وحسبها أن تقوم بدورها الاجتماعي والديني التقليدي، وعليه؛ فقد دعا أنصار هذا الاتجاه إلى اعتماد المصطلحات الغربية الحديثة وفي ذلك مواكبة لروح العصر، وأما العودة إلى العربية فسيؤدي إلى عزوف الدارسين عن تعلم اللغات الأجنبية وهذا يوسع الهوة بيننا وبين الآخرين^{٧٧١}.

التيار الثاني: يرى أن العربية لغة عظيمة قادرة على تلبية حاجات العصر، وخير دليل مع ذلك تجربتها الرائدة في عصورها الزاهية. وأسفر هذا التباين عن ظهور فريق ثالث يحمل وجهة نظر توفيقية؛ إذ انطلق دعائهما من الرابطة القوية بين اللغة والفكر، وهذا ما يلتقي مع الدراسات الحديثة لعلم اللغة الاجتماعي Socio linguistics حيث الصلة الوثيقة بين اللغة والمجتمع، فتعميم اللغة يحقق أصالة الفكر لأن الإبداع الحضاري لا يتأتى إلا باستخدام اللغة الأم، ولذلك لن يتمكن العرب من ولوج الحضارة الحديثة إلا باستخدام لغة علمية تعبر عن حاجات مجتمعهم وتستجيب لمتطلباته.

وقد نتج عن ذلك استغلال كثير من الأفراد هذا الواقع فعربوا المصطلحات، ونقل بعضهم المصطلح بلفظه دون أي تغيير يذكر، وأدخل البعض الآخر تحويراً بسيطاً. كما أن الإشكالية ليست في تعريب المصطلحات ونقلها فحسب بل في القدرة على استعمال هذه المصطلحات وتداولها وترويجها في الوسط العربي، فإذا كانت عملية تعريب المصطلحات تمثل الجانب اللغوي الأصولي من هذه الإشكالية؛ فإن استعمال المصطلحات ونشرها بين المتعلمين والعاملين والذين هم بحاجة إليها تمهيداً لإدخالها اللغة العلمية، هو الجانب الفني التكميلي؛ فلا قيمة لمصطلح علمي، أو لفظ حضاري يبقى حبيس رفوف مكتبات مجامع اللغة أو مؤسسات التعريب، فالمصطلحات شأنها شأن اللغات تحيا بالاستعمال والتداول وتموت بالهجر والإهمال^{٧٧٢}.

وإذ تكشف مؤشرات الواقع العربي من خلال تتبع قرارات وندوات ومؤشرات المجامع، أن دراسة المصطلحات وصولاً إلى إقرارها يستغرق وقتاً طويلاً علاوة على التباطؤ في إصدار القرارات؛ إذ يعقد المؤتمر العام للتعريب مرة واحدة في كل عام لدراسة مصطلحات محددة وإقرارها وتترك مدة ستة أشهر ليدلي العلماء العرب برأيهم فيها^{٧٧٣}.

ولعل هذا البطء الشديد في إصدار قرارات التعريب أفسح المجال للاجتهادات الشخصية، مما برر للبعض استخدام المصطلح الأجنبي دون العودة إلى العربية أو مؤسسات التعريب، وتشير الوقائع إلى أن العديد من مشاريع التعريب ما زالت جاثمة على رفوف مكتب تنسيق التعريب في الرباط دون قرار أو تنتظر الإقرار^{٧٧٤}.

آليات توحيد المصطلح ونشره

بعد هذا العرض المختصر لإشكاليات المصطلح، يحسن هنا أن نذكر أهم سبل توقيده ونشره، رغم أن التعددية قدر محتوم، إلا أنه بإمكاننا التخفيف من حدتها باتخاذ مجموعة من الإجراءات يمكن اختزالها فيما يلي:

- ٧٦٩ - عبد القادر الفاسي الفهري، المصطلح اللساني، مجلة اللسان العربي، مجلد ٢٣، الرباط، ١٩٨٣ م، ص ١٤٥.
- ٧٧٠ - خضر القرشي، تعريب التعليم ووضع المصطلحات، مجلة اللسان العربي، عدد ٢٢، الرباط ١٩٨٣ م، ص ١٤١.
- ٧٧١ - خضر القرشي، تعريب التعليم ووضع المصطلحات، مجلة اللسان العربي، عدد ٢٢، الرباط ١٩٨٣ م، ص ١٤١.
- ٧٧٢ - ممدوح خسارة، منهجية التعريب عند المحدثين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، ١٩٩٣ م، ص ٤٦٢.
- ٧٧٣ - مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ط ٢، مجمع اللغة العربية بدمشق، ٨٨، ص ٧.
- ٧٧٤ - اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية، ندوة تعريب المصطلح الفني، تونس، ١٩٩٢ م، ص ١٠٤.

أولاً: دراسة وصفية ميدانية للمصطلحات المتعددة المترادفة على مستوى الاستخدام في الوطن العربي، وتطبيق مبادئ التقييس وشروط المصطلح المفضل عليها، إضافة إلى تسجيل نسبة شيوع كل منها (أي عدد المستخدمين له تقريباً)، ثم الموازنة بين هذه المصطلحات المترادفة المتعددة على أساس المعلومات المتوافرة؛ لاختيار المصطلح المفضل على أسس علمية ولغوية واجتماعية دقيقة، ثم توثيقه، للتوصية باستخدامه ونشره والاقتصار عليه، أي بعد القيام بدراسة المشكلة دراسة وصفية أولاً، ثم تطبيق مبادئ التقييس عليها، واختيار المفضل، وهي عملية معيارية^{٧٧٥}.

ثانياً: ينبغي معالجة قضية توحيد المصطلح، ونشر المفضل منه على ثلاثة مستويات:

المستوى الوطني: إذ نجد تعدداً في استخدام بعض المصطلحات بين أبناء الوطن العربي الواحد لغير سبب.

المستوى الإقليمي: ونقصد به توحيد المصطلح على مستوى مجموعة من الأقطار العربية بينها تشابه أو تقارب مثلاً في الظروف اللغوية أو التاريخية أو الجغرافية، كأقطار المغرب العربي مثلاً، ثم على مستوى أقطار المشرق العربي، ثم على مستوى دول الخليج العربي إن كان ذلك مفيداً وتمهيداً للتوحيد العام.

المستوى القومي: وهو توحيد استخدام المصطلح المفضل في جميع أقطار الوطن العربي. وينبغي أن يكون التوحيد على هذه المستويات الثلاثة بعد الدراسة الوصفية الميدانية لواقع المصطلحات المستخدمة في كل قطر من الوطن العربي بواقعية وتدرج^{٧٧٦}.

ثالثاً: ومن سبل نشر المصطلح الموحد تشجيع الترجمة والتأليف والإبداع والإنتاج العلمي العربي ودعمه، لإيجاد نظريات علمية عربية بمصطلحات عربية أصيلة، لا نحتاج إلى مراجعتها أو إلى تعريبها كالأجنبية. ويتبع ذلك أيضاً تعريب التعليم الجامعي والعام، أي جعل العلم عربياً، وتوحيد مناهجه ومواده وكتبه، وأنظمة الإدارة والتبادل والاقتصاد. وجدير بالذكر أن الجهود والمبادرات الفردية في مجال وضع المصطلحات وتعريبها أمر يدل على الوعي والغيرة والإخلاص، وهو مجهود ابتكاري لكن له أثراً سلبياً مضاداً، يجدر التنبيه إليه والتنبيه عليه، وهو أنه "أمر لا يخدم التوحيد بل يهلكه"^{٧٧٧}. كما يجب الربط بين الجهود الفردية مع جهود الهيئات القومية الرسمية المعنية، حتى يتم التنسيق والتقييس والتوثيق، والتوصية بنشر المصطلح المقترح واستخدامه.

رابعاً: ألا نترك المجال للعامّة لوضع مصطلحات اعتباطية من غير عناية أو معرفة بمفهوم أو مصطلح، فإن وضعوا شيئاً من المصطلحات صعبت مقاومته ووقف انتشاره، إذا تلکأت الهيئات المختصة في وضع مصطلح لأي مفهوم بالسرعة الممكنة، لأن العامّة ستوضع حينئذ تحت ضغط الحاجة إلى التعبير عن المفاهيم التي تستحدث، ولو بمصطلحات متعدّدة^{٧٧٨}.

خامساً: إنشاء بنك معرفي عربي واحد للمفاهيم وتعريفاتها ومصطلحاتها، وإنشاء شبكات له في جميع الدول العربية، لتخدم التوجّه التوحيدي في هذا المجال مع إمكان الاستعانة مع إمكان الاستعانة بالمؤسسات العالمية المختصة واستغلال وسائل الاتصالات المعرفية المتطورة، وشبكات المصطلح والمفاهيم العالمية، وطلب الخبرات والتدريب، كلما كان ذلك لازماً، والتنسيق بين اللغويين والحاسوبيين في عمل معاجم التجمعات اللفظية الحاسوبية والإلكترونية حرصاً على السلامة.

سادساً: تكوين لجان وطنية محلية متخصصة للعمل المصطلحي في جميع الدول العربية، تنبثق عنها مجموعات عمل على غرار (لجنة نورمان للمصطلح) (NAT) في ألمانيا ومجموعات العمل المنبثقة عنها، على أن يكون التنسيق بينها عالياً جداً ومنظماً ودورياً.

سابعاً: المبادرة بفتح مركز خاص (أو معهد) لتدريس علم المصطلح، يمنح الشهادات العلمية المتخصصة، وتُجرى فيه البحوث النظرية والعملية التطبيقية، وتقدم فيه الأطروحات العلمية لنيل الشهادات العليا.

وما يتّوج هذه التوجّهات والسبل كلها ويسندها، هو قناعة السلطة في كل بلد عربي بأهمية التخطيط المصطلحي وأثره في خطط التنمية، وأن تكون مستعدة للدعم المالي ومعنوي، وأن تتولّى مهمة التعميم والمتابعة والأمر بالتنفيذ، وبذلك نضمن السلطة الإلزامية للمصطلح الموحد، ونضمن أوسع انتشار ممكن له.

^{٧٧٥} - علي توفيق الحمد، في المصطلح العربي (قراءة في شروط توحيد)، مجلة التعريب - العدد ٢٠، ديسمبر ٢٠٠٠، ص ٢٥

^{٧٧٦} - علي توفيق الحمد، في المصطلح العربي (قراءة في شروط توحيد)، مرجع سابق، ص ٢٥

^{٧٧٧} - علي توفيق الحمد، في المصطلح العربي (قراءة في شروط توحيد)، مرجع سابق، ص ٢٧

^{٧٧٨} - غمار بن يوسف، توحيد المصطلح القانوني والمالي في البلدان العربية، بحث مقدم إلى ندوة "التقييس والتوحيد المصطلحيان في النظرية

والتطبيق"، تونس 1989 م، ص 15

قائمة المصادر والمراجع

- ١- إبراهيم مذكور لغة العلم المعاصر، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٣٠، عمان، ١٩٨٦م.
- ٢- إبراهيم حمدان، المعايير اللغوية لنقل المصطلحات الفنية إلى اللغة العربية في ضوء جهود مجامع اللغة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠١م.
- ٣- اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية، ندوة تعريب المصطلح الفني، تونس، ١٩٩٢م.
- ٤- أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، مجلة عالم الفكر م ٢٠/ ٣٤، ١٩٨٩م.
- ٥- أنور الخطيب، منهج بناء المصطلح العلمي العربي، مجلة اللسان العربي، مجلد ٢٠ الرباط، ١٩٨٦م.
- ٦- أحمد الخطيب، ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات، ورقة عمل، مجلة اللسان العربي، عدد ٢٤، الرباط ١٩٨٥م.
- ٧- بركات محمد مراد، ظاهرة العولمة رؤية نقدية، كتاب الأمة، عدد ٨٦، ١٤٢٢هـ.
- ٨- الجاحظ "أبو عثمان عمرو بن بحر" كتاب الحيوان، ج ١، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٨م.
- ٩- حامد القتيبي، انتقاء الألفاظ والاتفاق على مقاييس، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٤٥، ١٩٩٣م.
- ١٠- خضر القرشي، تعريب التعليم ووضع المصطلحات، مجلة اللسان العربي، عدد ٢٢، الرباط ١٩٨٣م.
- ١١- ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، ط ٣-بيروت-لبنان.
- ١٢- عبد القادر الريحاوي، قضية تعريب العلوم، المؤتمر الأول للكتابة العلمية باللغة العربية، بنغازي ١٩٩٠م.
- ١٣- عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة اللغوية العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٣٠، ١٩٦٨م.
- ١٤- عبد السلام إسماعيل علوي، العربية التقنية وإشكالية المصطلح (المصطلح اللساني نموذجاً)، مداخلة في ندوة دولية في موضوع "معاجم المصطلحات اللسانية"، (تحليل وتقويم ومقارنة) نظمت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس، المغرب، بتاريخ ٢٥-٢٦ نوفمبر ٢٠١٠م.
- ١٥- عبد السلام المسدي، تأسيس القضية الاصطلاحية، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات.
- ١٦- عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتب، ١٩٨٤م.
- ١٧- سعد مصلوح، رصيد مصطلحي بغير استثمار، ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علماً وتطبيقاً، تونس ١٩٨٦م.
- ١٨- علي توفيق الحمد، في المصطلح العربي (قراءة في شروط توحده)، مجلة التعريب - العدد ٢٠، ديسمبر ٢٠٠٠م.
- ١٩- عمار بن يوسف، توحيد المصطلح القانوني والمالي في البلدان العربية، بحث مقدم إلى ندوة "التقييس والتوحيد المصطلحيان في النظرية والتطبيق"، تونس ١٩٨٩م.
- ٢٠- فرانسيس فوكوياما، نهاية التاريخ وخاتم البشر، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ٩٢.
- ٢١- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، ط ١، بيروت - لبنان، ١٩٨٥.
- ٢٢- عبد القادر الفاسي الفهري، المصطلح اللساني، مجلة اللسان العربي، مجلد ٢٣، الرباط، ١٩٨٣.
- ٢٣- مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة الرسالة، ط ٣، بيروت.
- ٢٤- محمد حلمي خليل، المصطلح الصوتي بين التعريب والترجمة - دراسة تمهيدية نحو وضع معجم صوتي ثنائي اللغة (انكليزي-عربي)، مجلة اللسان العربي. ع ٢١، ١٩٦٥.
- ٢٥- محمود الحبيب، مشاكل ومعوقات التعريب، مجلة اللسان العربي، عدد ١٧، ١٩٧٩م.
- ٢٦- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع. عام ١٩٩٥.
- ٢٧- مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ط ٢، مجمع اللغة العربية بدمشق، ٨٨.
- ٢٨- ممدوح خسارة، منهجية التعريب عند المحدثين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، ١٩٩٣م.
- ٢٩- ناصر إبراهيم صالح النعيمي، المصطلح اللغوي العربي بين الواقع والطموح، ص ٢١. نقلاً عن مدى حق العلماء التصرف في اللغة، إبراهيم مذكور، مجلة مجمع اللغة بالقاهرة، المجلد ١١، ١٩٥٩-١٩٦٠.
- ٣٠- نجاة المطوع، آفاق الترجمة والتعريب، مجلة عالم الفكر مجلد ١٩، الكويت ١٩٨٩م.
- ٣١- نور الدين بليبل، الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، كتاب الأمة، عدد ٨٤ قطر، ١٤٢٢هـ.

دور المعلم في تنمية دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
د. منى يوسف محمد وقيع الله - جامعة أم القرى - معهد اللغة العربية للناطقين بغير
د. آمال موسى عباس الإمام - جامعة الملك عبد العزيز - معهد اللغة العربية للناطقين بغير
جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية دوافع المتعلمين ووضع مقترح (استراتيجيات تساعد المعلم في تنمية دوافع المتعلمين للغة العربية الناطقين بغيرها). تتناول الدراسة في إطارها النظري ماهية الدوافع وأنواعها وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجانب عرضها لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ثم قدمت عرض شرح في العوامل التي تساهم في تنمية الدوافع من خلال بعض التجارب التطبيقية وقدمت وصفا لبعض الاستراتيجيات التي تساعد المعلم في تنمية دوافع المتعلمين، مثل معرفة الخلفيات الثقافية للمتعلم واستخدام التقنية في التدريس وانتهاج منهج تدريس الأقران واستخدام التعليم التعاوني مع العلم بأنه لا توجد استراتيجية مثلى لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس. وأن للمدرس أن يختار الطريقة حسب المعايير والأسس العلمية لاختيار الطريقة وإنما هي بعض المؤشرات التي تساعد على اختيار أسلوبها ما أو استراتيجية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبتها لطبيعة الدراسة والوصول إلى أهم النتائج ومنها: للمعلم دور كبير في التأثير في دوافع المتعلمين هذا الدور يمكن أن يكون إيجابيا إذا أحسن المعلم استخدام بعض الاستراتيجيات وعملت على تنمية دوافع المتعلمين، ويمكن أن يكون سلبيا ويضعف دوافع المتعلمين، ضعف الدافعية للتعليم هو عبارة عن حالة يُصاب بها الطالب خلال دراسته أو قبلها أو بعدها مما يؤدي إلى فقدان الدافع والحافز لديه للقيام بواجباته المدرسية أو الجامعية أو العلمية على وجه العموم.

المقدمة

أصبح تعلم وتعليم اللغات من ضرورات التواصل الاجتماعي بين الشعوب ولاسيما في هذا العصر الذي صار العالم فيه قرية صغيرة بفضل وسائل التواصل الإلكترونية؛ بجانب طبيعة البشر والرغبة الملحة في الاتصال والتواصل فيما بينهم بهدف التعليم والتعلم والعمل وتبادل الثقافات ومن هنا ازدادت أهمية تعلم اللغات بصفة عامة واللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة؛ لعوامل عديدة منها: المكانة الدينية والثقافية والسياسية لها وبالتالي برزت دوافع جديدة لتعليمها وتعلمها، مما يشكل أعباء كثيرة على القائمين على أمر تعليمها من هذه المؤشرات وغيرها تمت صياغة موضوع هذه الدراسة (دور المعلم في تنمية دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها). أهداف الدراسة: تلعب استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلم اللغة دورا كبيرا في زيادة وتنمية دوافع المتعلمين للغة وهذا الدور قد يكون سلبا أو إيجابيا، من هنا جاءت أهداف هذه الدراسة حيث تهدف إلى: إبراز دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية دوافع المتعلمين ووضع مقترح (استراتيجيات لتنمية دوافع المتعلمين للغة العربية للناطقين بغيرها). أسئلة الدراسة: ولتحقيق هذه الأهداف وتساءلت الدراسة عدة أسئلة أبرزها: - ما دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ ما أهمية الدوافع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ ما أهمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؟ ما دور المنهج في تنمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؟ ما دور البيئة التعليمية في تنمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؟ ما دور المعلم في تنمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؟ ما الوسائل والاستراتيجيات التي يتبعها المعلم لتنمية دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ ما الصعوبات والمشاكل التي تواجه المعلم لتنمية دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوعها الذي يوفر سندا معرفيا لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كيفية التعامل مع دوافع المتعلمين وتنميتها وكيفية استثمارها. **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. **الكلمات المفتاحية:** الدوافع - تنمية - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - معلم اللغة.

الإطار النظري :

قبل البدء في شرح دوافع تعليم اللغة العربية وأهميتها لابد أن نقف عند مفهوم الدوافع وماهيتها؟ عرفت الدوافع تعريفات مختلفة ومتباينة هذا التباين ينتج كضرورة حتمية من منطلقات التعريف، فتعريف علم النفس يختلف عن تعريف التربويين، وتعريف علماء اللغة قد يختلف هو الآخر بعض الشيء ولكن رغم ذلك نجد تقاطعات مشتركة ينطلق منها التعريف يقول (أدوارد موراي- ١٩٨٨- ٢٨) هناك اتفاقا عاما أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكام، كذلك بعض العلماء يحاولون التمييز بين مصطلح الدافع والدافعية رغم وضوح العلاقة بينهما بل لا يوجد ما يبرر هذا التمييز، فالدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة وهناك بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية - الحافز - الحاجة - الباعث (عبد اللطيف محمد ٦٧)

الدافعية عند علماء النفس مصطلح يدل على سلوك الأشخاص في المواقف المختلفة، فهو يدل على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي ومحيطه، ويضم العوامل الفطرية والمكتسبة، الخارجية والداخلية، الشعورية واللاشعورية، عرفت كذلك بأنها أي الدافعية أو الدوافع (Motivations) القوة النفسية التي تدفع الفرد إلى فعل شيء والسعي إلى تحقيق أهدافه وراء ذلك، وهي من العوامل النفسية الأكثر تأثيرا في عملية التعلم وهناك سؤال دائما يطرح عند الباحثين لماذا يريد غير الناطقين بالعربية تعلم العربية؟ والعديد من الدراسات والبحوث التي أجريت للإجابة عن هذا السؤال بصورة مباشرة أو غير مباشرة تتفق على أهداف أساسية منها: من أجل العمل - العمل في السياسية والدبلوماسية والاقتصادية والدينية والثقافية والتعليمية والسياحية والتواصلية، بجانب التطور الذي حدث في مجال الاتصال والانتقال بين البشر أصبحت الحاجة الماسة في الوقت الحاضر إلى التواصل الثقافي والحضاري بين أبناء العربية وأبناء الثقافات العالمية الأخرى، في سياق تبادل المعرفة والمفيد من الثقافات وتقريب وجهات النظر على سائر المستويات، وإعادة إنتاج الثقافة العربية والإسلامية إلى الآخر بثوبها المعتدل السمح. وأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مرتبط بصورة مباشرة بالدوافع لتعلمها، لأن هذه الأهداف يمكن تحقيقها بحسن إدارة الدوافع، وجاء في المعجم الوجيز (١٩٩٤- ٦٤٦) والمعجم الوسيط (٤)-

٢٠٠٤-٦٧٧) تعريف الهدف بأنه "عرض توجه إليه السَّهام ونحوها" ويعرف بالغاية وعرف كذلك بأنه كلّ مرتفع من بناء أو كُتُب رمل أو جبل ومنه سُمّي الغرض هدف. وفي المجال التربوي النتيجة النهائية لتعليم ناجح وفَعَال، أو أنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه بعد فترة دراسية معينة. فالهدف التربوي هو "عبارة أو جملة تحدّد سلوكاً مرغوباً يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلّم نتيجة مروره بخبرات التعلّم وتفاعله في الموقف التدريسي". وهو "عبارة تصف التغيرات السلوكية التي نسعى لتحقيقها في شخصيات التلاميذ نتيجة مروره بخبرات تعليمية متنوعة". عبد السلام مصطفى عبد السلام (<https://sst5.com/Article/2113/33>) /الأهداف-التربوية)

ومجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجال قديم وليس حديث كما يظنّ بعض الباحثين وله جذور ضاربة في التاريخ البشري منذ مجيء الاسلام كخاتم للرسالات السماوية ونزول القرآن الكريم باللغة العربية وارتباط بعض عبادته أدائياً بهذه اللغة شرع كلّ المسلمين من غير العرب على تعليم هذه اللغة يقول محي الدين عبد القادر الفاروقي (٢١١٧) : إن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بدأ في القرن الأول من الهجرة، بعد أن اتسعت الفتوحات الإسلامية خارج جزيرة العرب، ودخل في الاسلام من لا يعرف اللغة العربية، فأصبح تعليم لغة القرآن الكريم لأبناء البلاد المفتوحة واجبا على المسلمين الناطقين بالعربية، ومن هذا المنطلق بدأ العلماء والقادرون على تعليمها تعليم اللغة العربية بطرائق شتى.

وكلّ الدلائل تشير إلى أنّ المستقبل في خضم اضمحلال وانقراض اللغات العربية وهي الآن تعتبر اللغة الرسمية الثانية في عدد من الدول الكبرى أو ذات التأثير الثقافي والسياسي مثل فرنسا وأصبحت من اللغات الست الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية وتؤكد مجمل من الدراسات بأنّها اللغة التي يجب أن يتعلّمها كلّ مسلم وكلّ من يريد أن يدخل في هذا الدّين نظراً لارتباط أغلب العبادات بها، وقد أكدت العديد من التقارير على تزايد الإقبال على تعلّم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها في أمريكا وأوروبا وغيرها بسبب دوافع مختلفة – كما ذكرنا سابقاً – ؛ دينية أو اقتصادية أو علمية، أو حتّى بدافع الفضول والتعرّف على البلدان والمجتمعات العربية وثقافتها، أو بدافع السّياحة أحياناً. ومهما يكن من أمر فقد أوجب ذلك على الباحثين والمهتمين بهذا الميدان –تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- بذل المزيد من الجهود لتقديم الحدّ الكافي من البرامج التعليمية الناجعة في هذا الشأن، مع ضرورة مواكبتها للتطورات المعاصرة وتعديلها وفقاً للمناهج الحديثة ذلك من أجل وضع تخطيط مناسب واستخدام طرق مناسبة تتماشى وأهداف المتعلّمين المختلفة.

ويقول خالد حسين أبو عمسة (<http://www.wata.cc/forums/showthread> - ٢٠١١) من يستوعب لغة أمّة وثقافتها يصبح قادراً على فهم الواقع الاجتماعي والثقافي لتلك الأمّة وعلى تفهّم قضاياها ومشكلاتها. إنّ الإنسان ليس عدواً لما يجهل فحسب، بل هو صديق لما يعرف، ومن يتعلّم لغة قوم يأمن شرّهم ويفهم قضاياهم وبصريح العبارة فإنّ تعليم اللغة للأجانب هو عملية ذات أبعاد ثقافية وإعلامية، هو نوع من الإعلام الثقافي الهادئ المتغلغل الذي يتم بعيداً عن ذلك الصّخب الذي يرافق الإعلام السياسي. إنّ إعلام يغزو العقول والقلوب معاً، ويرتكز إلى قاعدة اجتماعية واسعة، لأنّه لا يستهدف نخبة قليلة العدد، بل أكبر عدد ممكن من الناس. إنّ الإعلام الثقافي الذي يمارس من خلال تعليم اللغة للأجانب هو أكثر أشكال الإعلام فاعلية وأعماقها تأثيراً. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتقد الخبراء أن الدافعية بكونها قوّة نفسية دافعة تلعب دوراً بالغ الأهمية أثناء عملية التعلّم والتعلّم لدرجة أن يصدق أن أي طالب أجنبي لن يستطيع أن يتعلّم اللغة العربية ما لم تكن لديه الدوافع أو الرّغبة في تعلّمها، ذلك لأنّ الدوافع هي التي تدفعه إلى بذل ما لديه من طاقة عقلية وجسمية من أجل إتقانها. –أحيدر (حاتم فالح العجرش ٢٠١٦/١١/٢٢)، "العوامل المؤثرة في فاعلية عملية العملية التعلّمية"، (www.uobabylon)

وعرّفها (شادي مجلي عيسى سكر ٥-٧) من جانب آخر بأنّها الدافعية أو رغبة المتعلّم في العملية التعلّمية تلعب دوراً فعالاً، بل هي معيار في نجاح المتعلّم أو فشله في تعلّم اللغة الثانية والسيطرة على مهاراتها الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، المحادثة)، لأنّها توجّه النشاط الذي يقوم به المتعلّم وتحدّد فاستعمال اللغة والتّواصل بها مع الناس، غالباً ما يكون السبب الطبيعي والحافز الأوّل لتعلّم اللغة، ومن المعروف أيضاً أن المتعلّم عندما يتّجه إلى مجتمع اللغة الثانية وثقافته يزيد من رغبته في التّواصل مع أهل تلك اللغة، الاندماج بهم وهذا يعود بالفائدة على المتعلّم ممّا يزيد من الدّخل اللغوي الذي يؤدّي إلى زيادة في الكفاية اللغوية لدى المتعلّم والسيطرة على المهارات اللغوية، فقد أثبتت بعض الدراسات أنّه كلّما كانت دافعية المتعلّم نحو مجتمع اللغة الثانية قويّة كلّما زادت في إثراء الحصيلة اللغوية عند المتعلّم، لأنّها تقود المتعلّم إلى تقمّص الشخصية الناطقة باللغة، وعملية استعمال اللغة هي من أفضل الوسائل لتعلّمها والمحافظة عليها، على الرّغم من أنّ فرص استعمال اللغة تتفاوت بين المتعلّمين حسب بيئاتهم، وثقافتهم، وطبيعة حياتهم، ٣. دوافع تعلّم اللغة مفهوم الدوافع هو قوّة نفسية داخلية تحرّك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدود. وقال طعيمة (١٤١٠: ٨١) الدافعية (Motivations) هي القوّة النفسية التي تدفع الفرد إلى فعل شيء والسعي إلى تحقيق أهدافه وراء ذلك، وهي من العوامل النفسية الأكثر تأثيراً في عملية التعلّم. أنواع الدوافع أنّ هناك نوعين من الدوافع التي تستحثّ الأجانب على تعلّم اللغة العربية، هما: أ. الدوافع الوسيّلية (Instrumental Motivation) إنّ الدوافع الوسيّلية تدفع الأجانب إلى تعلّم اللغة العربية من أجل قضاء حاجات قصيرة المدى، مثل الحصول على الوظيفة الشاغرة، أو التمتع بالسّياحة، أو الاستجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين أو الحصول على درجة علمية أو اكتساب المهارة للاتصال بالكتابة المعينة، أو الاستجابة لشعائر دينية يلزمهم أدائها بهذه اللغة. ب. الدوافع التكاملية (Integrative Motivation). الدوافع التكاملية فهي التي تستحثّ الأجانب على تعلّم اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف أهمّها: الاتّصال بمتحدّثي اللغة العربية وممارسة لغتهم وفهم ثقافتهم وتقاليدهم. وقد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الذين تحرّكهم الدوافع التكاملية غالباً أقرّ على النّجاح من الذين تحرّكهم الدوافع الوسيّلية. محمّد الخوالدة وآخرون (٢٠١٤-١٩٧). تتكوّن عملية تعلّم العربية وتعليمها، باعتبارها لغة أجنبية من أركان أساسية، هي ذات الأركان في كلّ عملية تعليم، وهي: المعلّم والمتعلّم والمحتوى التعلّمي وسياق التعلّم. ويتفرّع كلّ ركن من هذه الأركان إلى أجزاء ومكوّنات؛ فالمتعلّمون مثلاً ينقسمون إلى أصناف بناء على الجنس والحالة الاجتماعية والمستوى الفكريّ والميولات والاستعدادات، والمعلّمون هم بدورهم أصناف من جهة ميولاتهم وطبيعتهم شخصيتهم.. وإنّ ما يميّز هذه الأركان التي ذكرنا ويميّزها خصوصية في ما نحن بصددته متغيرات كثيرة، أهمّها أنّ اللغة بالنسبة إلى المتعلّم هي لغة أجنبية. وهذا متغيّر مهمّ وحاسم في ضوئه تتغيّر الاستراتيجيات والرهانات. وهناك عوامل كثيرة تؤثر في قوّة الدافعية للتعلّم ومرتبطة بصورة مباشرة بالمعلّم منها بأن يقوم المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلّمها يؤدّي إلى فهم الطّلاب للموقف الذي يعملون

فيه كذلك مراعاة المعلم للأهداف والمحفظات بأن تكون مرتبطة بالدوافع الموجودة عند الطلاب وتنوع النشاط الممارس ذلك يشجع الطلاب على التحصيل. (مشرق محمد العساوي - ٢٠١٦ - ٧) وتمثل الدافعية طاقة أو محرّكاً يمكن للمتعلم اختيار أهدافه والعمل على تحقيقها وهو نوع من الدافعية الذاتية التي تعدّ أحد دوافع النشاط والاستثارة التي تدفع المتعلم للفهم والسعي نحو الجديد وتحقيق التقدم من أجل إثراء الإمكانات السلوكية وهذا الدافع يعمل على اشباع دائرة المعرفة لدى الطلاب وبالتالي بناء قاعدة بيانات - معلومات راسخة لديهم (بني يونس محمد ٢٠٠٦ - ٥٨). - أن دوافع الدارسين تلعب دوراً في غاية الأهمية في تعلم اللغة العربية من حيث أهدافها وبرامجها وطرقها ووسائل تعليمها لغير الناطقين بها. ويلخص وجيه المرسى (٢٠١٢م) -
(http://kenanaonline.com/profile/edit) في النقاط التالية

- أن هناك دوافع تكاملية ودوافع وسيلية ينبغي الكشف عن كلّ منها وأخذها في الاعتبار عند بناء البرامج ووضع المقررات. - أن هناك دوافع دينية وتعليمية وثقافية، ومهنية واقتصادية، وشخصية اجتماعية ينبغي الكشف عنها عند الطلاب وأخذها في الاعتبار عند تخطيط البرامج والمقررات. - أن هذه الدوافع في حاجة إلى أداة لتحديدّها والكشف عن مصادرها ودرجة شيوعها وحدتها عند الدارسين.

الدراسات السابقة

- دراسة حسان سيد يوسف (٢٠١٧ - ٣) (أهمية الدوافع في تعلم اللغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك) هي من أقرب الدراسات السابقة للدراسة الحالية تساءلت الدراسة سؤالاً محورياً يعدّ تمهيداً عن الإقبال الكبير الذي تشهده المؤسسات التعليمية لتعليم اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها (إن المراقبين لعملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها يهو لهم الإقبال على تعلم اللغة العربية من كافة الشرائح، خاصة الشباب). يا ترى، ما الدوافع التي تكون وراء هؤلاء المقبلين على تعلم العربية في البلدان كافة سيما البلدان المسلمة منها؟ جاءت أهمية الدراسة في نقاط أهمّها: إنّ تعلم اللغة يعدّ مهمة عقلية معقّدة، تختلط فيها المشاعر والأهداف والدوافع، والدوافع هي المحرّكة للمشاعر والاتجاهات، والمشاعر والاتجاهات هي المحرّكة لعملية التعلّم؛ لأنّ وراء كلّ تحرّك دافعاً، وتعلم اللغة يعدّ تحرّكاً. من هنا تأتي أهمية الدوافع في تعلم اللغات لأنها هي القوّة الدافعية لتعلم اللغة. قسّمت الدراسة دوافع الطلاب الأتراك إلى قسمين: الدوافع الاندماجية أو الانتمائية: وهي الدوافع التي نجدها عند الذين يريدون الاندماج الكامل في المجتمع بكلّ حَبِيَّاتِهِ، وتكون غالباً بسبب الهجرة إلى بلد اللغة والعيش فيه، أو تكون بسبب الزواج؛ الدوافع الدينية: تأتي في المرحلة الثانية من حيث قوّة التأثير؛ فالدين الإسلامي ذو تأثير قوي في تعلم اللغة العربية؛ لأنّ العربية هي لغة القرآن الكريم. وقد جرت العادة أن يسأل مدرّس العربية للناطقين بغيرها الطّالِب سؤالا عن دافعه أو هدفه من تعلم العربية، والإجابة تكاد تكون واحدة وهي فهم القرآن الكريم. الدوافع التكاملية: هذا النوع من الدوافع يأتي في المرحلة الثالثة من حيث قوّة التأثير. ومعنى الدوافع التكاملية هو: الاشتراك الفعّال في حياة المجتمع الذي يتكلّم اللغة الثانية؛ ولا تصل درجة الاشتراك إلى درجة الاندماج أو الانتماء ولكن تكون هذه الدوافع عند الأشخاص الذين يعيشون في بلد اللغة، ويقضون حوائجهم باللغة الهدف، كأولئك المهاجرين التاركين بلادهم ليعيشوا في بلد آخر؛ لأسباب مختلفة. الدوافع النفعية أو الوظيفية: وتكون هذه الدوافع أضعف الدوافع من حيث قوّة التأثير، فالإنسان الذي يؤدّي وظيفة ما في بلد عربي في مدّة محدودة ومكان محدود يتعلّم اللغة بهدف الوصول إلى مبتغاه، فتعلّمه يكون ضعيفاً وأداؤه يكون ضعيفاً، تناولت الدراسة استراتيجية سمّتها الآليات العشر لاستثارة الدافعية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية كذلك قُدمت شرحاً في كيفية استثارة الدافعية عند الطّالِب الأجنبي ليستمتع بتعلّمه اللغة ويبدع، وكيفية تنشيطها؟ الدراسة الحالية سوف تستفيد كثيراً من هذه الدراسة ولاسيما هي تهدف إلى عرض - أساليب واستراتيجيات تساعد المعلم وتسهم في تنمية دوافع متعلّمي اللغة للناطقين بغيرها وخلاصة تجارب منبثقة من تجربة الباحثان في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطلّابات وطلاب من مختلف الجنسيات في السودان والسعودية.

- دراسة أحمد تيتو روسادي (٢٠١٨ - ٦٥) وهي دراسة أندوسية طبّقت على برنامج تعليم اللغة العربية بقسم الهندسة في جامعة مولانا مالك إسماعيل حيث عرّفت الدراسة في البداية مفهوم الدوافع وأنواعها تعريفاً لغوياً واصطلاحياً وإجرائياً وأهميتها في الإدارة التعليمية، ركّزت الدراسة على أساليب نوعين من الدوافع الإيجابية والسالبة مثلاً مناساليب الدوافع السالبة المعروفة بنوعيتها المادي والمعنوي الحسم من الأجر والحرمان من الترقية المادية والأدبية والامتيازات المتاحة والوَم ولفت النظر والتّقدّيرات الضّعيفة في التّقارير الفنية والسرية والحرمان من الاشتراك في الأنشطة، ومن أساليب الدوافع الإيجابية المعروفة كذلك بنوعيتها المادية والمعنوية وإعطائهم الأولويات والامتيازات المتاحة وتكريم المتميزين ومنحهم شهادات تقديرية. تناولت الدراسة دور المعلم موضحة واقع تعليم اللغة العربية في أندونيسيا وقارنت بين عدد الطلاب في شعبة اللغة الانجليزية والعربية والعدد الأكبر في جامعة سمومطرة في شعبة اللغة الانجليزية، وعند استطلاع الطلاب عن أسباب ذلك وجدوا أن الطلاب ليس لديهم حجة باختيار العربية على الانجليزية وعزى ذلك لعدم إحساس الطلاب بأهمية تعليم اللغة العربية وليس لهم دوافع لذلك، أكدت الدراسة أن هذا دور المعلم الذي ينبغي عليه إرشادهم ويوضّح لهم أهمية تعليم اللغة العربية وفوائد تعلّمها وتوكّد الدراسة أن المعلم له دور كبير في زيادة الدوافع وأوردت الدراسة دراسة أخرى أجريت في جامعة مولانا مالك إسماعيل أظهرت دور المعلم في توجيه وزيادة دافعية طلاب قسم الهندسة بالجامعة. سوف تستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة التي توكّد فرضياتها.

- الدراسة الأخيرة في عرض الدراسات السابقة خصصناها لدور الدوافع في تعليم اللغة الانجليزية للاستفادة من تباين التجارب ولتعميق معني وأهمية الدوافع في تعليم اللغات فكانت دراسة عبد الرحيم خضر (٢٠١٧ -

https://www.alukah.net/literature_language/ أهمية الدافعية في تعليم اللغة وتعلّمها للناطقين بغيرها، فتشير الدراسات التجريبية إلى أنّ الطلبة الذين لديهم دافعية عالية يتعلّمون اللغة بشكل أسرع وأفضل من الذين يرون دراسة اللغة منقّرة. وأوضحت أن العملية التعليمية لها أثر عظيم على دافعية المتعلّمين، وهذه الحوافز (الدوافع) تكون تحت سيطرة المعلم الذي يوجّه العملية التعليمية؛ ليقوّي اهتمامات التلاميذ في تعلم اللغة، وعليه أن يشرح لهم كيف أنّ تعلّم هذه اللغة سيكون مفيداً لهم في وظائفهم وأعمالهم المستقبلية، وعلى المعلم أن يُظهر اهتماماً حقيقياً نحو طلابه وإنجازاتهم، فلا يوجد شيء محبط للتلميذ أكثر من أن يشعر بأنه مهمل، ولا يقيّم التقييم الجيد الذي يستحقّه من قبل معلمه، وبينت الدراسة أنّ المعلم له دور كبير في زيادة الدافعية لتعلم اللغة بتغيير وتنويع الأساليب والوسائل، بعض الأنشطة تخفّف من

التوتر الناتج عن السلوك الشكلي في داخل الصف الدراسي، والدراسة الحالية تتفق كثيرا مع ما جاء في الدراسة وتضع لبنة أساسية على مراكز عليّة في أنّها مزجت بين التنظير والتطبيق

دور المعلم في تنمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها

إذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، فإن دور المعلم يعدّ من العناصر الأساسية؛ وذلك لأن المعلم بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك يتم من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات، وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته. ولا يقتصر دور معلم العربية لغة ثانية على نقل اللغة بمنطقة رياضي بحث، بل بما تحمله من قيم وفكر ومفاهيم بكامل أدواتها وأساليبها اللغوية والبيانية، والتمكين من استعمالها بشكل لائق عند الممارسة والتطبيق في الميادين الثقافية العامة أو التخصصية. ومهما كان معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها خبيراً في مهنته، وبارعاً في ممارساته فإنه يتحتم عليه أن يبني ممارساته على أسس وقواعد تربوية وثقافية ولغوية، ولتطبيق هذه القواعد في العملية التعليمية لابدّ له من تطوير ثقافته ومعارفه باستمرار في مستجدات تلك الأسس والقواعد نظرياً وعملياً، وعليه أن يطور خبرته في تطبيق تلك القواعد والمعايير ويتقن التخطيط الفعال للبرامج اللغوية العامة أو ذات الأغراض الخاصة، وبالتالي يكتسب آليات التخطيط الاستراتيجية نتيجة الدراسات النظرية المقترنة بالخبرات العملية، وعندئذ يمكن له أن يحقق غايات البرنامج التعليمي نوعياً ويصل إلى نتائجه عملياً وفاعلية عالية مؤمن العنان - اسطنبول - ٢٠١٥) ونظر إلى واقع معلم اللغة العربية للناطقين بغير نحد أنماط مختلفة الشخصية منها ما مختص ونال قدرا من التدريب والخبرة وصغل ما بقي بالتجربة ومنهم ما هو متخصص أكاديميا ولكنه لم ينال قصد من التدريب ومنهم من هو غير متخصص ولم ينال تدريب حقيقة المجال ما يزال خالي من معلم متخصص متدرب الإشارة لواقع معلم اللغة العربية ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالمعالم في حالات معلمي اللغة العربية يستطيع تصنيفهم إلى فئات من أهمها أ. من حيث الجنسية: هناك معلم ناطق بالعربية، وآخر غير ناطق بها. ولكل منهما مزاياه وسلبياته. فالشأن بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلادهم في تدريس اللغة العربية بكثرة فتنتقل إلى الطلاب (الناطقين وغير الناطقين بالعربية) العادات اللغوية السائدة في بلد هذا المعلم، وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات منها أنه متخصص في العربية وآدابها، وقد يكون على حظ من علوم التربية، كل هذا قد يتيح له تعليم اللغة العربية لغير أبنائها. إلا أنه يفتر إلى الحس العربي، الذي يمكنه من معرفة دقائق الأمور في اللغة العربية، ويلمس المتعلم منه ذلك إما بطريقة نطقه للأصوات العربية التي يصعب عليه أن ينطقها كأهلها، وإما بشرح دلالات بعض الألفاظ التي تتغير معانيها من سياق لآخر. أو في إدراك البعد الثقافي لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلاً عما يحدث في أدائه اللغوي، عن غير إرادة منه، من تدخل لغوي بين اللغة العربية ولغته الأم. هبة عبد اللطيف شنيك(٢٠١٦-٢٠١٦) <http://www.m-a-arabia.com>

من خضم هذا الواقع ما الوسائل والاستراتيجيات التي يتبعها المعلم لتنمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؟ ما الصعوبات والمشاكل التي تواجه المعلم لتنمية دوافع متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؟ ومفهوم الاستراتيجية من المصطلحات الحديثة من حيث استخدامه في المجال التربوي التعليمي فهو مرتبط بعلم السياسية والتخطيط ظهر مرتبطاً بالحروب وفنونها والتخطيط الميداني وأصبح له مفاهيم وتعريفات مرتبطة بالعلوم الأخرى وفقاً لسياقها و يوجد في المؤلفات التربوية العديد من التعريفات والمعاني لمفهوم " استراتيجية التدريس"، و لا يوجد اتفاق بين المتخصصين في مجال التدريس حول هذا المفهوم. حسين زيتون، فيقول: " هي طريقة التعليم و التعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي (أو خارجه) لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، و ينضوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل (الخطوات / الاجراءات) المتتابعة و المتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم و الطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى و"الاستراتيجية التدريسية: هي عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً، تعرف الاستراتيجيات بكونها علم التخطيط، وهي تعني الخطط التي يعتمد عليها الأفراد أو المجموعات لتحقيق هدف معين في ضوء معرفة بالواقع وبالإمكانات المتاحة. وتُصَفُّ الاستراتيجيات الناجعة عموماً بالواقعية والمرونة والقدرة على التنبؤ، وباستغلال كل الإمكانيات والقدرة على السيطرة على الزمن وتوزيع المهام والقدرة على التقويم والمراجعة، وهناك ثلاثة دوافع تسيطر على عقول البشر وتحفيزهم أول هذه الدوافع يتعلق بالناس أ- الانتماء ب- الانجاز ويتعلق بالنجاح، ج- النفوذ ويتعلق بالمسؤولية والسيطرة؛ هذه المحفزات الثلاثة تعزز كل جانب من جوانب السلوك وكل منا في حاجة إلى دعم وتحفيز، وإلى أن يشعر بالرضاء عن جودة ما يفعل ويرغب في أن يكون قادراً على التأثير على الناس، إذن المعلم الفاعل لديه درجة من كل هذه المحفزات فهو يستطيع أن يستشعر هذه الكوامن في نفوس طلابه وتحريكها، كل حسب نسبتها في شخصيته، ذات مرة قال ستيف جوبز: (مؤسس شركة آبل للكمبيوتر) أريد أن يسمع العالم كله بإنجازاتي، ذلك المنجز الذي تحدث عنه، عندما يكون المرء مدعوماً بحبه للإنجاز يكون أهم ما يسعى إليه هو تحقيق النتائج وقد تعني النتائج هنا النجاح في اكتساب اللغة بشكل صحيح وأحياناً تجد بعض الطلاب لديهم أكثر من دافع يحفزهم لتعلم اللغة العربية ومن الحقائق البديهية أنه عندما تعرف دافع إنسان فإن هذه المعرفة ستحسن العلاقة معه وبالتالي التعامل معه بصورة تغذي هذه الدوافع وتعمل على أهميتها فمعلم اللغة الماهر يستطيع اكتشاف هذه الدوافع في الطلاب بطريقة مبتكرة ومحترفة ولا نطلب منه أن يكون متخصصاً في علم النفس ولكن من خلال التجربة والخبرة والملاحظة وبعض المعلومات العامة عن الدوافع أهميتها يستطيع أن يكون أساليب واستراتيجيات يمكن من خلال تلمس هذه الدوافع لدى الطلاب. سوزات كويليام (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ - ٧). ومن الطرق والأساليب التي تساعد المعلم على معرفة أنماط شخصية طلابه الوقوف على خلفياتهم الثقافية، حقيقة معلم اللغة يجد المعلم نفسه في قاعة الدرس يقف أمام كمّ هائل من الثقافات المتباينة والمتعددة من مختلف بلاد العالم، الرابطة الوحيدة الذي يجمعهم هو (تعليم اللغة العربية)، فلا بد من دراسة هذه الخلفيات وتبيان علاقتها بتعلم اللغة العربية وتعليمها من ناحية، ومن ناحية أخرى كيفية استثمار هذه الخلفيات في تنمية الدافعية لتعلم اللغة، ولكن الدراسات التي تهتم بالخلفيات الثقافية لمتعلم اللغة ودورها في التحصيل الدراسي؛ شحيحة وإن وجدت نجد أنها لا تطرق بصورة واضحة ومباشرة كيف يمكن الاستفادة من هذه الخلفيات (الخبرات السابقة) في زيادة تعلم اللغة، وبالتالي مساهمتها في إعداد وتطوير مناهجها، و دراسة فائزة محمد - أمال موسى (٢٠١٦ - ١٥٠٥) أوضحت الدور الذي تلعبه الخلفيات الثقافية

لطلبات معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية وتأثيرات البيئة التي تنتمي إليها في مستوى التحصيل اللغوي (سلباً أو إيجاباً) وكيف يمكن استثمار هذه الخلفيات ليكون لها دوراً فاعلاً في التدريس، وذلك من خلال المقابلة المباشرة لطلبات العينة المختارة لمعرفة ثقافتهن، ثم النظر في دور هذه الثقافات في مستوى التحصيل اللغوي وذلك بتتبع مستوياتهن التحصيلية على مدى ثلاث مستويات من خلال رصد السجل الدراسي الخاص بهن وأكدت الدراسة أن دراسة الثقافة الأجنبية تؤدي إلى إخراج الدارس مما يسمى بالحصار الثقافي إلى رحاب وأفاق أوسع، وفي كل الأحوال فمن المهم جداً أن يكون المدرس على علم كاف بثقافة الدارس. إن فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها أمر مهم في حد ذاته، فالثقافة العالمية أصبح الآن من الأهداف الأساسية للتعليم في أي بلد من بلدان العالم. كما أن فهم التشابه والاختلاف بين الثقافات أصبح أمراً ضرورياً لإحداث تقارب وتعاون بين الشعوب كأساس لتقدم الحياة واستقرارها في هذا العالم، ولأن السلام العالمي يعتمد بشكل كبير على الفهم والتعاون العالميين. ومن هنا أصبح الاهتمام بتزويد المادة التعليمية بملامح الثقافة الأساسية أمراً ضرورياً، ثم أوجه التشابه والاختلاف الأساسية بين هذه الثقافات وبين ثقافات المتعلمين تعزز من عملية الانتماء والثقة بالنفس وتضمن الطالب بأن تعليمك للغة الثانية لا يعني انتزاع لغتك الأم وثقافتها إنما عملية لاكتساب معارف وثقافات جديدة، ولقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم اللغة الأجنبية كما يعلمون أيضاً أنها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها. كما وجد أن الكثير من هؤلاء الدارسين يتوقعون عندما يبدأون تعلم اللغة أن يحصلوا على قدر معين من القدرة كما يتوقعون أيضاً أنهم سوف يدرسون أهل اللغة تماماً مثلما يدرسون اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد الشعب، وعلى الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حد سواء على توظيف الثقافة كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، والثقافة هنا تعني ثقافة الأكل والشرب والملبس والعادات والتقاليد وشكل المعاملات اليومية بين الأشخاص والعرف الاجتماعي والقانون وتدريب اللغة من مداخلها الاجتماعية والثقافية ينمي الدافعية لتعلم اللغة الهدف ولا يعني هذا أن نغير مناهجنا الحالية وندرج فيها هذه المفاهيم، لكن المعلم الماهر يستطيع اسجلاها من المنهج، مثلاً في دروس الطعام والشراب يمكن أن يدرس هذه الدروس وفق محور عدد الثقافات الموجودة داخل الفصل مثلاً: هناك طلاب من قارة آسيا وأفريقيا وأوروبا يمكن أن يمهّد للدرس عن عادات وثقافة الأكل عند هذه الشعوب بصورة مختصرة، يمكن أن يسأل كذلك: ما أهم الوجبات الرئيسة في بلدك؟ كم وجبة يتناول الناس في بلدك؟ ما أهم مكونات وجبة الإفطار في بلدك؟ كيفية السكن وشكله في بلدك؟ شكل الأسرة والعائلة في بلدك؟ وغيرها من الموضوعات الأخرى التي تجعل الطالب يقظ ومركّز ومجتهد في إبراز معالم ثقافة بلده بصورة حسنة قدر الامكان بل تجعل العرض تنافسي بين الطلاب ولا سيما في تدريس مهارة الكلام، وفي المستوى المتوسط والمتقدم يمكن تحويل بعض الموضوعات في شكل سماعات مسطحة، يقسم الطلاب في مجموعات على حسب دولهم ويطلب منهم الحديث عن الموضوع المعين كما في بلدكم، هذه الطريقة مبهرة في اكتشاف الطلاب خاصة المنطويين الذين قد تكون صفتهم من قبل ضمن القائمة السالبة! ومعرفة الخلفيات الثقافية للطلاب توضّح للمعلم الخبرة التراكمية للطلاب وكيفية استقلالها في تعليم اللغة وزيادة الدوافع نحوها خاصة الذين درسوا في بلادهم علوم تخصصية وحضروا لدراسة اللغة، معرفة مثل هؤلاء تطلب التعامل الاستثنائي معهم خاصة غير المسلمين لأن لهم أهداف من نوعية الدافعية الوسيطة لمعرفة مكونات الثقافة العربية خاصة الجانب الديني، والواقع الآن يشهد التحدي الكبير الذي تمرّ به الثقافة العربية الإسلامية وظهور المفاهيم المنحرفة للدين ولا سيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر الشهيرة وظهور الإرهاب والتصاقه بصورة مباشرة بظاهرة التطرف الديني، وتوالت المصطلحات بعد ذلك وبروز تيارات تنادي بأنه لا بدّ من تعليم اللغة العربية بعيداً عن الدين بل عزى بعض الباحثين ضعف انتشار اللغة العربية وانحسارها في الأروقة الأكاديمية لارتباطها بالدين، لذلك التعامل مع الخلفيات الثقافية للطلاب يساهم في إزالة حدة التوتر بين دعاة تعليم اللغة العربية بمحتواها الثقافي والديني، وهؤلاء الذين يدعون إلى تعليمها بمعزل عن ثقافة الذين بشكل خاص بل يجعل الآخر يقارن بين ثقافته وثقافة اللغة الهدف وفقاً لجوانب علمية فيها شعور بالفخر والانتماء واحترام الذات وثقافة الآخر بعيداً عن التميز والاستعلاء والتفاخرات الهوجاء. لا بدّ تعلم أن للدارسين أغراضاً من تعلم اللغة والثقافة، ولكن لأصحاب اللغة أيضاً أغراض من تعليم ثقافتهم ونشرها، لذا فالحرص في المادة على تحقيق الجانبين أمر مهم، وتشير بعض الدراسات إلى أن مواقف العداء تجاه ثقافة ما خاصة الدينية مصدره في أغلب الأحيان مواقف وآراء شخصية قد تكون انحرافية بدافع الغيرة والأنانية المريضة لا علاقة لها بالجوانب العلمية البحثية، وشخصية المعلم وتعامله مع هذه الخلفيات والمعلومات يزيد من هذه المواقف أو يساهم في تصحيح هذه الصورة النمطية تجاه ثقافة اللغة الهدف، وهناك مواقف كثيرة تؤكد ذلك حدث من متعلمين تجاه المعلمين منها ما كان ذات تأثيرات سلبية ومنها ما هو إيجابي؛ مثال في العام ٢٠١٥ م كنا ندرس ثلاث طالبات من إنجلترا والنمسا وألمانيا (غير مسلمات) كنّ استثنائيات بمعنى أنهن طالبات دراسات جامعة هارفرد في ألمانيا قسم الحضارة والدراسات الإنسانية واللغة على -ما أذكر- يتطلّب مطلب في دراستهن تعلم اللغة العربية وحضرن إلى جامعة أفريقيا وانخرطن في قسم الإعداد اللغوي، كنا نتعامل معهن بحذر، من خلال اختبار تحديد المستوى كان لديهن خبرات ومعلومات مقدرة في اللغة العربية، في إحدى الاختبارات الشفهية اعتقد النهائية، كانت لجنة الاختبار مكونة من أستاذتين، تغيبت الطالبات الثلاث إلى أن كاد الزمن المقرّر ينتهي، وكنا قد انتهينا من جميع الطالبات، دخل علينا الثلاثة مع بعض وعند سؤالهن عن التأخير أجابت إحداهن قائلة: عند مدخل الجامعة وجدنا قطة مريضة ومتعبة أخذناها بسرعة إلى المستشفى البيطري واسعفناها وعدنا! لم نكمل دهشتنا التي نتجت من الفعل غير المألوف في مجتمعنا، نعم نهتم بالحيوانات عندما نكون أليفة تعيش معنا في البيت ولكن الحيوانات في الأماكن العامة لها من يهتم بها ولا شأن لنا بها - قالت الأخرى مسرعة وقدمت مرافعة عن الرفق بالحيوان من العيار الثقيل كأنها معدة من قبل خلاصتها بأننا نحن العرب والمسلمين لا نهتم بالحيوانات ولا نراعيها والمدّش أنها تحدثت بلغة عربية احترافية ومتقنة على غير ما هو مألوف في الفصل كادت تقول نحن أصحاب حضارة متخلفة بطريقة استعلائية كانت تسرد وقائع تقدم الغرب عن الشرق! تعاملنا معهن بهدوء وسردنا لهن كيف أن الحضارة الإسلامية أولى وأكثر الحضارات اهتمت بكل المخلوقات بعناية فائقة وأوردنا حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: دخلت امرأة النار في هرة والأخر في الرجل الذي دخل الجنة في كلبا سقاء وبعد انتهاء الاختبار الذي كان فرديا قالت أحدهن أنها تريد أن تعرف أكثر عن هذه الأحاديث لأنها فكرت في الدخول في الإسلام. وبرز سؤال عريض لماذا لا ندرس الأحاديث للناطقين بغيرها في سياق اجتماعي وجداني يخاطب الفطرة الإنسانية؟ والموقف الثاني: كنا ندرس طالبات من تنزانيا مادة الفقه (الغسل) نركز

على الجوانب اللغوية أكثر والأحكام بصورة عامة دون التوغل في الاختلافات الفقهية، منهن مسلمات وأخرى غير مسلمات من شروط البرنامج أن توقع الطالبات بدراسة كل المواد المقررة بما فيها العلوم الشرعية، حضرت الطالبة بعد انتهاء الدرس وهي غير مسلمة سألت أسئلة كثيرة عن الغسل وموجباته - وقالت (أستاذة أنا أفكر في الاسلام ولكن لدي أموال كثيرة وهي من طريق غير شرعي، إذا الاسلام يقول أترك هذه الأموال لا أفكر فيه!) الأمر أصبح فتوى أكثر من كونه سؤال، لذلك استعنا ببعض الأساتذات في كلية الشريعة وتدارسنا الأمر ثم أجبنا عليها بأن الاسلام لا علاقة له بالطريقة التي كسبت بها الأموال قبل اعتناقها ولكن يحاسب عليها بعد الدخول فيه، عرفنا فيما بعد أنها أسلمت وأنشأت بتلك الأموال مدارس للغة العربية في بلدها. وهكذا أن تحديد الدوافع التي تحرك المتعلمين يلعب دورا عظيما في تنمية الدوافع لتعليم اللغة. والدوافع متباينة لدى متعلمي اللغة فمن تجد أنهم محفزون بدافع واحد ستكون طريقة المعلم في التعامل معهم واضحة ومحددة أما إذا شعر المعلم بأن هناك خليط من الدوافع تحركهم فسوف يكون في حاجة تتطلب جانب من المرونة في التعامل معهم، في ذات الإطار هناك تجربة من نوع آخر حدثت هنا في السعودية أثناء التدريس في إحدى الكورسات القصيرة جاءت دارسة من دولة كوريا هي باحثة أصلا لدراسة اللغة العربية متمكنة في العامية تريد اتقان الفصحى وهي غير مسلمة، كنا ندرسه من كتاب العربية بين يديك، و حسب الأغلبية بمعنى إذا كانت الأغلبية غير مسلمة نتجاوز بعض الدروس التي تتناول ثقافة اللغة بطريقة مباشرة وكان في درس الأسرة موضوعا يتحدث عن نسب الرسول صلى الله عليه وسلم، أصرت الطالبة أن ندرسه بعد موافقة الجميع أصبحنا نردد بعض المفردات الجديدة والتراكيب، هذه الطالبة تعثر عليها بصورة ملفتة للنظر نطق (سيدنا محمد) حاولت وحاولنا معها تعثرت لأكثر من ربع ساعة وهي غير قادرة على النطق وغيرها نطقها بصورة صحيحة، الملفت للانتباه عجز الطالبة وإصرارها وهي تحاول استخدام يدها لتحريك فكها ولسانها تجاوزها باشفاق وحيرة وبعد انتهاء الدرس جلست معنا كثيرا ودخلها دوافع وتحدي لمعرفة هذه اللغة وهذا الدين. وغيره من النماذج التي تبين كيفية استثمار الدوافع وكيفية معاملة المعلم وتنميتها بصورة علمية وليس عاطفية أو شخصية.

النتائج:

إن الحوافز عبارة عن عوامل خارجية تشير إلى المكافآت التي يتوقعها الفرد من قيامه بعمل ما. من هذا التعريف ينطلق دور المعلم في تنمية دوافع المتعلمين للغة العربية الناطقين بغيرها وذلك من خلال معرفة عدة مرتكزت أهمها: **ثقافة المتعلم**: هذا أمر شاق وليس سهلا ولكنه ممكن وذات أهمية في تنمية دوافع المتعلمين لتعلم اللغة العربية، حقيقة أمر مذهب يتعلق بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث يجد نفسه في قاعة الدرس يقف أمام كم هائل من الثقافات المتباينة والمتعددة من مختلف بلاد العالم، الرابط الوحيد الذي يجمعهم هو (تعليم اللغة العربية) عليه ان يتدرب ويعرف كل المعلومات التي تساعد على إدارة هذه الثقافات فيما بينها من ناحية ومن ناحية أخرى بينها وبين ثقافة اللغة المستهدفة في التعليم وهي اللغة العربية. **الفروق الفردية والثقافية** : ويبرز من خلال دراسة هذه الثقافات الفروق بينها والتي من خلالها تتم إدارة الفروق الفردية بين الطلاب، **استخدام التكنولوجيا** المتعلم يصبح أكثر انخراطاً واندماجاً في تعلم اللغة عندما تقدم له البرامج المبنية على اهتماماته وأغراضه وحاجاته، كما أن ذلك يجعل عملية تعليم اللغة لها معنى، كما تخلق لدى المتعلم الرغبة في السيطرة عليها، واستخدام الوسائل التقنية في عملية تعليم اللغة لها أهمية قصوى من خلالها يمكن ان ينهض الطلاب الذين تتمركز اهتماماتهم نحو التكنولوجيا ويبدعوا فيها بشكل باهر وتزيد من دافعيتهم نحو تعلم اللغة وخدمة انتشارها بواسطة الوسائل التقنية على اختلاف أشكالها ومن خلال التجربة- كما ظهر لنا استخدام طالبات مستوياتهن دون المستوى المتوسط برعن وتميزن في استخدام التقنية، هذا التميز كان بمثابة حافز ودافعية جعلهن يبحثن عن طرق ووسائل لتحسين المهارات اللغوية وقد كان استخدام التعليم التعاوني أو بما يعرف بتدريس الأقران من أنجح الطرق التي تم استخدامها في زيادة دافعية الطلاب وتتلخص: أن يكون المعلم مجموعات من الطلاب متفاوتة المستويات ويعمل الطلاب أصحاب القدرات والمستويات المتميزة على مساعدة الطلاب أصحاب المستويات الضعيفة، وهذه الطريقة أثبتت فاعليتها من خلال التجربة. **الخاتمة** : وقفت هذه الدراسة على دور المعلم في تنمية دوافع الدارسين من خلال تفعيل بعض الأساليب وطرق التدريس، وهي دراسة ربما تكون الأولى من حيث مناقشة الموضوع بهذه الطريقة المباشرة ، أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الدوافع في تعليم اللغات تركزت حول دوافع المتعلمين، والتي تناولت دور المعلم في زيادة الدافعية جاءت ضمنية وليس بصورة مباشرة، سرت الدراسة بعض المواقف التي تؤيد دور المعلم في تنمية دوافع الدارسين، ولاسيما أن عدد من البحوث تشير لأهمية الخبرة والتجربة لصقل التجارب النظرية وقدمت الدراسة بعض من المؤشرات التي تساعد المعلم في بناء أساليب وطرق لتنمية دوافع الدارسين.

المراجع

- إدوارد ج موراي - ت-أحمد عبد العزيز سلامة - الدافعية والانفعال - دار للشروف ١٩٨٨م
- بني يوسف محمد - تكنولوجيا الدافعية والانفعالات - دار المسيرة للطباعة والنشر - ٢٠٠٧م
- تمام حسان - التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها - جامعة ام القرى - ١٩٨٤م مكة المكرمة
- خالد أبو عمشة، واخر (٢٠١٥) من يصلح أن يكون معلماً للعربية للناطقين بغيرها، من أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، الرؤى والتجارب، الطبعة الأولى، إسطنبول (https://www.alukah.net/literature_language)
- رشدي أحمد طعيمة - المهارات اللغوية - مستويات تدريسها وصعوباتها - دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٤م
- على مذكور - ايمان هريدي - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - النظرية والتطبيق - دار الفكر العربي - القاهرة - ٢٠٠٦م
- عبد العزيز ابراهيم العصيري - النظريات اللغوية والنفسية وتعليم لبيغة العربية - ط١ - مطابع تقنية الأوفست.
- عبد الله على مصطفى - مهارات اللغة العربية - دار المسيرة عمان ط٢ ٢٠٠٧م
- عبد اللطيف محمد خليفة - الدافعية للإنجاز - دار غريب للطباعة والنشر ط (بدون)

-محمود كامل الناقة - تعليم اللغة العربية للناطقين بالغات اخرى - اسسه- مدخله - طرق تدريسه - معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها - جامعة ام القرى - ١٩٨٥م.
-مختار الطاهر حسين- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة الدار العالمية للنشر والتوزيع ٢٠١١م
-مؤمن العنان - بحث مشارك في مؤتمر اللغة العربية الدولي الأول في جامعة السلطان محمد الفاتح في استنبول ٢٠١٥ .

معوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية....مشاهدات واقعية
زكية فازع مبروك اللحاني
وزارة التعليم
جمادى الآخرة ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة:

تعرض الدراسة لمعوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية من واقع مشاهدات (الباحثة) ومعايشتها للميدان التعليمي (مشرفة تربوية) قامت الدراسة على استبانة وزعت على ٦٠ معلمة من معلمات الصفوف الأولية ؛ لتحديد أهم عوائق تعليم العربية في هذه المرحلة ، وافترضت أن هذه العوائق ناتجة عن خلل في أحد العاملين التاليين:
الأول : كفاءة المعلمة ويؤثر فيها (التخصص - الخبرة - عدد الحصص - برامج التدريب التي تتلقاها)
الثاني : المادة التطبيقية (إهمالا - شحاً)
ثم عامل آخر يتبع هذين العاملين ويعززهما ، وهو:
استخدام التطبيقات الذكية.
وخلصت الدراسة إلى أن هناك تناسباً طردياً بين كفاءة المعلمة و:
١ - تخصصها ؛ فكلما كانت متخصصة في اللغة العربية كانت أكثر كفاءة في تدريسها
٢ - خبرتها ؛ فكلما زادت سنوات الخبرة كانت أكثر كفاءة في تدريس اللغة العربية
٣ - جودة برامج التدريب التي تتلقاها ؛ فكلما كانت برامج التدريب جيدة زادت كفاءة المعلمة
بينما هناك تناسب عكسي بين كفاءة المعلمة ونصابها من الحصص ، والمهام التي توكل إليها ؛ فكلما كان نصابها أقل كانت أكثر كفاءة في تدريس المادة.
كما أثبتت النتائج أن هناك إهمالاً للمادة التطبيقية الإضافية وكانت نسب التطبيق متدنية .
وبناءً عليه جاءت توصيات الورقة بمقترحات لردم فجوة هذين المعوقين وما تفرع عنهما كما سيتضح خلال العرض.

مقدمة

أهمية الدراسة:

اللغة العربية لغة التنزيل "بِلِسَانِ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ" ، وتعلّمها منقبة لكلّ متعلّم ، بل ضرورة ؛ إذ كانت لغة الدين " إن نفس اللغة العربية من الدين ، ومعرفتها فرض واجب ؛ فإنّ فهم الكتاب والسنة فرضٌ ، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية ، وما لا يتم الواجب ألا به فهو واجب" **ابن تيمية**
وقد أثبت الواقع أن المهرة في اللغة العربية أكثر انسياجا في تقبل العلوم الأخرى ؛ وذلك لما يحدّثه تعلّم العربية من تقويم للسان وصقل للعقل وجلي للجان يجعل كلّ عضو من هذه الأعضاء ، بل كلّ ملكة من ملكات المتعلّم مهذباً طبعاً مستعداً لقبول العلم بفروعه المختلفة.

وقديما قال **الفراء** : " قلّ رجلٌ أنعمَ النظرَ في العربية ، وأرادَ علماً غيره إلا سهّلَ عليه"
وحديثاً يقول أحد أهل الاختصاص : " أهل العربية يبصرون من خفايا المعاني ودقائق الفهوم ، وبدائع النكات ما لا يبصر غيرهم" ^{٧٧٩}
لذا كان لزاماً أن يحرص ذوو الاختصاص على تهيئة كلّ ما من شأنه ضمان تعليم اللغة العربية بأفضل الطرق وأنجع الوسائل ، وأن يؤدي كلّ دوره فيما يخصه ليسد ثغرة من قبله.

ومرحلة الصفوف الأولية مرحلة أساسية في تكوين شخصية المتعلّم من جوانبها المتعددة ، ومن كان حريصاً على مصلحة أمته كان عنياً بكل ما يرفع هذا المتعلّم ويحقّق له أقصى درجات الإفادة ؛ فهو يقدّر أنّ طفلاً يتربى علي يديه سيكون غداً سداً لثغرة من ثغرات الأمة.

وخصائص النمو تؤكد أن طفل مرحلة الطفولة المتأخرة - والتي تقع ضمنها مرحلة الصفوف الأولية - "يمكنه ممارسة قوته في الذاكرة والاهتمام والتفكير والخيال ، ويمكن أيضاً أن يحلّ المشاكل بذكاء ، ويكون مندفعاً لتحسين مستواه اللغوي ؛ لإدراكه أنّ صور الاتصال البسيطة لم تعد كافية" ^{٧٨٠}

وقدّرت وزارة التعليم أهمية اللغة العربية في هذه المرحلة بتكثيف ساعات دراستها ، حيث بلغت حصص مادة لغتي في الصف الأول (١١) حصّة من (٣٢) حصّة إجمالي نصاب الخطة الدراسية للصف ، أي ما نسبته ٣٤٪ من المقرر الدراسي.
و(٩) حصص في الصفين الثاني والثالث ، من (٣٠) حصّة إجمالي نصاب الخطة الدراسية للصفين ، أي ما نسبته ٣٠٪ من المقرر.
كذلك جاءت رؤية المملكة (٢٠٣٠) مؤكدة على الاهتمام باللغة العربية وضرورة العناية بها بوصفها جزءاً أساسياً من مكونات الهوية الوطنية.

"سنحافظ على هويتنا الوطنية ونعززها ونعرّف بها وننقلها إلى أجيالنا القادمة وذلك من خلال غرس المبادئ والقيم الوطنية ، والعناية بالتنشئة الاجتماعية **واللغة العربية**"

^{٧٧٩} أثر اللغة العربية في تكوين الشخصية العلمية . د/ إسلام أز هري
^{٧٨٠} مرحلة الطفولة المتأخرة . مقال شبكي . أكاديمية علم النفس

كما أكدت الرؤية على أهمية هذه المرحلة التعليمية ، فقد جاء في أحد مفاصلها الأساسية (نتعلم لنعمل) : "سيكون هدفنا أن يحصل كلُّ طفل سعودي على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة ، وسيكون تركيزنا على مراحل التعليم المبكر" مشكلة الدراسة:

ضعف الناشئة في اللغة العربية هاجس يورق كلَّ غيور على أمته ؛ إذ هو نذير الضياع وفقدان الهوية في عالم متحفّز للغلب ، عالم لا يعترف إلا بالأقوياء ، ومن حقِّ أمتنا علينا أن نسدو لحمة جيلها بأحكام الخيوط وأوثق السدى ، وليس إلا على لغة دينها توقُّدُ مزاهرٍ نصرها ، وتشعلُ قناديلَ رفعتها.

وضعف المخرج التعليمي في اللغة العربية ملحوظ واقعياً أثناء الزيارات الميدانية ، كما أكدته وكشفت عنه بجلاء الاختبارات الوطنية والمسابقات الوزارية التي تنفذ بين فترة وأخرى ، والتي كانت تقيس القراءة والفهم القرائي بنصوص خارجية ، حيث فوجئنا بالتلميذة التي قد تقرأ نص المقرر بطلاقة ، فوجئنا بها تتهجَّى النص الخارجي ، ولا تستطيع الإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة بالنص المقروء سواء كانت شفوية أم تحريرية ، مقالية أم موضوعية ، ومن أي مستوى كانت.

وقد استشعرت الوزارة هذا الضعف ، وجندت خططها لرفع مستوى التحصيل الدراسي ، وكان التوجّه هذا العام إلى رفع الكفاءة في (نواتج التعلم) ، ومادة اللغة العربية من المواد الأربع الأساسية التي استهدفت بالمعالجة وورقة العمل هذه رمية رام قصد ، ودلو تلقى عن عمد ، ولعلها تكون شفاءً من كمد.

أسئلة الدراسة:

ورقة العمل تجيب على السؤال الرئيس التالي:

- ما معوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية ؟
- ويتفرع منه الأسئلة التالية:
- ما مؤهلات المعلمة الكفاء لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية ؟
- ما أثر الخبرة في صفّل مهارة معلمة اللغة العربية ؟
- كيف يستفاد من خبرة المعلمة الكفاء ؟
- إلى أي مدى ساهمت برامج التدريب التربوي في رفع كفاءة المعلمة ؟
- ما أثر المادة التطبيقية في تكوين ملكة المتعلمة ؟
- ما أثر توظيف التطبيقات الذكية في جذب انتباه المتعلمة وتحفيزها للتعلم ؟

مصطلحات الدراسة:

مُعَوَّقات : جمع معوَّق اسم فاعل من عَوَّقَ يعوِّق ، تعويقاً ، فهو مُعوِّق ، والمعوِّق هو المانع والصارف والشاغل والحابس عن التقدم. الصفوف الأولية : يقصد بها الصفوف الثلاث الأولى (الأول - الثاني - الثالث) في مرحلة التعليم الابتدائي ، وقد أنشأت وزارة التعليم شعبة الصفوف الأولية في جميع إدارات التعليم في : ١٤٢٠/٥/١٨ هـ بناءً على القرار الوزاري رقم ٢٤٣/٣١ وتاريخ ٢٧/٣/١٤٢٠ هـ.

معلمة الفصل : هي التي تجمع بين تدريس القرآن الكريم واللغة العربية في فصل واحد على الأقل من فصول الصفوف الأولية .

: الدراسات السابقة

- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات لمحمد سعد الشريف رسالة ماجستير ج/ الملك سعود غير منشورة
- واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية محمد عبدا لعزیز النصار - رسالة ماجستير كلية التربية ج/ الملك سعود غير منشورة.
- درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة أ.د / صالح عبدالعزيز النصار كلية التربية ج/ الملك سعود

أدوات الدراسة:

وللإجابة على هذه الأسئلة وزعت "استبانة إلكترونية" على (٦٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية ، شملت الأسئلة التالية:

- ما مؤهلك ؟
- ما سنوات الخبرة ؟ النظام يشترط في معلمة الصفوف الأولية أن تكون أمضت سنتين على الأقل في التعليم
- هل تجدين في نفسك الكفاءة لتعليم المقرر الذي تدرسينه ؟
- هل تصادفك بعض مفردات المنهج لا تعرفين لها ؟
- هل ترين أن تقديم مادة تطبيقية إضافية يثري المتعلمة ؟
- هل تقدمين لتلميذاتك تطبيقات خارجية في (الفهم القرائي) ؟
- هل تقدمين لتلميذاتك تطبيقات خارجية في (التراكيب اللغوية) ؟
- هل تسهل التطبيقات الذكية إيصال المعلومة للتلميذة ؟
- ما نسبة استخدام التطبيقات الذكية في تدريسك ؟

- ما أبرز مسببات قصور أداء التلميذة في اللغة العربية ؟
 - ما مدى الاستفادة من برامج التدريب التربوي ؟
- ثم قورنت نتائج الاستبانة بالسلم التالي لتقدير أداء المعلمات المشاركات في الاستبيان:

المدى	التقدير
٩٠ - ١٠٠	ممتاز
٨٠ - ٨٩	جيد جدا
٧٠ - ٧٩	جيد
٦٠ - ٦٩	مرضي
أقل من ٥٩	غير مرضي

نتائج الاستبانة :

أن كفاءة المعلمة هي المؤثر الأول في مستوى المتعلمات.

فقرات الاستبانة التي تحدد كفاءة المعلمة:

- التخصص : وقد كانت أعلى نسبة في التخصص ٣٣,٣٪ لتخصص آخر غير العربية ، و ٣١,٧٪ لتخصص اللغة العربية بكالوريوس و ٢٣,٣٪ دبلوم عام ، و ١١,٧٪ لتخصص اللغة العربية دبلوم

الفقرات التي تقيس كفاءة المعلمة:

- أجد في نفسي الكفاءة لتعليم المقرر الذي أدرسه : ٥٦,٧٪ أجبن دائما ، و ٣٦,٧٪ أحيانا ، و ٦,٦٪ نادرا ،
 - تصادفني بعض فقرات المنهج لا أعرف لها : ١١,٧٪ دائما ، و ٤٠٪ أحيانا ، و ٤٨,٣٪ نادرا.
- الفقرات التي تقيس العوامل المؤثر في كفاءة المعلمة:
- الخبرة : ٣١,٧٪ فوق ٢٠ سنة ، و ٢٣,٣٪ ١٥ - ٢٠ سنة ، و ١٥٪ ١٠ - ١٥ سنة ، و ٢٥٪ ٥ - ١٠ سنوات ، و ٥٪ أقل من ٥ سنوات
 - نصاب المعلمة من الحصص : أعلى نسبة ٤١,٧٪ لـ ١٨ حصة ، و ٢١,٧٪ لـ ١٦ حصة ، و ١٣,٣٪ لـ ٢٣ حصة ، و ٨,٤٪ لـ ٢٠ حصة ، و ٨,٣٪ لـ ٢١ حصة ، و ٣,٣٪ لـ ١٧ حصة ، و ١,٧٪ لـ ١٥ حصة و ١١ حصة
 - الاستفادة من برامج التدريب التربوي : ٤١,٧٪ كبيرة ، و ٤٣,٣٪ متوسطة ، و ١٥٪ ضعيفة ، و ٠٪ غير متحققة
- أن المادة التطبيقية الإضافية هي المؤثر الثاني في مستوى المتعلمات.
- وثمة فقرتان لقياس هذا الجانب :
- أقدم مادة تطبيقية خارجية لتلميذاتي في (الفهم القرائي - التراكيب اللغوية) وكانت أعلى نسبة نادرا ٤٦,٧٪ ، و ٤٠٪ أحيانا ، و ١٣,٣٪ دائما.
 - تقديم مادة تطبيقية إضافية بثري المتعلمة
- وجاءت الردود : ٥٨,٣٪ أوافق ، و ٢٥٪ أوافق بشدة ، و ١٦,٧٪ لا أوافق
- وعن تسهيل التطبيقات الذكية إيصال المعلومة للتلميذة كانت النتائج : ٦٠٪ أوافق ، و ٢٦,٧٪ أوافق بشدة ، و ١٣,٣٪ لا أوافق
 - أما نسبة استخدام التطبيقات الذكية في تدريسه فقد جاءت كالتالي : ٤٣,٣٪ يستخدمونها بنسبة ٦٠ - ٧٠٪
- ٣٥٪ يستخدمونها بنسبة أقل من ٥٠٪
- ٧,٢١٪ يستخدمونها بنسبة ٨٠ - ٩٠٪
- وفي سؤال مفتوح عن أهم أسباب قصور أداء التلميذة في اللغة العربية كانت أعلى نسبة لكثرة أعباء المعلمة ٤٣,٣٪ ، و ٣٠٪ لإهمال الأسرة ، و ٢٠٪ للتشتت الذهني للتلميذة ، و ٦,٧٪ لصعوبة المنهج.

مناقشة النتائج:

أولا - الكفاءة:

- ١- إذا كان التخصص يحدد كفاءة المعلمة فلا شك أن نسبة ٣٣,٣٪ من غير المتخصصات في اللغة العربية ويدرسنها في الميدان نسبة لها أثرها السلبي في واقع تعليم اللغة العربية وكانت هذه من الثغرات التي أوتيت اللغة العربية من قبلها ؛ حيث نظام التعليم لا يشترط في معلم الصفوف الأولية - بل المرحلة الابتدائية كلها - أن يكون متخصصا ، فيمكن لأي تخصص أن يدرس مناهج المرحلة الابتدائية.
- ٢- وفي قياس الكفاءة أيضا كانت فقرة " أجد في نفسي الكفاءة لتعليم المقرر الذي أدرسه " والنسب في هذا مطمئنة ، فقد كانت أعلى نسبة للخيار الأمثل " دائما " بنسبة ٥٦,٧٪ .
- ٣- وعلى " تصادفني بعض فقرات المنهج لا أعرف لها " ١١,٧٪ أجبن دائما ، وهي نسبة وأن كانت تبدو قليلة إلا أنها مؤشر خطر .
- ٤- ارتفاع نسبة الخبرة عامل مطمئن ؛ فقد كانت أعلى نسبة لمن خبرتهن فوق العشرين سنة ٣١,٧٪ .
- ٥- وإذا سلمنا أن كثرة أعباء المعلمة مما يضعف كفاءتها فإن ٢٣ حصة من (المكروهات) على أقل تقدير ، ولكن الذي يذهب رجسها أن نسبتها لم تكن هي الأعلى بل كانت في النطاق المتوسط (١٣,٣٪)

ثانياً- المادة التطبيقية:

أعلى نسبة في تقديم مادة تطبيقية إضافية كانت لـ (نادرا) بنسبة ٤٦,٧٪ ، وهي نسبة توضح تدني التطبيق ، وهنا إشارة إلى أحد معوقات تعليم العربية ، فالتطبيق مهم في اكتساب المهارة وصقلها ، وغايته يحول دون ذلك ، والمنهج مهما قدّم يظل في حيز المثال والقاعدة التي يقاس عليها ، ويبقى الجانب التطبيقي متروكا للمعلم.

وليعلم المعلم أنه كلما أكثر من التطبيقات أتاح للتلميذ فرصة للتدريب الذي هو المرسّخ للمعلومة ، وهو الصاقل لمملكة المتعلم. والملاحظ أن هناك وعياً بأهمية التطبيق حيث كانت استجابتهن على "تقديم مادة تطبيقية إضافية يثري المتعلمة" الموافقة بشدة بنسبة ٥٨,٣٪ ، والموافقة بنسبة ٢٥٪ ، ولا أوافق أقل نسبة ١٦,٧٪ وعن أسباب قصور أداء التلميذة في اللغة العربية:

- كانت أعلى نسبة لكثرة أعباء المعلمة ٤٣,٣٪

فضلا عما تحمله المعلمة من الحصص والمناهج تكون هناك تكاليف بمهام أخرى غير التدريس (برامج النشاط - الشراكة المجتمعية - الإعلام التربوي ...) وهي مهمات تستهلك طاقة المعلمة بدنيا ونفسيا ؛ مما يجعلنا في الميدان نصغي السمع لشكواهن بدرجة كبيرة من التعاطف ، وهو أضعف الإيمان ؛ إذ لا صلاحية لأحد ليُلغى هذه الأعباء عنها فهي مكلفة بها بموجب الوظيفة ، ولا مخرج إلا أن تزاوج هذه الأعباء بموجب الوظيفة أيضا ، والوزارة هي المخولة بذلك.

ونسبة ٣٠٪ إهمال الأسرة والتوجه في هذا أن التربية الحديثة تنادي أن يكون تعلم التلميذ في المدرسة ، ونرى في دول كاليابان مثلا أن التلميذ ينهي يومه الدراسي بكل متطلباته في المدرسة حتى إنه ليترك حقيبته فيها ، هذا يدعونا إلى أن نخفف من مطالبة الأسرة أو معاتبتها ، إلا في الحالات التي تستدعي مثل حالات صعوبات التعلم

و ٢٠٪ للتشتت وهو من مظاهر العصر التي انعكست على التلميذة ، وثمة دراسة علمية تثبت أن معظم الجيل في مرحلة التعليم العام اليوم يعانون " طيف التوحد" بسبب الأجهزة الإلكترونية ، ولذلك فالتلميذة ولا شك تعيش شرودا ذهنيا يجعل تسرب المعلومة إلى عقلها صعبا ، ويحتاج من المعلمة إلى ابتكار آليات ووسائل تستحضر بها ذهن تلميذتها ، وتعود به إلى غرفة الصف ، والتطبيقات الذكية - بمحددات معينة أشير إليها في التوصيات - أحد هذه الوسائل ، وهي اللغة التي تخاطب عقل التلميذة ووجدانها.

وفي سؤال مفتوح عن : أهم معوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية من وجهة نظرك ، جاءت غالبية الأصوات متفقة على أن " التقويم المستمر " أحد أهم أسباب ضعف المخرج التعليمي في اللغة العربية ، سواء التقويم في ذاته ، أو في طريقة تطبيقه ، أو في مفهوم الأسرة الخاطيء له ،

وتنوعت بعد ذلك الآراء من عزو إلى كثرة المناهج على التلميذة ، و طول اليوم الدراسي ، وفقد التواصل مع الأسرة ، كثرة العدد داخل الفصل ، تأثير الأجهزة الإلكترونية على انتباه التلميذة ، إلى أسباب أخرى لا تخرج في جُلّها عما أشارت إليه الدراسة.

التوصيات:

١- اعتبار أو اعتماد التخصص في تدريس اللغة العربية في الصفوف الأولية ، بقصره على خريجات اللغة العربية ، أو بإيجاد تخصص " الصفوف الأولية" في التعليم العالي ، أسوة برياض الأطفال ، وهو تخصص معتمد منذ سنوات بل منذ سنين ، والمؤمل أن يكون هذا قريبا إن شاء الله ؛ فأم القرى مثلا اعتمدت هذا التخصص- لأول مرة - في برنامج الدراسات العليا لهذا العام ^{٧٨١} ، وهذا يجعلنا متفائلين بأن الأمور تسير في طريقها الصحيح خاصة مع استحداث إدارة الطفولة المبكرة ودمج قسمي الصفوف الأولية ورياض الأطفال بها.

٢- فتح مدرسة نموذجية على مستوى كل قطاع ليمي ، كوادرها معلمات منتخبات من مدارس القطاع ، والفائدة في ذلك ضمان استمرار مواصلة التلميذة تعلمها بأفضل الطرق وألا تنتكس التلميذة التي قدر لها الدراسة على معلمة قديرة في أول سنة مثلا ثم يُسلمها القدر في السنة التالية إلى معلمة قليلة الكفاءة ، حيث لاحظنا أن المعلمة تكون متميزة ومؤثرة في تدريسها وقديرة ، ويظهر أثر ذلك في مستوى تلميذاتها ، ثم يذهب عطاؤها سدى بعد أن تستلم التلميذة معلمة أخرى أقل كفاءة .

ويكون من مميزات هذه المدرسة أن المعلمة فيها معلمة مادة وليست معلمة فصل ، وفي هذا أن المعلمة تتفرغ لمادتها وتخصص فيها وهذا أدعى لإجادة العطاء ، كما أن فيه إجابة لمطلب ملحّ وهو تخفيف عبء الحصص على المعلمة ^{٧٨٢} .

وتكون هذه المدرسة هي الحاضنة لمدارس القطاع ، تستضاف فيها معلمات من المدارس الأخرى بجدول زمني معين في حصص اعتيادية ؛ لاكتساب الخبرة.

٣- إلزام معلمة اللغة العربية بتقديم مادة تطبيقية إثرائية لمنهجها ، على أن تختارها بنفسها وتُطلع عليها المشرفة ؛ لتقرّها ، والمقترح أن تكون المادة التطبيقية من اختيار فريق من الإشراف ، ويمكن أن تستغل خطة البرامج التدريبية في قسم الصفوف الأولية لإدراج برنامج "صياغة مادة تطبيقية لمقررات الصفوف الأولية" يعمل عليها فريق متكامل من الإشراف ، ثم تعمّم على المدارس ، وهذا

^{٧٨١} وهو موجود في بعض كليات التربية (في حائل مثلا) تأسس عام ١٤٣٥-١٤٣٤هـ

^{٧٨٢} في الملاحق تفصيل لتوزيع حصص المواد في المدرسة النموذجية ، ونصاب كلّ معلمة .

يستتبع أن تدرب المعلمة التلميذة على أسلوب " مثلي من إنشائك " في التراكيب اللغوية خاصة ، وهو أسلوب اختفى من مناهجنا في حين أنه الطريقة الأكيدة لتدريب التلميذة على المحاكاة التي هي قرينة التطبيق .

٤- تفعيل التقنية في تدريس اللغة العربية على أن يكون تفعيلًا راشداً ، بحيث لا تغرق الحصة بتقنيات متعددة عديمة الجدوى ، إما لعدم اتصالها بالمادة العلمية ، أو لتوقيتها السيء ، أو لكثرتها ، وأقترح أن يكون تفعيلها في مرحلة التقويم والتطبيق ، ولا بأس بها في التمهيد ، وتخفف قدر المستطاع في مرحلة العرض ؛ لأن هذه المرحلة تتطلب من المعلمة جهداً تحدد فيه المعلومة الرئيسة ، وتؤطرها في ذهن التلميذة ، ثم تكتف شحنها إلى الذهن وتؤكد عليها ، وهذا يتطلب مباشرة المعلمة لذلك بنفسها ، ومن مميزات التقنية الفاعلة أن تواجهها التلميذة بنفسها أو تديرها.

الخاتمة

وخلاصة القول : إذا وجد المعلم الكفاء في ظل أي ظرف من المنهج والبيئة والتلميذ ، وجد النتائج المرضي في العملية التعليمية ؛ فالمعلم هو المكوّن والمؤثر الأول في هذه العملية وتأتي بقية المؤثرات بعد ذلك ، خاصة أن تلميذات الصفوف الأولية صفحات بيضاء ، وبناء شخصياتهن العلمية بل تشكيلها هو بالضرورة نتاج المعلمة وجهودها ، ثم المنهج ومحتواه ، ثم البيئة وما توفره ، وكلها عوامل متغيرة الثابت الوحيد فيها هو المعلمة ؛ لذا كان عليها أن ترقى بنفسها وتكونها إلى متطلبات المرحلة ، وما تفرضه من الأخذ بأسباب العصر من تقنية ووسائل جذب تحاكي ما تعيشه التلميذة في هذا العصر ، وعلى جهات الاختصاص أن تسعى جاهدة للرفع من كفاءة المعلمة وتوفير كل ما من شأنه أن يترقى بهذه الكفاءة ، والبحث عن مكانها ، وتعزيزها بالبرامج التدريبية ، والحوافز ، وإصغاء السمع لأصوات الميدان ، والأخذ بمقترحاتها ، والاستجابة لمطالب هذه الأصوات.

المراجع

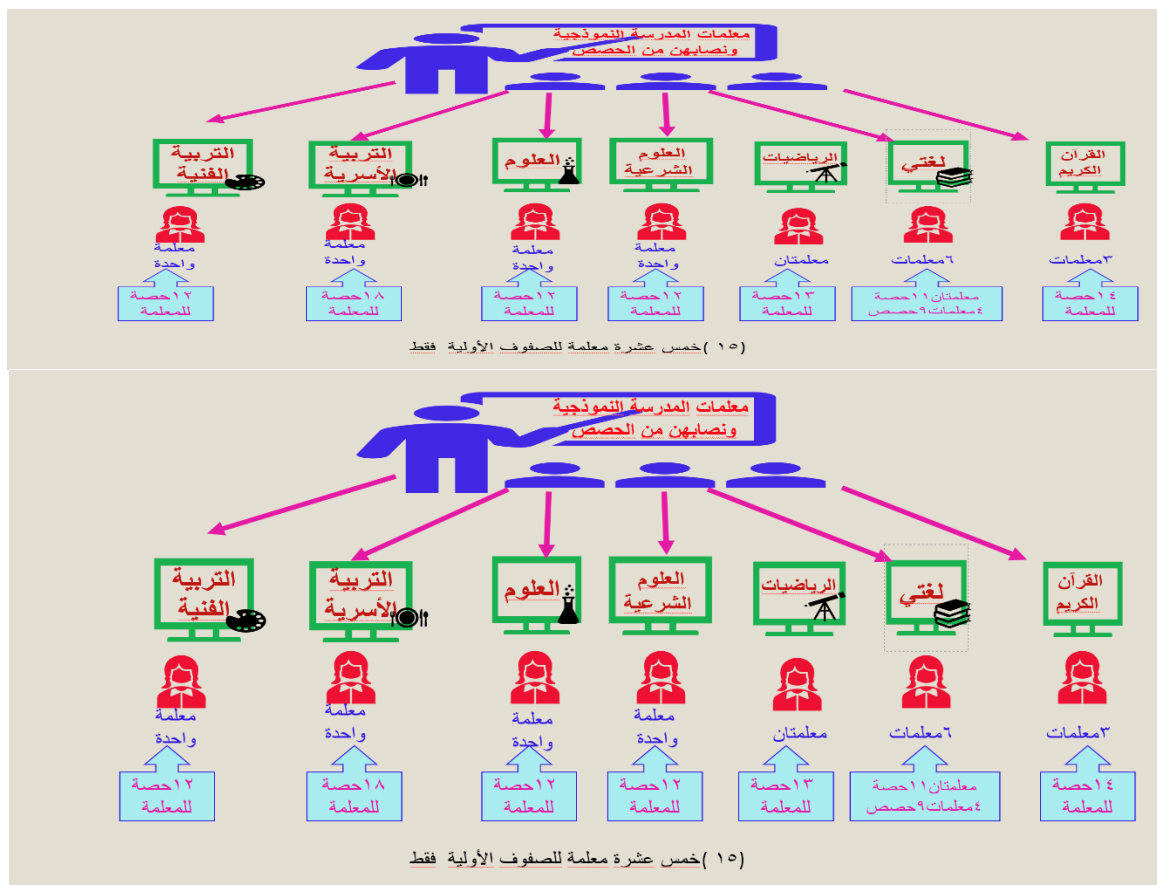
- ١- أثر اللغة العربية في تكوين الشخصية العلمية . د/ إسلام نصر أزهرى
- ٢- درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة أ.د / صالح عبدالعزيز النصار كلية التربية ج/ الملك سعود

الملاحق

أولاً : توزيع المعلمات وحصصهن في الصفوف الأولية في المدرسة النموذجية المقترحة

الصف الأول (١)			الصف الأول (٢)			الصف الثاني (١)			الصف الثاني (٢)		
المادة	عدد	المعلمة	المادة	عدد	المعلمة	المادة	عدد	المعلمة	المادة	عدد	المعلمة
القرآن الكريم	٧	ص	القرآن الكريم	٧	ص	القرآن الكريم	٧	ص	القرآن الكريم	٧	ص
لغتي	١١	ص	لغتي	١١	ص	لغتي	٩	ص	لغتي	٩	ص
علوم شرعية	٢	ع	علوم شرعية	٢	ع	علوم شرعية	٢	ع	علوم شرعية	٢	ع
رياضيات	٣	ن	رياضيات	٣	ن	رياضيات	٥	ن	رياضيات	٥	ن
علوم	٢	ز	علوم	٢	ز	علوم	٢	ز	علوم	٢	ز
تربية أسرية	٣	ف	تربية أسرية	٣	ف	تربية أسرية	٣	ف	تربية أسرية	٣	ف
تربية فنية	٢	و	تربية فنية	٢	و	تربية فنية	٢	و	تربية فنية	٢	و

الصف الثالث (١)			الصف الثالث (٢)		
المادة	عدد	المعلمة	المادة	عدد	المعلمة
القرآن الكريم	٧	ص	القرآن الكريم	٧	ص
لغتي	٩	ص	لغتي	٩	ص
علوم شرعية	٢	ع	علوم شرعية	٢	ع
رياضيات	٥	ن	رياضيات	٥	ن
علوم	٢	ز	علوم	٢	ز
تربية أسرية	٣	ف	تربية أسرية	٣	ف
تربية فنية	٢	و	تربية فنية	٢	و

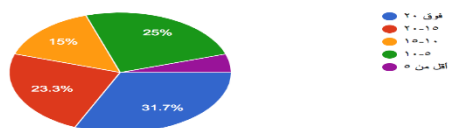


ثانيا : نتائج الاستبانة

التخصص
60 responses



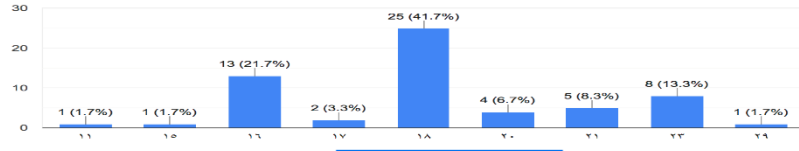
سنوات الخبرة :
60 responses



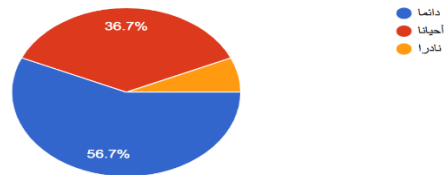
مادة التدريس :
60 responses



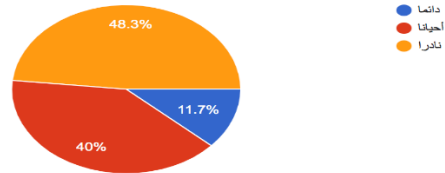
عدد الحصص :
60 responses



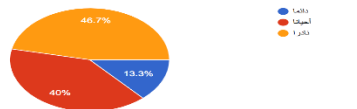
: أجد في نفسي الكفاءة لتعليم المقرر الذي أدرسه
60 responses



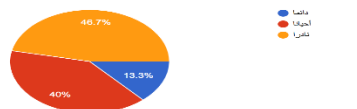
: تصادفني بعض فقرات المنهج لا أعرف لها
60 responses



أقّم تطبيقات خارجية لتلميذاتي في (الفهم القرائي)
60 responses

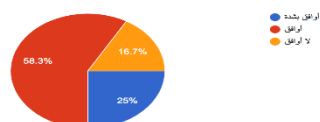


أقّم تطبيقات خارجية لتلميذاتي في (التركيب اللغوية)
60 responses



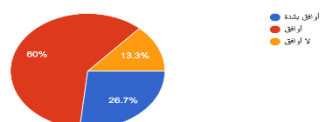
تقديم مادة تطبيقاتية إضافية يثري المتعلمة :

60 responses



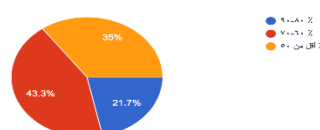
تسهيل التطبيقات الذكية إيصال المعلومة إلى التلميذة :

60 responses



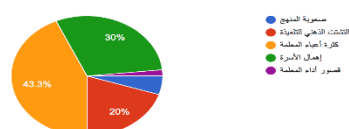
نسبة استخدام التطبيقات الذكية في تدريسي :

60 responses



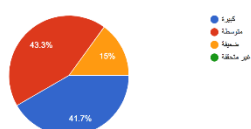
أبرز مسببات قصور أداء التلميذات في اللغة العربية :

60 responses



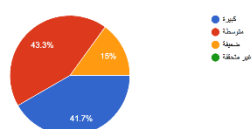
استفادتي من برامج التدريب التربوي فيما يخص مادة (لغتي) :

60 responses



استفادتي من برامج التدريب التربوي فيما يخص مادة (لغتي) :

60 responses



ما أهم معوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية في رأيك (غير مانكر أعلاه) ؟

60 responses

—
—
—
التعليم المستمر

ما أهم معوقات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية في رأيك (غير مانكر أعلاه) ؟

60 responses

—
—
—
التعليم المستمر

تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (لغة هوسا أنموذجا) شمس الدين رابع محمد – أم لون حمرة جمادى الثانية ١٤٤١

ملخص

الحمد لله رب العلمين القائل " ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيت للعالمين"^{٧٨٣} والصلاة والسلام على سيد محمد القائل: "لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى" وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم تكون فيه لغة الضاد لغة رسمية أو مشتركة يفهمها الكون كله فإن تعليم العربية للناطقين بغيرها ليس عملية طفوية، وإنما فعل تراكمي يمر عبر مجموعة من المراحل. وعند تعرضنا لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كان لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار أن الهدف من ذلك هو جعل هؤلاء المتعلمين يمتلكون نسقا لغويا عربيا يتم التركيز في وظيفته على الكفاية التواصلية والثقافية. لكن هذا المعطى مرهون أولاً بالكفاية المعجمية والوعي التركيبي والصوتي لنسق هذه اللغة ومكوناتها. لأن التعليم للناطقين بغيرها هي عملية منظمة وليست عشوائية أو ارتجالية. ونجاح هذا الفعل مرتبط بالاستراتيجيات والوسائل المعتمدة فيه، لتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا. وتنتهج هذه المقالة المنهج التحليلي الوصفي، بحيث تقوم هذه المقالة بجمع المعلومات عن المنهج المتبع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجتمع هوسا ومن ثم وصف المشاكل التي تعاني منها وطرق حلها وتحليلها، ووصفها وصفا كاملا قدر الاستطاعة.

ومن النتائج التي يتوقع الباحث أن يصل إليها أن هناك تطور ظاهر لمناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها .

خلفية تاريخية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اللغة العربية لغة راقية ذات ثقافة عالية تتكلم بها أمة عظيمة في أفريقيا وآسيا لا يقل عددها عن مائة مليون نسمة. أما تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فليس أمرا جديدا، فقد تزامن حدوثه مع بزوغ فجر الاسلام، وتعاضم دوره مع انتشاره خارج الجزيرة العربية، إنصحب الإسلام معه لغة القرآن الكريم في جِلِّه وثرِّحاله، فنشأت بينهما علاقة وطيدة غير قابلة للانفصام، وهي علاقة وعدائه سبحانه وتعالى بحفظه في قوله تعالى: (إنا نحن نزلنا الذكر وإناله لحفظون. وحفظ القرآن حفظ للعربية وثقافتها. لقد كان لدخول الناس في دين الله أفواجا أثره البالغ في إقبال المسلمين الناطقين بغير العربية (الأعاجم) على تعلمها والعناية بها، وقد دفعهم إلى ذلك عدة عوامل (دوافع) نذكر منها مايلي:

- ١- انها لغة القرآن الكريم والدين الجديد، أضف إلى ذلك كون الصلاة بها فرضا على كل إنسان دخل الإسلام. وقد زاد الناس تعلقا وشفعا بمعرفة معاني القرآن الكريم وتدبره وفهم أسرارها، وتيقنوا أن ذلك لن يتم إلا بتعلم اللغة العربية ودراساتها.
- ٢- ومن لمن يسلم اضطرت له الأوضاع الجديدة إلى تعلم اللغة العربية، خاصة بعد استقرار الأمور لصالح الإسلام والعرب، وهذوء الأوضاع السياسية وتأكدتهم من بقاء الحكم الإسلام فأقبلوا على تعلم لغة الدولة الحاكمة. وفي الوقت ذاته سعى العرب من البداية إلى جعل اللغة العربية لغة علم وحياة كما هي لغة دين وسياسية.^١
- ٣- عد العربي نفسه مشيرا بالدين الإسلامي ومعلما للغة العربية بعد كفاحه المرير الذي توجه بتحطيم دولة الأكاسرة، واقتطاع معظم ولاية دولة القياصرة وغير ذلك. وتحمل العرب عبء حماية الدولة الإسلامية الناشئة، وتعليم غيرهم من المسلمين الجدد الدين الإسلامي.

فانتشرت اللغة العربية بين الفرس والترك والهنود وغيرهم وتعلموها لما اضطروا عليها من أجل التواصل والتفاهم والوصول إلى المناصب الكبرى في الدولة الإسلامية. بل صارت العربية لغة العلم والأدب والتاريخ في بلاد العرب والهند والترك والبربر وغيرها من البلاد. يقول الأسناذ آدم الوري "واهتم المسلمون العجم بالعربية حتى كادوا يفوقون العرب في اتقانهم لها أو المحافظة عليها. كما يقول ابن خلدون في مقدمته "من الغريب الواقع أن حملة العلم في الملة الإسلامية أكثرهم العجم لا من العلوم الشرعية ولا من العلوم العقلية إلا في القليل النادر. وإن كان منهم العربي في نسبته فهو أعجمي في لغته و مرباه و مشيخته مع أن الملة عربية وصاحب شريعته عربي".^٢ وذلك أمثال:

الإمام البخاري، والإمام مسلم، وابن جني، وابن المقفَّع، وسيبويه، والجرجاني، والزنجاني، والفيروز ابادي، وولي الله الدهلوي، وجمال الدين الأفغاني، وأبو الحسن الندوي وغير ذلك.

^{٧٨٣}: سورة الروم: (٢١)

ولئن دل ذلك على شيء؛ فإنما يدل على أن تعليم اللغة العربية لغير العرب (أي للناطقين بغيرها) معروفا منذ بزوغ الإسلام ومعمولا به بعد انتشاره على النحو الذي سبق ذكره، ولكن في أيامنا هذه رمز إليه بمصطلح (البرنامج الخاص) أي تعليم اللغة العربية لأغراض محددة في مقابل (البرنامج العام) أو "تعليم اللغة العربية لأغراض عامة".

هذا غيض من فيض من ملامح تجربة تعليم وتعلم اللغة العربية لغير العرب قديما، وهي تجربة استمرت نحو الصعود عدة قرون، ثم تعرضت للاضمحلال بفعل أقدار الله، ثم أراد لها النهوض مرة أخرى في هذا العصر، حيث حاز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اهتمام بارز في الميدان التربوي للأسباب عدة منها:

- ١- الإقبال الهائل على تعلمها من أبناء الشعوب المسلمة في كل أنحاء العالم وبالأخص آسيا وإفريقيا.
- ٢- التطور الكبير في أدوات الاتصال بين الدول والشعوب، وبفعل ظروف سياسية واقتصادية أتاحت لكل دول العالم كبيرها وصغيرها أن تعمل في تنقيف مجتمعتها وتطوير أبنائها ليواكبوا عصر انفجار المعرفة ولا يكونوا متخلفين في الاتصال مع شعوب أخرى
- ٣- أصبح تعليم اللغات الأجنبية صناعة أساسية في معظم الأقطار؛ نتيجة لتزايد الناس باستمرار؛ فسافر كثير من الناس إلى البلاد الأخرى للعمل أو المتعة أو التعلم فاضطروا إلى تعلم لغات أجنبية للمعايشة مع غيرهم؛ مما أدى إلى إنشاء معاهد لتعليم اللغات الأجنبية في البلاد الأوروبية وغيرها، وإليك المعاهد التي أسست في البلاد العربية على النحو التالي:

- ١- معهد بورقية (١٩٦٤)
- ٢- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية (١٩٧٤)
- ٣- معهد اللغة العربية بالكويت
- ٤- معهد اللغة العربية بالجامعة المستنصرية في بغداد
- ٥- معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية بالخرطوم في جمهورية السودان

مفاهيم أساسية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

التعريف باللغة وعلم اللغة الحديث وفروعه

- ١- اللغة: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم
 - ٢- علم اللغة/ علم اللغة الحديث/ اللسانيات (linguistics) هو العلم الذي يدرس اللغة لذاتها، ومن أجل ذاتها، دراسة علمية صرفة، ويقوم بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها، وتفسير خصائصها المختلفة، ظاهرة كانت أو باطنة، وعلى مستوياتها الصوتية، والدلالية، والنحوية كافة.^{٧٨٤}
 - ٣- علم اللغة التطبيقي (Applied linguistics)
- يرى بعض العلماء أن هذا العلم عبارة عن تطبيق نظريات علم اللغة في عمليات تعليم اللغات، وبالأخص تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ويقصد بالتطبيق هنا تطبيق نتائج علم اللغة الوصفي، وبالتحديد نتائج علم اللغة التقابلي.

تنوع اللغات

تتنوع اللغات إلى عدة أنواع منها يلي:

- أ- اللغة الأم (الأولى) (Mother Tongue): يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته، ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم، نسبة إلى المصدر الأول، الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكا للعلاقة الخاصة والثيقة، التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به.
- ب- اللغة الثانية: (Second Language) هي اللغة غير الأولى، التي لا يكتسبها الفرد من والديه وسائر أبناء مجتمعه، بل يتعلمها في كبره، أو بوسائل غير الاتصال المباشر بمتكلميها. ويرى البعض تعتبر اللغة ثانية إذا تعلمها غير الناطق بها في بلدها الأصلي بعد أن يكتسب لغته الأم بالطبع، كالناطق بالإنجليزية إذا تعلم اللغة العربية في مصر أو السودان، وكذلك الهوسوي إذا تعلم العربية في بيئتها الطبيعية كمصر والسودان مثلا.

^{٧٨٤} : الدكتور ثالث هلر فند، المرجع السابق، ص: ١٥

- موقف المعرفيين من تعلم اللغة الثانية

تحدث نعوم تشومسكي (Naom Chomsky) عن فترة محددة من عمر الطفل، يكتسب فيها اللغة بيسر سماها الفترة الحرجة (Critical Period)، ثم تأتي بعدها فترة، يواجه فيها المتعلم صعوبات عديدة وهو يحاول تعلم اللغة الثانية تبدأ الفترة الحرجة من السنة الثانية من عمر الطفل وتمتد إلى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة (٢-١٣/٢).

ج- اللغة الأجنبية: (Foreign Language)

هي اللغة التي يتعلمها المرء في المدرسة أو خارجها، إضافة إلى اللغة الأم التي يتعلمها الطفل في البيت من والديه. وعند البعض تعتبر اللغة الأجنبية عند ما يتعلمها غير الناطق بها في وطنه، بعد أن يكتسب لغته الأم كالناطق باللغة الهوسية مثلا إذا تعلم اللغة العربية في نيجيريا، أو الناطق بالإنجليزية إذا تعلم اللغة العربية في إنجلترا أو أميركا وغير ذلك من بلدان أوروبا د- اللغة المشتركة: Lingo- Franca هي اللغة التي ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته، وتباين لهجاته، مما يفرض وجود لغة تربط بين أفرادهم فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود. وخير مثال نمثل بخصوص اللغة المشتركة هو اللغة الهوسية في شمالي نيجيريا التي يتفاهم بها الغالبية العظمى من القبائل على اختلاف ألوانها وألسنتها، وكذلك الإنجليزية الهجينة في جنوب نيجيريا. وكذلك اللغة العربية في جنوب جمهورية السودان الشقيقة قبل استقلال الجنوب. وكذلك اللغة العربية أيضا في جنوب كردفان، وجنوب النيل الأزرق في السودان الشمالية حاليا. وخلاصة القول: إن اللغة المشتركة هي التي يتعلمها الإنسان ويستعملها على المستوى الوطني لتحقيق الاتصال بينه وبين بني جنسه في وطنه الكبير. وتتبادل بينهم المحبة والاحترام؛ لأن من تعلم لغة قوم أمن من مكرهم. فيتحقق بينهم الاتصال المنشود. كاللغة الإنجليزية العامية (Broken) في جنوبي نيجيريا مثلا.

وهناك كثير من الدول لا يوجد فيها اللغة المشتركة لتوحد لغة أفرادها وذلك مثل: الصومال، واليمن والمملكة العربية السعودية، وغير ذلك.

ه- اللغة القومية: هي التي ينص عليها في الدستور كلغة ذات نفوذ بين لغات متعددة تختارها الدولة لأهميتها وتجعلها في المنهج الدراسي، ليتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته كلغة مهيمنة في المجتمع الذي يعيشون فيه، واللغة القومية قد تتعد في دولة واحدة كما في نيجيريا؛ إذ تتمثل في اللغات الآتية: الهوسا، ويوروبا، وايبو. فالهوسوي قوميته الهوسا وقس على ذلك.

و- اللغة الرسمية: يقصد باللغة الرسمية تلك اللغة التي ينص عليها أيضا في الدستور كلغة تخاطب رسمي، وبها تصدر المنشورات، والبيانات العامة، وبها تُدار المحاكم، وتُدرس بها المواد الدراسية في الجامعات والمعاهد العليا، وتتعامل بها شركات الطيران، ووسائل الاتصال، وغير ذلك من مجالات العمل في دواوين الحكومة. وخير مثال نمثل به ذلك اللغة الإنجليزية في نيجيريا.

وأما اللغة الرسمية فهي اللغة التي يتعلمها الفرد للتعامل الرسمي مع أجهزة الدولة كالإنجليزية في نيجيريا واللغة العربية الفصحى في السودان ومصر وغير ذلك من بلدان العرب.

مستويات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها :

بناء على أهمية هذا الموضوع، بات "المختصين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منشغلين بمجموعة من القضايا، وفي كل واحدة منها تعترضهم مجموعة من المشاكل والإكراهات. ومن القضايا التي يتفق الخبراء في هذا الميدان على أهميتها؛ قضية إعداد المواد التعليمية المناسبة للدارسين في كل مستوى من المستويات الثلاثة المتعارف عليها في هذا المجال؛ وهي المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم.

ففي **المستوى المتقدم**، يواجه المختصون في إعداد البرامج التعليمية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، عددا من المشاكل في إعداد هذه المواد، لعل أهمها النقص في المواد التي تنطلق بالمتعلم -بعد التمكن من اللغة- لاستخدام اللغة في مواقفها الطبيعية. كما أن الدارس في هذا المستوى يكون بحاجة إلى مواد قرائية أكثر من غيرها، يستثمر فيها قدراته لملأ الفجوة بين مستويات اللغة في برامج ومناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي **المستوى المتوسط** تطرح مجموعة من المشاكل، لعل أهمها النقص في المواد المتدرجة التي تأخذ بيد المتعلم ببطء نحو عبور المسافة بين مواد تعليمية التي تكسبه المهارات الأساسية في تعلم اللغة، إلى مواد تعليمية أخرى تكسبه مهارات أكثر تعقيدا، توظف له ما تعلمه في مواقف أكثر سعة وأغزر مفردات وأعمق فكرا. إن الدارس في هذا المستوى يخطو نحو أمر هام في تعلم اللغة، حيث يبدأ في التعلم عن اللغة بعد أن تعلمها. كما أن قواعد اللغة في هذا المستوى تكون أكثر عمقا وتطبيقاتها أكثر اتساعا، وخصائص اللغة أكثر ظهورا. وإذا كان الحديث عن سمات اللغة في المرحلة الابتدائية أمر مرفوض، فهو أمر يطرح تدريجيا في المستوى

المتوسط. وهذا ما يجعلنا نقول بأننا في حاجة إلى مواد تعليمية ذات طبيعة خاصة، وأن كانت تخضع إلى ما تخضع له المواد التعليمية في المرحلة الابتدائية من ضبط المفردات والتدرج في عرض المادة، ثم التكامل بين المهارات اللغوية المُعلّمة. أما في **المستوى الابتدائي**؛ فالمشكلات التي تطرح في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كثيرة، لعل أهمها عدم الاتفاق على الرصيد اللغوي اللازم تعليمه للدارسين في هذا المستوى، فضلا عن القصور في تحديد المواقف والملاحم الثقافية التي يمكن أن يُظف فيها هذا الرصيد.

وعموما على جِه التحديد، نفقّر في إعداد المواد والبرامج التعليمية للمبتدئين في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى ثلاثة أمور: **أولها**؛ تحديد المواقف التي يُتوقع أن يمر بها الدارس غير الناطقين بالعربية، في المواقف العامة التي يواجهها أثناء التعامل مع الناطقين بهذه اللغة.

ثانيها؛ تحديد المفردات الأساسية التي تلبي حاجيات المبتدئين من المتعلمين، مما يمكنهم من الكفاية التواصلية أو على الأقل الاحتكاك بها.

ثالثا؛ التعرف على الملاحم الثقافية البارزة التي ينبغي على متعلم العربية من غير الناطقين بها أن يتعرف عليها، وأن يلم بها كمنطلق لفهم ثقافة اللغة ومكوناتها^٣. هذا ما تدعمه الكفاية الثقافية بالأساس وترتكز عليه.

نلاحظ بأن هذا التدرج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يراعي كل الخصوصيات المحتملة للمتعلمين بكل أشكالهم وأجناسهم، كونه ينطلق من السهل إلى المركب إلى الأكثر تعقيدا. ويربط كل هذا بالجانب التواصلية والثقافية الذي يمكن اعتباره من منظور سوسiolساني مدخلا رئيسا في استثمار المكون الاجتماعي لتعليم اللغة للناطقين بغيرها. ومن خلال هذا نلاحظ أن إعداد برامج تستجيب لخصوصيات هذه الفئة من المتعلمين تشكل عقبة، مما يدعو إلى تعميق البحث في جوانب إعداد هذه المقررات، لأن المشكلة ليست في اللغة العربية ذاتها، وإنما في طريقة عرضها وتقديمها للمتعلمين، خاصة الناطقين بغيرها.

موقع اللغة العربية في المجتمع المعاصر:

إن الحديث "عن إدراك واع لطبيعة اللغة العربية في المجتمع خصائصها، وعن تقدير دورها بين اللغات السامية ومكانتها، تصدر كلمة فرجسون ferguson التي ردت في مقالة عن اللغة العربية ببريطانيا يقول فيها، "إن اللغة العربية اليوم، سواء بالنسبة إلى عدد متحدثيها أو مدى تأثيرها، تعتبر أحد أعظم اللغات السامية جمعاء. كما ينبغي أن ننظر إليها كسائر اللغات العظمى في العالم اليوم^٤". ويتجلى صدق هذه العبارة إذا نظرنا إلى اللغة العربية من المنظور الديني والاستراتيجي واللغوي، فضلا عن تأثيرها في اللغات السامية الأخرى. فعلى مستوى هذه المنظورات نجد:

دينيا: لقد اتخذ الإسلام من اللغة العربية لسانا له منذ أن نزل القرآن بها، وأصبحت العربية لغة تعبدية للمسلمين يفرضها الدين أينما حل، ويحلها معه حيثما انتشر.

استراتيجيا: إن اللغة العربية ذات انتشار جغرافي واسع، وليس المقصود بالانتشار الجغرافي المكان فقط، بل ويقصد به أيضا عدد مستخدمي هذه اللغة وما يشغلونه من مكانة في المجتمع العالمي المعاصر. كما تعتبر اللغة العربية من حيث عدد المتحدثين بها السادسة في العالم، وهي وفق هذا المعيار من أكثر اللغات انتشارا في القارة الإفريقية وفي غرب آسيا، فضلا عن المكانة الكبيرة التي أصبت لها في المجتمع المعاصر.

تاريخيا: لقد استوعبت اللغة العربية بجدارة كلا من التراثين العربي والإسلامي، ولقد عبر عن هذه الحقيقة أنور شحنة بقوله: "منذ العصور الوسطى واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذي حظيت به الإنجليزية والفرنسية والإسبانية، وهذا لا يعزى إلى عدد متكلميها فحسب، بل إلى المكانة التي تشغلها في التاريخ والدور الذي لعبته فيه^٥".

لغويا: وهذا هو الجانب الذي يهمننا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث إن هذه اللغة تتمتع بمزايا وتنفرد بها سواء في النحو أو على مستوى المفردات والتراكيب أو القدرة على التعبير عن المعاني واستيفائها، ومن حيث تأثيرها على لغات أخرى أيضا. هذا ما يجعلها إضافة موقعها في المجتمع المعاصر، لغة تواكب كل التطورات اللسانية وتستجيب لها^٦.

إن العربية لغة اشتقاقية كل فعل فيها يتكون من ثلاثة صوامت، ومن هذا الجذر الثلاثي تشتق في بعض الأحيان كلمات بصعب حصرها. هذه القدرة المعجمية على التوليد الكلمات، جعلتها تأخذ مكانة هامة بين لغات العالم المعاصر، وقد زاد الاهتمام بتعليمها من طرف الناطقين بغيرها في مختلف أنحاء العالم. الشيء الذي أدى إلى انتشار المعاهد والمؤسسات التي أنشأت برامج خاصة لتعليمها للناطقين بغيرها، وما أكثر الروابط التي جعلت من تعليم اللغة العربية محور اهتمامها ومنطلق عملها^٧.

طرق تدريس اللغات الأجنبية:

هناك طرق متنوعة لتعليم اللغات الأجنبية، كما جرى حول كل منها جدال طويل، كما انتصر لكل طريقة بعض المتخصصين، فأبرزوا مزايا طريقة وعيوب الطرق الأخرى. ومن أهم هذه الطرق أربع، وهي: طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الانتقائية. **طريقة القواعد والترجمة**^١: لهذه الطريقة عدة أسماء أخرى، يدعوها البعض بـ " الطريقة القديمة" ويدعوها آخرون بـ " الطريقة التقليدية".

من ملامح هذه الطريقة ما يأتي:

- ١ - تهتم هذه الطريقة بمهارات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تعطي الاهتمام اللازم بمهارة الكلام.
- ٢ - هذه الطريقة تستخدم اللغة الأم للمتعلم كوسيلة لتعليم اللغة المنشودة. أو تستخدم هذه الطريقة الترجمة أسلوب رئيسي في التدريس.
- ٣ - تهتم هذه الطريقة بالأحكام النحوية، أي التعميمات كوسيلة لتعليم اللغة الأجنبية وضبط صحتها.
- ٤ - كثيراً ما يلجأ المعلم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل. وقد واجهت هذه الطريقة عدة انتقادات من بينها:

- ١ - تهمل هذه الطريقة مهارة الكلام، التي هي مهارة رئيسية ينبغي عدم إهمالها عند تعليم اللغات الأجنبية.
- ٢ - تكثر هذه الطريقة من استخدام اللغة الأم إكثاراً يجعل اللغة المنشودة قليلة الاستعمال في درس اللغة، فلا تعطي للمعلم فرصة كافية للتمرن على اللغة المنشودة.
- ٣ - تهتم هذه الطريقة بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها فالتحليل النحوي والأحكام تدخل ضمن التحليل العلمي للغة، هذا؛ وليس ضمن إتقان اللغة كمهارة. لكن فإن مؤيدي طريقة القواعد والترجمة لديهم ردود أيضاً على معارضي طريقتهم. **الطريقة المباشرة**: ظهرت هذه الطريقة رداً على طريقة القواعد والترجمة، وهذه الطريقة تمتاز بما يأتي:
- ١ - تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارة الكلام بدلاً من مهارات القراءة والكتابة والترجمة وعلى أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.

٢ - تتجنب هذه الطريقة استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى، بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها.

- ٣ - بموجب هذه الطريقة، فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية.
- ٤ - لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية لأن مؤيديها يرون الأحكام لا تقيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.
- ٥ - تستخدم هذه الطريقة أسلوب " التقليد والحفظ" حيث يستظهر الطلاب جملاً باللغة الأجنبية وأغاني ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة.

لم تقلح هذه الطريقة من انتقادات رجال الأساليب وعلماء اللغة، ومن بين الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة ما يلي:

- ١ - تهتم هذه الطريقة بمهارة الكلام، على حساب المهارات اللغوية الأخرى.
- ٢ - عندما لا تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، فإن كثيراً من الجهد يبذل وكثيراً من الوقت يضيع، ولو استخدمت هذه الطريقة اللغة الأم بشكل محدود لتوفر كثير من الجهد وكثير من الوقت. لذا فإن بعض رجال الأساليب يهتم هذه الطريقة بأنها أبعد الطرق عن كونها مباشرة.
- ٣ - إن استبعاد هذه الطريقة للأحكام النحوية من التعليم يحرم التعليم من إدراك القوالب النحوية التي تنظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل.

الطريقة السمعية الشفوية: جاءت هذه الطريقة رد فعل للطريقة التقليدية وللطريقة المباشرة معاً، وللطريقة السمعية الشفوية مسميات أخرى مثل " الطريقة الشفوية " الطريقة اللغوية " وكان اسمها أول ما ظهر أسلوب الجيش، لأنها استخدمت أول ما استخدمت في تعليم العسكريين الأمريكيين اللغات الأجنبية لإرسالها في مهمات خارج بلادهم بعد الحرب العالمية الثانية. ومن أبرز افتراضات هذه الطريقة ما يأتي:

- ١ - اللغة أساساً هي كلام، أما الكتابة فهي تمثيل جزئي للكلام، ولذلك يجب أن ينصب الاهتمام في تعليم اللغات الأجنبية على الكلام، وليس على القراءة والكتابة كما يرى البعض.
 - ٢ - يجب أن يسير تعليم اللغة الأجنبية بموجب تسلسل معين، هو: استماع، كلام، قراءة، كتابة.
- وهذا يعني أن يستمع المتعلم أولاً، ثم يقول ما استمع إليه، ثم يقرأ ما قال، ثم يكتب ما قرأ أو عما قرأ.

٣- طريقة تكلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل للغة الأم. فالطفل يستمع أولاً ثم يبدأ يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة والكتابة.

٤- أفضل طريقة لاكتساب اللغة الأجنبية هي تكوين العادات اللغوية عن طريق المراسل على القوالب.

٥- إن المتعلم بحاجة إلى تعلم اللغة الأجنبية، وليس إلى تعلم عنها. وهذا يعني أنه بحاجة إلى التمرن على نطقها ولا ينفعه أن يعرف قوانينها وتحليلاتها اللغوية.

٦- كل لغة فريدة في نظامها اللغوي: ولا فائدة من المقارنات والتقابلات.

٧- الترجمة تضر تعلم اللغة الأجنبية، ولا داعي لاستخدامها.

٨- أفضل مدرس للغة الأجنبية هو الناطق الأصلي المدرب وكالعادة لم تنج هذه الافتراضات من الانتقادات، بل والرفض أحياناً.

فقد وجه بعض رجال الأساليب الانتقادات الآتية لهذه الافتراضات:

١ - الكلام ليس الشكل الوحيد للغة: فهناك الكتابة أيضاً. وهناك مجلدات مكتوبة لم تمر بمرحلة الكلام قبل أن تكتب، بل هي تعبير لغوي مباشر.

٢- إن الطريقة السمعية الشفوية: تركز على الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى التي لا تقل أهمية عن الكلام.

٣- إن ترتيب المهارات من استماع إلى الكلام إلى القراءة إلى كتابة ليس ترتيباً قطعياً ملزماً، إذ يمكن تعليم هذه المهارات أو بعضها في وقت واحد وليس بالضرورة على وجه متتابع.

٤- اكتساب اللغة الأجنبية يختلف اختلافاً جوهرياً عن اكتساب اللغة لأم، فعند اكتساب اللغة الأم، يكون الطفل مرتبطاً عاطفياً بوالده ووالده وأفكاره.

لذا، يرى الباحث في هذه النقطة عند اكتساب اللغة الأجنبية لا يكون لدى المتعلم ارتباط عاطفي قوي بالمعلم كما لا تكون لدى المتعلم نفس الحاجة إلى تعلم اللغة الأجنبية حيث تكون لديه لغة أخرى يعبر بها عن عواطفه وأفكاره.

والجدير بالذكر هنا أن طرائق تعليم اللغات ليست أحزاباً سياسية، ينحاز إليها المرء ويلتزم بمبادئها في الصواب والخطأ، كما أنها ليست "موضة" تثير اهتمام الناس مدة من الزمن، حتى إذا ظهرت موضة جديدة انصرفوا عن الأولى، واتبعوا الثانية ... وهذا يعني النظر إلى طرائق التدريس من زاويتين: النظرة الشاملة إلى الطريقة تحليلياً لمبادئها وأسسها، ثم النظرة الجزئية في مكونات الطريقة. وعلى هذا الأساس فإن طرائق التدريس لا تموت ولا يلغى بعضها بعضاً بدليل أن بعض المدرسين - في كثير من أنحاء العالم - مازالوا يستخدمون - إلى اليوم - طريقة النحو والترجمة التي مضت عليها قرون جنباً إلى جنب مع الطرائق التي جاءت بعدها مثل الطريقة المباشرة، والطريقة السنمعية الشفهية وغير ذلك. ولذلك يرى بعض المربين ليست هناك طريقة واحدة تصلح لجميع مواقف التعليم، فالمعلم حر في اختيار ما يليق بتلاميذه أو طلابه، الأمر الذي جعل البعض يميلون إلى الطريقة الانتقائية التي تأخذ من إيجابيات طرائق التدريس والابتعاد عن سلبياتها.

مشاكل المنهج وحلول المشاكل

(١) المشاكل التي يعانيها التلاميذ من قبل هذه المناهج :- إن المناهج الدراسية الموجودة حالياً في المدارس الإسلامية أغلبيتهم لا تتماشى مع مفهوم منهج الحديث، إذ هي عبارة عن المقررات الدراسية يتعلمها التلاميذ ويحفظونها دون إحترام شخصية ورغباته.

(٢) المشاكل التي يعانيها المدرسون نحو هذه المناهج :- إن المدرس هو العمدة في نجاح عملية التعليمية فالتعذية الراجعة الموجودة من قبل التلاميذ تتحقق على مدى كفاءة المدرس لذلك يجب على المدرس أن يكون له علماً تاماً على هذه المادة التي يدرسها وأن يراجع المناهج مراجعة دقيقة حتى يكون له ثقة للموضوعات التي يدرسها.

والمشكلة التي يواجهها المدرس هنا تتضمن إلى :-

أ- عدم وجود الكتاب الوحيد المحتوى لجميع الموضوعات الموجودة في المنهج .

ب- عدم المطابقة المنهج لقدرات التلاميذ بأن يكون فوق أو أقل منها فيصعب تدريسها لهم.

(٣) المشاكل التي يواجهها مدراء المدارس نحو هذه المناهج :- إن قيادة الفعالة هي التي تتحكم على تنمية المدرسة ولكي تكون المدرسة الفعالة لابد أن تكون قيادة المدرسة الفعالة.

ولا تكون قيادة المدرسة فعالة إلا إذا كان لديها المناهج الفعالة الذي يبلى جميع حاجات التلاميذ، والذي يتمكن للمدرسين تدريسه بطريقة متفوقة.

ومن المشاكل التي يعانيها المدراء نحو هذه المناهج ما يلي :-

١- عدم صحة النصوص الواردة في النصوص .

٢- المشقة في توفير الكتاب الملائمة للمنهج .

٣- إيجاد المنهج ميلها إلى العقيدة .

٤- مشكلة تغطية المنهج في السنة الدراسية قلة أو كثرة .

(٤) مشكلة عدم توافق المناهج الدراسية :- كما أسلفنا البيان أن المناهج يختلف من مدرسة إلى مدرسة ومن مؤسسة إلى مؤسسة أخرى، فهذا أدى إلى تعدد المناهج في الولايات، وعدم توفقة الأمر الذي أدى إلى كثرة العقائد والمفاهيم لدى التلاميذ الولايات كنو وتباين آرائهم مع أنهم في بيئة وولاية واحدة.

(٥) مشكلة مخالفة المنهج للمجتمع الهوسوي :- إن واضعى أي منهج يحتاجون إلى دراسة المجتمع لكى يوافق ويلئم مع عادات وتقاليد المجتمع، وأهدافها لكن بعض المشكلة هذه المناهج إنها تتوافق مع هوى واضعوها، ومؤسسوا المدارس، أو المؤسسات ولا تتلبي حاجات المجتمع.^٩

تطوير مناهج تدريس اللغة العربية في مجتمع هوسا:

١. إيجاد منهج وحيد منظمة تجتمع مدارس الإسلامية الثانوية والإعدادية .
٢. إيجاد النظر في وضع مناهج المدارس الإسلامية .
٣. إيجاد الكتب المقررة الملائمة للمناهج .
٤. إلقاء التعمق في العقائد والميل إلى تنمية قدرات معارف التلاميذ .
٥. تأسيس هيئة أو مجلس مدراء المدرس والمؤسسات لتقرير المفاهيم بينهم.
٦. النظر والدراسة الفاحصة لحاجات الولاية ووضع منهج موحداً يتماشى مع حاجاتها وأهدافها.
٧. على الحكومة أن تساهم في تنمية إدارة المناهج اللغة العربية في مجتمعنا الهوسوي وأن تساعد في إيجاد الأدوات الإدارية المتوفرة لتقويم المناهج.

الخاتمة:

الحمد لله الذي أقام من شاء بما شاء، وتفضل عباده بما شاء، إذ لا مانع ولا حاجز بقضائه بما شاء، ثم الصلاة والسلام على من فضله الله وساد كل الخلق من مضى ومن جاء فهذا آخر هذا البحث حيث تناول الباحث الحديث عن تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها واتخذ لغة هوسا كنموذج له، آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الهوامش والمراجع :

- ^١: الدكتور ثالث هلر فند، مقدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مطبة شمسى كنو، ط/١، ص: ٩
- ^٢و السبب في ذلك أن الملة في أولها لم يكن فيها علم ولا صناعة لمقتضى أحوال السذاجة والبداءة وإنما أحكام الشريعة التي هي أوامر الله ونواهيه كان الرجال ينقلونها في صدورهم وقد عرفوا مأخذها من الكتاب والسنة بما تلقوه من صاحب الشرع وأصحابه. والقوم يومئذ عرب لم يعرفوا أمر التعليم والتأليف والتدوين ولا دفعوا إليه ولا دعتهم إليه حاجة. و جرى الأمر على ذلك زمن الصحابة والتابعين وكانوا يسمون المختصين بحمل ذلك.
- ^٣: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رشدي أحمد طعيمة، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، مكتبة مكة المكرمة، ١٩٨٢. ص: ٨-٩.
- ^٤: C.A. ferguson , 1971, arabic language i, the encycopedia britannica. P 182.
- ^٥: محمود فهمي حجازي، مكانة اللغة العربية بين لغات العالم المعاصر. بحث ألقى في الندوة العربية الألمانية بالقاهرة، مارس ١٩٧٧.
- ^٦: الدكتور ثالث هلر فند المرجع السابق، ص: ١٨
- ^٧: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رشدي أحمد طعيمة، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، مكتبة مكة المكرمة، ١٩٨٢. ص: ١٥-١٨.
- ^٨- زين كامل الخويسخي، قطوف في علم اللغة التطبيقي، دن ط، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٩م، ص ١٦-١٧
- ^٩: المرجع السابق صفحة (٤٥-٤٩) .



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين



الحمد لله رب العالمين