



International Journal

For Arabic Language and Literature

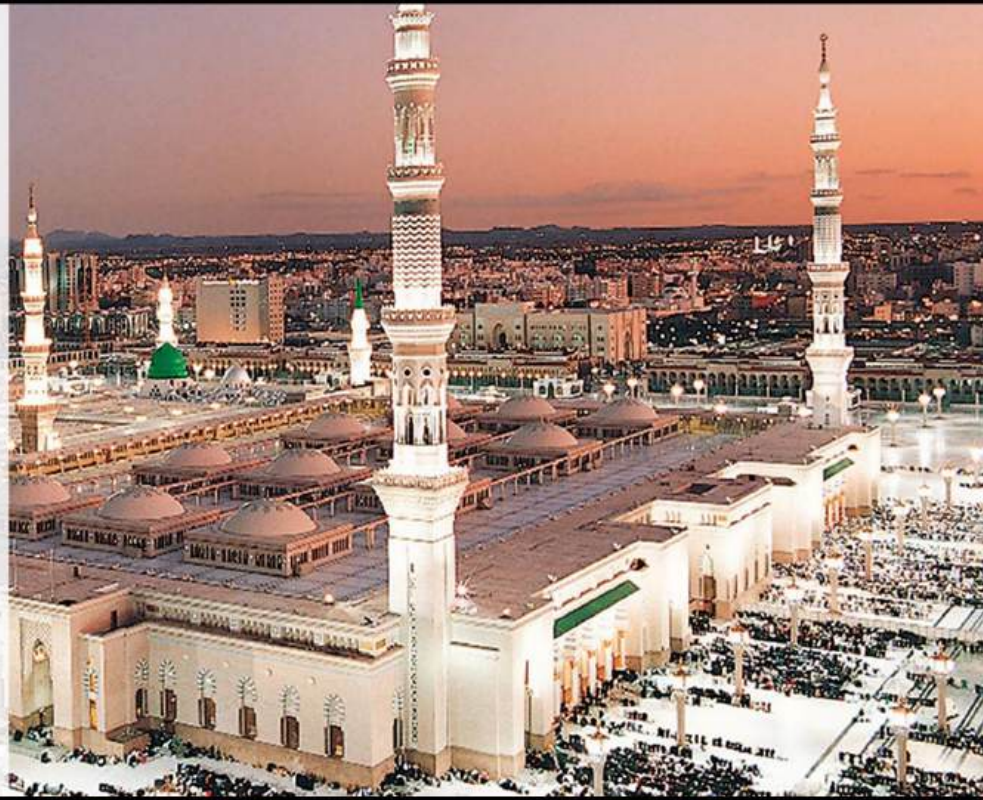
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

عدد خاص

المؤتمر الدولي السابع
لغة العربية وآدابها :
اللغة العربية وآفاق المستقبل



المملكة العربية السعودية
المدينة المنورة - فندق كراون بلازا
15-13 ربيع الأول 1447 هـ
الموافق 7-5 سبتمبر 2025 م



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
اللغة العربية وآدابها وكل ما له
صلة باللغة العربية ومجالاتها
المختلفة.

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066 (Online)



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



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

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

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

الرؤية:

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

الرسالة:

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

الأهداف:

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

جميع الحقوق محفوظة:

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

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJALL@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



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

هيئة التحرير

المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير
أ.د. ظافر بن غرمان العمري
أستاذ البلاغة والنقد بجامعة أم القرى

مدير التحرير
د. خالد بن قاسم الجريان
أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. أحمد بن محمد العضيبي
أستاذ النحو والصرف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبد الله بن عبد الرحمن الحيدري
أستاذ الأدب والنقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. كوثر محمد أحمد القاضي
أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة أم القرى

أ.د. أماني بنت عبد العزيز عبد الله الداود
أستاذ اللغويات بجامعة جدة



الهيئة الإستشارية

أ.د. علي بن محمد الحمود

أستاذ النقد الحديث بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن صالح الحندود

أستاذ النحو والصرف بجامعة القصيم

أ.د. محمد علي موسى ابنيان

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة العلوم والتكنولوجيا – الأردن

أ.د. نعيمة سعدية

أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بجامعة بسكرة - الجزائر

د. عبد الله بن فهد بن بتال الدوسري

أستاذ فقه اللغة والصوتيات المشارك بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

د. محمد شمس عَقَاب

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

د. طلال عبد الله المرashedة

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

د. عائشة جمعة الشامسي

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية



مجالات النشر في المجلة

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

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
باللغة العربية وآدابها



أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

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

أخلاقيات النشر العلمي:

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

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

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



عناصر البحث:

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

تنسيقات البحث:

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

خطوات النشر:

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

رسوم النشر:

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



كلمة رئيس التحرير

الحمد لله والصلاة والسلام على نبيه الأمين وبعد: فإنّ من الثابت في كلّ عصر أنّ علوم اللغة العربيّة هي الأساس في تعلّم غيرها من العلوم الشرعيّة والإنسانيّة، وهي مفتاح العلوم وآلته، وحين وضع السكّاكي كتابه مفتاح العلوم، جمع فيه ثمانية علوم هي النحو، والصرف، والبيان، والمعاني، والبديع، والعروض، والقوافي، والاستدلال.

وهي علوم الآلة كما يسمّيها بعض أهل العلم، ومجلّتكم "المجلّة الدوليّة لعلوم اللغة العربيّة وآدابها" تحتفي بهذه العلوم، وتوليها اهتماما بنشر البحوث التي تنتمي لهذه الفروع من علوم العربيّة، وتسعى المجلّة لربطها بمستجدات العصر التّقنيّة في علوم الحاسوب، والرقميّات، وإفادة العربيّة لغة وأدبا، وبيانا من هذه التّقنيّة التي أصبحت من ضرورات الحياة.

ونحن الآن مقبلون على عصر الذكاء الاصطناعيّ الذي غير منطق المعرفة لدى الناس، وأدخل نهجا جديدا في تلقّي المعرفة، والبحث عنها، والكتابة في فروعها.

ولن تكون اللغة العربيّة بمعزل عن هذا الكشف العلميّ الباهر، بل إنّ اللغة العربيّة من أكثر العلوم تأثرا به، وتفاعلا معه. ولذلك وجب على المتخصّصين في اللغة العربيّة من أكاديميّين وغيرهم أن يولوا هذا الجانب اهتماما كافيا للإفادة ممّا يقدّمه من خدمة، ولتعزيز الجانب الإيجابي الخادم للغة العربيّة وآدابها، والحدّ ممّا قد يجلبه من آثار غير محمودّة على اللغة العربيّة.

وفي هذا العدد الخاصّ بالمؤتمر الدوليّ السابع للغة العربيّة وآدابها تحت عنوان: اللغة العربيّة وآفاق المستقبل" تلقت المجلّة عددا كبيرا من البحوث في اللغة والأدب، وعولم التربية المتّصلة بهما، والدراسات اللغويّة القضائيّة والقانونيّة وما يتعلّق بالذكاء الاصطناعيّ من شؤون العربيّة وآدابها. وتنوّعت الدراسات والبحوث في محاور المؤتمر لتكون أكثر شمولاً لموضوعات تخدم اللسان العربيّ، وتسهم في حضور علومها في الفضاء الرقميّ، وهو ما يدعم وجودها، وقوتها في عالم الذكاء الاصطناعيّ وما يقدمه من خدمة للباحث والمتطلّع، والقارئ.

والمجلّة بهيئة تحريرها، ولجانها العلميّة تقدّم الشكر لكلّ من أسهم في إنجاز هذا العدد من الباحثين الأكاديميّين، والدارسين من طلاب الدراسات العليا. كما تشكر المشاركين في تحكيم البحوث، وإخراجها. والمجلّة بهيئاتها المختلفة ترحب بكلّ ما يصل إليها من مقترح يدعم نجاح مسيرتها، ويضيف إلى رسالتها ما يعزّز تقدّمها في رسالتها لخدمة اللسان العربيّ الشريف.

أ.د. ظافر بن غرمان العمريّ



فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحات
١.	د. جابر عمر محمد بقش	صقل اللسان باستخراج المسائل النحوية في كتاب: (تيسير البيان لأحكام القرآن) للإمام الموزعي محمد اليميني، المتوفى ٨٢٥هـ.	١٢-١
٢.	د. يونس عبد الله ما تشنغ بين (الصيني)	خطى العلماء البناءة في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الصين المعاصرة: جهود الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ (١٩٣٩-٢٠١١) نموذجاً.	٢٣-١٣
٣.	أ. عائشة بنت سعد بن مطلق العنزي	نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك "الرؤية الفكرية والتشكيل الفني".	٤٥-٢٤
٤.	د. أسماء صالح مطلق العمرو	دلالات حروف المعاني في خطبة (فتنة المخدرات.. أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها، للشيخ عبد الرحمن السديس) دراسة ججاجية.	٦٥-٤٦
٥.	أ.د. فاطمة محمد طاهر حامد	اللغة العربية والمقاربات البيئية مع العلوم والمجالات الأخرى.	٨٢-٦٦
٦.	د. إدريس بن علي إدريس مطري	التفكير الحائق في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.	١٠٣-٨٣
٧.	د. لطيفة بنت سعود العصيمي	المجسمات الجمالية الميدانية في الطائف وعلاقتها بالأدب دراسة سيميائية.	١١٣-١٠٤
٨.	د. أمانة بنت علي بن هادي شراحيلي	اللغة العربية في عصر الرقمنة: التحديات والحلول.	١٢٢-١١٤
٩.	د. سامي حسين علي القصوص	شعرية المُشاكلة في شعر إيباد الحكمي _ قراءة تحليلية نقدية.	١٣٦-١٢٣
١٠.	أ. مرام نايف عبد الرحمن الشمري	جهود المؤسسات والهيئات الدولية والمحلية في دعم اللغة العربية.	١٤٤-١٣٧
١١.	د. عائشة بنت حسن بن هاشم الشبهي	(اللغة والقانون: دور الضبط اللغوي في وضوح النصوص القانونية وتفسيرها).	١٥٣-١٤٥
١٢.	د. علاء محمد شدوح	الأبعاد الاجتماعية بين تقنيات السرد وجماليات الخطاب في القصة القصيرة - بانتظار النهار للفاضة السعودية: نوال السويلم أنموذجاً.	١٦٢-١٥٤
١٣.	أ. دربالي وهيبة	اللغة العربية وخطاب الهوية الجزائري "الواقع والأفاق".	١٧٣-١٦٣
١٤.	أ. ملاك بنت محمد اللعيد الخالدي	مستوى اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، الواقع والمأمول.	١٧٩-١٧٤
١٥.	د. منيرة بنت بنية مسعود الجهني	توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية.	١٨٥-١٨٠
١٦.	أ. آلاء الشيخ سليمان	تحليل الأخطاء الشائعة في مهارة المحادثة لدى دارسي العربية كلغة أجنبية واقتراح آليات للتقويم والتصحيح.	١٩٣-١٨٦
١٧.	د. بتول بنت سبيت العبود السهلي	القصة القرآنية وأثرها البلاغي: دراسة في تكامل المعاني التفسيرية.	٢٠٦-١٩٤
١٨.	د. طيبة بنت عبد الله الكندية ^(١) أ. هاجر بنت سالم السعدية ^(٢) أ. زينب بنت نبيل العمريّة ^(٣)	ملازمة تلاوة القرآن الكريم وعلاقتها بمهارتي التحدث والكتابة باللغة العربية الفصيحة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس.	٢١٩-٢٠٧
١٩.	د. سميرة بنت ضيف الله بن أحمد الكنانى الزهراني	الظواهر الأسلوبية والموضوعية في شعر شعراء الباحة: دراسة تحليلية لنماذج مختارة.	٢٤٥-٢٢٠
٢٠.	د. طلال عبد الله المرشدة	المتطلبات المهنية واللغوية لمعلمي اللغة العربية لأهلها وللناطقين بغيرها: رؤية تطويرية.	٢٥٥-٢٤٦
٢١.	د. أسماء بنت إبراهيم الجوير	ألفاظ الإبل وأحوالها بأبنيتها المزيّدة المستعملة ذات المجردات المهملة في تاج العروس.	٢٦٥-٢٥٦
٢٢.	د. حورية بنت عبد اللطيف العبد اللطيف	التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي في ضوء الذكاء الاصطناعي.	٢٧٩-٢٦٦
٢٣.	د. سهير سيد الخليل يوسف	دور الذكاء الاصطناعي في تيسير النحو العربي: تطوير معلم ذكي للتركيب النحوية (حالات الاشتغال والتنازع والتعجب نموذجاً).	٢٨٥-٢٨٠
٢٤.	د. عيسى صالح الحمادي	جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج في خدمة اللغة العربية.	٢٩٨-٢٨٦
٢٥.	د. ليلي حنيفاريزن بنت حسب الله ^(١) د. مصعب بن سهريم ^(٢)	اتجاهات البحث في دراسات المدونات العربية للتعليم والتعلم: مراجعة بيبليومترية (١٩٧٩-٢٠٢٤).	٣١٢-٢٩٩
٢٦.	د. ريماء بنت غدير العنزي	الأدب الرقمي " الرواية أنموذجاً"	٣٢١-٣١٣
٢٧.	د. عبد الرحمن محسن محمد الحسيني حسن	برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا بين الماضي والحاضر.	٣٣٦-٣٢٢
٢٨.	أ. عبد الله صالح آل منجم	جمال النثر العربي في رسائل عبد الحميد الكاتب.	٣٤١-٣٣٧
٢٩.	د. ناصح عثمانوفيك	تحديات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٣٤٨-٣٤٢
٣٠.	أ.د. عبدالله بن محمد المفلاح	النبر والتنغيم في الأداء القرآني للأساليب اللغوية؛ المفهوم والحدود والتطبيق الاستفهام والإتمام نموذجاً.	٣٦٧-٣٤٩
٣١.	د. خلود نافع الحربي	المعالجة الذكية للنصوص العربية: آفاق جديدة في الدراسات البلاغية.	٣٧٩-٣٦٨



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Refining the Tongue through the Extraction of Grammatical Issues in the Book: "Taysir al-Bayan fi Ahkam al-Qur'an" by Imam al-Mawza'i Muhammad al-Yamani, who died in the year 825 AH.

Dr. Jaber Omar Mohammed Baqash

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

E-mail: gaberbaqash21@gmail.com

صقل اللسان باستخراج المسائل النحوية في كتاب: (تيسير البيان لأحكام القرآن) للإمام الموزعي محمد اليمني، المتوفى 825هـ.

د. جابر عمر محمد بقاش

أستاذ النحو والصرف المساعد جامعة الحديدة كلية التربية، زبيد، وموجه اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي، اليمن، الحديدة، زبيد.

KEY WORDS:

Yemeni distributor, methodology, grammatical issues, various forms of parsing, deletion and estimation

الكلمات المفتاحية:

الموزعي اليمني، المنهج المسائل النحوية أوجه الإعراب المختلفة الحذف والتقدير.

ABSTRACT

This research attempts to shed light on the grammatical issues of Muhammad ibn Ali al-Mawza'i al-Yamani al-Shafi'i (d. 825 AH), the Yemeni Shafi'i, who discusses these issues in his book, Taysir al-Bayan li-Ahkam al-Qur'an (The Facilitation of Explanation of the Rulings of the Qur'an). The importance of this research lies in its discussion of a linguistic and grammatical scholar with many linguistic, grammatical, jurisprudential, and exegetical views, and in its revelation of a little-known Tihami Yemeni scholar. The research aims to introduce al-Mawza'i al-Tihami al-Yamani, his upbringing, his scholarly life, and a collection of his grammatical and linguistic issues. It then examines these issues in a separate study, demonstrating the scholarly value of his book, Taysir al-Bayan li-Ahkam al-Qur'an (The Facilitation of Explanation of the Rulings of the Qur'an). The research concluded that Al-Mawza'i Al-Tihami Al-Yamani Al-Shafi'i has a great scientific position, as he enjoys an abundance of knowledge, strong evidence, and many and varied writings, and he relies in many of his opinions on a group of grammatical and linguistic sources and interpretations, including: "The Meanings of the Qur'an" by Al-Farra' (d. 207 AH), "The Meanings of the Qur'an and its Grammar" by Al-Zajjaj (d. 311 AH), and "The Comprehensive Statement" by Al-Tabari (d. 310 AH).

مستخلص البحث:

يحاول البحث، إلقاء الضوء عن المسائل النحوية، لمحمد بن علي الموزعي اليمني الشافعي، المتوفى: 825 هجرية، تلك المسائل المنشورة في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، وتكمن أهمية هذا البحث، في تناوله لعالم لغوي، ونحوي، له الكثير من الآراء اللغوية، والنحوية، والفقهية، والتفسيرية، وفي كشفه، عن عالم تهامي يمني مغمور ويهدف البحث التعريف بالموزعي التهامي اليمني، ونشأته، وحياته العلمية وجمع من المسائل النحوية، واللغوية له ودراسة تلك المسائل، في بحث مستقل وإظهار القيمة العلمية لكتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن). وقد توصل البحث: إلى أن الموزعي التهامي اليمني الشافعي لمكانة علمية كبيرة بتمتعه في غزارة العلم وقوة الدليل وكثرة المؤلفات، وتنوعها والاعتماد في الكثير من آرائه، على مجموعة من المصادر النحوية، واللغوية والتفسيرية منها: معاني القرآن، للفرأ، (ت: 207هـ)، ومعاني القرآن وإعرابه، للزجاج (ت: 311هـ)، وجامع البيان للطبري (ت: 310هـ).

المقدمة:

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، واشهد ألا إله إلا الله، وحده لا شريك له، واشهد أن محمدا عبده ورسوله وصفيه من خلقه وخليله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم. أما بعد:

فإن اليمن، ولادة لعلماء إجلاء في مختلف العلوم والفنون وذلك بارتباطها الوثيق بالحركة العلمية والفكرية في ظل الحضارة العربية، والإسلامية وبالاتصال بمراكز الخلافة الإسلامية، على طول مسافتها؛ وتمكن العلماء من الارتحال من اليمن، واليهما والدرس النحوي، واللغوي، لقد كان له: قصب السبق من تلك الحركة، وعالمنا التحرير الشهير صاحب المصنفات العديدة، وأبرزها كتابه الفقهي، المتداول بين العلماء وطلاب العلم، للدرس، والتدريس والحافل بالمسائل النحوية، كتاب: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، وهو: العلامة محمد بن علي بن عبدالله بن إبراهيم بن أحمد بن أبي بكر بن الخطيب جمال الدين الشعبي النمري الموزعي اليمني الشافعي، وكتابه موضوع البحث يعتبر من أبرز المراجع الفقهية وذلك بجهد مؤلفه الكبير، يبتناوله الآيات الخاصة بالأحكام الشرعية. وقد حفر في عقول طلاب العلم بأن الامام الموزعي فقيه شرعي، والقليل منهم من يعرف أنه لغوي، ونحوي كبير؛ وبنظرة سريعة في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، تبين لي بأنه كان لغويا ونحويا مدققا؛ ذلك أنه يقف عند الآيات التي ترد قد فيها بعض الاشكالات، التي تحتاج إلى تبين، فيشير إليها أحيانا، ويبينها أحيانا أخرى. فاستخرت الله وجعلت ماورد من مسائل في النحو في هذا الكتاب، عنوان بحثي، في المشاركة في مؤتمر مكة السابع الدولي، للغة العربية وآدابها، اللغة العربية وآفاق المستقبل.

أهمية البحث وأسباب اختياره.

١. خدمة لكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وآله وسلم، شرف لنا؛ بالاطلاع على بعض اسراره، وبيان أحكامه، ومعانيه بالنحو العربي.
 ٢. التعريف: بابن نور الدين الامام الموزعي، الذي اسمه يتردد، في كتب التاريخ، والتراجم، واشتهر بأنه فقيه وليس بنحوي.
 ٣. عند قراءتي في كتاب سيبويه، في صفحاته الأولى شد انتباهي: قول الجرمي: (انا من ثلاثون عاما افتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه).
- قال محمد: فحدثت به محمد بن يزيد، على وجه التعجب والانكار فقال: (انا سمعت الجرمي يقول هذا: وأوماً بيديه إلى أذنيه؛ وذلك أن أبا عمرو الجرمي كان صاحب

حديث؛ فلم علم كتاب سيبويه تفقه في الحديث، اذ كان كتاب سيبويه، يتعلم منه النظر، والتفتيش).^١

أهداف البحث.

١. مساندة طلاب الذين يدرسون كتاب: (تيسير البيان لأحكام القرآن)؛ وذلك بتبيين المسائل النحوية التي تعترضهم فيه.
٢. ربط القضايا الفقهية، وللنحوية، وتوضيح ذلك لطلبة العلم من الباحثين، والدارسين.
٣. إضافة جديدة للمكتبة العربية وخاصة المكتبة اليمنية على قدر جهدي وطاقتي.

منهج البحث:

أولاً: قرأت كتاب: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، كاملاً قراءة متأنية؛ لاستخراج المسائل النحوية.

ثانياً: اعتمدت على نسخة مطبوعة، تأليف، الامام الفقيه محمد بن علي بن عبدالله بن إبراهيم بن الخطيب اليمني الشافعي، المشهور بابن نور الدين، (ت: 825هجرية)، بعناية عبد المعين الحرش طبعة دار النوادر، 1433هجرية، 2012م، في أربع مجلدات.

ثالثاً: استعنت ببعض النسخ الأخرى.

رابعاً: اعود للكتب النحوية المشهورة؛ وذلك لتأصيل المسائل النحوية، التي وردت في الكتاب، لابن نور الدين الموزعي: (تيسير البيان لأحكام القرآن).

خامساً: أتى بالمسألة النحوية ثم ما دارا حولها من أقوال بين النحاة، وأحاول الترجيح من الآراء ما استطعت إلى ذلك سبيلاً.

تقسيم البحث:

وقد تكون البحث من مقدمة وثلاثة مباحث، وخاتمة وذلك على ما يلي:

المقدمة: أشرت فيها إلى أهمية اختيار البحث، واسبابه، والاهداف، والمنهج الذي نهجته في البحث.

المبحث الأول: الامام الموزعي اليمني وكتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن).

المبحث الثاني: طريق الامام الموزعي، في عرضه للمسائل النحوية.

المبحث الثالث: المسائل النحوية.

المبحث الأول: الإمام الموزعي اليمني وكتابه:

(تيسير البيان لأحكام القرآن).

ويختص بمطالبي:

المطلب الأول: الإمام الموزعي اليمني.

وفيه:

١. اسمه ونسبه ومولده:

^١ الكتاب لسبويه 1/5,6

نهل الإمام الموزعي، العلم على أيدي كثير من مشايخ عصره، ولم نحصل من المراجع إلا النزر القليل، وهم أكثر من تلقى عليهم منهم:

٢. الإمام العلامة جمال الدين محمد بن عبد الله الريمي^(٨)، وقد قرأ عليه الإمام الموزعي في أصول الفقه، للمع لأبي اسحاق الشيرازي^(٩).

٣. الشيخ الفقيه تاج الدين الهندي السول والأمل في علمي الأصول والجدل، لابن الحاجب المالكي، وفي ذلك يقول عن نفسه: (وقرأت منتهى السول والأمل في علمي الأصول، والجدل، لابن الحاجب، على الشاب الفقيه النبيه الذكي المتفنن، ذي الإتقان، والتحقيق، تاج الدين الهندي الدلي^(١٠)).
٤. الشيخ العلامة: غياث الدين محمد بن خضر الهندي الدلي^(١١).

٥. الإمام الفقيه الحافظ محمد بن موسى الذوالي، وقد قرأ عليه الإمام الموزعي كتاب: المنهاج للبيضاوي^(١٢).

٦. القاضي العلامة محمد بن أبي بكر بن عمر بن أبي بكر الدماميني المخزومي الإسكندري، لقيه الإمام الموزعي، وحضر مجالسه، عندما قدم إلى مدينة زبيد، ودرس جامعها لمدة سنة^(١٣)، كما أخذ الإمام الموزعي، العلم عن ثلة من آل الناشري^(١٤)، لم تذكر أسماءهم المصادر.

تلاميذه:

١. حسين بن عبد الرحمن الأهدل، صاحب كتاب: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، وقد قرأ عليه للمع في أصول الفقه، لأبي إسحاق الشيرازي، وفي ذلك يقول عن نفسه، ولم يتفق لي الأخذ عن ابن نور الدين، وقت رحلتي إلى موزع، حتى وفق الله وصوله إلينا في أبيات الحسين، وقد قدم على الملك الناصر وكان بها يومئذ، فنزل، عندي في بيتي، فأخذت عليه للمع قراءة متقنة كما وصف في

هو الإمام الفقيه الموزعي اليمني، محمد بن علي بن عبد الله بن إبراهيم بن أحمد بن أبي بكر بن الخطيب جمال الدين الشعبي النمري الموزعي^(٢).

مولده: ولد الإمام الموزعي اليمني، في بلد اليمن في موزع^(٣)، ولم تسعنا المصادر، والمراجع في أي سنة كانت ولادته.

٢. لقيه وكنيته:

كان مشهوراً بابن نور الدين، وذلك نسبة إلى أبيه علي بن عبد الله الموزعي، الذي يشتهر بنور الدين^(٤)، ويعرف أيضاً، بابن الخطيب، الذي اشتهر بابن الخطيب، وإليه انسحب لقب بنو الخطيب بموزع، وغيرهم^(٥)، ويكنى بأبي عبد الله.

٣. نشأته:

نشأ الإمام الموزعي، في بيت من بيوتات آل خطيب، المعروفة بالعلم، والتقوى، والفضل؛ كونها تولت الخطابة في موزع، وأفراد أسرته على خير كبير من العلم، والورع، والصلاح، والقارئ لتاريخ علماء اليمن، يجد الكثير من آل الخطيب، قد فاق الأقران، واستولوا على قصب السبق في العلم، والزهد، والورع، والكرم، فجدهم عبد الله الخطيب، من ينتسب إليه بنو الخطيب، كان خطيباً بمنطقة أبين، وكان ذا عبادة وزهد^(٦).

فقد نشأ الإمام الموزعي، في بيت علم، وتقوى، وصلاح، واستقى علومه، مذ نعومة أظفاره في بلدة موزع، ثم رحل بعد ذلك إلى مدينة العلم، والعلماء، والتاريخ زبيد، فنهل من علمائها، شتى العلوم منقطعاً عن بلده، وأهله، فأقبل على التحصيل العلمي، وتفرغ لذلك، فدرس الفقه، والأصول، والتفسير، واللغة، فلما انتفع، وأجازه مشايخه بجميع فنون العلم، درس وأفتى، واشتهر، ورزق القبول عند الخاصة، والعامة^(٧).

١. شيوخه وتلاميذه:

^(١) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن: للأهدل، ٣٥٦/٢، طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٣، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٥.

^(٢) ينظر: مقدمة تحقيق: تيسير البيان لأحكام القرآن للموزعي، ٥٣/١، وتفسير آيات الأحكام ومناهجها للعبد، ٤٣٧/٢، طبقات صلحاء اليمن للبريهي، ٢٧١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٥.

^(٣) هو القاضي جمال الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي بكر بن أبي السعود الحثيثي الزناري الريمي، نسبة إلى ريمة باليمن، ولد سنة ٧١٠هـ، من كبار الشافعية في اليمن، كان مقدماً عند الملوك وتولى قضاء الأقضية في زبيد أيام الملك الأشرف، وانتهدت إليه رئاسة التدريس، والفتوى بمدينة تعز، وزبيد، من أشهر مؤلفاته، (التفقيه في شرح التنبيه)، و(بغية الناسك في معرفة المناسك)، (ت: ٧٩٢هـ).

^(٤) تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٥٩/٢.

^(٥) المصدر السابق ٣٥٩/٢.

^(٦) تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل ٣٥٩/٢.

^(٧) المصدر السابق ٣٥٩/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٦.

^(٨) المصدر السابق ٣٥٩/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٧.

^(٩) ينظر: طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٤.

^(١٠) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للحسين بن عبد الرحمن محمد الحسيني، مكتبة الإرشاد، صنعاء، الطبعة الأولى، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م، الاستنباط عند الإمام الموزعي في كتابه: تيسير البيان لأحكام القرآن، رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القرآن الكريم، أحمد سالم محمد باطاهر، إشراف/ أ.د. جمال مصطفى عبد الحميد النجار، جامعة أم القرى، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.

^(١١) موزع: بفتح فسكون ففتح، صقع متسع جنوب شرق ميناء المخا، وهي بلدة عامرة، يتشكل في أعمالها مديرية من مديريات محافظة تعز، الواقعة جهة الغرب منها، بمسافة تقدر ٩٥ كم تقريباً، ينظر: هجر العلم ومعاقله في اليمن، للأكوع، دار الفكر المعاصر، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٤.

^(١٢) تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن للأهدل ٣٥٩/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٤.

^(١٣) طبقات صلحاء اليمن: ((تاريخ البريهي))، عبد الوهاب بن عبد الرحمن البريهي السكسكي، (ت: ٩٠٤هـ)، تحقيق: عبد الله محمد الحبشي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، ٢٧٣، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٤.

إجازته، وهي عندي بخطه تخلص، وتعم بحمد الله تعالى (١٥).

٢. أبو بكر رضي الدين أبي بكر بن أحمد بن عبد الله الخطيب، كان عالماً ورعاً زاهداً، قرأ على الإمام الموزعي، وعلى غيره الفقه، والنحو، والحديث، واللغة، والتفسير، ودرس وأفتى وتخرج؛ بيديه كوكبه من طلبة العلم، واشتهر بالورع، والصلاح، وألقيت إليه الرئاسة بعد وفاة شيخه ابن نور الدين الموزعي (١٦).

٣. جمال الدين محمد بن عمر الحجاوي، وقد قرأ عليه الإمام الموزعي، وزوجه ابنته، وقد ولي قضاء موزع، وكان ذا فضل عظيم، وزهد، وعبادة (١٧).

٤. الفقيه سعيد بن مشمر الأشعري صاحب، (العارة)، وهي اسم قرية قريبة من موزع، وقد زوجه الإمام الموزعي إحدى بناته (١٨).

٥. رضي الدين أبو بكر بن أحمد بن دعسين القرشي، قال البريهي: (أخذ الفقه عن والده، وعن الإمام محمد بن نور الدين وغيرهما) (١٩).

٦. ولده الطيب ابن الإمام محمد بن علي الموزع ي، قرأ على والده وتفقه عليه، كما قرأ على غيره من علماء عصره، ودرس وأفتى في عهد والده، واشتهر بعد وفاته (٢٠).

٧. ولده شمس الدين علي، تفقه بعض تفقهه في حياة أبيه وخلف والده في الإحسان إلى من قصده، واشتهر بالكرم، وكان ذا مال جزيل قضى منه جميع دين والده مما لم يكن خلفه له والده (٢١).

١. صفات الإمام الموزعي وأخلاقه:

كان الإمام الموزعي، عالماً تقياً ورعاً زاهداً، مقبلاً على العلم، ولم يشتغل بشيء غيره، وكان محباً للخير كريماً، ينفق ما عنده، ولم يدخر شيئاً؛ لذا مات فقيراً مديناً، فقام ابنه من بعده بسداد دينه، وقد ذكر البريهي – رحمه الله تعالى – قصة تدل على ورعه عن أموال الناس، وعن قبض شيء من الوقف المعدل لأهل الأسباب، وغير ذلك، فقال: (وكان مدة قراءته بمدينة زبيد، تصله نفقة من بلده، من شيء يعتقد حله، فانقطعت عليه نفقته أياماً، فأمر الإمام جمال الدين الريمي نائبه، أن يصرف له من الطعام في كل

يوم شيئاً معيناً، فأعطاه ذلك في ثلاثة أيام، فلما كان اليوم الرابع، جاء إليه النائب بنفقته فامتنع من قبضها، فلما علم الإمام الريمي بذلك، سأله عن السبب؛ لامتناعه من قبض النفقة، فاعتذر إليه، فلم يقبل عذره، وألح عليه في تبیین سبب الامتناع فقال الإمام ابن نور الدين: إنه أظلم قلبي، من يوم قبضت النفقة من نائبك، فلا حاجة لي بها) (٢٢).

وكان رحمه الله تعالى ذا صدقة، وأفعال للخير كثيرة، يبدأ بأقاربه، وجيرانه، ثم يعم بقدر المستطاع كل محتاج علم به، أو وصل إليه، ولا يدخر في بيته إلا ما يسد خلته في وقتهم، وكان من حبه، وفعله للخير أنه ابتداءً بعمارة جامع موزع، ولما عجز عن تمامه أرسلت إليه زوجة السلطان الأشرف ابن الأفضل بمال جزيل تم به عمارة الجامع، واشترى بالذي بقي منه، أرضاً أوقفها على الجامع.

وكان الإمام الموزعي – رحمه الله تعالى – مجاب الدعوة وقد ظهرت له كرامات في حياته لما حكاه البريهي (٢٣).

٢. مكانته العلمية وأقوال العلماء فيه:

الإمام الموزعي، له مكانة عالية، مرموقة، بين العلماء، وعامة الناس؛ بقربه منهم، وقد أثنى عليه كوكبة من العلماء منهم:

١. تلميذه الحسين الأهدل – رحمه الله تعالى – قال: ((برع ابن نور الدين في فن الأصول، وعلم الفقه، حتى حصل على رتبة الاجتهاد، فكان ينظر في أدلة المذاهب، ويأخذ الراجح؛ لمعرفة بطرائف الترجيح المعروفة، في الأصول، وكان عارفاً بالعربية، وبالفرائض، والحساب، والتفسير، وصنف تصانيفاً تدل على فضله، وعلو همته في العلوم) (٢٤).

٢. وقال عنه البريهي: في طبقات صلحاء اليمن: (الإمام العلامة الصالح الزاهد العابد جمال الدين محمد بن نور الدين الخطيب، كان إماماً عالماً، علمه كالعارض الهاتل، المتحلي؛ بتصانيفه، جد الزمان العامل، مستقر المحاسن، والبيان، ومستودع الإبداع، والإحسان، فخر اليمن، وبهجة الزمن، الصبور الواصل للرحم، الخشوع، له الباع الطويل في علم الفقه، والأصول، والنحو، والمعاني، والبيان، واللغة، درس، وأفتى، واشتهر، ورزق القبول عند الخاصة، والعامية) (٢٥). وقال بعد ذلك: (وكان يستنبط الفروع الصحيحة، والفوائد الغريبة، ما يقر له الناظر، ويبتهج به

(٢١) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦١/٢، طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٣، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٨.

(٢٢) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٩.

(٢٣) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٩.

(٢٤) تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦٠/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٣.

(٢٥) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٣.

(١٥) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٢٩/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٧.

(١٦) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٧.

(١٧) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦٠/٢، طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٣، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٨.

(١٨) المصدر السابق، ٣٦٠/٢، المصدر السابق، ٢٨.

(١٩) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٧، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٢٨.

(٢٠) المصدر السابق، ٢٧٣، المصدر السابق، ٢٨.

المحصلون، وكان ذا صدقة، وأفعال للخير كثيرة، يبدأ بأقربيه، وجيرانه، ثم يعم كل محتاج، علم به، أو وصل إليه، ولا يدخر في بيته إلا ما يسد به خلته في وقته^(٢٦).
٣. وقال عنه السخاوي^(٢٧): (الإمام الموزعي الأصولي، ويعرف بابن نور الدين، وجرت له مع صوفية عصره أمور، بان فيها فضله)^(٢٨).
٤. وقال عنه الزركلي^(٢٩)، في الأعلام: (مفسر، عالم بالأصول)^(٣٠).

١. آثاره ومؤلفاته:

- الموزعي بعد رحلته العلمية في شتى فنون العلم، ترك عدة مؤلفات في مختلف الفنون، والعلوم منها: في التفسير، والفقه، والنحو، والعقيدة، والفرائض، والوعظ، واللغة، تدل على علمه الغزير، وفضله، وعلو منزلته وأهمها:
- (١) تيسير البيان لأحكام القرآن^(٣١)، الذي هو موضوع الدراسة.
 - (٢) الاستعداد لرتبة الاجتهاد وهو كتاب عظيم النفع في أصول الفقه^(٣٢).
 - (٣) مصابيح المغاني في حروف المعاني^(٣٣).
 - (٤) كنوز الخبايا في قواعد الوصايا^(٣٤).
 - (٥) كشف الظلمة عن هذه الأمة، رد فيه على اتباع ابن عربي المتصوف^(٣٥).
 - (٦) المطرب للسامعين في حكايات الصالحين، اختصر منه روض الرياحين للشافعي^(٣٦).
 - (٧) جامع الفقه^(٣٧).
 - (٨) الرسالة في الرد على ابن عربي^(٣٨).

٩. شرح الكافي للصردي، في الفرائض^(٣٩).
٢. وفاته:
كانت وفاة الإمام الموزعي ابن نور الدين في أواخر شهر ربيع الآخر من سنة ٨٢٥هـ، خمس وعشرين وثمانمائة، رحمه الله رحمة الأبرار^(٤٠).
وقد ذكر البريهي- عليه رحمة الله تعالى - أن وفاته كانت بعد سنة عشرين وثمانمائة^(٤١)، ولكن الراجح هو ما ذكره تلميذه الأهدل؛ لأنه الأقرب إلى الإمام ابن نور الدين الموزعي.

المطلب الثاني: كتاب: ((تيسير البيان لأحكام القرآن)).

وفيه الروافد الآتية: -

الرافد الأول: اسم الكتاب ونسبته وتوثيقه لمؤلفه، وأقوال العلماء فيه،

قال الموزعي في مقدمته: وسميته: تيسير البيان لأحكام القرآن^(٤٢).

والمصادر التي ترجمت للإمام الموزعي، أجمعت على هذا الاسم^(٤٣).

وكل من ترجم، لابن نور الدين الموزعي، ينسب الكتاب إلى مؤلفه، الإمام الموزعي ابن نور الدين، ومنهم:

١. تلميذه الحسين الأهدل قال: (وصنف تصانيفاً تدل على فضله، وعلو همته، في العلوم منها: مصابيح المغاني في حروف المعاني، وكنوز الخبايا في قواعد الوصايا، وتيسير البيان لأحكام القرآن)^(٤٤).

٢. وقال البريهي: في كتابه طبقات صلحاء اليمن، عند حديثه عن محنة المؤلف، مع الصوفية: (فصنف كتاباً في الرد على

^(٣٥) المصدر نفسه ٣٦٠/٢، وقد ذكره الحبشي في كتابه: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، ٢١٨، باسم نور الجنيا في قواعد الوصايا.

^(٣٦) ينظر: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، عبد الله محمد الحبشي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م، ٣٣٠.

^(٣٧) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦٠/٢، وقال: لكنه توفي قبل تمامه، ويقع في ثلاث مجلدات.

^(٣٨) ينظر: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، للحبشي، ٣٣٠، وتوجد لها مخطوطة في المكتبة الغربية في الجامع الكبير بصنعاء برقم (٢١٩)، صفحة ٤٠ - ٥٩.

^(٣٩) المصدر السابق، ٣١٣.

^(٤٠) تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦٠/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٧.

^(٤١) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٧.

^(٤٢) تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي ٧/١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٩.

^(٤٣) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦٠/٢، طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٢، الأعلام للزركلي، ٢٨٧/٦، هدية العارفين، للبغداد، ١٧٨/٢، معجم المؤلفين لكحالة، ٢٤/١، مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، ٢٦.

^(٤٤) تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، ٣٦٠/٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٩.

^(٢٦) طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٣.

^(٢٧) هو: شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن شمس الدين السخاوي، أصله من سخا (من قرى مصر)، ومولده في القاهرة سنة ٨٣١هـ، مؤرخ حجة ساح في البلدان سياحة طويلة، وعالم بالحديث والتفسير والآداب من أشهر مؤلفاته: (الضوء اللامع لأهل القرن التاسع)، و(شرح ألفية العراقي)، توفي بالمدينة المنورة سنة ٩٠٢هـ، ينظر: الكواكب السائرة، للغزي ٥٣/١، الأعلام للزركلي ١٩٤/٦، الاستنباط عند الإمام الموزعي ٣٤.

^(٢٨) الضوء اللامع لأهل القرن التاسع ٢٢٣/٨، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٤، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين أبو الخير محمد السخاوي، (ت: ٩٠٢هـ) منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ٢٣٣/٨.

^(٢٩) هو: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي، ولد في دمشق، سنة ١٣١٠هـ، ونشأ بها، أصدر عدة مجلات، وتقلد عدة مناصب، من أشهر مؤلفاته: (الأعلام)، توفي في القاهرة سنة ١٣٩٦هـ، ينظر: الأعلام للزركلي ٢٨٧/٦.

^(٣٠) الأعلام للزركلي ٢٨٧/٦، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٤.

^(٣١) ينظر: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للأهدل، ٣٦٠/٢، طبقات صلحاء اليمن، للبريهي، ٢٧٢، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٣٥.

^(٣٢) المصدر السابق ٣٦٠/٢.

^(٣٣) المصدر نفسه ٣٦٠/٢.

^(٣٤) المصدر نفسه ٣٦٠/٢.

٤. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، المتوفى، هجرية ٣١١^(٥٢)، وقد نقل منه الإمام الموزعي عدة مرات^(٥٣).

٥. تهذيب اللغة، للأزهري، المتوفى، ٣٧٠ هجرية،^(٥٤).

٦. النكت والعيون، للماوردي الشافعي المتوفى، ٤٥٠ هجرية،^(٥٥).

أما عن القيمة العلمية لكتابه فقد ذكر الموزعي عن أهمية كتابه قائلاً: (ولا ينكر شرف ما وصفته في كتابي هذا، في زمني هذا، في بلدي هذا، إلا جاهل معاند، أو حاسد، فنعوذ بالله من شر حاسد إذا حسد)^(٥٦).

فكتاب: تيسير البيان لأحكام القرآن، يعد موسوعة علمية، تتميز بجزالة لفظه، وسهولة عباراته، ووضوح معانيه، ضمنه بدائع الفوائد، وروائع الفرائد، بأسلوب جزل رصين شيق، من دون تعسف، ولا تكلف، يؤدي إلى المعنى المراد، بلا إطناب، ولا حشو، ولا إخلال بالمعنى، يفهمه طالب العلم، من غير الرجوع إلى شيخ، إلا في القليل النادر، ويستنبط الأحكام، بفهم دقيق متين، مقوياً حجته، بالقرآن، والسنة، والإجماع، والقياس، ويذكر المسائل الخلافية، ويرجح ما ترجح لديه بالدليل القاطع، ويرد على المخالف موضحاً بطلان حجته، بأسلوب علمي، بعيداً عن التعصب، والجمود، والتعسف، والاستنباط.

وقد نقل، واستفاد من كتاب: الإمام الموزعي، الإمام محمد بن الحسن بن الإمام القاسم بن محمد^(٥٧)، في كتابه: (منتهى المرام في شرح آيات الأحكام)، في مواضع كثيرة جداً، من غير أن يصرح باسم الكتاب، أو اسم مؤلفه،^(٥٨).

وقد أثنى على كتاب: تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي، وامتدحه على احتوائه الدرر، والفوائد الكثيرة، من جهابذة العلم منهم: عبد الله محمد الحبشي، قال عن الكتاب: وكتابه: (تيسير البيان في أحكام القرآن)، من أفضل ما وضعه أهل اليمن، في هذا الباب، وقد وقفت عليه، فوجدته: البحر العباب، والعلم الزاخر، يقع في أربع مجلدات كبيرة)^(٥٩).

ابن عربي، وسماه كتاب: (كشف الظلمة عن هذه الأمة، وصنف كتاباً في غير ذلك منها: (تيسير البيان في أحكام القرآن)^(٤٥).

٣. وكذلك قال الزركلي في كتابه الأعلام: (محمد بن علي بن عبد الله بن إبراهيم الخطيب، أبو عبد الله الشهير، بابن نور الدين، ويعرف بالموزعي له: تيسير البيان لأحكام القرآن)^(٤٦).

٤. والبغدادى صاحب كتاب هدية العارفين قال: (ابن نور الدين جمال الدين محمد بن علي بن عبد الله المعروف، بابن نور الدين له: تيسير البيان لأحكام القرآن)، فسر فيه آيات الأحكام^(٤٧).

٥. والحبشي أيضاً قال في كتابه: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن: (محمد بن علي الموزعي المتوفى، ٨٢٥ هجرية، له: تيسير البيان في أحكام القرآن)، فسر فيه آيات الأحكام^(٤٨).

بالإضافة إلى ما تقدم، فإن هذا المؤلف، لم ينسب لأحد، غير محمد بن علي الموزعي، المعروف، بابن نور الدين الخطيب، فكتاب: تيسير البيان لأحكام القرآن، ثابت بنسبته للإمام الموزعي، ولم يشك أحد في نسبته إليه.

الرافد الثاني: مصادر النحو في كتاب: (تيسير البيان لأحكام القرآن).

لم يصرح الإمام ابن نور الدين الموزعي، بالمصادر التي اعتمد عليها، في كتابه، ويكاد يكون ذلك من مميزات هذا الكتاب، غير أنه ذكر النزر القليل، الذي صرح فيها بالنقل، ومن ذلك:

١. معاني القرآن للفراء المتوفى، سنة، ٢٠٧ هجرية،^(٤٩)، وقد نقل منه مرتين،^(٥٠).

٢. معاني القرآن للأخفش.

٣. جامع البيان لتفسير القرآن، للطبري المتوفى سنة، ٣١٠ هجرية، وقد نقل منه الإمام الموزعي عدة مرات^(٥١).

^(٥٤) تيسير البيان لأحكام القرآن، لمحمد بن علي بن عبد الله الموزعي، دراسة وتحقيق: أطروحة دكتوراه، للباحث أحمد بن محمد يحيى المقرئ بإشراف، سعادة الشيخ سيد سابق، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، طبعة رابطة العالم الإسلامي، ١٤١٨ هـ، في مجلدين.

^(٥٥) تيسير البيان لأحكام القرآن، تأليف، الإمام الفقيه محمد بن علي بن عبد الله بن إبراهيم بن الخطيب اليمني الشافعي المشهور بابن نور الدين (ت: ٨٢٥ هـ)، بعناية، عبد المعين الحرش، طبعة دار النوادر، ١٤٣٣ هـ، ٢٠١٢ م، في أربع مجلدات، ثم صدرت نفس هذه الطبعة مر أخرى عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، ممثلة بإدارة الثقافة الإسلامية في قطاع الشؤون الثقافية.

^(٥٦) تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي ٥/١.

^(٥٧) حياة الأدب اليمني في عصر بني رسول، عبد الله محمد الحبشي، وزارة الإعلام والثقافة بالجمهورية العربية اليمنية، الطبعة الثانية، ١٩٨٠ م، ١٠١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٥٨.

^(٥٨) نقل الإمام محمد بن الحسين من كتاب الموزعي كثيراً، ينظر مثلاً: الصفحات، (٩١ – ٩٢، ٩٩، ١٢٧، ١٣٨، ١٦٠، ٣٢١ وغيرها) من كتاب منتهى المرام.

^(٥٩) حياة الأدب اليمني في عصر بني رسول، ١٠١، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٥٨.

^(٤٥) طبقات صلحاء اليمن، للبرهي، ٢٧٢، الاستنباط عن الامام الموزعي، ٣٩.

^(٤٦) الأعلام للزركلي، ٢٧٨/٦، الاستنباط عند الامام الموزعي، ٣٩.

^(٤٧) هدية العارفين لإسماعيل البغدادي، ١٧٨/٢، الاستنباط، الموزعي، ٤٠.

^(٤٨) مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، لعبد الله الحبشي، ٢٦، الاستنباط عند الإمام الموزعي، ٤٠.

^(٤٩) ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي ١١٨/١، طبقات المفسرين للداوودي ١١٠/٢، الأعلام للزركلي، ٦٩/٦، الاستنباط عند الإمام الموزعي ٥٢.

^(٥٠) ينظر: تيسير البيان لأحكام القرآن ٣٤٨/١، ٤١٤/٢.

^(٥١) ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي ٢٦٧/١٤، طبقات المفسرين للداوودي، ٩/١، الأعلام للزركلي، ٤٠/١، الاستنباط عند الإمام الموزعي ٥٢.

^(٥٢) تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي (٨٣/٢، ١٦٥، ١١٠/٣، ١٨٢، ٢١٥).

^(٥٣) ينظر: تيسير البيان لأحكام القرآن (٨٣/٣، ١٦٥، ١١٠/٣، ١٨٢، ٢١٥).

تميز الإمام الموزعي في عرضه للمسائل النحوية، ومناقشتها، في مختلف أحوالها، ومن ذلك:

المطلب الأول: الاهتمام الكبير بذكره الخلاف النحوي:

اهتم الإمام الموزعي في أكثر المسائل، بمجيئه، خلاف النحويين في المسألة؛ وذلك بالتصريح عن المخالف، أو يشير إلى الخلاف فيها بدون تفصيل، ومن المسائل التي أورد الخلاف فيها الآتي:

١. أولاً: الحرف (من):

وهو من الحروف التي لها دلالات متعددة، فقد ذكر ابن هشام (٦٣) أن له خمسة عشر وجهاً، ومن أهم دلالاته ابتداء الغاية، الزمانية، والمكانية، والزيادة، والظرفية، الخ...

وجاء الإمام الموزعي في كتابه: (تفسير البيان لأحكام القرآن)، بالآية الكريمة الواردة، في أحكام الحيض وفيها (٦٤): قوله تعالى: (ويسألونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء في المحيض ولا تقربوهن حتى يطهرن، فإذا تطهرن فأتوهن من حيث أمركم الله، إن الله يحب التوابين ويحب المتطهرين) (٦٥).

قال الإمام الموزعي: (الحرف (من)، في قوله تعالى: (من) حيث أمركم الله) (٦٦)،

بمعنى (في) (٦٧) أي: في حيث أمركم الله، وهو الفرج؛ كقوله تعالى: (إذا نودي للصلاة من يوم الجمعة) (٦٨)، وقيل: إن (من) (٦٩)، على حقيقة وضعها، والمعنى: من حيث نهاكم الله عنه، وأمركم باعتزاله، وهو أحسن (٧٠)، وقد ذكر النحاة

وقال الدكتور وهبة مصطفى الزحيلي: (وهو من بدائع الكتب المقارنة في الفقه المقارن، واللغة، والأصول، والتفسير، والحديث النبوي، وهذا ما يميزه عن الكتب المشابهة، ويجعله في قمة العلم، والاعتدال، والانصاف بل، والاجتهاد كما يبدو ترجيحاته، ومناقشته، وميله؛ لرأي قد يخالف الشافعي ومذهبه؛ وذلك بسبب تمكنه الفقهي، وإحاطته؛ بدقائق العلم، واللغة، والبيان)، (٦٠).

وقال الدكتور مصطفى سعيد الخن عن الكتاب: (والكتاب اسم على مسمى هو: ميسر، بين؛ وذلك لسلامة أسلوبه، وروعة منهجه، ودقائق بيانه؛ حيث نجده يلج مع القارئ مباشرة إلى مضمون الآية، وبيان ما يستنبط منها، من أحكام، عارضا لوجوه الاستنباط، موضحاً لمذاهب الفقهاء، والنحاة، واللغويين، في كل مسألة من المسائل، وفق ترتيب منطقي، وبعبارة ناصعة مشرقة، تدل على وضوح المعنى، وجلاء الفكرة)، (٦١).

وكذلك الشيخ عبد المعين الحرش، محقق الكتاب، قال: (فحقيق أن يجعل هذا الكتاب، في مصاف كتاب: (أحكام القرآن، لابن العربي، أو الجامع لأحكام القرآن)، للقرطبي، لما اشتمل عليه من صنوف العلم المبسوط، يحمل، مسيرة يفقهها كل مطلع، (٦٢).

فهذه النقول، تبين، قيمة الكتاب العلمية، ومنزلته من بين كتب آيات الأحكام.

المبحث الثاني

طريقة الإمام الموزعي، في عرضه للمسائل النحوية.

(٦٠) ينظر: مقدمة تحقيق كتاب: تفسير البيان لأحكام القرآن، ٩/١.

(٦١) ينظر: مقدمة تحقيق كتاب: تفسير البيان لأحكام القرآن، ٦/١، ٧.

(٦٢) المصدر السابق ٢٩/١.

(٦٣) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف الإمام ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، صيداء، بيروت، لبنان، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ٣٥٢/٣٤٩.

(٦٤) تفسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي، ٣٩٥/١.

(٦٥) سورة البقرة، الآية: ٢٢.

(٦٦) سورة البقرة، الآية: ٢٢٢.

(٦٧) تفسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي، ٤٠٠/١، كتاب سيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، عالم الكتاب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م، ٦٨/١، ٢٢٤/٤: ٢٢٥، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف الإمام ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ٤٥٢/٣٤٩/١، وشرح كافية ابن الحاجب، ليعقوب بن أحمد بن حاجي عوض، تحقيق ودراسة، د.سعد حمد عبدالرزاق أبو نور، مراجعة الأستاذ الدكتور المتولي علي المتولي للإسلام، مكتبة الإيمان بالمنصورة، أمام جامعة الأزهر، (د.ط)، <٠، بت>، ١٠٩٨م، والكواكب الدرية، على مئمة الأجرومية، الشيخ محمد بن أحمد عبدالباري الأهدل، للشيخ محمد بن محمد الرعيني الشهير بالخطاب، أشرف عليه وقدم له الشيخ خليل الميس، دار القلم، بيروت، لبنان، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م، ٤٩، الكامل في النحو والصرف والإعراب، تأليف، أحمد قيش، مدرس اللغة العربية، في ثانوية دمشق، دار الرشيد، دمشق، بيروت، الطبعة السادسة، ٤١٦، ٤١٩.

(٧٠) المصدر السابق ٤٠٠/١.

وحاول بعضهم دلالتها مع بقائها على أصل وصفها فقال: (إلى)، ها هنا للإخراج، لا للإدخال؛ لأن اسم اليد يطلق على العضو إلى المنكب، فلو لم ترد هذه الغاية، لوجب غسل اليد إلى المنكب، فلما دخلت، (إلى)، أخرجت عن الغسل ما زاد عن المرفقين، فانتهى الإخراج إلى المرفقين فكأنه قال: واغسلوا أيديكم واتركوا من المناكب المرافق. يقول الموزعي^(٨٢): (وفي هذا بعد ظاهر؛ لما فيه إيصال الغاية، بمعنى غير مذكور، وفصلتها عن معنى مذكور مقصود، واحتمال مجاز الاستعارة أهون من ارتكاب هذا المجاز البعيد).

ثم قال بعضهم: وإن سلمنا أن، (إلى)، هنا معناها الغاية^(٨٣)، فالمغيا يدخل في الغاية، إذا كانت من جنسه، والمرفق من جنس اليد، ولا يدخل إن كان من غير جنسه، كقوله تعالى: (ثم أتموا الصيام إلى الليل)، (٩)، والموزعي قال^(٨٤): (وما قاله هذا غير خال من النزاع، بل الصحيح عدم الدخول مطلقاً، ووجه الدلالة عندي من حديث جابر – رضي الله تعالى عنه قوله: (كان إذا توضأ أدار الماء على مرفقيه)^(٨٥)، وهذا يدل على التكرار، مع أنه لم ينقل أن النبي صلى الله عليه وسلم اقتصر على دون المرفق فدل على دخوله وجوباً.

المطلب الثاني: أوجه الإعراب المختلفة وربطها بالمعاني.

٢. حرف الباء ومعانيها:

أورد الإمام الموزعي^(٨٦) في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، من الآية الكريمة قوله تعالى: (وامسحوا برؤوسكم)^(٨٧)، في باب أحكام الطهارة.

قال الإمام الموزعي: (الحرف، باء)، في قوله تعالى: (وامسحوا برؤوسكم)^(٨٨)، اختلف أهل المعاني في معناها؛ فذهب من قال بقول مالك إلى أن الباء زائدة^(٨٩)، وأما معناها

هذه المعاني،^(٩٠) واستشهدوا لها بشواهد عديدة منها: ما جاء في كتاب سيبويه قول الشاعر وهو كعب بن جعيل:

ألا حتى ندمانى عمير بن غامر

إذا ما تلاقينا من اليوم أو غداً^(٩١).

ثانياً: حرف (إلى) ودلالاته:

أتى الإمام الموزعي في كتابه^(٩٢): (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب أحكام الطهارة، بالآية الكريمة في قوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين وإن كنتم جنباً فاطهروا، وإن كنتم مرضى أو على سفر أو جاء أحد منكم من الغائط أو لامستم النساء فلم تجدوا ماء فتيمموا صعيداً طيباً فامسحوا بوجوهكم وأيديكم منه، ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج ولكن يريد ليطهركم وليتم نعمته عليكم لعلكم تشكرون)^(٩٣).

قال الإمام الموزعي: (الحرف، إلى)، في قوله تعالى: (...إلى المرافق)^(٩٤)، فإن زفر^(٩٥) وموافقيه أخذوا بظاهر المعنى المشهور، الموضوع ل، (إلى)، وهو الغاية،^(٩٦)، وأما الجمهور، فجعلوها بمعنى، (مع)،^(٩٧)، وذلك شائع في اللسان، جائز عند كافة الكوفيين^(٩٨)، وبعض البصريين، قال امرؤ القيس:

له كفل كالدعص لبدنه الندى

إلى حارك مثل الغبيط المذاب^(٩٩)

والإمام الموزعي يضعف قول الجمهور من الكوفيين، وبعض البصريين، قائلاً^(١٠٠): (وفي هذا ضعف، فإن لفظ الآية ليس بمجمل، بل هو في معنى الغاية أظهر من المعية؛ إذ هو المعنى الموضوع له، ولا تستعمل في المعية إلا تجوزاً).

وبعض أهل البصرة منعه.

^(٩١) كتاب سيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن منمر، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، عالم الكتاب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م، ٦٨/١، ٢٢٤/٤: ٢٢٥، ومغني اللبيب عن كتب الأعراب، تأليف الإمام ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ٤٥٢/٣٤٩/١، وشرح كافي ابن الحاجب، ليعقوب بن أحمد بن حاجي عوض، تحقيق ودراسة، د. سعد حمد عبدالرزاق أبو نور، مراجعة الأستاذ الدكتور المتولي علي المتولي للإسلام، مكتبة الإيمان بالمصورة، أمام جامعة الأزهر، (د.ط)، (٠.ت)، ١٠٩٨م، والكواكب الدرية، على ممتمة الأجرومية، الشيخ محمد بن أحمد عبدالباري الأهدل، للشيخ محمد بن محمد الرعي الشهير بالحطاب، أشرف عليه وقدم له الشيخ خليل الميس، دار القلم، بيروت، لبنان، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م، ٤٩، الكامل في النحو والصرف والإعراب، تأليف، أحمد قيش، مدرس اللغة العربية، في ثانوية دمشق، دار الرشيد، دمشق، بيروت، الطبعة السادسة، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م، ١٧٢، النحو القرآني قواعد وشواهد، تأليف الدكتور جميل أحمد ظفر، الطبعة الثانية، مكة المكرمة، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ٤١٦، ٤١٩.

^(٩٢) سيبويه، ٦٨/١، من زائدة.

^(٩٣) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي ٩٩/٣.

^(٩٤) سورة المائدة، الآية: ٦.

^(٩٥) سورة المائدة، الآية: ٦.

^(٩٦) ينظر: تفسير الطبري، ١٢٣/٦، وأحكام القرآن، للجصاص ٣/٤٤٤.

^(٩٧) تفسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي ١٠٢/٣، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، لابن هشام ٨٨/١، الكامل في النحو والصرف والإعراب، لأحمد قيش، ٣٧، النحو القرآني قواعد وشواهد للدكتور أحمد ظفر ٩٩٣، كيف تتقن النحو، ٢٨٣.

^(٩٨) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي، ١٠٢/٣.

^(٩٩) مغني اللبيب عن كتب الأعراب، لابن هشام الانتصاري ٨٨/١.

^(١٠٠) ديوان امرؤ القيس.

^(١٠١) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي، ١٠٣/٣.

^(١٠٢) المصدر السابق ١٠٣/٣.

^(١٠٣) تيسير البيان لأحكام القرآن ١٠٣/٣: ٠٤، ومغني اللبيب ٨٨/١.

^(١٠٤) سورة المائدة، الآية: ٦.

^(١٠٥) رواه الدارقطني في (سننه)، ٨٣/١، والبيهقي في السنن الكبرى ٥٦/١.

^(١٠٦) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي ٩٩/٣، ١٠٦، ١٠٧.

^(١٠٧) سورة المائدة، الآية: ٦.

^(١٠٨) سورة المائدة، الآية: ٦.

^(١٠٩) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي، ١٠٦/٣، مغني اللبيب، ١٢٣/١، كتاب سيبويه، ٧١٢/٤، الكامل في النحو والصرف والإعراب، لأحمد قيش، مائة وأربعة وسبعون، وشرح كافي ابن

البحر الوافر معاوي إننا بشر فاسجج
فلسنا بالجبال ولا الحديد

المبحث الثالث:

المسائل النحوية

ويختص بمطلبين:

المطلب الأول: أوجه الاعراب المختلفة في الأسماء،
والأفعال، ومعاني الحروف.

وفيه:

المسألة الأولى: الوجوه المحتملة في اعراب الاسم: (غير).
يبين الامام الموزعي^{١٠٦} في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في الآية الخاصة بأحكام الطعام في قوله تعالى: (إنما حرم عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل به لغير الله فمن اضطر غير باغ ولا عاد فلا إثم عليه إن الله غفور رحيم)^{١٠٧}

قال الإمام الموزعي: ^{١٠٨} (غير)، وفيها ثلاث احتمالات:

الأول: أن يكون معناها الاستثناء^{١٠٩}

الثاني: أن يكون معناها الحال^{١١٠}

الثالث: أن يكون معناها الصفة^{١١١}

المسألة الثانية: أوجه الاعراب المحتملة في تنازع الأفعال.
يذكر الإمام الموزعي: ^{١١٢} في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب الاشتراك في المفعول إذا تنازع فعلان... مستدلاً بقوله تعالى: (ءاتوني أفرغ عليه قطرا)^{١١٣} وأورد احتمالين في نصب (قطرا):

الأول: أن يكون (قطرا)، مفعول ءاتوني.

الثاني: أن يكون مفعول أفرغ^{١١٤}

الإلصاق،^(٩٠) الذي هو موضوع لها حقيقة، أي: ألصقوا المسح برؤوسكم^(٩١).

وقيل إن معناها الاستعانة،^(٩٢) والاعتماد، وإن في الكلام حذفاً وقلبا، فإن مسح،^(٩٣) يتعدى إلى المزال عنه بنفسه، وإلى المزيل بالباء، فالأصل، امسحوا رؤوسكم بالماء، ونظيره قول الشاعر^(٩٤).

ومسحت باللتئين عضف الأئمد

وذهب بعض من قال بالتقدير إلى أن معناها التبعض،^(٩٥) أي: من رؤوسكم، وهو: معنى صحيح شائع في اللسان، قال به الكوفيون، وبعض البصريين، قال عنترة:

شربت بماء الدحرضين فأصبحت

زوراء تنفر عن حياض الديلمي^(٩٦).

وكذلك ما ورد عند القراء^(٩٧):

أما على قراءة النصب، فالدلالة ظاهرة.

وأما على قراءة الخفض، فقيل: المراد بالمسح الغسل.

قال أبو زيد: المسح خفيف الغسل، يقول العرب:

مسح الله ما بك أي: غسلك، وطهرك من الذنوب، فذلك المسح يكون في الرجل^(٩٨) هو: الغسل الخفيف^(٩٩).

وقيل إنه خفض على الجوار، فهو معطوف في اللفظ دون المعنى^(١٠٠)، وذلك جائز موجود في لسان العرب، كقولهم: جحر ضب خرب،^(١٠١).

قال الشاعر^(١٠٢): البحر الطويل

كأن ثيبيرا في عرانيين وبله كبير أناس في بجاد مزمل.

وذهبت الشيعة إلى أن الواجب المسح دون الغسل^(١٠٣)، واحتجوا بقراءة الخفض^(١٠٤)، وأجابوا عن قراءة النصب بأنها عطف على الموضع؛ كقول الشاعر^(١٠٥):

الحاجب، ليعقوب، ٩٠١١، كيف تتقن النحو، ثلثمائة وثلاثة وثمانون، النحو القرآني قواعد وشواهد للدكتور أحمد ظفر، اربعمائة وواحد.

^(٩٠) المصدر السابق ١٠٦/٣، مغني اللبيب ١١٨/١، ١٢٣.

^(٩١) أنظر: أحكام القرآن، للجصاص ٣/٣٤٤، وفقه اللغة للثعالبي، ٨٠.

^(٩٢) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي ١٠٦/٣، ومغني اللبيب ١٢٠/١ لابن هشام ١٢٣/١.

^(٩٣) المصدر السابق ١٠٦/٣، ومغني اللبيب ١١٩/١.

^(٩٤) هو خفاف بن ندبة وصدر البيت: كنوح ريش حمامة نجدية، وهو من وشاهد سيبويه ٩/١.

^(٩٥) تيسير البيان لأحكام القرآن للإمام الموزعي ١٠٧/٣، أنظر: أحكام القرآن للجصاص ٣/٣٤٤، مغني اللبيب لابن هشام ١٢٢/١: ١٢٣.

^(٩٦) ديوان عنترة، ٥٩.

^(٩٧) تيسير البيان لأحكام القرآن، للإمام الموزعي ١٠٨/٣.

^(٩٨) الأرحل.

^(٩٩) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، للأنباري ٦٠٩/٢، والمغني لابن قدامة ٩٢/١.

^(١٠٠) ينظر: الاستذكار، لابن عبد البر ١٣٩/١، والمغني لابن قدامة ٩١/١.

^(١٠١) ينظر: أساس البلاغة، للزمخشري، ٥٩٣: ٥٩٤، ولسان العرب ٥٩٣/٢، مادة (مسح).

^(١٠٢) امرؤ القيس، شرح المعلقات السبع للزوزني، رقم ٧٧، ص ٧٤.

^(١٠٣) ينظر: الحاوي الكبير للماوردي ١٢٣/١، وبداية المجتهد لابن رشيد ١١/١، وشرح السنة للبغوي، ٤٢٩/١.

^(١٠٤) قرأ بها ابن عباس، وأنس ومجاهد، وعقمة والضحاك، وقتادة، والشعبي، وعكرمة، والباقر، وابن كثير، وأبو عمرو، وحمزة، وأبو بكر، وأبو جعفر، ينظر: تفسير الطبري ٦٠/١٠، وإعراب القرآن للنحاس ٤٨٥/١، وينظر: مجمع القراءات القرآنية ١٩٥/٢.

^(١٠٥) هو عتبة بن الحارث بخاطب معاوية بن أبي سفيان ويروي البيت بنصب (الحديد) وجره، ينظر: كتاب سيبويه ٣٤/١، وخزانة الأدب ٣٤٣/١.

^(١٠٦) تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، ص ١٩/١.

^(١٠٧) سورة البقرة، الآية، ٣٧.

^(١٠٨) تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي ٩٩١/١،

^(١٠٩) مغني اللبيب، لابن هشام، ١/١٨٠،

^(١١٠) المصدر السابق ١/١٨٠،

^(١١١) هامش المصدر نفسه، ١/١٨٠،

^(١١٢) هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي ١/٣٩،

^(١١٣) ١١٢/٢ هامش سورة الكهف، الآية، ٩٦،

^(١١٤) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين، والكوفيين، للأنباري، ومعه الإنتصاف من الانصاف، محمد محي الدين عبد الحميد مطبعة السعادة مصر القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٣٨١ هـ، ١٩٦١ م، ١/٨٣، وشرح المفصل، لابن يعيش، عالم الكتب، بيروت، (د.ط.)، (د.ت.)، ١/٧٧، ٩٢، وشرح التسهيل، لابن مالك، تحقيق: عبدالرحمن السيد، ومحمد بدوي المجنون، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى: ١٤١٠ هـ، ٢/٩٦، والمساعد في شرح تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق: محمد كامل بركات، مطبوعات جامعة الملك

المسألة الثالثة: أوجه الإعراب المحتملة في معاني الحروف.

أ- (حتى)، ومعانيها:

أوردها الامام الموزعي^{١١٥} في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب احكام النكاح، في الآية الكريمة، من قوله تعالى: (وليستعفف الذين لا يجدون نكاحا حتى يغنيهم الله من فضله)^{١١٦}

قائلا^{١١٧} (حتى)، وفيها احتمالان:

الأول: أن تكون، (حتى)، للتعليل^{١١٨} الثاني: أن تكون (حتى)، للغاية^{١١٩} (ب) (اللام)، ودلالاتها:

وردت عند الإمام الموزعي^{١٢٠} في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب احكام الطهارة من الآية الكريمة، في قوله تعالى: (والذين يظاهرون من نسائهم ثم يعودون لما قالوا فتحرير رقبة من قبل أن يتماسا ذلك توعظون به والله بما تعملون خبير)^{١٢١}

يقول الامام الموزعي^{١٢٢} (اللام)، تكون بمعنى في^{١٢٣} وتقدير المعنى: فيما قالوا^{١٢٤} كما في قوله سبحانه وتعالى: (ونضع الموازين القسط ليوم القيامة)^{١٢٥}، وتقدير المعنى: في يوم القيامة، وكما في قوله تعالى: (لا يجليها لوقتها الا هو)^{١٢٦} وتقدير المعنى: في وقتها.

المسألة الرابعة: الحذف والتقدير.

وفيه:

المسألة الأولى: الحذف في الأسماء ومن ذلك:

أتى الإمام الموزعي^{١٢٧} في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب القول والمجاز، الاضمار، والاختفاء، محتجا بماورد في قراءة الكسائي: (الا يأسجدوا)^{١٢٨}

عبدالعزیز، السعودية، جدة، 1400هـ، 1980م، 2/452، وشرح كافية ابن الحاجب، ليعقوب بن احمد بن حاجي عوض، 392، 393، 115 (١)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 86، 4/83، 87، 116 (٢)، هامش، سورة النور، الآية، 33

117 (٣)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/199، 118 (٤)، هامش، كتاب سيبويه، 18، 3/16، مغني اللبيب، لابن هشام، 144/1، 1/141، شرح قطر الندى، 330، والجنى الداني، للمرادي، 543، والمغني في النحوي، لابن فلاح اليميني، ت النهاري، 595، ومصابيح المغاني في حروف المعاني، للموزعي، 232، الكامل في النحو والصرف والاعراب، لأحمد قيش، 73، كيف تتقن النحو، 470،

119 (٥)، هامش، المصادر السابقة نفس الجزء، ونفس الصفحة)، 120 (١)، هامش تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 4/195، 121 (٢)، هامش، سورة المجادلة، الآية، 3، 122 (٣)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 4/201، 123 (٤)، هامش، مغني اللبيب، لابن هشام، 1/238، 124 (٥)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 4/201، 125 (٦)، سورة الانبياء، الآية، ٤٧، 126 (٧)، هامش، سورة الاعراف، الآية، 187، 127 (١)، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/73، 128 (٢)، هامش، قرأها الكسائي، ورويس، وابو جعفر، والحسن، والشبوذى، والمطوعي، وابن عباس، والزهرى، والسلمي، وحמיד، وطلحة، ويعقوب، وقرأ الباقون: (الايسجدوا)، ينظر: اعراب القرآن،

قال الامام الموزعي¹²⁹

وتقدير المعنى: لا يا هؤلاء اسجدوا، اي: حذف اسم الاشارة هؤلاء)،

ومدلا بقول الشاعر: 130

الا يا اسلمي يا دار مي على البلى

ولا زال منها بجر عائك القطر.

وورد أيضا عند الامام الموزعي¹³¹ في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، حذف اسم الاشارة، واستدل على ذلك بقول الشاعر: 132

المسألة الثانية: الحذف في الأفعال ومن ذلك:

مما جاء به الامام الموزعي¹³³ في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب القول والمجاز، في الاضمار والاختفاء، نحوقولهم: (اهلا، وسهلا، ورعيا، وسقيا، اثعلبا وبقرا)،

قال الامام الموزعي: 134 (قولهم: (اهلا)، وتقدير المعنى: اي: صادفت أهلا، ووجدت اهلا 135 وكذلك: سهلا، اي: نزلت سهلا، ورعيا وسقيا، اي: وسقاك الله ورعاك 136 وا ثعلبا، وبقرا، اي: واترى ثعلبا، وبقرا، والدليل على المسألة قوله تعالى: (فقلنا اضرب بعصاك الحجر فانفجرت) 137 وقوله تعالى: (فمن كان منكم مريضا او بهادى من رأسه ففدية من صيام أو صدقة أو نسك) 138، وتقدير المعنى: حذف الفعل، اي: فضرِب فانفجرت، فخلق ففدية 139 ويذهب الامام الموزعي؛ بوضوح الأقوال، والنصوص مذهب سيبويه 140.

المسألة الثالثة: الحذف في الحروف ومن ذلك:

حذف الحرف (قد).

هناك مواضع مشهورة، دار خلاف بين النحاة حولها، في إثبات الحرف (قد)، وحذفه فيها وهذه المواضع 141

للنحاس، 2/517، والتيسير، للداني، 167، وتفسير الطبري، 19/93، والحجة في القراءات، لابن زرع، 526، والسبعة، لابن مجاهد، 480، والنشر في القراءات العشر، لابن الجزري، 2/337، قال ابن كثير في تفسيره: 3/362، وقرأ بعض القراء: (الا يأسجدوا)، عنده، الا يا قوم اسجدوا لله).

129 (٣)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/77، 130 (٤)، هامش، ينظر: 1/595، ديوان، ذي الرمة، 1/559، 131 (١)، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/77، 132 (٢)، هامش، ينظر: الصحابي في فقه اللغة، لابن فارس، 387، ونسبه الى حميد ثور).

133 (١)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/77، 134 (٢)، هامش، المصدر السابق، 1/77، 135 (٣)، هامش، صحيح البخاري، 1/159، 136 (١)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/77، 137 (٥)، هامش، سورة البقرة، الآية، 60، 138 (٦)، هامش، سورة البقرة، الآية، 196، 139 (٧)، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 1/78، 140 (٨)، هامش، ينظر: الكتاب، لسبويه، 1/48:49، والزجاجي، ٩، هامش، ينظر: الجمل، للزجاجي، 305، ورجحه الراعي الأندلسي، 10، هامش، الاجوبة المرضية، 209:210، على إضمار العامل، واعراب: اهلا وسهلا... على النصب على المفعولية.

141 (١)، هامش، مغني اللبيب، لابن هشام، 2/495،

- ١- مجيئ الفعل الماضي(حالا).
 - ٢- مجيئ الفعل الماضي خبرا لكان أو إحدى اخواتها.
 - ٣- مجيئ الفعل الماضي خبرا لأن.
 - ٤- مجيئ الفعل الماضي واقعا جوابا للقسم.
- والموضوع الاول هو: الأكثر شهرة، في المواضع وأكثرها اختلافا بين النحاة، قال ابن هشام: (زعم البصريون أن الفعل الماضي الواقع حالا، لا بد معه من(قد)، ظاهرة.. أو مضمرة) ^{١٤٢}، ثم يستشهد على إثبات (قد)، بقوله تعالى: (والمالك لا تأكلون مما ذكر اسم الله عليه وقد فصل لكم) ^{١٤٣}، وعلى حذف (قد)، بقوله تعالى: (أو جاؤكم حصرت صدورهم) ^{١٤٤}، وتقدير المعنى: (قد حصرت)، ويوضح الامام الموزعي ^{١٤٥}، في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، في باب القول والمجاز، في الاضمار والاختفاء في الحروف، نحو قولهم: (والله لكان كذا) ^{١٤٦} وفي كتاب الله تعالى: (الم، غلبت الروم) ^{١٤٧}، قال الامام الموزعي، ^{١٤٨} (قيل معناها: لقد غلبت الروم)، وقال: ^{١٤٩} (في قولهم: والله لكان كذا)، أي: لقد كان كذا، فلما اضمرت (قد) ^{١٥٠}، اضمرت اللام.
- الخاتمة:**
- لقد توصل البحث، الى جملة من النتائج والتوصيات:
١. أن شهرة العلامة محمد بن علي الموزعي، في الفقه، والحديث، قد طغت على درايته اللغوية، النحوية، وأنه عالما، نحويا، ذلك ضليعا، في المسائل النحوية، والصرفية، واللغوية، فهو عالم موسعي في ذلك، شأن العلماء المتقدمين، الذين يصدق القول عليهم: (أخذ من كل علم بطرف).
 ٢. المسائل النحوية، والصرفية، وتعددتها، عند الإمام الموزعي في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، ومن أبرزها المتعلقة بالوجوه المختلفة في الإعراب، وبالحذف والتقدير، في الأسماء، والأفعال، والحروف.
 ٣. المسائل النحوية، والصرفية، التي أوردها، ابن نور الدين الموزعي اليميني في كتابه: (تيسير البيان لأحكام القرآن)، علاقة وثيقة بين علم النحو، وعلمي الحديث، والفقه.
 ٤. ميلي في هذه النقطة، إن تكون من توصيات البحث، وألخصها في إعداد، منهج متكامل، يربط بين علم النحو بعلم الفقه، والحديث، وان المصادر التي ربطت، بين النحو، والفقه، قليلة جدا، ولا تكاد تذكر، ويبدو كتاب: الكوكب الدري، لجمال الدين الأسنوي، على حد علمي هو: أول كتاب ربط بين هذين العلمين الجليلين.

المصادر والمراجع

اولا: القرآن الكريم.

ثانيا: الكتب.

١. الأجوبة المرضية عن الأسئلة النحوية، للراعي الأندلسي، تحقيق: سلامة عبد القادر المراقي، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة ام القرى، 1401:1400 هـ.

٢. الاستنباط عند الامام الموزعي، في كتابه، تيسير البيان لأحكام القرآن، رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القرآن الكريم، احمد سالم محمد باطاهر، اشراف، الاستاذ الدكتور، جمال مصطفى عبد الحميد النجار، جامعة أم القرى، 1436 هـ، 2015م.

٣. إعراب القرآن، للنحاس، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، الطبعة الثانية، 1405 هـ، 1985م.

٤. الأعلام، للزركلي، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت، الطبعة الخامسة عشر، 2002م.

٥. بغية الوعاة، في طبقات اللغويين والنحاة، للسيوطي، تقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

٦. تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، للحسين بن عبد الرحمن محمد الحسيني، مكتبة الإرشاد، صنعاء، الطبعة الأولى، 1433 هـ، 2012م.

٧. تيسير البيان لأحكام القرآن، تأليف الامام الفقيه الموزعي، محمد بن علي بن عبد الله بن ابراهيم بن الخطيب اليميني الشافعي، المشهور بابن نور الدين، (ت: 825 هجرية)، بعناية عبد المعين الحرش، طبعة دار النوادر، 1433 هـ، 2012م.

٨. تيسير البيان لأحكام القرآن، لمحمد بن علي بن عبد الله الموزعي، تحقيق ودراسة: أطروحة دكتوراه، للباحث، احمد بن محمد يحيى المقري، تحت اشراف سعادة الشيخ سيد سابق، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، طبعة رابطة العالم الإسلامي، 1418 هـ، في مجلدين.

٩. جامع البيان عن تأويل أي القرآن، للطبري، تحقيق: محمود محمد شاكر، راجعه وخرج أحاديثه، احمد محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، الطبعة الثانية، (د.ت).

١٠. الجمل في النحو، للزجاجي، تحقيق: الدكتور علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة بيروت، ودار الامل، الاردن، الطبعة الثانية، 1405 هـ، 1985م.

١٤٧ (٦، هامش، سورة الروم، الآية، 2:1)
١٤٨ (٧، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 178)
١٤٩ (٨، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 178)
١٥٠ (٩، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي)

١٤٢ (٢، هامش، المصدر السابق 495/2)
١٤٣ (٣، هامش، سورة الانعام، الآية، 119)
١٤٤ (٤، هامش، سورة النساء، الآية، 90)
١٤٥ (٥، هامش، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 178)
١٤٦ (٥، هامش، المصدر السابق 1/78)

٢٨. الكتاب، لسيبويه، المطبعة الأميرية ببولاق، مصر، الطبعة الأولى، 1316 هـ، وبها هامش تحصيل عين الذهب للشنتمري.
٢٩. الكواكب الدرية على متممة الأجرومية، الشيخ محمد بن أحمد عبد الباري الأهدل، للشيخ محمد بن محمد العريني الشهير بالحطاب، أشرف عليه وقدم له، الشيخ خليل الميس، دار القلم بيروت، لبنان، 1406 هـ، 1986م.
٣٠. لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٣١. مصابيح المغاني في حروف المعاني، تأليف محمد بن علي بن عبد الله بن إبراهيم بن الخطيب الموزعي، المعروف بابن نور الدين، (ت: 825 هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور عائض بن نافع بن ضيف الله العمري، الاستاذ المساعد في كلية اللغة العربية، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، دار المنار، للطبع والنشر، والتوزيع، الطبعة الأولى، 1414 هـ، 1993م.
٣٢. مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، عبد الله محمد الحبشي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 1425 هـ، 2004م.
٣٣. معجم المؤلفين، لعمر رضا كحالة، مكتبة المتنبي، لبنان، بيروت، ودار احياء التراث العربي، لبنان، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٣٤. مغني اللبيب عن كتب الاعاريب، لابن هشام الانصاري، تخفيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، شركة أبناء شريف الانصاري، للطباعة، والنشر، والتوزيع، صيدا، بيروت، لبنان، 1434 هـ، 2013م.
٣٥. المغني في النحو، تأليف، الامام منصور بن فلاح اليميني النحوي، (ت: 680 هـ)، تحقيق: محمد أحمد مهدي النهاري، الجزء الثاني من المغني، من باب المنصوبات إلى المبنيات، اطروحة دكتوراه، كلية اللغة العربية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، 1482 هـ، 2007م.
٣٦. النحو القرآني قواعد وشواهد، الدكتور جميل ظفر، الطبعة الثانية، 1418 هـ، 1998م.
٣٧. هجر العلم ومعاقلة في اليمن، للاكوع، دار الفكر المعاصر، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى، 1416 هـ، 1995م.
٣٨. هدية العارفين، اسماء المؤلفين، وآثار المصنفين، للبغدادي، دار العلوم الحديثة، لبنان، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٣٩. هدية العارفين، للبغدادي، دار الكتب العلمية، لبنان، (د.ط)، 1413 هـ.
١١. الجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، الطبعة الثانية، 1403 هـ، 1983م.
١٢. الحجة في القراءات، لابي زرعة، تحقيق: سعيد الافغاني، مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الثالثة، 1402 هـ، 1982م.
١٣. حياة الأدب اليمني في عصر بني رسول، عبد الله محمد الحبشي، وزارة الإعلام والثقافة، بالجمهورية العربية اليمنية، الطبعة الثانية، 1980م.
١٤. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغدادي، دار صادر بيروت، (د.ط)، (د.ت).
١٥. ديوان امرئ القيس، تحقيق: حسن السندوبي، دار احياء العلوم، لبنان، بيروت، الطبعة الثانية، 1416 هـ، 1996م.
١٦. السبعة في القراءات، لابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، الطبعة الثانية، (د.ت).
١٧. سنن الدار قطني، تحقيق: السيد عبد الله هاشم يمانى، دار المعرفة، بيروت، (د.ط)، 1386 هـ.
١٨. السنن الكبرى، للبيهقي، دار المعرفة، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
١٩. سير أعلام النبلاء، للذهبي، تحقيق: مجموعة من المحققين، بإشراف شعيب الارناؤوط، مؤسسة الرسالة، للطبعة الثالثة، 1405 هـ، 1985م.
٢٠. شذرات الذهب في اخبار من ذهب، لابن العماد للحنبلي، دار المسيرة، بيروت، الطبعة الثانية، 1399 هـ، 1979م.
٢١. شرح كافية ابن الحاجب، ليعقوب بن أحمد بنحاجي عوض، تحقيق ودراسة: الدكتور سعد محمد عبد الرزاق ابو نور، مراجعة الاستاذ الدكتور المتولي على المتولي للإسلام، مكتبة الايمان بالمنصورة، امام جامعة الازهر، (د.ط)، (د.ت).
٢٢. صحيح البخاري، طبعة دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
٢٣. الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، للسخاوي دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٢٤. طبقات المفسرين، للداودي، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة، مصر، الطبعة الاولى، 1392 هـ، 1972م.
٢٥. طبقات صلحاء اليمن: (تاريخ البريهي)، للبريهي، تحقيق: عبد الله محمد الحبشي، مكتبة الإرشاد صنعاء، الطبعة الثانية، 1414 هـ، 1994م.
٢٦. الكامل في النحو والصرف والا عراب، لأحمد قيش، مدرس اللغة العربية في ثانوية دمشق، دار الرشيد، دمشق، بيروت، الطبعة السادسة، 1406 هـ، 1996م.
٢٧. كتاب سيبويه، ابي بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، 1403، 1983م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



In the Footsteps of a Scholar: Ustaz Ishaq Wang Zuo Qing's (1939–2011) Constructive Role in Promoting the Arabic Language and Islamic Culture in Contemporary China.

Dr. Yunus Abdullah Ma Zheng Bin

Lecturer, Sultan Ismail Petra International Islamic University College, Kelantan, Malaysia.

E-mail: yunusuia@yahoo.com

خطى العلماء البناءة في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الصين المعاصرة: جهود الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ (١٩٣٩–٢٠١١) نموذجاً.

د. يونس عبد الله ما تشنغ بين (الصيني)

محاضر كلية السلطان إسماعيل فترا الجامعية الإسلامية العالمية بولاية كلنتان – ماليزيا.

KEY WORDS:

Education, Contemporary Arabic Language, Islamic Culture, Reform Era, China.

الكلمات المفتاحية:

التعليم، اللغة العربية المعاصرة، الثقافة الإسلامية، عصر الانفتاح، الصين.

ABSTRACT

This paper commemorates Ustaz Wang Zuo Qing, a devoted Arabic language scholar, educator, and advocate for the Muslim ummah in China. Despite lifelong health challenges, he exemplified perseverance and selfless dedication to religious service and knowledge. The study, grounded in descriptive and analytical methods, aims to preserve his legacy and highlight his role in promoting Arabic education and Islamic awareness.

The introduction traces the history of Arabic's arrival in China and its role among Chinese Muslims, while the preamble examines the state of Arabic instruction before Ustaz Wang's time. The first section details the role of mosques in Arabic learning, major religious texts, and influential educators like Ustaz Ma Jian and Ustaz Na Zhong. The second section focuses on Ustaz Wang's life, his transformation into a scholar, and his teaching career. The third explores his broader impact on Islamic education, including his Qur'anic interpretations and embodiment of ascetic values. The fourth analyzes how his efforts contributed to the modern revival of Arabic and heightened religious consciousness in China.

The conclusion underscores that Arabic was traditionally studied for religious purposes until expanded educational reforms post-1979. Ustaz Wang's pioneering work laid the foundation for modern Arabic instruction and Muslim youth development in China.

مستخلص البحث:

إن الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ خبير اللغة العربية، وخدمها، ومربي أمة الإسلام، وراعيها. وهو رغم ظروفه الصحية منذ غُفوان شبابه، قد فرض نفسه مثلاً يُحتذى به، ونموذجاً للجد، والاجتهاد، والعطاء في سبيل العلم، والدعوة إلى الحق، جاعلاً نفسه وقفاً لخدمة دينه، ولغة القرآن، وأمته، ودولته. اعترافاً بهذه الفضائل، وإشهاراً بجهوده في خدمة الوعي الديني، واللغة العربية، يحاول الباحث أن يعرض هذا البحث تأكيداً لأمانته، وتخليداً لذكراه، معتمداً على المنهجين الوصفي والتحليلي مع الالتزام بالأمانة، والصدق عند الاستعانة بالمراجع، والمصادر في إعداد هذا البحث. والبحث يتكون من مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة. وفي المقدمة ذكر الباحث تاريخ دخول اللغة العربية في الصين، ومكانتها في المجتمع الإسلامي الصيني. وبين في التمهيد مكانة اللغة العربية قبل جهود الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ في القرن العشرين. وفي المبحث الأول قد بين الباحث بالتفصيل دور المساجد في خدمة اللغة العربية مع ذكر الكتب الدينية الثلاثة عشر المعتمدة التي تدرس في أغلبية المساجد، ومواد التعليم الإسلامي النظامي في المدارس الإسلامية في بداية القرن العشرين. المطلب الثالث من هذا المبحث قد خُصصَ لذكر دور الأستاذ محمد مكين (١٩٠٦-١٩٧٨م) والأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ (١٩٠٩-٢٠٠٨م) الأزهريين في خدمة اللغة العربية في السلك الأكاديمي الجامعي. أما المبحث الثاني فقد خُصصَ الباحث كلياً للحديث عن الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ وجهوده في تعليم اللغة العربية، ونشر الوعي الديني مظهراً شخصية الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ العلمية، وتحوله إلى تدريس اللغة العربية بعد أن كان طالباً لها.

يرجع تعليم اللغة العربية في الصين خاصة لأبناء الجاليات العربية، ولأبناء المسلمين الجدد إلى أكثر من ألف سنة، وبالأخص في أيام أسرة سونغ (٩٦٠ - ١٢٧٩ م).^٣ والجدير بالذكر خلال هذه الفترة التاريخية الطويلة من دخول الإسلام أرض الصين حتى عصر عهد الانفتاح والإصلاح (١٩٧٩م) في القرن العشرين اقتصر المسلمين تعلم اللغة العربية من أجل الأغراض الدينية، وخاصة أداء الشعائر الإسلامية المرتبطة بقراءة النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية. أضف إلى ذلك إهمالهم مهارات المحادثة، والاستماع، والكتابة بسبب عزلة الدولة عن العالم الخارجي، وضعف حاجة الشعب إلى التواصل الخارجي. ولذلك، أصبح تعلم اللغة العربية في الصين، سواء في المساجد عبر التعليم التقليدي (المسجدي) أو المدارس الإسلامية، مُنصَّباً على مهارة القراءة، ثم الترجمة. وذلك على يد بعض العلماء الذين أتقنوا اللغتين: الصينية والعربية. وكان هدف الطلاب من تعلم اللغة مقتصرًا على دراسة العلوم الدينية المدونة في التراث الفقهي والعقدي المعروف بالكتب الصُفراء.^٤ واعترافاً بهذه الأعداء يتجاوز الباحث هذه الفترة الزمنية الطويلة، وينتقل مباشرة إلى القرن العشرين لإلقاء الضوء على مكانة اللغة العربية كتمهيد لإبراز جهود الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ في خدمة اللغة العربية تعليمًا ونشرًا.

تمهيد: مكانة اللغة العربية في القرن العشرين قبل جهود الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ

يحاول الباحث أن يبين مكانة اللغة العربية من حيث تعلّمها مع تحقيق معظم مهاراتها محادثةً، واستماعًا وقراءةً، وكتابةً معتمدة على الكتب الدينية، والأدبية الكلاسيكية، والكتب العربية الحديثة على مستوى الجهد الفردي في المساجد، والسلك الأكاديمي الخاضع للنظام الجامعي. وقبل الخوض في سرد هذا الموضوع بالتفصيل، يود الباحث أن يوضّح للقارئ الكريم دور المساجد في خدمة اللغة العربية في زمن ما قبل الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ.

المبحث الأول: دور المساجد، والمدارس الأهلية في خدمة اللغة العربية.

إن تعليم الإسلام المسجدي في الصين هو أسلوب تعليمي ذو خصائص صينية، وهو الأسلوب الذي يتخذ المسجد مكاناً للتعليم، والإمام معلماً. ومن أهم المواد التعليمية الإسلامية تفسير القرآن الكريم، والحديث النبوي، والفقه الحنفي، وعلم التوحيد الماتوريدي من عقيدة أهل

والمبحث الثالث قد انفرد به الباحث لذكر إسهامات الأستاذ إسحاق في نشر الوعي الإسلامي، والتربية الدينية، مبيّنا خدمته للقرآن الكريم ترجمة، وتفسيراً، واصفاً إياه بمثاليته في الزهد، والكرم، والتربية. والمبحث الرابع يتناول بيان آثار إسهاماته في نهضة اللغة العربية الحديثة، وفي رفع الوعي الديني بين المسلمين في الصين. أما الخاتمة وقد بين فيها الباحث أهم نتائج البحث، ومن أهمها: اقتصر المسلمين على تعلم اللغة العربية من أجل الأغراض الدينية فقط في الفترة التاريخية الطويلة من دخول الإسلام أرض الصين، حتى عصر عهد الانفتاح والإصلاح (١٩٧٩م) في القرن العشرين، واتساع أفق العمل بين الشباب المسلمين داخل الصين وخارجها، وتحسين وضعهم الاقتصادي بعد دراسة اللغة العربية الحديثة على يد الأستاذ إسحاق. وقد أتبع الباحث في نهاية البحث ضبط المراجع والمصادر.

مقدمة: دخول اللغة العربية في الصين، ومكانتها في المجتمع الإسلامي الصيني.

إن دخول اللغة العربية في الصين مرتبط ارتباطاً وثيقاً بدخول الإسلام لما لأصول الإسلام عقيدة، وشريعة من تعلّق بالقرآن والسنة وحيا من عند الله باللغة العربية. ومن الصعب تحديد الفترة الزمنية المحددة لدخول الإسلام أرض الصين، ولكن حسب الحقائق التاريخية، والوثائق العلمية أصبح من المعروف الثابت وجود صلة قوية بين العرب والدول العربية بالصين قبل الإسلام. ويؤكد علماء التاريخ في الصين على أن أول اتصال رسمي بين الدولة العربية الإسلامية وبين الصين تم في عام ٦٥١م في عهد الخليفة عثمان بن عفان -رضي الله عنه-. وقد دخل الإسلام في الصين مع دخول التجار المسلمين من العرب والفرس.^١ وأياً كان الأمر فقد أصبح من المسلم دخول اللغة العربية مع دخول الإسلام، ومعرفة المسلمين الصينيين بهذه اللغة قراءة القرآن، وأداء شعائر الإسلام دون الخوض في دراسة هذه اللغة بفصاحتها وبلاغتها.^٢

وليس لدى الباحث ما يوضّح بدقة كيف كانت اللغة العربية متداولة بين المسلمين في الصين منذ دخول الإسلام، وليس لديه أيضاً ما يُثبت جهود علماء كرسوا حياتهم في تعليم شعائر الإسلام باللغة العربية، ولكن من المؤكّد استمرار الإسلام بأصالته، وشعائره بين المسلمين، وانتشار الإسلام بين القوميات المختلفة. وربما نعذر التاريخ لعدم وجود الوثائق المتعلقة باللغة العربية، والإسلام في الصين لسعة أرضها، وبعدها عن العالم العربي. ومن الباحثين من

^٣ - لين سونغ (١٩٨٤م)، الحروف العربية في الصين، مجلة العالم العربي، العدد ٣، ١٩٨٤م، دار نشر تعليم اللغات الأجنبية شنغهاي، ص ٢.

^٤ - المرجع، نفسه، ص ٣.

^١ - إبراهيم فنج جين يوان (١٩٩٣م)، الإسلام في الصين، نينشيا (Nin Xia): الدار الشعبية للنشر والتوزيع بمقاطعة نينشيا، ص ٩.

^٢ - تشانغ هون (٢٠٠١م)، تعليم اللغة العربية في الصين، سفارة جمهورية الصين الشعبية لدى السعودية،

http://sa.chinaembassy.gov.cn/zsgx/jyj1/200109/t20010908_2040023.htm

ويعتبر هذا الكتاب من كتب البراعة في تعلم نظريات القواعد العربية، ويهتم بها مسلمو الصين غاية الاهتمام.

٥. «مختصر البيان» ويسمى أيضا بـ "تلخيص المفتاح" أي علم البيان، وهو من أعمال سعد الدين التفتازاني الخراساني (١٣٢١-١٣٨٩هـ) آسيا الوسطى، ويقل حجمه عن "ملا عصام الدين الجامي" بعض الشيء.

٦. «عقائد الإسلام» ويسمى بالعقائد النسفية لعمر بن النسفي، (كتاب التوحيد) مع شرح سعد الدين التفتازاني الخراساني في حاشية الكتاب.

٧. «شرح الوقاية» لمحمود؟ (١٣٤٧-٩)، وهو كتاب الفقه الحنفي المعتمد في الصين.

٨. «الخطب» لشرح الأربعين باللغة الفارسية الذي اختاره ابن ودعان باللغة العربية في الأصل.

٩. «الأربعون» لشرح الأربعين باللغة الفارسية أيضا بيد هشام الدين، ويختلف هذا الكتاب عن كتاب "الخطب" بحيث أن كتاب "الخطب" يركز على شرح الأحكام الإسلامية، و"الأربعون" يركز على وجهة النظر الفلسفية.

١٠. «المرصاد» باللغة العربية، ألفه عبد الله أبو بكر الطهراني، وهو كتاب الفلسفة، يتحدث فيه عن الأخلاق، والآداب، والسلوك، والوسائل التي تقربنا إلى الله.

١١. «أشعة اللمعات» كتاب ألفه عبد الرحمن الجامي صاحب كتاب "ملا" باللغة الفارسية. وهذا الكتاب يتكلم عن الفلسفة الإسلامية، وعلم التوحيد بأسلوب دقيق.

١٢. «جوانح المنهاج» كتاب ألفه العالم المسلم الصيني محمد بن حاجم تشيانغ شي مائي (Chang ShiMei) المعروف بـ "تشيانغ بابا" (Chang Ba Ba) للاحترام والتعظيم، وهو كتاب النحو الفارسي.

١٣. «كلستان» كتاب ألفه شاعر فارسي مشهور سادي (١٢٠٠-١٢٩٠م)، وهو كتاب أدبي تضمنت فيه الحكم والأمثال التي تهذب أخلاق الناس، وتركب نفوسهم. وقد تناقل هذا الكتاب بين مسلمي الصين منذ ستمائة سنة وأكثر.^٦

والجدير بالذكر أن نسجل جهود أئمتنا الأجلاء أمثال الشيخ إلياس هو دُغ تشو (١٥٢٢-١٥٩٧م) والشيخ عبد الرحمن وانغ هاو ران (١٨٤٨-١٩١٩م) وغيرهما في خدمة اللغة العربية، والثقافة الإسلامية من خلال الاعتماد على التراث الإسلامي.

وقد لعب أثناء انحصار دراسة الإسلام، واللغة العربية في المساجد، والمدارس الأهلية هذان الشيخان مع غيرهما من الأئمة في رفع الوازع الديني، والحب للقرآن، والسنة

السنة والجماعة، واللغة العربية وقواعدها، وغيرها. وإن هذا الأسلوب، والمنهج المتبع في المساجد جعل الإسلام في الصين يبقى على أصالته إلى يومنا هذا. والجدير بالذكر تدريس هذه المواد من خلال مطالعة الكتب العربية من التراث الإسلامي. ولذلك، أصبح من الواجب أن يكون إمام المسجد عالما باللغة العربية، وفاهما للتراث الإسلامي، ومن ثم فلا يبقى في إمامة المسجد، وتدريس العلوم الدينية، إلا العالم المدقق للغة القرآن وعلوم القرآن.

وخلال المائتين أو الثلاثمائة سنة الأخيرة كان التعليم الإسلامي في المساجد الصينية يجري على ثلاث مراحل كما اتفق المؤرخون الصينيون، هي: المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة العالية. وفي جميع المراحل يتم تدريس العلوم الإسلامية بالاستعانة من الكتب المعتمدة من التراث الإسلامي المكتوب باللغة العربية أو المترجمة إلى اللغة الفارسية.^٥

المطلب الأول: كتب التراث الإسلامي في خدمة اللغة العربية.

ومن أجل تقريب الطالب من التراث الإسلامي العربي، كان إمام المسجد يعتمد على تدريس علم النحو، والبلاغة، والمنطق كأساس لفهم اللغة العربية لكونها كأهم أدوات للتعلم في دراسة اللغة العربية من أجل الخوض في فهم التراث الإسلامي الأصيل ودراسته.

ولم تكن هناك مناهج تدريسية موحدة في أرجاء الصين. فلكل منطقة، ومسجد مناهج خاصة، ومع ذلك اختُصت ثلاثة عشر كتاباً كان لابد من استخدامها في التعليم الإسلامي المسجدي بين المسلمين الصينيين، وقد عُرفت هذه الكتب عند المسلمين الصينيين بالكتب الدينية الثلاثة عشر، ويعود تاريخها إلى نحو خمسمائة عام. وهذه الكتب الثلاثة عشر ترشد المسلمين في دراستهم للغة العربية، والثقافة الإسلامية والعلوم الإسلامية حتى وقتنا هذا. الكتب الدينية الثلاثة عشر التي تدرس في أغلبية المساجد كالآتي:

١. «القرآن الكريم».

٢. «القراءات الخماسية» يختص الجزء الأول والثاني بعلم الصرف، والثالث بالعوامل اللغوية المائة، والرابع والخامس بأساس علم النحو.

٣. «ضوء المصباح» لأبي الفتح ناصر الدين مترزي الفارسي (١١٤٣-١٢١٣هـ) هو كتاب نحوي.

٤. «ملا عصام الدين» ويسمى أيضا بـ "شرح الكافية"، وهو كتاب جامع نحوي ضخم مكوّن من مليون كلمة بقلم النحوي الشهير عبد الرحمن الجامي (١٣٩٧-١٤٧٧هـ).

^٥ - تأليف: "هيئة التحرير لعلوم التاريخ والحضارة" و"مركز البحوث للديانات لمكتب شؤون الديانات التابع لمجلس الدولة" (١٩٩٦م)، الثقافة الإسلامية الصينية،

ط١، بكين: دار تشونغهوا للنشر، ص١٦٢.

^٥ - محمود يوسف لي هوا ين (١٩٨٩م)، المساجد في الصين، ط١، بكين: دار النشر باللغات الأجنبية بكين، ص١٢٨.

^٦ - محمود يوسف لي هوا ين، المساجد في الصين، ص١٢٢-١٢٤.

^٧ - المرجع السابق، ص١٢٨.

وكان أول من قام بإنشاء المدارس الإسلامية النظامية الحديثة بالصين هو الشيخ عبد الرحمن وانغ هاو ران (١٨٤٨-١٩١٩م) الذي أتى بالعديد من الكتب الدينية عند عودته من الحج.^{١١} وأسس أول مدرسة إسلامية حديثة في عام ١٩٠٧ ميلادية، ثم أعقبها مدرسة أخرى في العام التالي. وكان الشيخ عبد الرحمن وانغ هاو ران شخصية رائدة في الأوساط الدينية، والتعليمية بـ (Bei Jing) بإدخال التعليم الحديث مع المحافظة على الأسلوب التقليدي المتبع في التعليم الإسلامي. ومع تحول التعليم التقليدي المسجدي إلى التعليم الإسلامي النظامي المدرسي على يد الشيخ عبد الرحمن وانغ هاو ران انتشر التعليم الإسلامي الحديث في كثير من المدن، والقرى الصينية. فتأسست مدرسة تيانجين (Tian Jin) الإسلامية على يد الشيخ "يانغ تشونغ مينغ" (Yang Zhongming) عام ١٩١٠ ميلادية. ومدرسة تشنغدا (Cheng Da) الإسلامية للمعلمين في بيبينغ (بكين حالياً) على يد الشيخ "ما سونج تينج" (Ma Son Ting) في عام ١٩٢٥ ميلادية، ومدرسة شانغهاي الإسلامية للمعلمين على يد الشيخ دا بوه شنغ (Da Pusheng)، والشيخ ها ده تشنغ (Ha Decheng) عام ١٩٢٩م، ومدرسة وانسيان (Wan Xian) الإسلامية للمعلمين على يد تشو جي سان (Zhou Jisan) والسيد لي رن شان (Li Renshan) عام ١٩٢٨م، والخ وتوالى إنشاء المدارس الإسلامية الحديثة في بكين العاصمة، وفي أغلب مناطق الدولة. وقد توجت هذه الجهود المدرسية بإرسال خمسين من المتخرجين فيها إلى الأزهر الشريف بمصر لاستكمال دراساتهم.^{١٢}

أما ما يخص مواد التدريس فقد زادت المحتويات المدرسية الجديدة بإضافة المعارف الأدبية الصينية إلى جانب المعارف الإسلامية الأصلية، كما جرت عملية التدريس على مراحل حسب المناهج التعليمية التي يقرها الأئمة، والمعلمون المتخصصون. والجدير بالذكر أن معظم هذه المدارس قد تم إغلاقها بعد قيام دولة الصين الجديدة عام ١٩٤٩م، وبالأخص أيام الثورة الثقافية التي وقعت في الصين ابتداء من عام ١٩٦٦م حتى ١٩٧٦م.^{١٣} وبالرغم من إغلاق المدارس الإسلامية مع تأسيس الحكم الشيوعي في الأربعينيات من القرن الماضي، قد أدرجت الدولة الصينية الحديثة أهمية اللغة العربية، وحاجة الدولة إليها لتوطيد العلاقة مع الدول العربية اقتصادياً، وسياسياً، وثقافياً. ولذلك، فتحت الجامعات أبوابها إلى

النبوية، ولغة القرآن حيث استطاع المسلمون القدماء التمسك بدين الإسلام، ونشره مع إبراز التقاليد الإسلامية الحميدة. وبفضل عنايتهم، ورعايتهم تخرج علماء أكفاء في العلوم الدينية التراثية، والثقافة القومية مع تمكنهم في التعامل مع اللغة العربية، واللغة الفارسية، والصينية لاستيعاب العلوم الإسلامية، والثقافة الصينية التقليدية معاً، فاستطاعوا استخدام اللغتين العربية، والفارسية في التدريس، وقاموا بترجمة أمهات الكتب الإسلامية إلى اللغة الصينية، الأمر الذي مهد طريقاً ميسراً لانتشار الدين الإسلامي في الصين.^٩

ومن خلال كتب التراث السالفة ذكرها، وجهود العلماء يتبين لنا كم كان اهتمام المساجد باللغة العربية في تعليم العلوم الإسلامية. ولكن بالرغم من أصالة هذه الكتب التراثية، واستيعاب أئمة المساجد بمضمون هذه الكتب، وتدريسها في المساجد، لم يكن للغة العربية تأثير كبير بين المسلمين؛ لأن اللغة العربية كانت محصورة بين المعلم، والمتعلم، والكتاب أثناء الدرس فقط، وكان هذه اللغة لغة التراث، والكتب الصفراء، ولا صلة لها بالمجتمع المعاصر. وهكذا تحولت اللغة العربية، وصارت من اللغات الميتة ككثير من اللغات التي يدرسها الطلاب في الجامعات من أجل الاستفادة من التراث القديم. ولكن هذا الوضع بدأ يتغير في القرن العشرين مع الانفتاح السياسي، والاقتصادي، والثقافي، واهتمام الدولة بتدريس لغات العالم الحية، ومن أهمها اللغة العربية لما لهذه اللغة من تأثير كبير في العالم العربي، والإسلامي، وبما من علاقة قوية بين دولة الصين والدول العربية والإسلامية.

المطلب الثاني: التعليم الإسلامي النظامي المدرسي.

لقد تطورت الدراسة بالمساجد من النمط القديم، والمنهج القديم بعد أن كان تدريس العلوم الإسلامية باللغة الصينية، بالإضافة إلى اللغتين العربية والفارسية من حيث المكان والمنهج، نعي بالمكان ظهور مدارس عربية عديدة، وزيادة أعداد الدارسين، ونعي بالمنهج ترجمة العديد من الكتب الدينية إلى اللغة الصينية، وظهور المواد الدراسية الحديثة في العلوم الاجتماعية، وهي المواد التي افتقر إليها التعليم الإسلامي المسجدي. وهكذا دخل التعليم الإسلامي إلى مرحلة جديدة في الصين.^{١٠}

مواد التعليم الإسلامي النظامي في المدارس الإسلامية في بداية القرن العشرين .

^٩ - دين جون (٢٠١٢م)، دراسات حول تعليم اللغة العربية في الصين قديماً وحديثاً، ط١، بكين: دار نشر الأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية، ص٥-٧.
^{١٠} - تأليف: "هيئة التحرير لعلوم التاريخ والحضارة" و"مركز البحوث للديانات لمكتب شؤون الديانات التابع لمجلس الدولة"، الثقافة الإسلامية الصينية (بكين: دار

تشونغهوا للنشر، ط١، ١٩٩٦م)، ص١٦٢.

^{١١} - محمود يوسف لي هوا ين، المساجد في الصين، ص١٣٥.

^{١٢} - المرجع نفسه، ص١٣٦.

^{١٣} - تشي تشنغ (Zhi Cheng ١٩٨٢م)، ذكرى مدرسة تشنغدا للمعلمين، العالم العربي، العدد ٣، ص٩٨.

الدراسي القديم للانتفاع بالوسائل الحديثة في تعلم اللغة العربية مع الاستعانة بالكتب العربية الحديثة. واستكمالا لهذا التحول في انتقال مكانة اللغة العربية من المساجد، والكتب الصفراء إلى المدارس، والجامعات، والكتب العربية الحديثة مع تنمية مهارات تعلم اللغة العربية قراءةً، وكتابةً، واستماعاً، ومحادثةً، يود الباحث ذكر جهود الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ (رحمه الله) في المباحث الآتية.

المبحث الثاني: الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ وجهوده في تعليم اللغة العربية.

إن تعليم اللغة العربية قد شهد تطوراً نوعياً مع الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ، الذي حرص على تدريس اللغة بجميع مهاراتها الأساسية: استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً، وترجمةً. وقد مكن هذا المنهج الشامل في تعليم اللغة العربية من تجاوز أسوار المسجد، والمدرسة؛ لتنتقل إلى فضاءات المجتمع الأوسع، فتعدو وسيلة لخدمة الدين، والوطن، والنفس على حد سواء.

المطلب الأول: حياة الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ الشخصية والعلمية.

وُلد الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ عام ١٩٣٩ في إحدى القرى الواقعة في شمال غربي الصين الذي يقطن فيه عدد كبير من المسلمين. وكعادة أبناء المسلمين، أرسل الأستاذ إسحاق إلى المسجد لتعلم أساسيات الدين الإسلامي، واللغة العربية. واستطاع بما فتح الله عليه من ذكائه الخارق أن يستوعب أساسيات اللغة العربية بجدارة أثناء دراسته في المسجد. وليست لدى الباحث معلومات تبين كيفية حياته العلمية سواء في تنمية ملكته اللغوية العربية، والعلوم الإسلامية في فترة دراسته الابتدائية. وعندما بلغ سن الرشد، انتقل إلى مدينة لانتشو عاصمة مقاطعة قانسو، وحصل على وظيفة في إحدى شركات الأدوات المعدنية، والأجهزة الكهربائية، والمواد الكيميائية بقانسو. وفي عام ١٩٧٤ عندما كان عمره ٣٥ سنة تعرض لحادثة اصطدام بالسيارة، وأصيب بشلل في النصف السفلي من جسده، مما جعله غير قادر على المشي بمفرده، فاضطر إلى استخدام دراجة ثلاثية العجلات للتنقل، حتى وفاته عام ٢٠١١م.

الاعتناء باللغة العربية كما أخذ جانبُ السلك الديبلوماسي استقبال من يتقن اللغة العربية، والثقافة العربية، الأمر الذي شجع الطلاب على تعلم اللغة العربية حسب المنهج الجديد في الجامعات، والانضمام إلى السلك الديبلوماسي في الوزارة الخارجية. وقد ساهم في إنهاض اللغة العربية بعد هذا التحول الإيجابي العالمان الجليلان الأستاذ محمد مكين * والأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ الأزهرين*.

المطلب الثالث: دور الأستاذين محمد مكين (١٩٠٦- ١٩٧٨ م) وعبد الرحمن نا تشونغ (١٩٠٩- ٢٠٠٨م) الأزهرين في خدمة اللغة العربية في السلك الأكاديمي الجامعي.

في عام ١٩٤٦، عُيّن محمد مكين أستاذاً في جامعة بكين، وشارك في تأسيس قسم اللغات والآداب الشرقية، وأسس قسم اللغة العربية، وجعل اللغة العربية تدخل لأول مرة في نظام التعليم العالي في الصين، واضعاً بذلك الأساس الأكاديمي الرسمي لتدريس اللغة العربية في البلاد.^{١٤} أما الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ فقد عيّن رئيساً لقسم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين. وفي عام ١٩٥٨، شارك الأستاذ نا تشونغ بأمر من الحكومة في تأسيس قسم اللغة العربية في معهد الشؤون الخارجية التابع للوزارة الخارجية، وتولّى منصب رئيس القسم بعد تأسيسه. وفي عام ١٩٦٢^{١٥} اندمج هذا المعهد مع جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، فواصل الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ عمله رئيساً لقسم اللغة العربية، مع جهوده في تدريس اللغة العربية، والتاريخ، والثقافة الإسلامية.^{١٦}

فابتداءً من تأسيس التعليم الديني في المساجد، وانطلاقاً بدخول التعليم الديني مع التركيز على اللغة العربية في المدارس، والجامعات بمساهمة الجانب الأكاديمي، والسلك التعليمي، والديبلوماسي تحولت مكانة اللغة العربية من طبيعتها الكلاسيكية القديمة إلى طبيعتها الحديثة تعلماً، وتدرّساً دون تركيز جُلّ جهدها بحصرها للتراث العربي، والخدمة الدينية. وإن هذا التوجّه الرسمي من قبل الدولة نحو دراسة اللغة العربية شجّع راغبي اللغة العربية تعلماً، وتعليماً على الخروج من الأسلوب الكلاسيكي، والمنهج

^{١٤} - لي تشن تشونغ (٢٠٢٢م)، محمد مكين علامة اللغة العربية الصيني (ترجمة أ.د. وانغ غوانغدا (محفوظ))، ط٢، الرياض: مركز البحوث والتواصل المعرفي، ص ١٩٢.

^{١٥} - حسين إسماعيل (٢٠١٨م)، عبد الرحمن نا تشونغ: العالم المجدد في الصين، الصين اليوم،

http://www.chinatoday.com.cn/ctarabic/2018/kfg/201802/t20180205_800116620.html

^{١٦} - نا تشونغ Na Zhong (١٩٠٩م-٢٠٠٨م) (٢٠٢١م)، سلسلة "علماء مسلمي الصين"

<https://www.azhar.eg/observer/details/ArtMID/1142/ArticleID/57112/>

* إن الشيخ الأستاذ محمد مكين (١٩٠٦-١٩٧٨م) هو أبرز علماء الإسلام في الصين في القرن الميلادي الماضي، حيث درس في الأزهر الشريف (١٩٣١-١٩٣٩م)، وتفقّه في أمور الدين الإسلامي، وأتقن علوم الحديث، وأجاد اللغة العربية، وهو الذي ترجم معاني القرآن الكريم إلى الصينية ترجمة قويّة متقنة كلّ الاقتان، تُعدّ من أفضل ترجمات القرآن الكريم التي ترجم بها إلى اللغات الأخرى.

* إن الشيخ الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ (١٩٠٩-٢٠٠٨م) قد درس في الأزهر الشريف عام ١٩٣١م حتى ١٩٣٩م. ويعتبر أول من بدأ تعليم اللغة العربية في جامعة صينية في عام ١٩٤٣، بعد تخرجه في جامعة الأزهر وعودته إلى الصين.

ولادته العلمية.

منذ أن تعرض الأستاذ إسحاق للحادثة، وأصيب بشلل، ظل جالساً في البيت، مغلقاً على نفسه، حتى جاء اليوم الذي فاجأه فيه صوت من إذاعة الصين الدولية يقول: "هنا بكين! المستمعون الكرام، نقدم لكم..." وهذا الصوت المفاجئ من إذاعة الصين الدولية باللغة العربية يُعتبر الولادة العلمية للأستاذ إسحاق. وقد قيّد نفسه بالإذاعة الدولية للاستماع إلى ما تُقدّم باللغة العربية، وكأنه في فصل دراسي يدرس اللغة العربية، وبمرور الأيام زاد شوقه إلى اللغة العربية، ولم يجعل شلله عقبة أمام هذه الرغبة، فبدأ يبحث عن وسائل لتنمية ملكته في اللغة العربية. فقام بالتواصل مع جامعة اللغات الأجنبية في بكين (التي كانت تُعرف آنذاك باسم معهد اللغات الأجنبية ببكين)، وكذلك مع جامعة اللغات الأجنبية في شانغهاي. فتلقي الترحاب، والتشجيع من الجامعتين، وأرسلت إليه جامعة اللغات الأجنبية في شانغهاي المقررات الدراسية المكوّنة من أربعة أجزاء، لتعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي. وأثناء متابعته دراسة اللغة العربية عبر مراسلة جامعة اللغات الأجنبية في شانغهاي تعرّف على موظف اسمه وانغ بايده (Wang Peide) عندما كان يعمل أميناً لمكتبة الكتب التابعة لإدارة مقاطعة قانسو. وهذا الموظف كان متقناً للغة العربية حيث تخرّج في معهد بكين للتجارة الخارجية من قسم اللغة العربية. وعندما علم الأستاذ إسحاق بهذا الأمر، بادر إلى زيارته على الفور، وطلب منه أن يساعده في تعلم اللغة العربية وفقاً لمنهج الجامعة الرسمي. وقد لَبّى هذا الموظف طلب الأستاذ إسحاق بعد أن رأى رغبته الشديدة في تعلم اللغة العربية، بالرغم من شلله، وإعاقته في المشي، والتنقلات. فبدأ يزور إلى بيت الأستاذ إسحاق أسبوعاً لمدة عام ونصف لتدريس اللغة العربية. وقد ابتهج الأستاذ إسحاق بقدم هذا الموظف إلى منزله، وكان يقدم له أثناء زيارته للتدريس ألدّ وجبات تكريماً له، اعترافاً بفضلته في تدريس اللغة العربية. وبهذه المساعدة استطاع الأستاذ إسحاق أن ينمّي إلمامه باللغة العربية، وإكمال دراسة الكتب الأربعة الخاصة بتعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي. ثم سافر الأستاذ إسحاق عام ١٩٨٢ و١٩٨٣ على نفقته الخاصة إلى جامعة اللغات الأجنبية في بكين، وكذلك إلى الجامعة الثانية للغات الأجنبية في بكين، بهدف ممارسة اللغة العربية في جو عربي جامعي، ولتقييم مستواه فيها، وللإستفادة من خبرات الأساتذة العرب. وبالفعل تحققت رغبته، والتقى هناك بعدد من الأساتذة، والخبراء

المتخصصين في اللغة العربية، ولا سيما من الخبراء العرب. والجامعة أيضاً سمحت له حضور الفصول الدراسية العربية مستمعاً بعد ما تأكد لديها تفوقه في تعلم اللغة العربية، وإصراره في تحمل الصعوبات مهما كانت، وكيفما كانت، حبا في اللغة العربية، الأمر الذي أثار إعجاب الجميع، وبما يتمتع من روح المثابرة، والعزيمة، رغم إعاقته الجسدية.*
المطلب الثاني: الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ مدرّساً للغة العربية بعد أن كان طالباً لها.
افتتاح دورة لتعليم اللغة العربية للهواة في مدينة لانتشو أول مرة من التاريخ.

إن تدريس اللغة العربية من قبل الأستاذ إسحاق -بعد أن كان طالباً يتعلم هذه اللغة- يرجع إلى عام ١٩٧٩، بعد أن اقترح عليه بعض الإخوة المسلمين تعليم اللغة العربية للشباب المسلمين. وذلك في ظل الانفتاح السياسي والاقتصادي الذي شهدته الصين، وبدأت تتجه نحو العالم الخارجي. فبدأ الشباب الصينيون في تعلّم اللغات الأجنبية بغية الاحتكاك بالعالم الخارجي بعد أن كانوا معزولين عنه لعقود طويلة. فاستجاب الأستاذ إسحاق لرغبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، وقرّر أن يشرع في تعليم اللغة العربية لعدد من الطلبة، ففتح باب بيته الذي لا تتجاوز مساحته ٣٥ مترًا مربعًا، وكان يتسع لـ ٣٥ طالبًا فقط. وهكذا بدأت لأول مرة في شمال غربي الصين، دروس تعليم اللغة العربية الحديثة على يد الأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ. ومع مرور الوقت، ازداد عدد الطلاب بشكل كبير، حتى أصبح البيت غير قابل للاستيعاب هذا العدد المتزايد. فعندئذ اقترح على الأستاذ إسحاق بعض الإخوة من ذوي الخبرة إنشاء مدرسة ليلية رسمية لتعليم اللغة العربية بترخيص من قبل إدارة التربية والتعليم الحكومية. وبهذا الحماس، والتعاون بين المهتمين، تم افتتاح دورة لتعليم اللغة العربية للهواة في مدينة لانتشو رسميًا في ١١ يوليو عام ١٩٨١ م. وقد بلغ عدد المسجلين في الدفعة الأولى ٣١٢ طالباً، ومنهم ٢٤١ من الذكور، و٧١ من الإناث. والجدير بالذكر تسجيل عدد لا بأس به من غير المسلمين ضمن من يرغب في دراسة اللغة العربية الحديثة حيث بادروا بالتسجيل في المدرسة لتعلّم اللغة العربية الحديثة، إعجاباً بهذه اللغة العالمية الفريدة، التي كانت تُعدّ نادرة في الصين آنذاك. لقد رأى هؤلاء في تعلّم العربية فرصة ثقافية ومعرفية ثمينة، تعكس انفتاحاً على الحضارات الأخرى، وتُسهم في توسيع آفاق التواصل مع العالم العربي والإسلامي.^{١٧}

* كان كاتبُ البحث أحدَ تلامذة الأستاذ إسحاق، وقد التزم بالدراسة على يديه، وشهد ما حدث له أثناء تلك الفترة.

^{١٧} - من تأليف لجنة تدوين سجل التعليم ولجنة تدوين السجل المحلي لمدينة لانتشو (١٩٧٩ م)، تاريخ مدينة لانتشو - الجزء الخاص بالتعليم، ط١، مدينة لانتشو: دار النشر والتوزيع لجامعة لانتشو، ص ٢٩٤.

المبحث الثالث: إسهاماته في نشر الوعي الإسلامي والتربية الدينية.

لم يحصر الأستاذ إسحاق جهوده للوقوف أمام طلابه على المنبر معلماً للغة العربية، بل كان يسعى بنفسه للوصول إلى أماكن يعيش فيها مسلمون بغض النظر عن القرب، والبعد من أجل نشر الوعي الإسلامي، ودعوة المسلمين إلى التمسك بالتربية الدينية الأصيلة؛ لأن الأستاذ إسحاق أدرك بسعة علمه الديني، وبما توارث عن أساتذته من التمسك بأخلاق الإسلام، وآدابه مدى حاجة الأمة الإسلامية إلى الوعي الديني الصحيح، والتربية الدينية الأصيلة. ولذلك، كان سريع الاستجابة، والتفاعل مع المجتمع المسلم كلما كان يسمع عن حال المسلمين في المناطق البعيدة، ومصرًا على الذهاب إليهم لتوضيح حقائق الإسلام، وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي ترسخت لديهم. وفي إحدى المرات، قطع مسافة تزيد على ١٠٠٠ كيلومترا، مسافراً من مدينته إلى مقاطعة "خه نان" لأداء واجبه الديني في توجيه المسلمين، وتربيتهم، غير مبالٍ بحالته الصحية أو إعاقته الجسدية، مؤمناً بأن نشر الوعي الإسلامي أمانة ومسؤولية لا تحتل التأجيل.

لقد كرس الأستاذ إسحاق حياته كلها في سبيل نشر اللغة العربية، والثقافة الإسلامية، بعزيمة صادقة، وجهد متواصل دون أن يطلب مقابلًا مادياً أو شكرًا، وامتناناً من أحد سوى رضا الله سبحانه وتعالى. وقد كان بحق من الرواد الذين حملوا مشعل الدعوة في ظروف صعبة، وأثروا في قلوب الناس وعقولهم.

المطلب الأول: خدمته للقرآن الكريم ترجمة وتفسيراً.

وفي عام ١٩٨١، نُشرت لأول مرة الترجمة الصينية لمعاني القرآن الكريم التي أعدها الأستاذ الشيخ محمد مكين الأزهرى، عن طريق دار النشر الصينية للعلوم الاجتماعية. ولزيادة التأكيد من الترجمة بعد وفاة الشيخ الأستاذ محمد مكين طلب زميله الدراسي في الأزهر الشريف الشيخ الأستاذ عبد الرحمن ناتشونغ من الأستاذ إسحاق بمراجعة هذه الترجمة بدقة، وبالأخص من الأخطاء الكتابية، والطباعية بهدف الاستدراك، والتصحيح، والتعديل في الطباعات اللاحقة. وقد استجاب الأستاذ إسحاق لطلب الشيخ عبد الرحمن نا تشونغ، وأخذ مسؤولية مراجعة ترجمة معاني القرآن الكريم على عاتقه، وشعر بثقل هذه المسؤولية، لكونها متعلقة بكلام الله تعالى. وفي نفس الوقت اعتبر هذه المسؤولية تشريفاً له من الله، وفضلاً منه حيث ربطه بالقرآن الكريم؛ ليعيش مع كلام الله سبحانه وتعالى. فتمحلاً هذه المسؤولية ذهب إلى بلده لنتشوا راجعاً من بكين العاصمة. وبعد العودة إلى بلده أدرك أن مراجعة معاني القرآن الكريم بمفرده معتكفاً في البيت، معزولاً عن المجتمع قليل الجدوى، وعديم الفائدة، فلا تحقّق هدف رسالة القرآن في إخراج الناس

من الظلمات إلى النور. ولذلك قرّر الأستاذ إسحاق فتح حلقات لتفسير القرآن الكريم في بيته بحجة مراجعة ترجمة معاني القرآن الكريم؛ لكي يكون جهده نورا على نور. **المطلب الثاني: دراسة القرآن، وتفسيره في بيت الأستاذ إسحاق.**

كانت دراسة القرآن الكريم، وتفسيره في الصين، حتى وقت قريب، محصورة داخل المساجد، ومقتصرة على "الخلفاء" – أي الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في المسجد تمهيداً لتولي مهام الإمامة بعد تخرجهم. أما عامة المسلمين، فلم تكن تتاح لهم الفرصة لفهم القرآن الكريم، أو التعرف على محتواه من حيث العقيدة والعبادة، والشريعة، والأخلاق، والمعاملات. ومن هنا جاءت المبادرة الرائدة من الأستاذ إسحاق منتهزا فرصة مراجعة ترجمة معاني القرآن الكريم التي قام بإعدادها الشيخ الأستاذ محمد مكين. وقد أدرك الأستاذ إسحاق أهمية هذه المهمة الجليلة، فقرّر أن يفتح فصلاً دراسياً خاصاً لتعليم القرآن الكريم، وتفسيره لطلبته، وكل من يرغب في تعلمه كالهدف الأسمى من مراجعة معاني القرآن الكريم، وتفسير كلام الله، وترغيب الناس للحياة في ظلال القرآن الكريم. وقد شاهد كاتب هذا البحث بنفسه استعانة الأستاذ إسحاق بتفسيرات القرآن المختلفة من أئمة المساجد، وكما هائلا من الأوراق مليئة بتعليقاته، وآرائه لآيات القرآن الكريم في حوزته. إن هذه الجدية، وتحمل المشاق في مراجعة التفاسير، والآيات القرآنية بالرغم من ظروفه الصحية الصعبة، وبالرغم من كون هذه الحلقات التفسيرية تقام لوجه الله دون مقابل مادي من أحد، قد زرع في قلوب طلبته -وكاتب البحث واحد منهم- حبا، وتقديراً للأستاذ إسحاق -رحمه الله- وأصبح في عيون كل من تتلمذ على يديه مثلاً يحتذى به إلى الآن. ومنذ أن بدأ الأستاذ إسحاق عقد حلقاته التفسيرية لم يتخل يوماً مهما كانت الظروف عن أداء واجبه الذي اعتبره الأستاذ إسحاق أمراً أوجبه الله عليه، فبدأ بشرح القرآن الكريم من سورة الفاتحة إلى سورة الناس لما يقرب من سنتين في منزله بكل تفان وإخلاص.

وإن هذه الحلقة التفسيرية للقرآن الكريم كانت بداية جديدة نحو ربط المسلمين بالقرآن الكريم على يد الأستاذ إسحاق. وقد شارك في هذه الحلقة عامة المسلمين رجالاً ونساءً، شباباً وشيوخاً يعمهم جميعاً حبهم للإسلام، ورغبتهم في فهم معاني القرآن، والعمل به. وكان الأستاذ إسحاق دقيقاً في قراءة الآيات القرآنية، وشرح معانيها، وتفسيرها بنطق سليم، وعبارات واضحة، وبلغة فصيحة في خطوات ثابتة غير مسبوقه من أحد في المنطقة. لقد غرس الأستاذ إسحاق من خلال هذه الحلقات بين الطلبة أن القرآن ليس أداةً للكسب المادي كما كان يُظن أحياناً، بل هو منهج شامل لحياة المسلم، في سلوكه، وعبادته، ومعاملاته.

أحد بجهاز الحاسوب لغلّوّ سرعه، وصعوبة امتلاكه، علما أن الجهاز كان يمكن أن يكون وسيلة مفيدة في دعوته، إلا أنه قلّما استخدمه، بل أثر أن يتبرع به لإحدى المدارس العربية في بلده، حرصاً منه على أن يُستفاد منه بشكل أكثر وأنفع. وفي الحقيقة لم يكن للأستاذ إسحاق ميل كبير إلى الدنيا، ومغرياتها، بل كان همه الآخرة، والتعلق بالله سبحانه وتعالى، ولذلك جعل بيته المتواضع مسجداً يركع فيه لله، ويسجد له مع أفراد أسرته بسبب صعوبة الذهاب إلى المسجد للصلوات الخمس، كما حوّل داره إلى مدرسة لتعليم لغة القرآن، وتفسير كلام الله. وقد جعل الأستاذ إسحاق بقاءه في المنزل، وأداء الشعائر الدينية فيه من أكبر وسيلة لتربية أفراد العائلة، ولكل من يزوره. وكاتب هذا البحث يشهد له ولأفراد عائلته إحياء حياتهم بنور القرآن، إذ ما من مرة يزوره، إلا وجده وسط كتب، وصحائف، وأوراق علمية يقرأها مع العائلة. ومن مظاهر سلوكياته داخل منزله حرصه الشديد على غرس القيم الأخلاقية في نفوس أبنائه، وأحفاده. ومن أبرز ما كان يعلمه لأسرته كيفية الاقتصاد في الماء، إدراكاً منه لأهمية هذه النعمة العظيمة، وذلك بابتكار وسيلة بسيطة لجمع المياه المستعملة، وتصفيتها، وإعادة استخدامها من جديد في تنظيم المراحيض. ولم يكن ذلك بدافع التوفير المالي فقط، بل كان نابغاً من إيمان راسخ بأن المسلم مطالب بالحفاظ على الموارد، والبيئة. وإذا جلست مع الأستاذ إسحاق، فلا تتوقع حديثاً في شؤون الدنيا أو متاعها، بل سرعان ما تجده يوجه الحديث إلى قضايا الدعوة، والتربية، والوعي الإسلامي. كان يرى في كل لقاء مع من يزوره فرصة لبث الوعي، وتصحيح المفاهيم، مستشعراً بمسؤوليته تجاه أمته، في وقت انشغل فيه كثير من الناس بتوافه الأمور، وأغفلتهم الحياة عن رسالتهم الحقيقية.

لقد كان الأستاذ إسحاق رجلاً يعيش ما يؤمن به، ويُعلم بفعله قبل قوله. وسيرته تمثل درساً حياً لكل من يريد أن يفهم الإسلام في صورته النقية، وحقيقة حياة المسلم في القناعة، والبذل، والتربية، والإصلاح.

المبحث الرابع: آثار إسهاماته في نهضة اللغة العربية الحديثة، وفي رفع الوعي الديني بين المسلمين في الصين.
المطلب الأول: إحياء الأخلاق الإسلامية في التعليم التقليدي.

وقد أدرك الأستاذ إسحاق دور جانب الأخلاق، وصلته بعقيدة الإسلام، وشريعته، وافتقاد أمة الإسلام في الصين إليه في التعليم التقليدي، وما يعاني المسلمون من الآثار السلبية بسبب فقدان هذا الجانب الأساسي بين المسلمين فيما بينهم، وبين غير المسلمين. وقد تولدت من هذه الظاهرة السلبية مقولتان مشهورتان. المقولة الأولى المنبثقة من المسلمين: "الدين دين والتجارة تجارة"، وهي تعني لا علاقة بين الدين والتجارة، والدين محصور بين العبد والله في أداء العبادات،

وقد أدرك المشاركون من خلال هذه الدروس أن القرآن الكريم كتاب أنزله الله لهداية الأحياء، وليس مجرد نص يُتلى في المناسبات على أرواح الموتى من قبل الأئمة، وخلفائهم، كما تعلموا من القرآن كيف يعبدون الله، ويؤدون العبادات على الوجه الصحيح، وكيف يميزون بين الحلال والحرام، ويتعاملون مع الناس – مسلمين وغير مسلمين – بأخلاق الإسلام السمحة، ويسعون لحل مشكلات المجتمع على هدي من تعاليمه. ونتيجة لذلك، بدأ الشباب في أداء الصلاة والصيام، وازداد وعيهم الديني، وظهرت مظاهر الالتزام، فبدأت الفتيات المسلمات يرتدين الحجاب، وعاد كثير من الناس إلى تعاليم الإسلام بوعي، وبصيرة. وهكذا، كان الأستاذ إسحاق بحق داعية إلى الإسلام على بصيرة. وقد أحيا بين الناس روح الإسلام، والحب للقرآن الكريم، وفهمه، والعمل به، وربطهم بواقع حياتهم اليومية، ولغة القرآن تعلمها، والتعلق بها للتذوق بحلاوة هذه اللغة.

وقد تشرف كاتب هذا البحث باستلام قائمة الأخطاء التي وُجدت في الترجمة الصينية من يد الأستاذ إسحاق بناءً على طلبه لتسليمها إلى الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ في يناير من عام ١٩٨٥ في بكين. وهو دليل على أمانة الأستاذ إسحاق في تحمل ما كلف به، وتسليمها إلى أهلها بصدق، وإخلاص. وما زال كاتب البحث يتذكر ثناء الشيخ الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ للأستاذ إسحاق عند تسلّم ملف الأخطاء، والملاحظات بقوله: "إن أستاذك إسحاق جاد في عمله، ومخلص في أداء ما كلف به". وإن هذا المدح، والثناء شهادة غالية يعرف قدرها كل من تعامل مع الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ.

المطلب الثالث: الأستاذ إسحاق: نموذج مثالي للزهد، والكرم، والتربية.

في زمن تتسارع فيه وتيرة الحياة، وتتعدد فيه المغريات، قلّما نجد من يتمسك بجوهر الدين، وقيمه السامية كما فعل الأستاذ إسحاق، الذي جسّد بسلوكه اليومي معاني الزهد، والورع، والكرم. فكان بحق قدوة في تطبيق الإسلام لا بالكلام فقط، بل بالفعل، والسلوك العملي. كان الزهد عند الأستاذ إسحاق ليس شعاراً يرفعه، بل أسلوب حياة يعيشه بكل تفاصيله. فعلى الرغم من تواضع دخله، كان يرفض بإصرار قبول أي هدية مالية من الزائرين، حتى أولئك الذين قدموا من دول الخليج الأثرياء، مبرراً بأنه يكتفي براتبه الثابت الذي يسد حاجاته. ولم يكن يرى في المال قيمة، إلا بمقدار ما يخدم به الدين والناس، فلم يسمح لنفسه بقبول ما يزيد عن حاجته، إيماناً منه بأن الغنى الحقيقي هو غنى النفس. ومن مظاهر زهده كذلك، موقفه من جهاز الحاسوب الذي أهدت إليه إحدى المؤسسات الخيرية من المملكة العربية السعودية تقديرًا لجهوده في مجال الدعوة، والتربية في التسعينيات من القرن الماضي الذي قلما كان يقتني فيه

وخارجها. فلم يقتصر وجودهم على مجال الترجمة فحسب، بل نجد منهم أساتذة ومحاضرين في الجامعات، ومدرسين في المدارس الأهلية للغة العربية، وأئمة في المساجد، وتجاراً، ورجال أعمال في مجالات متنوعة. وهم جميعاً يتعاونون فيما بينهم في رفع مكانة المسلمين في المجتمع الصيني، وتعزيز صورتهم الإيجابية مادياً ومعنوياً.

قبل سياسة الإصلاح، والانفتاح، كانت فرص حصول المسلمين في الصين على التعليم العالي محدودة. ففي ذلك الوقت، كانت الدولة تتكفل بتوزيع الوظائف على كل من يكمل دراسته الجامعية. غير أن قلة عدد المسلمين الذين تمكنوا من دخول الجامعات جعلت الكثير منهم يفتقرون إلى الوظائف الرسمية، ويضطرون إلى البحث عن سبل للرزق بأنفسهم في المجتمع. ومع الانفتاح التدريجي لتعليم اللغة العربية أمام المجتمع، أقبل عدد كبير من الشباب المسلمين بحماسة على تعلمها، حتى إن بعضهم جاءوا من مقاطعات، ومدن أخرى إلى مدينة لانتشو في مقاطعة قانسو، التي أصبحت مركزاً غير رسمي لتعليم اللغة العربية. وهناك، تلقوا أساسيات اللغة في المدرسة المسائية المخصصة للهواة. وبعد أن اكتسبوا مهاراتهم الأولى، واصل بعضهم دراساتهم في الجامعات الكبرى في بكين، استعداداً للعمل في شركات كانت بحاجة إلى مترجمين محترفين في اللغة العربية.

ونظراً للتوسع المتزايد في التعاون بين الصين والدول العربية بعد الانفتاح الاقتصادي، بدأت شركات صينية كبرى، مثل "الشركة الصينية العامة للهندسة المعمارية"، و"شركة الصين للأشغال المدنية"، و"شركة سكك الحديد الصينية"، وغيرها، توفّق عقوداً ومشاريع ضخمة مع دول عربية.^{١٨} ونتيجة لذلك، نشأت حاجة ملحة إلى عدد كبير من المترجمين المتخصصين في اللغة العربية، في حين لم يكن عدد خريجي أقسام اللغة العربية في الجامعات كافياً لتغطية هذا الطلب المتزايد. وفي خضمّ هذا الوضع، علم مسؤولو بعض هذه الشركات في بكين بوجود مدرسة مسائية لتعليم اللغة العربية في مدينة لانتشو، وهي المدرسة التي ازدهرت ببصمات الأستاذ إسحاق وجهوده، فسارعوا إلى التواصل مع إدارتها لاختيار الطلاب المؤهلين للعمل فوراً في الخارج. وفي منتصف عام ١٩٨٤، اجتاز أول فوج من طلاب المدرسة اختبارات القبول بنجاح، وتم إرسالهم كمترجمين ميدانيين إلى العراق، وليبيا للعمل مع الشركات الصينية. وقد اعتُبرت مهنة الترجمة آنذاك من أرقى المهن، إذ كانت رواتبها تعادل أو تفوق رواتب المهندسين داخل الصين، وأسهمت بشكل ملموس في تحسين أوضاع العديد

والشعائر الدينية، أما التجارة فهي تتوقف خسارتها، وربحها، ونجاح التاجر، وفشله عندما لا يُدمج الدين في التجارة، وليس في التجارة حلال ولا حرام كما هو معروف في الدين، ولذلك نجد من التجار المسلمين من لا يخاف من الغش أو من تجارة المسكرات والمخدرات. ومن هنا نجد من لا يتورع في كسب الحلال في تجارته، ولكن يساهم في خدمة المسجد، وإعانة المحتاجين إيماناً منه بأن هذا العمل يرضي الله سبحانه وتعالى. أما من جانب غير المسلمين فلديهم مقولة شائعة وهي: "كُلُّ من المسلم كل ما يقدّم إليك ولا تشكّ من نظافته وجودته، ولكن لا تصدق كلامه ولا تنق بوعده". ومن منطلق هذا الواقع السلبي المؤلم، والمتأصل في سلوكيات المسلمين، ركّز الأستاذ إسحاق على جانب الأخلاق، وحسن المعاملة بين الناس، سواء كانوا مسلمين أو غير مسلمين معتمداً على تدريس كتاب "خلق المسلم" للشيخ محمد الغزالي، إدراكاً منه بأهمية الأخلاق في بناء شخصية المسلم.

وقد بيّن الشيخ محمد الغزالي في هذا الكتاب القيم أن الأخلاق في الإسلام ليست جانباً تكميلياً، بل هي جزء لا يتجزأ من الإيمان. وميزان حقيقي يُعرف به المسلم في سلوكه ومعاملاته اليومية. وتتجلى هذه القيم في كون الأخلاق جزءاً من العقيدة، وبصلتها الوثيقة بالعبادات من الصلاة، والصيام، والزكاة، والحج، وفي دورها في تهذيب النفس، وتزكية السلوك، وتعميق الإحساس بالمسؤولية الأخلاقية. وقد أثبت الشيخ الغزالي بصورة واضحة أهمية الصدق، والأمانة كأساس للتعامل، وضرورة الاتصاف بالتواضع، وحسن الخلق مع أفراد المجتمع غنياً كان أو فقيراً، صديقاً أو عدواً، وكفّ الأذى، وحب الخير للناس متحلياً بالحياء، والعفة، والعدل، والرحمة في العلاقات بين الناس. وقد اقتنع الأستاذ إسحاق بكل ما ورد في هذا الكتاب في بناء شخصية المسلم الرباني، فشرع في تدريس هذا الكتاب جاعلاً نفسه المثل المقتدى أمام الطلبة والحاضرين تصديقاً بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [سورة الصف: ٢]. ومن خلال هذا النهج، استطاع الأستاذ إسحاق أن يُعيد للأخلاق الإسلامية مكانتها في التعليم، ويغرس في نفوس طلبته قيماً راسخة جعلت منهم قدوة في المجتمع.

المطلب الثاني: اتساع أفق العمل بين الشباب المسلمين بدراسة اللغة العربية الحديثة.

ومن محاسن آثار جهود الأستاذ إسحاق انتشار تلاميذه في كثير من الأماكن، وفي مختلف المجالات داخل الصين

^{١٨} - قو لونغ لونغ (١٩٨٣م)، سوق العمل في الشرق الأوسط، مجلة العالم العربي، العدد ٣، ١٩٨٣م، شنغهاي: دار نشر تعليم اللغات الأجنبية شنغهاي، ص ٨٥.

النفس. ولذا كان رجلاً يعيش ما يؤمن به، ويُعلم بفعله قبل قوله. وسيرته تمثل درساً حياً لكل من يريد أن يفهم الإسلام في صورته النقية.

(٤) ومن آثار شروح الأستاذ إسحاق للقرآن الكريم بأن كلام الله ليس لمجرد التلاوة في المناسبات، فهم طلبته لجوهر مقاصد القرآن في معرفة الله، وحسن عبادته، وكيفية التمييز بين الحلال والحرام، والتعامل مع الناس – مسلمين وغير مسلمين – بأخلاق الإسلام السمحة، والسعي في حل مشكلات المجتمع على هدي تعاليم القرآن.

(٥) إن آثار إسهاماته في نهضة اللغة العربية الحديثة، وفي رفع الوعي الديني بين المسلمين في الصين، وفي اتساع أفق العمل بين الشباب المسلمين بدراسة اللغة العربية الحديثة، تؤكد جدارة إسهامات الأستاذ إسحاق في رفع مكانة اللغة العربية، ونهضة المسلمين في الصين، وتثبيت الوعي الديني في نفوس جيل كامل.

التوصية:

إن جهود الأستاذ إسحاق في تعليم اللغة العربية الحديثة عامة، وفي رفع الروح المعنوي، والوعي الديني بين المسلمين الصينيين خاصة مع ما كان يعاني الأستاذ من إعاقة جسدية يستحق من محبي اللغة العربية، وممن يقدس الدين، والنقاني في خدمة المجتمع، وتربية الأمة أن يُدَوَّنَ؛ ليكون عبرةً للأجيال القادمة، حتى لا تُنسى المواقف العظيمة، والتجارب المهمة التي كانت جزءاً لا يتجزأ عن حياة الأستاذ إسحاق.*

أهم المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب

١. إبراهيم فنگ جين يوان (١٩٩٣)، الإسلام في الصين. نينشيا: الدار الشعبية للنشر والتوزيع بمقاطعة نينشيا.
٢. دين جون (٢٠١٢)، دراسات حول تعليم اللغة العربية في الصين – قديماً وحديثاً (ط١). بكين: دار نشر الأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية.
٣. محمود يوسف لي هوا ين (١٩٨٩) المساجد في الصين (ط١). بكين: دار النشر باللغات الأجنبية.
٤. لي تشن تشونغ (٢٠٢٢)، محمد مكي: علامة اللغة العربية الصيني (تعريب: أ.د. وانغ غوانغدا) (ط٢). الرياض: مركز البحوث والتواصل المعرفي.
٥. من تأليف لجنة تدوين سجل التعليم، ولجنة تدوين السجل المحلي لمدينة لانتشو (١٩٧٩)، تاريخ مدينة لانتشو –

من الشباب المسلمين المعيشية والاجتماعية. كان لهذا النجاح أثر كبير في إلهام مزيد من الشباب المسلمين من مختلف أنحاء الصين للقدوم إلى مدينة لانتشو من أجل تعلم اللغة العربية،^{١٩} ومن ثم لمتابعة دراساتهم العليا في جامعات مرموقة، مثل جامعة بكين، وجامعة التجارة الخارجية، والجامعة الأولى، والثانية للغات الأجنبية بكين. ولا مبالغة في القول إن كثيراً من الشباب المسلمين في الصين وجدوا في اللغة العربية وسيلة لبناء مستقبلهم المهني، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. وكان للأستاذ إسحاق دور بالغ في هذه النهضة، فقد ساهم بتعليمه، وإخلاصه في غرس حب اللغة العربية، والوعي الديني في نفوس جيل كامل. وكتب هذا البحث واحد من الذين استفادوا من هذه "الحملة العلمية المباركة" في نهضة اللغة العربية بين الصينيين، وكان لها أثر عميق في مسيرته العلمية والعملية.

الخاتمة: بعد أن وصل البحث إلى نهايته، يود الباحث أن يذكر أهم نتائج البحث.

(١) إن دخول اللغة العربية في الصين مرتبط ارتباطاً وثيقاً بدخول الإسلام لما لأصول الإسلام عقيدة، وشريعة، وأخلاقاً من تعلق بالقرآن والسنة وحيا من عند الله باللغة العربية. والفترة التاريخية الطويلة من دخول الإسلام أرض الصين حتى عصر عهد الانفتاح، والإصلاح في القرن العشرين تؤكد اقتصر المسلمين على تعلم اللغة العربية من أجل الأغراض الدينية فقط. ولذلك، كانت اللغة العربية محصورة بين المعلم، والمتعلم، والكتاب أثناء الدرس فقط، وكأن هذه اللغة لغة التراث، والكتب الصفراء، ولا صلة لها بالمجتمع المعاصر.

(٢) لقد تطورت الدراسات الدينية، والعربية المسجدية من النمط القديم، والمنهج القديم مع بداية القرن العشرين، وبدأت تعطي ثمارها بجهود الأستاذ إسحاق في أواخر عقود القرن الماضي. وانطلاقاً بدخول التعليم الديني مع التركيز على اللغة العربية في المدارس، والجامعات بمساهمة الجانب الأكاديمي، والسلك التعليمي، والديبلوماسي، تحولت مكانة اللغة العربية من طبيعتها الكلاسيكية القديمة إلى طبيعتها الحديثة تعلمًا، وتدريسًا.

(٣) الأستاذ إسحاق: نموذج مثالي للزهد، والكرم، والتربية، وكان بحق قدوة في تطبيق الإسلام بالفعل، والسلوك العملي. وعلى الرغم من تواضع دخله لم يكن يرى في المال قيمة، إلا بمقدار ما يخدم به الدين والناس، ولم يسمح لنفسه قبول ما يزيد عن حاجته، إيماناً منه بأن الغنى الحقيقي هو غنى

* وقد أدى كاتب هذا البحث واجبه متحملاً مسؤولية إبلاغ جهود الأستاذ إسحاق في تعليم اللغة العربية، ورفع الوعي الديني اعترافاً بفضل أستاذه عليه، وتخليداً لذكر محاسنه، تاركاً إخوانه من الطلبة الذين تتلمذوا على يديه، واستفادوا من تربيته أن يؤدوا واجبهم نحو ولائهم للأستاذ إسحاق وانغ زووتشينغ -رحمه الله-.

^{١٩} - هان ونشنغ (٢٠١٣م)، الطريق المستقيم وسط تقلبات الزمان: كلمة الإمام هان ونشنغ في الإمارات بمناسبة وفاة الإمام هوانغ وان زون، نور الإسلام،

<https://www.norislam.com/html/Faith/2015-04-29/4214.html>

الجزء الخاص بالتعليم (ط ١). لانتشو: دار النشر والتوزيع
لجامعة لانتشو.

٦. هيئة التحرير لعلوم التاريخ والحضارة، ومركز البحوث للديانات لمكتب شؤون الديانات التابع لمجلس الدولة (١٩٩٦)، *الثقافة الإسلامية الصينية* (ط١). بكين: دار تشونغهوا للنشر.

ثانياً: المجالات

١. تشي تشنغ (١٩٨٢)، ذكرى مدرسة تشنغدا للمعلمين،
مجلة العالم العربي، العدد ٣. شنغهاي: دار نشر تعليم اللغات
الأجنبية شنغهاي.

٢. قوو لونغ لونغ (١٩٨٣)، سوق العمل في الشرق الأوسط، مجلة العالم العربي، العدد ٣. شنغهاي: دار نشر تعليم اللغات الأجنبية شنغهاي.

٣. لين سونغ (١٩٨٤)، الحروف العربية في الصين، مجلة العالم العربي، العدد ٣. شنگهاي: دار نشر تعليم اللغات الأجنبية شنگهاي.

ثالثاً: المصادر الالكترونية

١. تشانغ هون (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية في الصين.
سفارة جمهورية الصين الشعبية لدى السعودية. تم
الاسترجاع من:

http://sa.chinaembassy.gov.cn/zsgx/jyjl/200109/t20010908_2040023.htm

٢. حسين إسماعيل (٢٠١٨). عبد الرحمن نا تشونغ: العالم المجدد في الصين. *الصين اليوم*. تم الاسترجاع من:

<http://www.chinatoday.com.cn/ctarabic/201106/20110626092201001.htm>

8/kfg/201802/t20180205_800116620.html

٣. نا تشونغ (٢٠٢١). سلسلة "علماء مسلمي الصين".
مرصد الأزهر. تم الاسترجاع من:

<https://www.azhar.eg/observer/details/ArticleID/1142/ArticleID/57112>

٤. هان وننشغ (٢٠١٣). الطريق المستقيم وسط تقلبات الزمان: كلمة الإمام هان وننشغ في الإمارات بمناسبة وفاة الإمام هوانغ وان زون. نور الاسلام. تم الاسترجاع من:

<https://www.norislam.com/html/Faith/2015-04-29/4214.html>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



School Theatre Texts in Tabuk Region: Intellectual Vision and Artistic Formation

Aisha bint Saad bin Mutlaq Al-Anazi

MA in Literature and Criticism - College of
Education and Arts - Department of Arabic
Language - University of Tabuk.

E-mail: Bntsda@gmail.com

نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك "الرؤية الفكرية والتشكيل الفني"

أ. عائشة بنت سعد بن مطلق العنزي

ماجستير الأدب والنقد - كلية التربية والآداب - قسم اللغة
العربية- جامعة تبوك.

KEY WORDS:

texts, school theater, Tabuk region,
intellectual vision, artistic formation.

الكلمات المفتاحية:

نصوص، المسرح المدرسي، منطقة تبوك، الرؤية الفكرية،
التشكيل الفني.

ABSTRACT

This study examined school theater texts in the Tabuk region, examining their intellectual vision and artistic formation. It followed a descriptive and analytical approach. The study comprised an introduction, two chapters, and several sections. The introduction defined some of the study's concepts, while the first chapter discussed the intellectual vision in school theater texts. Three sections branched out from it: the first section examined plays from an educational perspective, the second discussed plays from a social perspective, the third presented plays from an academic perspective, and the fourth discussed plays from a religious perspective. The second chapter was titled "The Artistic Formation of School Theater Plays." The first section discussed eloquent and colloquial dialogue, while the second section examined the characters, which varied between primary and secondary, human and animal characters. The third section discussed the plot and conflict. The study's findings, presented in the conclusion, are: There is a school theater in Tabuk that deserves study. It has formed the first building block for providing awareness, guidance, and enlightenment. Its writers, both male and female, are distinguished by their responsibility and integrity toward individuals and society. They address tangible issues, and their plays are characterized by clear language and style. The study concludes with a conclusion containing a list of sources and references.

مستخلص البحث:

تناولت هذه الدراسة نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك وذلك بدراسة الرؤية الفكرية، والتشكيل الفني، وقد سارت ضمن المنهج الوصفي التحليلي. وقد جاءت الدراسة في تمهيد، وفصلين، وعدة مباحث، وقد تناول التمهيد التعريف ببعض مفاهيم الدراسة، وناقش الفصل الأول الرؤية الفكرية في نصوص المسرح المدرسي في المنطقة، وتفرعت عنه ثلاثة مباحث؛ فدرس المبحث الأول مسرحيات الاتجاه التربوي، وناقش الثاني مسرحيات الاتجاه الاجتماعي، وعرض الثالث لمسرحيات الاتجاه التعليمي، والرابع ناقش مسرحيات الاتجاه الديني، أما الفصل الثاني فعنوانه ملامح البناء الفني لمسرحيات المسرح المدرسي، وناقشت الدراسة في المبحث الأول الحوار الفصيح، والحوار العامي، والمبحث الثاني الشخصيات التي تنوعت بين الرئيسة، والثانوية، والإنسانية، والحيوانية، والمبحث الثالث ناقش الحبكة، والصراع.

ومن نتائج الدراسة التي وردت في الخاتمة: يوجد مسرح مدرسي في تبوك يستحق الدراسة، وقد شكل اللبنة الأولى لتقديم النوعية، والتوجيه، والتنوير، وتميز كتابه وكتاباتاته بالمسؤولية، والأمانة تجاه الفرد، والمجتمع، فعالجوا قضايا ملموسة، واتسمت مسرحياتهم بوضوح اللغة والأسلوب، وختمت الدراسة بخاتمة بقائمة المصادر، والمراجع.

مقدمة:

الحمد لله الذي يسر البدايات، وأكمل النهايات، وبلغنا الغايات، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله، وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن المسرح المدرسي يعتبر أحد الوسائل التربوية والتعليمية الفاعلة التي تجمع بين الترفيه والتثقيف، وهو أداة محورية في تنمية وعي النشء وتطوير قدراتهم المعرفية والقيمية، ومن خلال المسرح، يتمكن الأطفال من اكتساب مهارات التفكير النقدي، والعمل الجماعي، والتعبير عن الذات بطرق مبتكرة، ومع إطلاق رؤية المملكة (2030) التي تهدف إلى بناء مجتمع حيوي ومستدام، أصبح المسرح المدرسي ركيزة أساسية ضمن برامج التنمية الثقافية، وذلك من خلال المبادرات التي تسعى إلى تمكين الفنون الأدائية في المؤسسات التعليمية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير المسرح المدرسي في المملكة العربية السعودية، إلا أن دراسة تأثير هذه النصوص المسرحية في تشكيل الوعي الثقافي والتربوي والاجتماعي ما زالت بحاجة إلى مزيد من الدرس، وتظهر الحاجة إلى تحليل النصوص المسرحية لفهم الأفكار والقضايا المطروحة، ومدى توافقها مع أهداف المسرح المدرسي، وكذلك لتقييم البنية الفنية لهذه النصوص بما يعكس قدرتها على تحقيق التفاعل الإيجابي مع الفئات المستهدفة.

وفي سياق دعم دراسات المسرح، فإن هذه الدراسة تهدف إلى تسليط الضوء على الحركة المسرحية في مدارس المملكة العربية السعودية في منطقة تبوك، وذلك من خلال تحليل نصوص مسرحية تم إنتاجها ضمن أنشطة المسرح المدرسي في مدارس تبوك، حيث تضمنت هذه الدراسة مجموعة من النصوص المسرحية التي عُرضت على خشبة المسرح المدرسي في المنطقة، لبيان الرؤى والقضايا التي عالجتها هذه المسرحيات ودراساتها فنياً و لبيان خصائصها اللغوية والفنية، ومن تلك المسرحيات: مسرحيات خالد بلحارث (المشفقة) و(الملكة)، و(البنيان)، ومسرحيات حسناء الشهري (إسقاط)، و (البانسة)، ومسرحية ناديا الشهري (نقمة أم نعمة)، ومسرحية فهد البلوي (الأصدقاء)، ومسرحية أحمد الفلّس (خطوات)، بالإضافة إلى نصوص من مبادرة أروقة المسرح تحت إشراف: مريم الفداء، وهي: (بائع الحكمة، والمبتدأ والخبر، والمغامر والإسكافي).

وتبرز أهمية هذه الدراسة في توثيق بدايات المسرح المدرسي في منطقة تبوك، وتطوره عبر السنوات، والتعريف بالنصوص المسرحية التي كُتبت، وعُرضت على

خشبة المسرح المدرسي في منطقة تبوك، والكشف عن أبرز المؤلفين والمؤلفات الذين ساهموا في هذا المجال، والعمل على توضيح الأفكار والقضايا التي تناولتها النصوص المسرحية، ودراسة مدى توافقها مع الرؤية الفكرية، وتقييم العناصر الفنية للنصوص المسرحية، بما يشمل البنية اللغوية والأسلوب الأدائي.

وتكتسب الدراسة أهميتها من كونها تسلط الضوء على الجانب الثقافي للمسرح المدرسي في المنطقة، والذي يُعتبر أداة تنموية تسهم في بناء شخصية الطفل، وإعداده كمواطن سوي، كما تقدم الدراسة تحليلاً معمقاً للعناصر الفنية والبنائية للنصوص المسرح المدرسي؛ مما يسهم في تعزيز فهم أبعاد هذا النوع من الفنون وأثره على الطلبة. (*)

الدراسات السابقة:

دراسة لـ أحمد بن سليم العطوي، بعنوان (المنجز المسرحي في منطقة تبوك تاريخياً وفنياً) جامعة تبوك، ٢٠٢٤.

وقد قامت دراسة أحمد العطوي بتسليط الضوء على الحركة المسرحية في تبوك منذ بداية ظهور المسارح ضمن المؤسسات التعليمية والثقافية المنتشرة في مدينة تبوك، وسارت على المنهج التاريخي والمنهج البنوي التكويني، وهي أول دراسة للمسرح في تبوك، وقد توصلت إلى عدة نتائج منها: التعريف بالمؤسسات الرسمية كمسرح المعهد العلمي في تبوك، ومسرح بيت الشباب، وعرضت الدراسة لبعض الصعوبات التي تواجه المسرحيين في تبوك، وعُرِفَت الدراسة بمجموعة من مسرحيي تبوك ممن استطاع الباحث مقابلتهم، سواء كانوا كُتّاباً، أم ممثلين، أم مخرجين، وناقشت الدراسة المنجز المسرحي فنياً من خلال دراسة مجموعة من الأعمال المسرحية المكتوبة، وتناولت الدراسة مظاهر حضور التراث في المنجز المسرحي في منطقة تبوك.

وتختلف دراسة أحمد العطوي، مع هذه الدراسة في المنهج المتبع، والهدف، فقد تناول العطوي في دراسته الحركة المسرحية بشكل عام في منطقة تبوك، أما هذه الدراسة فركزت على المسرح المدرسي فقط.

ومن ذلك يلحظ؛ ندرة الدراسات التي ركزت على المسرح المدرسي في منطقة تبوك؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتسد هذه الثغرة؛ ولتجيب على سؤالين رئيسيين، هما:

١. ما الأفكار والقضايا المعروضة في نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك؟
٢. كيف ظهرت الرؤية الفكرية في نصوص المسرح المدرسي بالمنطقة؟
٣. كيف تتشكل البناء الفني في المسرح المدرسي؟

(*) هذه الورقة هي مشروع تخرج لنيل درجة الماجستير ومن أرادته كاملاً التواصل على الايميل

وتطرح الدراسة عدة أسئلة فرعية عن المسرح المدرسي في منطقة تبوك، وهي:

- أ. كيف بدأ المسرح المدرسي في تبوك؟ ما تاريخه؟
 - ب. ما أبرز النصوص المسرحية التي كتبت؟ ومن أبرز الرواد؟
 - ج. ما الأفكار لهذه المسرحيات؟ وما اتجاهاتها المسرحية؟
 - د. كيف جاءت لغة الحوار في هذه المسرحيات؟
 - هـ. كيف ظهرت الشخصيات والأحداث في هذه المسرحيات؟ وكيف تطور الصراع فيها؟
- منهج الدراسة:**

تجمع الدراسة بين المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، فالتاريخي للوقوف على تاريخ المسرح المدرسي في منطقة تبوك، ومعرفة أهم رواده، والمنهج الوصفي التحليلي لقراءة نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك، وإيضاح رؤاها وتحليلها، والوقوف على الجانب الفني لعناصر البناء المسرحي، والذي تمثل بالحوار والشخصيات والحبكة، والصراع، والمكان، والزمان.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

١. معرفة تاريخ المسرح المدرسي في منطقة تبوك.
 ٢. الوقوف على بداياته والتعرف على أبرز رواده.
 ٣. الكشف عن الرؤى والأفكار التي تضمنها المسرح المدرسي، والاتجاهات التي ظهرت فيه، والعناصر الفنية في مسرحياته.
- بنية الدراسة:**

جاءت هذه الدراسة في تمهيد، وفصلين، وخاتمة، وثبتت بالمصادر والمراجع. فالمقدمة تناولت موضوع الدراسة وأهميتها، ثم المنهج المتبع، وأهداف الدراسة، وتساؤلاتها، والدراسات السابقة ثم خطة الدراسة.

التمهيد: تناول نبذة عن تاريخ المسرح المدرسي في تبوك، وقدم ترجمة لكُتَّاب وكاتبات المسرح في تبوك، وعرض لأبرز المفاهيم الواردة في الدراسة: المسرح، المسرحية، المسرح المدرسي، الحوار، الشخصيات، والحبكة والصراع.

الفصل الأول: ناقش الرؤية الفكرية في نصوص المسرح المدرسي في المنطقة، فتم تقسيمه إلى أربعة مباحث على النحو الآتي:

المبحث الأول: المسرح التربوي.

المبحث الثاني: المسرح الاجتماعي.

المبحث الثالث: المسرح التعليمي.

المبحث الرابع: المسرح الديني.

الفصل الثاني: ملامح البناء الفني في نصوص المسرح المدرسي، وضم ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الشخصيات.

المبحث الثاني: الحوار.

المبحث الثالث: الحدث والصراع.

التمهيد:

يُعرف الفن المسرحي بأنه: "فنّ جماعيّ تشترك في تقديمه عناصر عديدة متكاملة"^(٢)؛ لما له من مقدرة على تصوير الأفكار، والأهداف بطريقة ممتعة وشيقة، فيتسنى للفرد الانتفاع بها، وفهماها؛ فالمسرح لا يقتصر على نصّ مسرحي، يُكتب ليُعرض؛ للتسلية فقط، بل النص المسرحي الجيد له اليد الأولى في تعديل فكر، وتصويب الفهم، وتنشئة الفرد، وإحياء القيم الإيجابية في المجتمع.

ويتأتى ذلك كله من موهبة الكاتب المسرحي التي سخّرها لرعاية هذه الجوانب الإنسانية أولاً، ثم الثقافية، والتعليمية، والتربوية، والاجتماعية، فعندما يكتب الكاتب المسرحي فهو يضع أمام عينيه مسؤولية جيل كامل، فالمسرحية في عرف النقاد هي "إنشاء أدبي في شكل درامي، مقصود به أن يعرض على خشبة المسرح، بواسطة ممثلين يؤدون أدوار الشخصيات، ويدور بينهم حوار، ويقومون بأفعال؛ ابتكرها المؤلف"^(٣)؛ إذ لها الدور المهم في مخاطبة عقل المتلقّي، ووجدانه.

لقد شهدت منطقة تبوك اهتماماً ملحوظاً بالمسرح عامة، وتطوّرت لذلك دراسة أحمد العطوي؛ فهي تُعد أولى الدراسات التي سلّطت الضوء على المنجز المسرحي في تبوك تاريخياً، وفنّياً، وكان لها الفضل بعد الله في معرفة الجوانب التاريخية لمسرح منطقة تبوك، ودورها المسرحي الفعال؛ وستستكمل هذه الدراسة الجزء المتعلق بالمسرح المدرسي في منطقة تبوك، فالمسرح المدرسي هو "المكان الذي تعرض عليه المسرحيات داخل المدرسة أو خارجها أو في غرفة الصف، وتهتم بالواقع التعليمي والتربوي للطلبة، وتشتمل على المضامين التربوية والاجتماعية والأخلاقية والوطنية والدينية، ويكون دور الطلبة إما مؤدياً أو متلقياً"^(٤). فالمسرح المدرسي هو الداعم لتنمية المواهب والمهارات عند الطلبة إضافة إلى دوره في تحقيق أهداف النصوص المسرحية؛ لتصل للفتة المستهدفة^(٥).

(٢) الجبالي، حسين محمد، (٢٠٠٩م)، أثر استخدام المسرح المدرسي في ترسيخ القيم التربوية، في منطقة إربد الأردن، رسالة دكتوراة، (غير منشورة)، ص ١٦، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
(٣) المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية.

(٢) الديبسي، محمد بن إبراهيم، (٢٠١٦م)، الحركة المسرحية في المدينة المنورة تاريخاً ونشأتها وتطورها ونماذج منها، نادي المدينة المنورة الأدبي، ط ١، ص ٤٦.
(٣) فتحي، إبراهيم، (٢٠٠٠م)، معجم المصطلحات الأدبية، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، ط ١، ص ٢١٤.

(المشفقة)، و(الوهم)، و(الصعود إلى الهاوية)، و(ازحف للذئبا تزحف لك)، (الملكة)^(١٢).

د-حسنا الشهري:

"ولدت حسنا سعيد الشهري في عام ١٣٩٨ في الطائف، حصلت على بكالوريوس وماجستير في اللغة العربية من جامعة تبوك وحصلت على الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كتبت مجموعة مسرحيات، منها: (إسقاط)، و(إلا الحبيب)، و(إشراق حلم بعطاءات علم)، و(على نياتكم ترزقون)، وهذه مسرحيات نسائية، نفذت بين عامي ١٤٢٨هـ، ١٤٣٢هـ، وكتبت -أيضا- مسرحية (أنت محاصر)، نفذت بحضور رجالي في مسرح قاعدة عسكرية"^(١٣).

هـ- فهد البلوي:

"فهد بن عبد الله البلوي، كاتب وممثل ومخرج مسرحي، كتب العديد من المسرحيات، منها: (سعيدان) والوزير سالم)، وفي حقل مسرح الطفل كتب (الأصدقاء)، وأخرج مجموعة أخرى مثل: (لا شغلة ولا مشغلة)، و(الأصدقاء)، اشترك ممثلاً في (كوكبيل مشاكل)، و(عزوبي بالعيد)، و(صعق وبو شهب)، و(إلا هذا الوطن)، و(سعيدان والوزير سالم)، وغيرها"^(١٤).

و- ناديا الشهري:

"ولدت ناديا ظافر الشهري في مدينة أبها، لها أعمال مسرحية، منها: (نقمة أم نعمة)، عرضت أول مرة بوصفها مسرحية تابعة لجمعية الثقافة والفنون بتبوك، وعرضت على خشبة المسرح مرتين عام ٢٠١٥م، عملت على مسرحية لهيئة المسرح والفنون الأدائية بعنوان (لوح نقمة)، وهي مسرحية، تختلف عن التي سبقها في الأحداث، وكونها تعكس رؤية ٢٠٣٠، وتطورات العصر الحديث"^(١٥).

ز- أحمد الفيلس:

"أحمد بن صالح الفيلس ممثل، وكاتب، ومخرج مسرحي، وُلد في المدينة المنورة في ١٤٠٤/٢/٢٣هـ، حرص على التواصل مع لجنة المسرح في فرع الجمعية السعودية للثقافة والفنون في تبوك، وانخرط معهم ممثلاً في مسرحية (الأكوشا)، ومثلاً في مسرحية (القبضة الواحدة)،

بدأت بواكير الحركة المسرحية في تبوك في العقد الأخير من القرن الهجري المنصرم، "فمكتب رعاية الشباب في تبوك أنشئ عام ١٤٠١هـ"^(١٦)، وسبقه ظهور مسرح المعهد العلمي عام ١٣٩٥هـ^(١٧). ومنذ ذلك التاريخ بدأ الفن المسرحي في منطقة تبوك يحقق بعض الحضور في المناسبات المختلفة، وامتد إلى نطاق "المسارح الملحقة بالمؤسسات التعليمية المنتشرة في المنطقة"^(١٨).

لقد أبرزت خشبة المسرح المدرسي دورا لكل من كرس قلمه، وجهده للعناية بالمسارح المدرسية من خلال كتابة النصوص المسرحية، وعرضها على خشبة مسارح المدارس أمام الطلبة في جميع المراحل الدراسية "فانتشرت المسارح المدرسية في تبوك ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مسرح مدارس الملك عبد العزيز النموذجية، إذ كانت تقام عليها البروفات المسرحية التي تشارك فيها المدارس في مسابقة المسرح سنوياً، ومنها ينتقي العرض المسرحي النهائي في ختام الأنشطة الذي يعرض على مسرح إدارة التعليم"^(١٩).

١) السير الذاتية لكُتّاب وكاتبات المسرح المدرسي في منطقة تبوك، ومنهم:

أ-محمد توفيق أبو الرُب:

ولد محمد توفيق أبو الرُب (بضم الراء وسكون الباء) في فلسطين، وهاجر مع أسرته إلى دمشق بعد نكبة ١٩٤٨م، ومن ثم التحق بالتعليم وعمل معلماً للغة العربية في عدة مدارس في سوريا، ثم انتقل عام ١٩٧٩ للعمل في المملكة العربية السعودية معلماً للغة العربية في الرياض لعام واحد، ثم انتقل برغبته للعمل في تبوك^(٢٠) وبقي فيها حتى وافته المنية في الركعة الأولى في صلاة المغرب يوم الجمعة ٢٥ محرم ١٤٤٠هـ في مسجد قتيبة بن مسلم. له عدة مسرحيات استندت عليها الدراسة وهي: (بائع الحكمة، المغامر والإسكافي، المبتدأ والخبر)^(٢١).

ج-خالد بلحارث:

"خالد بن محمد بلحارث حاصل على بكالوريوس لغة عربية وماجستير في اللغويات من جامعة تبوك، ويدرس الدكتوراه حالياً في اللسانيات الحديثة في جامعة الملك سعود، أخرج عدة مسرحيات، وكتب مجموعة أخرى منها:

(١١) هذه المسرحيات وجدت ضمن مبادرة أروقة المسرح المدرسي في منطقة تبوك، بإشراف: أ. مريم الفدا - رئيسة النشاط الثقافي والاجتماعي بإدارة نشاط الطالبات تبوك.

(١٢) العطوي، أحمد، المنجز المسرحي في تبوك تاريخياً وفنياً، مرجع سابق، ص ٤٩.

(١٣) ينظر المرجع السابق، ص ٥١-٥٢.

(١٤) العطوي، المرجع السابق، ص ٤٨.

١٥ تم التواصل مع الكاتبة عن طريق تطبيق الواتساب، بتاريخ: ١٤٤٦/٢/١٤هـ.

(١٦) العطوي، أحمد، (٢٠٢٤)، المنجز المسرحي في تبوك تاريخياً وفنياً، تبوك، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٤، ع ١)، ج ١، ص ٤٤.

(١٧) ينظر المرجع السابق، ص ٤٤.

(١٨) المرجع السابق، ص ٤٤.

(١٩) المرجع السابق، ص ٤٤.

(٢٠) ينظر، العطوي، هيا، (٢٠١٦م)، الرمز في شعر محمد توفيق دراسة تحليلية نقدية، مشروع بحث لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية، جامعة تبوك (مخطوطة)، ص ٢-٤.

الأطفال، ومنها (ظاهرة التتمّر)، وما يترتب عليها من عواقب، وتعزّز الدافعية؛ للتغلب على مثل هذه السلوكيات. فطفل المسرحية (بصير) شابٌ أعمى، ومعه شقيقه، يساعده على القراءة، والمشى، فبينما هما في الحديقة يأتي شاب يُدعى (جراح) يلعب بـ(السكرتر)، ومعه صديقه؛ فالمسرحية تبدأ حين يتهم جراح من بصير، فيتسأل بصير قائلاً: "كيف أتمكن من الاعتماد على نفسي ومتى أستغني عن مساعدة الآخرين؟" (٢٠)، هنا تبدأ دافعية التغيير للتغلب على الصعوبات، فالذي يريد التغيير يستطيعه، والحقيقة أن الفكرة الرئيسية انعكست في عنوان المسرحية، فالمباشرة واضحة في عنوان المسرحية ومضمونها.

وصوّرت المسرحية المال الذي آل إليه جراح؛ نتيجة اصطدامه بشاحنة؛ فيظهر "بصير ممسكاً بيده كتاباً، ويقرأ على جراح نفس القصة التي كان يقرأها له شقيقه في بداية المشهد الأول، وقد أمسك جراح بيده عصا، يتحسس بها الأرض، وهو يصغي لبصير" (٢١)، وتعالج المسرحية عاقبة التتمّر، وما له من عواقب سيئة، وتمثّل ذلك في موقف جراح عندما بدأ في السخرية من بصير، ومن ثمّ؛ بالعقاب الذي ناله؛ فالمسرح التربوي يعالج قضايا مستمدة من الواقع؛ "وذلك لنشر الوعي الفكري والاجتماعي، وبناء جيل جديد في سلوك منتظم، وكبير بمضامين تربوية وأخلاقية" (٢٢)، وهذا ما عبّرت عنه المسرحية.

المبحث الثاني: اتجاه المسرح الاجتماعي:

لا شك أنّ لهذا المسرح الأهمية العظمى بين أقرانه؛ لأنه "يهتمّ بالمجتمع وقضاياه المختلفة والذي يهدف إلى تقديم كل ما يخدم المجتمع؛ لتجاوز مشكلاته، ونقد عيوبه بهدف الإصلاح والتقويم" (٢٣)؛ إذ يناقش القضايا من واقع الحياة، ويقدم الحلول؛ لمعالجتها، ويعرض للمتلقّي العلاقات ليميز بينها، ويعرفه بالمشكلات التي قد تواجهه يوماً ما، وليتعرّف على الخطأ منذ بدايته، فيميّز التصرف السليم، ويختاره.

يعرض خالد بلحارث في مسرحية (المشفقة) القضايا التي تقع بين الطلبة في محيط المدارس، ولا سيّما في موسم الذروة (الاختبارات)؛ فالمسرحية تبدأ عندما يحاول عناد الإطاحة بأحمد في شرك المخدرات؛ بُغية مساعدته في زيادة تركيزه، ونشاطه "هذه حبوب منشطة تساعدك على المذاكرة وتجعل منك نيوتن" (٢٤)، وبعد مرور أيام من تعاطيها يبدأ

ومسرحية (كلام الليل)، وكتب ثلاث مسرحيات، هي: (خطوات)، و(الدمية مقنن)، و(البخيل) (١٦).

وتأتي هذه الدراسة؛ لإيضاح الرؤى الفكرية للمسرحيات، والكشف عمّا تخفيه من أفكار، وإيضاح الاتجاهات التي سارت عليها، وإيضاح الجوانب الفنيّة بالمسرحية، وما تتضمنه من عناصر للبناء الفنيّ. الفصل الأول: الرؤية الفكرية في نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك:

كل عمل أدبي يحمل رؤية يريد المبدع إيصالها لجمهوره، والرؤية في المسرح المدرسي أشدّ ظهوراً من بقية أنواع المسرح؛ لطبيعة جمهوره، والفئة المستهدفة التي يحاول كاتب هذا النمط من المسرح الوصول إليها، فكانت نصوص المسرح المدرسي بمنزلة "النظرة العامة الشاملة المتماسكة المترابطة التي يقدمها لنا الأديب من خلال أدبه، وهي رسالة، تحمل في طياتها الآراء التي يشكّلها لنا الأديب من مجموعة الصور والمفردات في الإطار الأدبي المناسب، سواء كان ذلك الأدب شعراً، أو نثراً" (١٧). والرؤية حاضرة في النصوص المسرحية التي استندت إليها الدراسة؛ إذ يحرص الكاتب والكاتبات على رؤية يتخذ من خلالها موقفاً للانطلاق منه إلى معالجة موضوع معين،

ولتوضيح ذلك؛ ستعرض الدراسة في أربعة مباحث^{١٨} بعض النماذج من نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك؛ إيماناً بدور هذه النصوص في تنشئة العقل، وتقويم اللسان، وتصحيح الخطأ لدى الفئة المستهدفة، ولا سيّما أن هذه النصوص قد وجدت طريقها إلى خشبة المسرح المدرسي في المنطقة.

المبحث الأول: اتجاه المسرح التربوي:

يسهم المسرح التربوي في "تنمية استعداد الأطفال، وتوجيههم الوجهة الاجتماعية السليمة، وتنشئتهم تنشئة جيدة وفعالة" (١٩)؛ لذا فهو يعدّ من أهم الركائز التي تعزّز لدى المتلقّي الثقافة والمعرفة، وترسخ في ذهنه القيم السليمة، والأخلاق السامية التي تسمو به، وترفعه.

ومن المسرحيات التي نهجت هذا النهج مسرحية (من أراد استطاع) لخالد بلحارث؛ إذ تصوّر المسرحية في مشهدين بعض السلوكيات السلبية التي قد تصدر من بعض

(١٦) العطوي، المرجع السابق، ص ٥٠.

(١٧) العنتيلي، محمد عبد الناصر (٢٠١٦م)، شعر الدكتور عبده إسماعيل الطبطبائي (الرؤية والفن)، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، أسبوط، ص ٢٤.

(١٨) تم اختصار جميع المسرحيات؛ بناء على متطلبات النشر بالمجلة. (١٩) الكعبي، فاضل، (٢٠٠٩م)، مسرح الملائكة: دراسة في الأبعاد الدلالية والتقنية لمسرح الأطفال، ط ١، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام، ص ٣٣.

(٢٠) بلحارث، خالد بن محمد، (١٤٣٨هـ)، مسرحية من أراد استطاع، إدارة نشاط الطلاب الثقافي، منطقة تبوك، نسخة مخطوطة، ص ٤.

(٢١) بلحارث، خالد، مسرحية من أراد استطاع، المصدر السابق، ص ٧.

(٢٢) المالكي، مالك نعمة، (٢٠١٤م)، خصائص مسرح الطفل وأنواعه وارتباطه بالعملية التربوية والمسرح التربوي، دراسات تربوية، بغداد، عدد ٢٦، ص ٤٨.

(٢٣) يمينة، عبد اللاوي، وججيقة، بن غانم، (٢٠١٥م-٢٠١٦م)، المسرح الاجتماعي في المغرب "المجموعة الحمراء" لعبد الله شقرون أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات، المغرب، ص ٥.

(٢٤) بلحارث، خالد، (١٤٣٥هـ)، مسرحية المشفقة، وزارة التعليم، النشاط الطلابي في منطقة تبوك، نسخة مخطوطة، ص ٥.

فحينما يرسل موكاموكا إشارات ضوئية إلى كوكب الأرض، ويسلطها على منزل أكرم؛ يلتقطها أكرم، ويعرف أنّ موكاموكا يطلب منه المساعدة، ويأتي له بالعلاج على سطح القمر "(يسعل) والله باقي القحة ذبحتني.. وبين الدواء اللي ودك تجيبه"^(٤٢)، استخدم الكاتب طريقة مشوقة؛ بغية شدّ انتباه الأطفال، مستعيناً بإحياء مباشر عندما (يرسل موكاموكا الإشارات الضوئية إلى أكرم)؛ فجاء بهذا التصوير (ما يرتبط به من رد أكرم على صديقه من كوكب القمر موكاموكا)؛ إذ أراد به أن يوسع خيال المتلقي (الطفل)، وليمهد لاستقبال الفكرة بصورة واضحة؛ وبذلك أيقظ وعيه^(٤٣) طوال أحداث المسرحية.

يعزّز الكاتب لقيم تعليمية، وأخلاقية، نسجها بسلسلة تعليمية متوالية، بدءاً بالوفاء بالعهد، فعند إخبار أكرم لأبيه، وعمه برغبته في الذهاب لسطح القمر يحاججهم قائلاً: "أعطيتك وعد يا عمي"^(٤٤)، وهنا تشير المسرحية إلى أهمية التحلي بصفة الوفاء بالعهد، وفي مواقف أخرى؛ تحت على صفتي الأمانة، وإكرام الضيف؛ فعندما يصل أكرم وصديقه إلى سطح القمر لمقابلة موكاموكا، يواجههم التنين الأكبر، ويطلب منه الدواء؛ ليوصله لموكاموكا؛ فيرفض أكرم قائلاً: "الدواء يأخذه موكاموكا بنفسه"^(٤٥)، فذلك تعزيز لصفة الأمانة في نفوس الأطفال، وعندما يصل أكرم وصديقه لسطح القمر، يستقبلهم أهل القمر برقصات ترحيبية "تدخل مجموعة من التّينيات في استعراض راقص"^(٤٦)؛ دلالة على أهمية إكرام الضيف، واحترامه، فكّل شعب له طريقته في تقديم التحية؛ فالكاتب يحث على التحلي بالخلق الحسن من بشاشة، وإكرام للضيف؛ ليحقّق مكارم الأخلاق، وقد وُفّق الكاتب بعرضه لمثل هذه القيم التعليمية بأسلوب تروغي؛ ليقوّي من أهميتها عند الطفل.

وفي قالب من المتعة والتعليم تأتي مسرحية (المبتدأ والخبر) مشتملة على ثلاثة مشاهد، فتعرض نصّاً مسرحيّاً موجّهاً باللغة الفصحى؛ فبطلاً المسرحية ممثلان بشخصيتي (المبتدأ والخبر)، فيصيب المبتدأ الغرور؛ لأن موقعه – دائماً – في البداية، فيصور الكاتب الحوار المسرحي في أبيات شعرية "أنا الأول أنا الأول، أنا في الصف أتجول، أمامي الكل يتحول، فلا قبلي يضاھيني ولا بعدي يكن أول"^(٤٧)؛ ففي هذه المقطوعة تلقين بأسلوب مشوّق لمحلّ

وتتطرق مسرحية (خطوات) لأحمد الفلّس إلى قضية الخوف من الفشل، ولوم الآخرين عليه؛ فيصبح عائقاً عن النجاح، فالمسرحية تتكون من مشهدين، وتدور حول (عتيق وثلاثة عمّال) في منجم لتتقيب المعادن، وعتيق يعمل في المنجم منذ أعوام، وله الخبرة والدراية الكافية؛ لكنه باق في مكانه دون تقدم؛ فيبدأ يلوم هؤلاء العمّال مخاطبهم قائلاً: "أنتم يا من وقفتم سداً منيعاً ضد أحلامي"^(٣٧)، وفي موقف آخر "لا، لا يحقّ لكم تجاهلي فأنا ذو خبرة كافية، وأحمل شهادات ومميزات"^(٣٨)؛ إذ يلائم الكاتب بين شخصية عتيق، والدلالة المعنوية لاسمه؛ فعتيق ذو الخبرة في العمل بالمنجم يُعلق فشله على العمال (عامل ١، عامل ٢، عامل ٣). وختم المسرحية بطريقة جماعية جمالية؛ لترسخ هذه الفكرة في ذهن الأطفال من خلال مؤثر خارجي "فليلون هم من سعوا للنجاح بصدق وإصرار حقيقيين، وأدركوا أن الفشل هو بداية النجاح لا تلوموا الآخرين على خوفكم... وتجعلون منهم شماعة لفشلكم، الأشخاص الذين يخافون من الفشل، لا يمكنهم معرفة طعم النجاح"^(٣٩)؛ إذ يعالج الكاتب قضية لوم الآخرين وتحميلهم الفشل، ويؤكد أنّ الفشل هو بداية النجاح؛ فكانت هذه المسرحيات الاجتماعية خير معلّم لجيل واعد، وطموح.

المبحث الثالث: اتجاه المسرح التعليمي:

يصبّ جلّ اهتمام المسرح التعليمي في: "تغذية الخيال وتقوية الذاكرة، والملاحظة والتركيز لدى التلاميذ الأطفال، فهو ينطلق -أساساً- من المدرسة؛ لذلك له أسماء عديدة منها: المسرح المدرسي- المسرح التعليمي- المسرح التربوي- المسرح التلقائي- أي: أنه مسرح ذو بُعد توجيحي، أو تعليمي"^(٤٠)، "ومصطلح المسرح التعليمي واسع لا يرتبط بنوع مسرحي محدد فهو يشمل كل مسرحية لها بعد توجيحي أو تربوي"^(٤١)، ومن هذا المنطلق؛ فنصوص المسرح المدرسي تحتوي على العديد من النماذج المسرحية التي تضم بين طياتها رؤية فكرية، مفادها توعية الطفل تعليمياً، ومعرفياً، وتنمية إدراكه، وتركيزه.

ومن ذلك؛ تتجلى مسرحية (الأصدقاء) لفهد البلوي؛ إذ تدور حول أصدقاء من كوكب الأرض (وليد، وأكرم، وسليمان، والقرد سمسّم)، ومن كوكب القمر (موكاموكا، ومونامونا، وموجاموجا)، وعدوّهم (التنين الأكبر وجنوده)،

(٤٢) البلوي، فهد، (٢٠١٨)، مسرحية الأصدقاء، نشاط الطلاب الثقافي، منطقة تبوك، نسخة مخطوطة، ص ٢.

(٤٣) ينظر عيد الله، ملحة، أركان المسرح، مرجع سابق، ص ١٢٤.

(٤٤) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ٥.

(٤٥) المصدر السابق، ص ١٢.

(٤٦) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ١٠.

(٤٧) أبو الزّب، محمد توفيق، (١٤٣٥هـ)، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية المبتدأ والخبر، وزارة التعليم، نشاط الطالبات الثقافي، منطقة تبوك، ص ١٥.

(٣٧) الفلّس، أحمد بن صالح، (١٤٣٦هـ)، مسرحية خطوات، مسرحية مخطوطة، ص ٤.

(٣٨) المصدر السابق، ص ٤.

(٣٩) المصدر السابق، ص ٦.

(٤٠) ددّاش، وفاء، سليمان، وردية، المسرح التعليمي ودوره في تنمية مهارة القراءة لدى الطفل مسرحية ساطير يوماً ما ليويسف بعلاج، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريّيج، ١٤٤٤هـ-١٤٤٥هـ، ص ١٥.

(٤١) إلياس، ماري، حسن، حنان قصاب، المعجم المسرحي، مرجع سابق، ص ١٣٧.

من الكاتب بـ"تكثيف الصورة قدر المستطاع"^(٥٥)، فمن خلال هذه الصياغة استطاع أن "يعطي للمتلقي مساحة من الحرية في التخيل"^(٥٦)، وما يتعلق معها من أحداث.

وفي مختتم مسرحيات الاتجاه التعليمي؛ تتجلى مسرحية (الملكة) لخالد بلحارث؛ إذ القدرة على تنمية حب اللغة العربية في نفوس الأطفال، فتدور أحداثها في مشهد واحد حول ملكة محاطة بالحراس، ويدخل عدة أشخاص، فيحاول الحارس إبعادهم؛ فتمنع ذلك الملكة؛ رغبة منها في معرفة ما لديهم "نحن يا سيدتي من رعاياك وجننا نقدم لجلالتكم النصيحة"^(٥٧)؛ لم يفصح الكاتب لهذه النصيحة بطريقة مباشرة؛ فصورها بحوار صامت، وغير مباشر؛ قاصداً شد انتباه المتلقي (الطفل).

وفي المسرحية نفسها شاء الكاتب أن يصوغ عدة تساؤلات، تصدر من شخصية الملكة عندما يعود هؤلاء الأشخاص لمهاجمتها؛ فيتحدون، ويقتلون حارسي الملكة، ويحاولون القبض عليها فتقاوم قائلة: "من أنتم، ماذا تريدون، ستندمون على فعلتكم هذه"^(٥٨)، وفي نمط آخر؛ تقول الملكة: "من أمركم بمحاربتني، فأنتم مني، وأنا منكم، لقد كان أبواكم وأجدادكم مخلصين أوفياء"^(٥٩)، وحرص الكاتب على خلق التساؤلات؛ لـ "كسر الجمود الذي ينتاب"^(٦٠) المسرحية.

فبعد تساؤلات الملكة؛ يرد رجل ١ "لا شأن بآبائنا وأجدادنا، نحن أبناء اليوم"^(٦١)؛ فذلك إمعانٌ بضرورة التمسك باللغة العربية، وتعزيز هوية اللغة الفصحى "فهي لغة القرآن ويجب أن نعتز بها"^(٦٢)، ولا بد للمعنيين أن يرسخوا ذلك في ميادئ الأطفال.

ينتصر الكاتب للملكة عندما يدخل عدة أشخاص حاملي سيوف، وأسلحة بيضاء، ويحزرونها، ويجلسونها على كرسي العرش، ويضعون التاج على رأسها، فتشكرهم الملكة، وتعبّر عن امتنانها لهؤلاء الجنود الأوفياء، فيشكّلون بأسلحتهم عبارة: (لسان العرب)، ويهتفون بصوت واحد: "فلتحى ملكة اللغات، فلتحى ملكة اللغات، فلتحيا ملكة

المبتدأ في الجملة الإعرابية؛ فيسمع الخبر ما قاله المبتدأ "أنت لا شيء بدوني أنت واحد أنت خامد، أنت لا تحيا فريداً أو تعيش العمر صامداً"^(٤٨)؛ فيبين المبتدأ والخبر علاقة ثنائية، وبذلك حرص الكاتب على وجود "الثنائيات داخل النص المسرحي"^(٤٩)؛ لئسهم في خلق جو من الصراع المؤدي لنتيجة مقصودة.

ويكشف الكاتب في مختتم المسرحية عن أهمية قيمة الصلح؛ فبعدما صدر الصلح بين المبتدأ والخبر ينادي الجميع بصوت عال بـ "يحيا العدل، يحيا العدل"^(٥٠)؛ فهذا حرص من الكاتب على تأصيل حب العدل، والصلح، والتسامح.

ومن المسرحيات ذات الاتجاه التعليمي مسرحية (المغامر والإسكافي) التي تعرض في ثمانية مشاهد اتخذت طابعاً تاريخياً؛ فحينما يلتقي المغامر أول مرة بالإسكافي، فيشتري منه جذاً، ومن ثمّ؛ يتعارفان "الإسكافي: أنا إنسان أصنع الأحذية أشترى الجلد من تجار ولاية عدل ستان، وأصنعها أحذية، وأتاجر بها هنا وفي بلاد الصين"^(٥١)، فيذهل المغامر بمهنة الإسكافي، وكيف له أن يصل للولاية التي يحلم أن يراها "بلاد الصين!!"^(٥٢)؛ فالكاتب استطاع من خلال الحوار أن يحقق توظيف أسماء الشخصيات التاريخية لتحقيق فكرة المسرحية، وهذا أضفى على المسرحية "فردة وتميزاً عن غيرها"^(٥٣) من بقية المسرحيات المعروضة.

وفي مسرحية (بائع الحكمة) يعرض الكاتب لقيم ملموسة بقال تعليمي مشوّق، فتتكون من فصلين، لكلٍ منهما مشهدان؛ فحينما يتجمهر الجميع عند الحكيم؛ ليشتروا منه الحكم؛ فيذهب الحجاج للحكيم؛ فيشتري بخمسة دنانير حكمته التي تنص على أن "لا تعمل عملاً قبل أن تنتظر في عواقبه!"^(٥٤)؛ فهذه الحكمة تتمركز حولها الفكرة الرئيسة للمسرحية، فبناءً على علم الحكيم بمهنة الحجاج؛ أعطيت هذه الحكمة؛ إذ انسجمت مع ما يقوم به من عمل، وهذا إمعانٌ

(٤٨) المصدر السابق، ص ١٦.

(٤٩) ينظر: بوكعين، ندى، (٢٠٢٢م)، تجليات الكوميديا في النص المسرحي الجزائري-دراسة نسقية ثقافية لنماذج مختارة، رسالة دكتوراه، جامعة ٨ ماي ١٩٤٥قائمة، الجزائر، ص ١١٧.

(٥٠) المصدر السابق، ص ١٨.

(٥١) أبو الرّب، محمد، (١٤٣٥هـ)، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية المغامر والإسكافي، النشاط الثقافي طابلات، منطقة تبوك، نسخة مخطوطة، ص ١٩.

(٥٢) المصدر السابق، ص ٢٠.

(٥٣) الحارثي، هلاله بنت سعد، (٢٠٠٦م)، صورة الطفل في الرواية السعودية، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، ط ١، ص ١٨٠.

(٥٤) أبو الرّب، محمد، (١٤٣٥هـ-١٤٣٦هـ)، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية بائع الحكمة، وزارة التعليم، نشاط الطالبات الثقافي، منطقة تبوك، نسخة مخطوطة، ص ٢٨.

(٥٥) العطوي، أحمد بن سليم، توظيف التراث الشعبي المحلي في مسرح المرأة السعودية، المرجع السابق، ص ١١٨.

(٥٦) انظر المرجع السابق، ص ١١٨.

(٥٧) بلحارث، خالد بن محمد، (١٤٣٧هـ)، مسرحية (الملكة)، وزارة التعليم، نشاط الطالبات الثقافي، منطقة تبوك، ص ١، نسخة مخطوطة.

(٥٨) المصدر السابق، ص ٢.

(٥٩) المصدر السابق، ص ٢.

(٦٠) الغماري، يحيى بن يوسف، (٢٠١٣م)، دور المسرح المدرسي في تحقيق أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية: من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، رسالة جامعية، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان، ص ٢٥.

(٦١) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية (الملكة)، المصدر السابق، ص ٢.

(٦٢) أبو كليش، وداد المبروك، السيد، خيرى داود، (٢٠٢١م)، المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية وهويتها الحضارية في ظل التحول الرقمي، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، مج: ٣، عدد ٤، ص ١١١.

بالنظر إلى مسرحيات كَتَّاب المسرح المدرسي وكتابتاته؛ يلحظ أنهم اختاروا شخصيات ملائمة للجو العام للمسرحية ونوعوا بين شخصيات رئيسة، وفرعية، وتمثلت كل شخصية؛ لنقوم بدورها في العمل المسرحي؛ فالشخصية لغة: "جماعة شخص الإنسان، وغيره مذكر، والجمع أشخاص وشخوص وشخاص" (٦٥) واصطلاحاً تعرف بأنها: "ذلك القناع الذي يلبسه الممثل لأداء أدوار المسرحية" (٦٦)

اعتمد الكاتب في مسرحية (من أراد استطاع)؛ على شخصيات رئيسة ك (بصير، وجراح)؛ إذ دارت أحداث المسرحية حول بصير الأعمى، وجراح المتهكم، ويلحظ وجود تلاؤم بين أسماء الشخصيات، ودورها في العمل المسرحي، فبصير سُمي بصيراً؛ دلالة على مقدرته على تحدي الصعاب، واستطاعته أن يحقق ببصيرته ما يريد، وجراح دلالة على الشخصية الجارحة التي يتسم بها. والتصرفات القولية، والفعلية التي تصدر منه دون إدراكه بحجم ضررها. وتوجد شخصيات ثانوية ك (القارئ، والمستمع) في بداية المشهد الأول، كما اتضح ذلك في حوار دار بين القارئ، والمستمع:

" القارئ: مالي أراك متعجراً؟

المستمع: لا عليك.. لا عليك" (٦٧).

وَصَرَحَ الكاتب بأسماء الشخصيات مباشرة في منتصف المشهد الأول بـ(شقيق بصير، وبصير)؛ فالقارئ شقيقه، والمستمع هو بصير، ففي ذلك إمعان من الكاتب بتأخير التصريح المباشر باسميهما؛ ليُشد انتباه المتلقي وتركيزه. فمع تتابع الأحداث يكشف عن شخصيتي القارئ، والمستمع، فحينما يخطف جراح كتاب القارئ، ويرمي المستمع أرضاً؛ فهنا من خلال حوار الشخصيات الثانوية صديق ١، وصديق ٢ يُكشَف عن المغزى وراء اختيار شخصيتي القارئ، والمستمع في البداية.

" صديق ١: (في دهشة) يا إلهي إنه أعمى.

صديق ٢: (متعاطفاً) أجل.. أجل.. إنه أعمى" (٦٨)، ففي ذلك تسلسل بأحداث الشخصيات متقن، ينبئ عن كاتب، يعي ما يكتب.

وتأتي مسرحية (المشقة)؛ إذ قسّم الكاتب الشخصيات معتمداً على الأحداث؛ فتظهر شخصية (أحمد وعناد) بكونهما شخصيات رئيسة، ومن خلال تتابع الأحداث؛ استطاع الكاتب أن يوضّح الفكرة المرادة من المسرحية، وهي (التحذير من الوقوع في المخدرات)، وتأتي شخصيات

اللغات" (٦٣)، وأوضح الكاتب أنّ الجماعة قوةً صوتاً وفعلًا؛ إذ هتفوا بصوت واحد على شكل لسان العرب (فليحي ملك اللغات)؛ لينمي في فكر الطفل محبة لغة الضاد (اللغة العربية)، ويدعو للمقاومة، وحب الدفاع عنها، وإن وُجد من يثبطها، أو يريد الخلاص منها؛ بغية التجديد، فالكاتب عرض لـ"نهاية المسرحية فيضع نهاية مختلفة ومتألّفة" (٦٤) تشكّلت بالشخصيات، وبهتافهم بصوت عالٍ.

المبحث الرابع: اتجاه المسرح الديني:

إنّ للاتجاه الديني وجوداً على خشبة المسرح المدرسي؛ لما له من دور بارز في توعية المتلقي في أمور دينه أولاً؛ لتصلح دنياه؛ وهذا يدور جميع الكتاب، والكاتبات عند انتقائهم لأفكار مسرحياتهم، وتضمينها للآيات القرآنية، والأحاديث النبوية التي تضيف للنص المسرحي اكتمالاً وبهاء.

فتعالج مسرحية (البنيان) لخالد بلحارث في فصلين، ومشهدين إرشاد الأطفال إلى التحلي بالأخلاق الحسنة، وتجنّب الأخلاق السيئة، ففي هذه اللفتة يبين الكاتب للأطفال البون الشاسع بينهما: بين هذه الأخلاق، ومن يتحلّى بها، ويعرض قيماً دينية بأسلوب جذاب للأطفال، بدءاً بعنوان المسرحية (البنيان) وما يدلّ عليه من دلائل عدة، منها: أنّ الإنسان قويّ بقيمه الحسنة: مثل (التعاون والصدقة والحياء)، وأنّ البنيان المؤسس على أخلاق الشر (النيمة، والتجبر والطغيان والظلم) سيقع ولو بعد حين؛ فالكاتب يصوّر بناءين: واحداً للأخلاق الحميدة، والآخر للأخلاق السيئة؛ ليتمكّن المتلقي من التمييز بينهما.

فجاءت تلك النصوص المسرحية ليكون هدفها الأسمى إنشاء جيل ذي قيم، يحكمه الدين، وتضبطه المبادئ، وتعيده للمسار الصحيح إن ضلّ، جيل، يعي تماماً- حدوده دون تجاوز، يكافئ من يصيب، ويعاقب من يخطئ.

الفصل الثاني: ملامح البناء الفني في نصوص المسرح المدرسي (الشخصيات، الحوار، الحكمة، الصراع)

يتألف العمل المسرحي من نص يُكتب ليعرض، لكن لا يعد نص مسرحي مكتملاً إلا بوجود عناصر البناء الفني للمسرحية؛ إذ تُشكل هذه العناصر الدعامة الرئيسة لبناء النص المسرحي. وسنناقش في هذا المبحث العناصر الفنية في نصوص المسرح المدرسي في المنطقة؛ فالكاتب المسرحي يجب أن يكون مُلمّاً بكل جوانبها؛ ليظهر النص المسرحي ملتحماً من دون فجوات.

المبحث الأول: الشخصيات:

(٦٦) ينظر: لمباركية، صالح، (٢٠٠٧م)، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، ط٢، قسطنطينية (الجزائر)، ص٢٢٧.

(٦٧) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية من أراد استطاع، مصدر سابق، ص٣.

(٦٨) بلحارث، خالد، المصدر السابق، ص٣.

(٦٣) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية (الملكة)، المصدر السابق، ص٤.

(٦٤) الزهراني، بيان بنت محمد، (٢٠٢٣م)، كتاب المسرح في المنطقة الشرقية؛ المؤثرات والتحويلات، كلية العلوم والآداب الإنسانية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ص٤٦.

(٦٥) ابن منظور، محمد بن مكرم على، لسان العرب، فصل الشين المعجمة، ج ٧، مرجع سابق، ص٤٥.

رمزية، ظهرت عند انتصار أنصار الملكة على المعارضين لها "يقفون بأسلحتهم؛ ليشكلوا بها عبارة لسان العرب" (٧٢) ، و"الأسلحة بهيئة حروف" (٧٣) ، ولم يُظهر الكاتب رمزية الأسلحة المتعارف عليها، بل اختار رمزية للأسلحة مناسبة لفئة الأطفال، فكأنه يريد منهم أن يتسلحوا بالعلم؛ ليرتفعوا كلغة الضاد.

وتتجلى مسرحية (نقمة أم نعمة) التي عوّلت الكاتبة على الشخصية الرئيسة التي تجلّت في عنوان المسرحية (نقمة أم نعمة)؛ إذ استخدمت الكاتبة طباقاً للتعبير عن المفارقة المعنوية الشاسعة بين دلالة الاسمين؛ إذ وضّحت دلالة الأسماء من خلال أحداث المسرحية التي أُلححت فيها الكاتبة إلى الفكرة الرئيسة في منتصف المسرحية، فأفقدت المتلقي عنصر الدهشة المتولد من غموض الأحداث؛ فعند طلب هيا لأمتها نعمة بتسمية المولدة بنعمة تقول الجدة: "سمّوني نعمة لأن وجهي كان وجه خير عليهم" (٧٤) ، إلى "وبنتك منحوسة جابت معها الغمّ جات في ليلة قشرة مظلمة، وفي حظيرة الغنم" (٧٥) ؛ فهنا يشير الحوار المسرحي إلى سبب التناقضات بين نعمة ونقمة التي تجلّت بدءاً بالعنوان، وأسماء الشخصيات.

وجاءت شخصيات ثانوية، ساعدت الشخصيات الرئيسة في تواصل الأحداث؛ فتمثّلت بـ(هيا، ليلي، المرشدة الطلايبة، معلمة الكيمياء)، ووظفت شخصيات، جاءت مؤثراً خارجياً، تمثّلت بـ(صوت الأب، صوت الخاطب)، ولم توظّف الكاتبة شخصيات العنصر الذكوري في هذه بل جعلت شخصياتهم مؤثراً خارجياً؛ ممّا دلّ على "تمتعها بالأدب والرقابة المسرحية" (٧٦) ، ولا سيّما أنها تعرض المسرحية في بيئة، ومنطقة مُحافضة لبنات جنسها.

وفي مسرحية (الأصدقاء) التي تقدّر الكاتب فيها بتنويع الشخصيات؛ فأوجد شخصيات إنسانية، وحيوانية؛ فالشخصيات الرئيسة تمثّلت بـ(أكرم) من سكان الأرض، و(موكاموكا) من سكان سطح القمر؛ إذ أظهرها من خلال صداقتهم طبيعة التواصل بين سكان أهل القمر، وأهل الأرض، فحينما تصل الإشارات الضوئية من موكاموكا؛ يهرع أكرم؛ ليرد:

" أكرم: هلا موكاموكا.

موكا: كيف الحال، وكيف الوالد، وعمك، وأبوك، ووليد، وسليمان، وأهل الأرض كلهم" (٧٧).

ثانوية كـ(صالح ورفاقه والرجل الإرهابي)؛ فظهرت شخصية صالح قدوة صالحة لأحمد ومناصرًا للحقّ، وأهله، وتمثّلت شخصية عناد بالشخص المعاند الذي لا يهنا إلا بتحقيق أهدافه الرذيلة.

وتأتي مسرحية (البائسة) التي تمثّلت بشخصية رئيسة واحدة (الفتاة)؛ فاستعانت الكاتبة في تقنية الموندراما؛ إذ تُعنى بأنها "مسرحية الشخص الواحد" (٧٩) ، ويعود ذلك الانتقاء لذائقة الكاتبة، وتنويعها بعرض مسرحياتها، و لم تكفّ بطريقة عرض واحدة لمؤلفاتها المسرحية، بل نوّعت؛ إذ أضفت لمسرحيتها هذه طابعاً فريداً مغايراً عن النصوص المسرحية المستندة إليها الدراسة، ولتحقق من وصول الفكرة الرئيسة من خلال عرضها في شخصية واحدة ، فتمحورت أحداث هذه المسرحية مع شخصية البطلة، وهي (الفتاة) فحينما "(تنظر للصندوق قليلاً، ثم تضحك بسخرية): شهادات شهادات وما هي الفائدة؟" (٨٠) ؛ إذ جاءت هذه الشخصية لتجسد شعوراً لم يُحكّ، بل تعيشه هذه الفتاة، فتراكم معها إلى أن صيرّها للتبدل، فيوحي تكرارها لـ(شهادات، شهادات) لذاك الطموح المشتعل في الماضي الذي كانت تعمل فيه؛ لتحقيق الإنجازات، والنجاحات، الطموح الذي دلّنا عليه الكمّ الهائل من الشهادات التي حصلت عليها، لكن في هذا النصّ المسرحي؛ استطاعت الكاتبة أن تُثري المتلقي تحوّل الحال لهذه الفتاة التي استوت عندها جميع الأمور؛ فأصبحت ترى شهاداتها، لكن بعين بائسة؛ إذ تتساءل (وما هي الفائدة؟! فتخبّئ خلف هذا التساؤل كمّاً هائلاً من الحزن الدفين، وما يحمل معه من تفاصيل، وكتبت الكاتبة نصّاً مسرحياً مليئاً شعوراً بالفكرة المرادة؛ فلم يتخلّله أيّ تداخلات لأفكار أخرى، فكان هذا التأطير من أجل التأثير، ولتحقيق استجابة المتلقي للفكرة من المسرحية.

وفي مسرحية (الملكة) اعتمد الكاتب على شخصيات رئيسة، وثنائية، ومن خلال تتابع الأحداث يكشف عن الرئيس منها، والثانوي، فظهرت الملكة شخصية رئيسة، "عرش تغليه ملكة ذات هبة ووقار" (٨١) ؛ فكان مجسّداً بتلك الملكة صورة اللغة العربية؛ ليرسخ لدى المتلقي أن اللغة العربية ذات شرف، ومكانة عالية، وأوجد شخصيات ثانوية مساندة للملكة ضد أعدائها (حارسي الملكة، والرجال المعتدين رجل ١، رجل ٢، رجل ٣)، ووظف شخصيات

(٧٤) ينظر: الشهري، ناديا محمد، مسرحية نقمة أم نعمة، المصدر السابق، ص ١٨.

(٧٥) المصدر السابق، ص ١٨.

(٧٦) ينظر: العنزي، عائشة بنت سعد، العطوي، أحمد بن سليم (٢٠٢٤م)، الحوار وظائفه وأنماطه في مسرحية ذات الشريط الوردي لوفاء الطيب، المجلة الدولية للغة العربية وآدابها، مركز إثراء المعرفة للنشر العلمي، ع ٤، الطائف، ص ٥١.

(٧٧) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ٢

(٧٩) الدوسكي، بيداء محيي الدين، (٢٠٢٤م)، تحليل الخطاب السردى في المسرحية الموندرامية (ليلة دفن الممثلة جيم) للكاتب جمال أبو حمدان، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، ص ٦

(٨٠) الشهري، حسناء، مسرحية البائسة، مصدر سابق، ص ١.

(٨١) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية الملكة، المصدر السابق، ص ١.

(٧٢) المصدر السابق، ص ٤.

(٧٣) المصدر نفسه، ص ٤.

فجاءت الشخصيات الثانوية مساعدة للشخصيات الرئيسية؛ لاستكمال إيصال فكرة المسرحية، ويظهر تتابع منظم تمثل بلقاء المبتدأ والخبر، والمحامين بالقاضي؛ للحكم على ما دار بينهما بمقطوعة شعرية، تحمل ثناء كلٍ منهما على نفسه وهجاءه للآخر؛ إذ ظهرت في المشهد الأول.

وفي مسرحية (المغامر والإسكافي) عمد الكاتب أن يختار أسماء الشخصيات الرئيسية بما يتوافق مع العنوان للمسرحية، وتمثلت بـ (المغامر، والإسكافي)، وظهرت شخصيات ثانوية كـ (التاجر عمران، الوالي)، فجسد الكاتب الشخصيات بين الثانوية، والرئيسية بما يتوافق مع عناصر البناء الفني، فاختر التاجر عمران؛ ليشتري من المغامر هذه القافلة؛ لأنه هو بطبيعته تاجر، يتعامل بالشراء، والبيع؛ فاختره لشخصية التاجر جاءت مواكبة لدورها المسرحي. وفي مسرحية (بائع الحكمة) عمد الكاتب إلى شخصيات رئيسية تمثلت بـ (الحكيم والحجام)؛ فحقق إمامًا بالفكرة من خلال الشخصيات، وانسجامها مع العنوان (بائع الحكمة)، وهو شخصية الحكيم التي ظهرت في بداية المسرحية، وعندما باع للحجام الحكمة التي تمخورت حولها جميع الأحداث، وظهرت شخصيات ثانوية كانت داعماً لتوضيح ما قصدته الشخصيات الرئيسية، وتمثلت بـ (السلطان، المبعوث، الشخص، أبي الحجام)؛ فظهرت جميعها موازنة لبعضها؛ لإيصال المغزى من المسرحية، ومثال ذلك الذي تجلّت فيه شخصية رئيسية، وثانوية عندما طرق الباب المبعوث من السلطان؛ مسكن الحجام:

"الأب: سمعت أنّ مولانا السلطان مريض جداً

الحجام: وأنا ما دخلني بالسلطان!!

الأب: اصبر يا بني.. الحكماء والأطباء قالوا لا بد من فصد دمه.. كمحاولة أخيرة لإنقاذه" (٨١).

وفي مسرحية (خطوات) ظهرت شخصية رئيسية (عتيق) الذي ظهر شخصاً متباهياً بخبرته العالية، وكفاءته، وناسب الكاتب اختيار الدور المسرحي باسم الشخصية (عتيق)، أي: الثابت القديم. فيتتابع الحدث مع شخصيات، إذ ساندت الشخصية الرئيسية؛ لإيصال الفكرة من المسرحية، وتمثلت في شخصيات (العمال، ١، ٢، ٣) إذ كشف هذا التتابع عن الحالة النفسية التي يعانيتها عتيق؛ فظهر مردداً: "لن أكون مثلاً للآخرين بالفشل عتيق الفاشل عتيق الفاشل عتيق الفاشل أوو الفشل ذلك الغول الذي يخيفني كلما ذكرته" (٨٢).

والشخصيات الثانوية تمثلت بـ (وليد وسلميان، وأبي أكرم وعمّه) من سطح الأرض، وشخصية (القرد سمس) التي ظهرت في بداية الفصل الثاني، فحينما حاور موكاموكا قائلاً: "ما تشوف شرّ يا موكاموكا" (٧٨) اختار الكاتب شخصية القرد سمس صديقاً لأهل الأرض؛ ليستحضر الرحمة، والألفة مع الحيوانات؛ فالحديث على لسان الحيوان، وتوظيفه مناسب للطفل لأن "الطفل بطبيعته ينجذب إلى عالم الحيوانات" (٧٩)؛ إذ يتقبل كلّ ما يبدر من صفات، أو قيم متعلقة بالشخصية؛ فيكتسب منها ذلك، واختار الكاتب اسم سمس للقرّد؛ لتكون الشخصية محببة أكثر للأطفال، والشخصيات الحيوانية أيضاً. تمثلت بـ (التنين الأكبر، ومونامونا، وموجاموجا، والجنود) من سطح القمر، فهذا التنوع بين الشخصيات أسهم بتوسيع مخيلة الطفل، وتحفيز إدراكه، وتكشف الشخصية عن صفة أكرم النبيلة؛ لمساعدته لصاحبه موكاموكا من سطح القمر، وأوضحت صفة شخصية التنين الأكبر الذي ظهر بصورة معادية للتنين الأصغر (موكاموكا)، وأبنائه الذين أبدوا عدم اتفاقهم مع أبيهم التنين الأكبر في الحرب ضد أهل الأرض (مونامونا، وموجاموجا). فهذه التعددية بين الشخصيات الرئيسية، والثانوية بالتنوع بين الإنسانية، وبين أنسنة الحيوانات، وباختلاف صفاتها بين المسالمة، والشريرة؛ شكّل ذلك ترابطاً جلياً بين عناصر البناء الفني؛ مؤدباً إلى إرسال الفكرة بسهولة ووضوح للفئة المستهدفة.

ومسرحية (المبتدأ والخبر) اتسمت بطابع تعليمي، اتّضح باختبار أسماء الشخصيات التي شكّلت ثنائية تضادية؛ إذ نتج عنها الطباق بين اسمي المبتدأ والخبر، وهذا الطباق أدى بدوره للكشف عن الصراع بينهما؛ ليعبر عن الفكرة التي يودّ الكاتب إيصالها؛ فجاءت الشخصيات رئيسية بقيادة (المبتدأ والخبر)، وانبثق من تتابع أحداثهما شخصيات ثانوية كالقاضي الذي احتكما عنده للفصل بينهما، والمحامين اللذين ظهرا مناصرين لهما، والكاتب الذي كتب ما دار في الجلسة القضائية. ومثال ذلك الحوار التالي حيث اجتمعت فيه شخصيات رئيسية، وثانوية:

" القاضي: أين الخصمان؟

المبتدأ والخبر: نعم يا فضيلة القاضي.

يشير القاضي إلى الرجلين الآخرين، من أنتما؟

أحدهما: أنا محامي المبتدأ، ويشير إلى المبتدأ

الآخر: أنا محامٍ عن هذا الخبر، ويشير إلى الخبر" (٨٠).

(٨١) أبو الرّب، محمد، مسرحية المغامر والإسكافي، مصدر سابق، ص ٣١.

(٨٢) الفلّس، أحمد بن صالح، مسرحية خطوات، مصدر سابق، ص ٢.

(٧٨) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ١٦.
(٧٩) إبراهيم، بخيتة حامد، (٢٠٢٣ م)، أنسنة الحيوان في مسرح الأطفال عند فوزي خضر، كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي، قنا، ص ٣٧٢.
(٨٠) أبو الرّب، محمد، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية المبتدأ والخبر، مصدر سابق، ص ١٧.

الأم: نعم، كان يعاملني كقطعة من الخشب، وكان يربطني بالسلاسل، وعلقني وأنا طفلة على جذع شجرة أمام أبناء الحي ليقتصن لهم مني" (٨٤).

ثمة ذكريات مؤلمة لأحداث ماضية عالقة؛ كثفت الكاتبة ظهورها بـ(يعاملني كقطعة من الخشب، يربطني بالسلاسل، علقني، ليقتصن مني)، فهذه كلمات، توحى بمعاناة وحشية، وتعاملات جافة من الأب الذي لم يدرك ضررها الذي حيي مع ابنته منال (أم رويدا)، وهذا بطبيعة الحال ناتج عن قلة الوعي المعرفي، أو الثقافي، أو التربوي عند الأب؛ فتولد نتيجة لذلك الضرر؛ اضطرابات، وعقد نفسية، كبرت مع أم رويدا. يلحظ أن الكاتبة تعمّدت باختيارها لشخصيات وسمها بالواقعية، والوضوح، وملاءمتها مع الجوّ العام للمسرحية، فاستطاعت أن تخلق من النص المسرحي مشهداً، تبعث للقارئ من خلاله صوراً ملموسة.

المبحث الثاني: الحوار:

يُعدّ الحوار عنصر رئيس بالمسرحية؛ لما له من دور كبير في الكشف عمّا يكّنه النص المسرحي، فالحوار في اللغة أنه من "المحاورة أي: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة" (٨٥)، وفي الاصطلاح: "عرض درامي بين شخصيتين، أو أكثر" (٨٦) فمن خلاله يكون الترابط مع جميع عناصر البناء الفني، ومن ذلك؛ فهو يُعدّ "الأداة الرئيسية للبناء الفني في المسرحية، ومنه يتكون نسيجها، وهو الذي يمنحها قيمتها الأدبية" (٨٧).

أ: الحوار الفصيح: فاللغة العربية الفصحى مطلب في المسرح المدرسي، فهي تُميّز من ينطق بها، وهي " إرث ومن يمتلك اللغة يمتلك الهوية العقلية والروحية؛ وذلك لقدرتها للحفاظ على هوية الفرد الخاصة" (٨٨).

فتأتي مسرحية (المبتدأ والخبر) متخذة من الفصحى وسيلة لإيصال الرسالة التي يهدف الكاتب للتركيز عليها؛ فاستخدم اللغة الفصحى؛ ليحدث تلاقحاً بين لغة الحوار المسرحي، والنص بما فيها من العناصر الفنية للمسرحية، فبدأ المشهد الأول بصراع ثنائي شعري بين المبتدأ والخبر؛ ليخلق جواً من التشويق، وإثارة انتباه المتلقي، فحينما يلجأ المبتدأ والخبر لعقد جلسة عند القاضي، ويقضي بـ"فبنا على ما ثبت لديّ أنا قاضي محكمة النحو الكبرى" (٨٩) فجاء الحوار المسرحي على لسان القاضي بلغة فصحي سهلة،

وفي مسرحية (البنيان) امتاز الكاتب باستخدام شخصيات بأسماء الحروف (أ، ب) لكونهما شخصيات رئيسية، وظهرت شخصيات ثانوية كـ (صديق أ، صديق ب، البائع ١، البائع ٢، الرجل المسكين، الرجل وصديقه) وعرضه للحروف زاد من جذب الأطفال، واستمتاعهم، ومع تداخل الأحداث، وتتابعها جعل الشخصيات الرئيسية، والثانوية تشكّل ترابطاً كثيفاً بين صفات الشخصيات (أ، ب)، وما يرتبط بهما من أحداث، وعواقب؛ فيتجلى حوار لشخصيتين رئيسيتين، وبمساندة شخصيات ثانوية استطاعت أن تكون مجموعة أحداث، تقود لفهم الفكرة من المسرحية، فأمثله ذلك:

" ب: اهلا وسهلا بصديقي العزيز (يتعانقان)

صديقه: (ناظراً إلى البيت بإعجاب) ما شاء الله، تبارك الله، بنيت بيتك على ما يرضي الله وأسست حياتك بشكل صحيح (مستعرضاً بعض الصفات كالصدق، الحلم، الحياء..) " (٨٣) ، ترتبط فكرة المسرحية بهذه الشخصيات فمن خلال تتابع أحداثها؛ يستطيع المتلقي أن يميز بين الصواب، والخطأ، وهذا إمعان من الكاتب بانتقائه لشخصيات الحروف (أ، ب)؛ ليتسنى للأطفال الاستمتاع، والفائدة معاً خلال عرض المسرحية.

وفي مسرحية (إسقاط) اعتمدت الكاتبة على شخصيات رئيسية متمثلة بـ(رويدا، وأمها)، وظهرت شخصيات ثانوية؛ لتتضافر مع الشخصيات الرئيسية، وتمهّد لإرسال الفكرة المرادة من المسرحية من خلال تتابع الأحداث، وتمثّلت بـ(الطبيبة، صديقاتها، صديقة الأم، صوت أمها، معلمة رويدا)؛ فاستطاعت الكاتبة من خلال حوار الشخصيات الرئيسية، والثانوية أن تعالج قضية (العنف الأسري)، وبيّنت الآثار المتعلقة به من تفكك، وكرهية، وسلوك عدواني مؤدٍ للإجرام.

فجعلت الكاتبة شخصية أم رويدا شخصية رئيسية؛ لثمّكن المتلقي من الإحاطة بالفكرة من خلال تحاور الشخصيات الرئيسية الأم، وابنتها مع الشخصيات الثانوية؛ إذ كشف ذلك عن الحال الذي تعانيه هذه الأم.

" الطبيبة: (باستهزاء) هل كان يحرقك والدك؟

(٨٣) بلحارث، خالد، مسرحية البنيان، مصدر سابق، ص ٨.

(٨٤) الشهري، حسناء بنت عبد الله، مسرحية إسقاط، مصدر سابق، ص ٤.

(٨٥) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، (١٤١٤هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط ٣، فصل الحاء المهملة، ج ٤، ص ٢١٨.

(٨٦) ينظر: برنس، جيرالد. (٢٠٠٣م) قاموس السرديات، ترجمة: السيد إمام، ميريت، للنشر والمعلومات، القاهرة، ط ١، ص ٤٥.

(٨٧) نجيب، أحمد. (٢٠٠٠م). أدب الأطفال (علم وفن)، دار الفكر، القاهرة، ط ٣، ص ٩٥.

(٨٨) ينظر: بدوي فرج، أماني، محمد محمود شهاب الدين، جلال، ومؤلفين آخرون، (٢٠٢١م)، المسرح المدرسي ودوره في تعزيز الهوية القومية للغة العربية الفصحى لطلاب المرحلة المتوسطة من خلال لحن مبتكر، مجلة علوم وفنون الموسيقى، كلية التربية الموسيقية، المجلد الخامس والأربعون، ص ٢٠٨١.

(٨٩) أبو الزُّب، محمد، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية المبتدأ والخبر، مصدر سابق، ص ١٨.

الموندراما والتي تمثلت بشخصية الفتاة. فحينما تستذكر (الفتاة) إنجازاتها، ومشروعاتها التي باءت بالفشل "لا زلت أحتفظ بهذه الأوراق البغيضة"^(٩٥)؛ فالحوار المسرحي يبنى عن حجم الفشل الذي استحوذ عليها من كل النواحي، فباستخدامها لـ (البغيضة) توحى بإشارة صريحة بالكره الذي تُكثّه لتلك المحاولات، والتجارب الفاشلة التي صيرتها لفتاة بائسة.

وفي مسرحية (المشقة) مزج الكاتب الحوار باللغة الفصحى؛ ليرسم أحياناً ملموسة وواقعية، فوجود الحوار المسرحي الفصيح زاد النصّ المسرحي جودة عالية، ولا سيما أنه يتحدث عن قضية اجتماعية مهمة، مستهدفاً مرحلة النشء، فعندما يأتي عناد بالحل لأحمد لزيادة تركيزه أثناء المذاكرة قائلاً: "الحل عندي وأنا أبو هندي"^(٩٦)؛ فباستخدامه المثل الشعبي^(٩٧) جعل الكلام الذي صدر من عناد "أوضح للمنطق، وأتق للسمع، وأوسع لشعوب الحديث"^(٩٨)، وأضفى على سياق العبارة نوعاً من الموسيقى الجمالية في لفظي (عندي، هندي)؛ إذ إنّ بينهما جناساً ناقصاً، فكان الحل عند عناد هو إيقاع أحمد في المخدرات، وبرز أسلوب الكناية في الحوار المسرحي بين صالح ورفاقه محاولين الإمساك بالفئة الضالة، فيقول رجل ٣: "كلما نبت لكم قرن قطعه الله"^(٩٩) فهنا الحوار المسرحي الفصيح يكشف عن قدرة الله –تعالى- على تدميرهم، وهزيمتهم، وإن كانوا في أيّ مكان. لقد استخدمت الكاتبة في الحوار المسرحي لمسرحية إسقاط حواراً مسرحياً فصيحاً؛ فتأطيرها للحوار حول الفصحى من دون مزجها مع اللهجة العامية يُسوِّغ على أنها بتركيزها على الحوار الفصيح تهتئ المتلقّي لاستقبال فكرة جوهرية، وتودّ أن تُكبر من نطاق انتشارها، فلو أنها اتخذت اللهجة العامية لكان انتشارها محدود، ومحصور في محيط البيئة.

فقضية العنف الأسري قضية اجتماعية مهمة، وتخصّ الفرد قبل المجتمع؛ فالفرد إن استقام؛ استقام مجتمع بأكمله. فبمشهد حوار الأم ورويدا في المنظر الأول؛ تظهر رويدا وهي غاضبة من تصرف والدتها؛ فتسقط أغراضها من التسريحة، فتقول الأم: "أتظنني أحصد قيمتها من الشارع"^(١٠٠)؛ فتعبّر الكاتبة في ذلك الحوار المسرحي الفصيح عن صوت غضب الأم من تصرف ابنتها التي

وواضحة الألفاظ، موضّحاً علاقة النحو بالمبتدأ والخبر، فحقق من خلاله قيمة تعليمية هادفة.

وعلى ذلك النهج؛ تبرز مسرحية (بائع الحكمة) التي حرص الكاتب لاستخدام لغة فصحي واضحة خالية من التعقيد؛ ليحقّق من وصول الفكرة؛ إذ اتخذ الطابع التاريخي لجوّ المسرحية العام؛ ولاءم الحوار المسرحي مع الشخصيات، وانتقاؤه للأسماء تاريخية؛ فأنت اللغة الفصحى مناسبة لعناصر البناء الفني التي حرص الكاتب على إضافتها لهذه المسرحية.

ففي أثناء زهاب الحجام لقصر السلطان؛ قابله شخص، ونصحه باستخدام ريشة، تليق بالسلطان غير الريشة التي يستخدمها لبقية الناس، فيقول الشخص للحجام "هل أنت أعمى ألا ترى الفرق بين ريشتك القديمة وهذه الريشة الجديدة"^(٩٠)؛ فمن خلال هذا الحوار المسرحي الذي دار بين الحجام، والشخص يكشف الكاتب بالتدريج عن الجريمة التي أراد إيقاعها بالسلطان بيد الحجام؛ فالحوار المسرحي كشف عن شخصية هذا الشخص، ونياته؛ فعندما يسأله الحجام "من أنت"^(٩١) يرد بـ "لا عليك سوف تعرفني بعد أن تتم العملية"^(٩٢)؛ فللحوار المسرحي الدور الرئيس بمعرفة كلّ ما يدور في خوالج الأنفس، سواء أكان خيراً، أم شراً، مثلما اتضح مع شخصية هذا الشخص الذي يُكنّ الشرّ للسلطان.

ومن المسرحيات التي اتخذت الفصحى للحوار المسرحي مسرحية (المغامر والإسكافي)؛ فانطلق الكاتب فيه بلغة فصحي سهلة، استطاع من خلالها أن يثري من الحصيلة اللغوية للأطفال، وذلك بانتقائه لأسماء شخصيات تاريخية كالمغامر والإسكافي، فظهر الحوار المسرحي بلغة فصيحة رصينة؛ ليحقّق التحاماً مع عناصر البناء الفني، وليسهل من وصول الأفكار في المسرحية، ففي المشهد السادس؛ يظهر الإسكافي، ويطلب من المغامر أن يأتي له بالأكل "أريد طعاماً فأنا جائع اذهب وأحضر لنا طعاماً"^(٩٣).

تعرض حسناء الشهري مسرحية (البائسة) باللغة الفصحى؛ فذلك حرص من الكاتبة؛ لتُحقّق التكامل في عرض الفكرة بلغة فصحي، ومسوّغ ذلك أن الكاتبة أرادت عدم تأطير الفكرة في حدود المسرح المدرسي، بل تريد أن تنتشر هذه الفكرة لمحيط مجتمعي آخر مستعينة بـ "تأثير استخدام التقنيات الجديدة على خشبة المسرح"^(٩٤) كتقنية

(٩٦) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية (المشقة)، المصدر السابق، ص ٣٤.

(٩٧) بعد البحث والتقصي لم أجد أيّ معلومة دقيقة لإثبات قائل هذا المثل أو مناسبه.

(٩٨) ينظر: الميداني، أبو الفضل، مجمع الأمثال، ٢، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان، بيروت، د.ت، مج ١، ص ١٤.

(٩٩) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية المشقة، مصدر سابق، ص ١١.

(١٠٠) الشهري، حسناء، مسرحية إسقاط، مصدر سابق، ص ٢.

(٩٠) أبو الرّب، محمد، مسرحية بائع الحكمة، مصدر سابق، ص ٣٤.

(٩١) أبو الرّب، محمد، مسرحية بائع الحكمة، مصدر سابق، ص ٣٤.

(٩٢) أبو الرّب، محمد، مسرحية المغامر والإسكافي، مصدر سابق، ص ٣٤.

(٩٣) المصدر السابق، ص ٢٤.

(٩٤) راجالو، راشيل، المسرح والحياة الأخلاق والمشاهد المعاصرة، ترجمة: محمد يوسف، مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي ٣١، القاهرة، ص ٤٧.

(٩٥) الشهري، حسناء، مسرحية (البائسة)، المصدر السابق، ص ١.

و يمزج خالد بلحارث بين اللغة الفصحى، واللهجة العامية في مسرحية (من أراد استطاع)؛ فيعرض لظاهرة التّمزج متّخذاً الحوار المسرحيّ الفصيح منهجاً متّبعا في مشاهد المسرحية كافة، وعرض لبعض المواقف بلهجة عامية، ملتزماً بسمّتيّ الوضع، والواقعية، خصوصا أن المسرحية مقدمة لفئة الأطفال؛ فالدمج بين اللغة الفصحى، واللهجة العامية "عند إليه بعض الأدباء المسرحيين، واتخذوا اللغة العربية كلغة للحوار المسرحي؛ إيماناً منهم بأهميتها، ومكانتها، أما اتّخاذ اللهجة العامية فهم يرون أنها سهلة، ويستطيع المتلقي معرفتها"^(١٠٤)؛ لذلك دمج الكاتب بين اللغة الفصحى، واللهجة العامية؛ لتحقيق هذه الرؤية؛ إذ السهولة، والواقعية.

وكشف الحوار المسرحي الفصيح عن الشخصيات فمع شخصية جراح المتهكّم على من هو أقلّ منه قدرات (بصير) فمن خلال الحوار المسرحي الذي دار بينهما استطاع الكاتب أن يجعل المتلقي على دراية بشخصيته النفسية، والاجتماعية، فعندما يتحدّى جراح بصيرا في ركوب السكوتر، ويستعرض أمامه "أترى أيها الأعمى حتى وأنا مُغمض عيني"^(١٠٥) فالحوار المسرحي الفصيح يكشف عن شخصية جراح التهكمية على من ينقصه في القدرات، والمهارات.

وعلى ذلك النمط تأتي مسرحية (خطوات)؛ فالكاتب محور الفكرة حول الخوف من الفشل، متّخذاً الحوار المسرحي الفصيح طوال المشاهد للمسرحية، فالكاتب ينقل بما يتلاءم مع الحوار المسرحي، ولغته واضحة غير متكلفة؛ لذا صاغ المسرحية بالفصحى "فهناك علاقة جدلية بين الحوار وعناصر المسرحية بوصفه وسيطاً، يعمل على نقلها، وتآلفها محققاً الانسجام بين مفردات العمل المسرحي"^(١٠٦)، فمع بداية المشهد؛ يصوّر حال عتيق، وهو داخل المنجم ينحت الصخر قائلاً: "أفنييت عمري تحت سقف هذا المكان الأشبه بالقبر الكبير"^(١٠٧)؛ فذلك الحوار المسرحي بين عتيق ونفسه يظهر فداحة الأسى، وحجم الفشل الذي استولى عليه، وشبه المكان (المنجم) بالقبر المظلم الذي يجمعهما، ورابط العمق بينهما، فيتراءى ملمخ، كشف عن شخصية عتيق المضطرب، والخائف من الوقوع في الفشل.

تعاملت مع أمها بسوء أدب؛ نتيجة لتعامل الأم السيئ، وهذا لا يُسوِّغ لرويدا أن تظهر بصورة غاضبة أمام والدتها، لكن الكاتبة أرادت أن تمهّد من خلال حوار الشخصيات، وتتابع الأحداث، والصراع بينهما عن الفكرة الرئيسة، فتستعمل الكاتبة همزة الاستفهام بـ(أتظننني)؛ لتعبر عن حجم الخطأ الذي قامت به ابنتها؛ فالاستفهام أضاف للفظّة قوة، وتستعمل بـ(أحصد قيمتها من الشارع؟)؛ فهنا أسلوب كناية عن التعب والجهد؛ لكي تحصل على المال، ومن ثمّ؛ تشتري الأغراض كـ(المكياج والعطورات والكريمات) ، وصورت ذلك بوصفها للمكان بداية المسرحية.

وتأتي مسرحية (الملكة) على ذلك المنوال بالحوار المسرحي الفصيح، فذلك رؤية دقيقة من الكاتب؛ ليحقق موازنة بينه، وبين الفكرة الرئيسة، وهي تعزيز حبّ اللغة العربية، وحمايتها ممن أراد غزوها بتداخل اللغات معها، أو التثبيط منها؛ فاللغة العربية أصل، والأصل -دائماً- سيظلّ شامخاً عالياً، فحينما يأتي الجنود؛ لمحاولة القبض على الملكة، ونزعها من عرشها؛ فيقول رجل ٣ "نهاجمها علنا، نخلعها بالقوة، ونجردها مما تملك"^(١٠٨)؛ فيوحي الكاتب إيحاء مباشراً بوجود المعارضين لهذه الملكة (اللغة العربية) ففي استعماله لـ(نهاجمها، نخلعها، نجردها) نبيرة دفيئة، تنبئ عن حقد وبغض، وتعلن عن حرب قادمة بشراسة على هذه اللغة العربية، وفي استعماله (نجردها مما تملك) تظهر استعارة مكنية؛ إذ شبّه ما تملكه هذه الملكة بالملابس؛ فإنه يمكن تجريده؛ فالكاتب له مغزاه قاصداً التجريد من الهوية، والأصالة، والعروبة.

إنّ لغة الحوار المسرحي في مسرحية (البنيان) لغة فصحي قريبة من المتلقي (الطفل) سهلة اللفظ وواضحة وسهلة المعاني، واستطاع أن يخلق انسجاماً بين الحوار المسرحي، وبين الشخصيات؛ فكشف من خلاله عن الفكرة الرئيسة بتتابع الأحداث، ووجود الصراع بينهما، فشكّل تماسكاً ملحوظاً بين عناصر البناء الفني للمسرحية. فعند حوار (أ) صاحب صناديق الأخلاق السيئة مع الرجل سأله "أين صاحبك الذي يلازمك مثل ظلك؟"^(١٠٩)؛ فالحوار المسرحي "جاء على شكل تساؤل"^(١١٠) حواريّ؛ فكشف عن مغزى شخصية (أ) تجاه صاحب الرجل، وهي الوشاية بينهما، فيبرز تشبيهه صاحب كالظل، وذلك بدليل علاقة المصاحبة.

^(١٠٦) الوهبي، سعيد بن هديب، (٢٠٢١م)، البناء الفني للمسرحية الشعرية العمانيّة مسرحية (أرجمند) أنموذجاً، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، الناشر: المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد التاسع والثلاثون، ص ١٦.

^(١٠٧) الفلّس، أحمد بن صالح، مسرحية خطوات، مصدر سابق، ص ٢.

^(١٠٨) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية الملكة، مصدر سابق، ص ٤.

^(١٠٩) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية البنيان، مصدر سابق، ص ٦.

^(١١٠) بجزبار، ملكية، (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، الحوار في المسرح الجزائري الحديث مسرحية (دعاء الحمام) لزهور ونيسي أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة أحمد دراية - أدرار، الجزائر، ص ٢٨.

^(١١١) ينظر: الحربي، بشرى بنت صالح، مرجع سابق، ص ١٠٦.

^(١١٢) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية من أراد استطاع، مصدر سابق، ص ٦.

مخطوف" (١١١)؛ فجاء الحوار المسرحي بلهجة عامية؛ ليتناسب مع وصف وجه (هيا) المرأة الحامل بالتاسع، ولتعبّر عن الرحمة، والرأفة للأم؛ إذ باستطاعتها قراءة ملامح التعب، والإرهاق بوجه ابنتها؛ دون إفصاح منها بذلك التعب، رغم إنكار هيا "لا، أنا بخير" (١١٢) ف "صوت الممثل يحمل رسالة النبيرة" (١١٣) فالكاتبة -هنا- تجسّد تجسيداً دقيقاً حال بعض الأمهات الصغيرات اللاتي تتوارى بالأمها بعيداً عن ناظري المحيطين بها.

وفي موقف آخر لموقف الطالبات من نقمة عندما طلبت منها المعلمة تعليق اللوحة معها "يا رب سترك ... رحنا وطي" (١١٤) استخدمت الكاتبة ألفاظاً دارجة؛ لتعبّر عن مخاوف الطالبات من الأحداث الكارثية المرتبطة بنقمة، ويبرز أسلوب الكناية في خوف الطالبات من شؤم نقمة؛ فجاءت؛ لتشكّل تلاؤماً بين هذا الحدث، وشخصية البطلة (نقمة).

وظهر حوار عامي في مسرحية (من أراد استطاع) عندما مزج الكاتب فيها بين اللغة الفصحى والعامية؛ لإضفاء جانب فكاهي، أو ليكسر رتابة الأحداث عن اللغة الفصحى؛ ففي موقف جراح وصديقيه عندما يطلبهم أن يمدحوه " أنتو رجال ما ينشد بيكو الظهر" (١١٥). استخدم الكاتب لهجة عامية محاكياً بها لهجة المسلسلات البدوية، وليكشف - أيضاً- هذا الحوار العامي عن جانب آخر من شخصية جراح، وهي حبّ المبالغة بالمدح إذ تمثّل ذلك بطلبه للمدح من (صديق ١، صديق ٢) فأطال الكاتب الحوار المسرحي في ذلك الموقف التالي^{١١٦}: " جراح: ليه ماتمدحوني، وتمدحو مهارتي في ركوب السكوتر؟" و " فيه أحد أحسن مني في ركوب السكوتر؟" (١١٧).

ومزجت اللغة الفصحى والعامية في مسرحية (المشقة) في عدة مواضع، وإن كان غلب عليها الحوار الفصيح في معظم المشاهد، إلّا أنّها لم تخل من بعض المواضع من الحوار العامي الذي أضفى جانباً وشعوراً حسياً، فعند نصح صالح لأحمد محدّراً من عناد "فلا تسلم عقلك لكل من هبّ ودبّ" استعمل مثلاً شعبياً متعارفاً (لكل من هبّ ودبّ)، وبينهما يبرز محسن بديعي (الطباقي) مما أضفى موسيقاً جذابة في نطقهما، فيحذر صالح صديقه أحمد من الانجراف نحو صديق السوء عناد، داعياً لاتباع طريق القدوة الصالحة.

انحاز بعض الكتّاب، والكاتبات للحوار باللغة الفصحى متّخذين منه وسيلة لإيصال الرسالة المرادة من المسرحية، فنلاحظ منهم عرضها بلغة فصحى سهلة خالية من التعقيد، أو الألفاظ الغريبة، ويلاحظ ملاءمة هذه اللغة الفصحى لجميع عناصر البناء الفني للمسرحية الواحدة، فهذه لفظة جيدة من الكتّاب، والكاتبات بتوحيد الحوار المسرحي باللغة الفصحى؛ لعرض مثل هذه القضايا التي تحتاج إلى عرض مُتقن.

ب: الحوار العامي:

لاشك أن اللهجة العامية حضوراً مُهمّاً في المسرحيات، ولا سيما المعروضة للأطفال؛ لما لها من تسهيل لاستيعاب النص، أو الفكرة المراد إرسالها، فتنقّات المسرحيات في استخدام اللهجة العامية؛ فمن الكتّاب من جعل كل الحوار عامياً، ومنهم من مزج بين الحوار الفصيح والعامي في بعض المواضع، "فمثل ازدواجية لغوية تسير جنباً إلى جنب مع الفصحى" (١٠٨)، واستخدام الكاتب للحوار العامي؛ يعود لعدة أسباب: قصد الكاتب تسهيل إيصال الفكرة للمتلقين مثل ما ذكر سابقاً، ولعرضها بواقعية أكثر، وربما يعود السبب للجوء بعض الكتّاب، والكاتبات لطغيان تأثير البيئة في انطباع مستوى شخصياتهم، ففي مسرحية الأصدقاء استعان الكاتب باللهجة العامية؛ لإيصال عدة أفكار رئيسية، وثانوية، واستطاع إرسالها باستخدام الحوار المسرحي العامي؛ ليتناسب مع مستوى فهم فئة الأطفال و استيعابهم؛ فعرض الكاتب للمشهد الأول عند سؤال أكرم عن حال موكاموكا "زي منت خابر باقي مريض" (١٠٩)، وحينما يشكي لأكرم من الحمى "القحة اذبحتني" (١١٠)، فشبه القحة كإنسان يذبح، وظهر الحوار المسرحي العامي بألفاظ متداولة في الحياة اليومية (زي منت خابر، القحة)، وحرص الكاتب على اختيار ألفاظاً حيوية دارجة؛ ليوّسع من خيال الطفل، وليستقبل الفكرة المرادة من دون غرابة، كأنه يسمعها في محيط عائلته؛ فيسهل تقبّلها.

وتأتّى مسرحية (نقمة أم نعمة) التي عرضت لقضية اجتماعية، وحوار عامي؛ فأكسبها ذلك الحوار المسرحي العامي الواقعية، وليناسب مع الجوّ العامّ للمسرحية عندما تسكن الجدة في قرية، وتحفّها أصوات الغنم، وتغاؤها، كناية عن الجو الهادئ الساكن الذي يطغى عليه صوت الأغنام، والحوار العامي جاء ليلائم الشخصيات ك(نعمة، هيا، ليلي، نقمة)؛ فحينما تتحسس الأم نعمة ابنتها هيا "وجهك

(١١٣) بياقي، باتريس، (٢٠١٥م)، معجم المسرح، المنظمة العربية للترجمة، ترجمة: ميشال خطار، بيروت، ط١، ص ٦٠١.

(١١٤) الشهري، ناديا، مسرحية نقمة أم نعمة، مصدر سابق، ص ٢٢.

(١١٥) بلحارث، خالد محمد، مسرحية من أراد استطاع، مصدر سابق، ص ٢.

(١١٦) تم اختصاره، وذكر لب الفكرة من الشاهد.

(١١٧) بلحارث، خالد محمد، مسرحية من أراد استطاع، مصدر سابق، ص ٢.

(١٠٨) الرماح، علي بن أحمد، (٢٠٢٢م)، اللغة الفصحى في المجتمع والمؤسسة التعليمية (الفصحى والعامية وتعزيز الهوية- مرحلة التعليم الأساسي أنموذجاً)، جامعة ليبيا المفتوحة، ليبيا، عدد ٥، ص ٣١٩.

(١٠٩) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ٢.

(١١٠) المصدر السابق، ص ٢.

(١١١) الشهري، ناديا، مسرحية نقمة أم نعمة، مصدر سابق، ص ١٣.

(١١٢) المصدر السابق، ص ١٣.

المبحث الثالث: الحدث _ الصراع:

يُعدّ الحدث من العناصر الرئيسة للبناء الفني؛ إذ تركز أهميته في توضيح الفكرة، فالحدث: "هو الحركة الداخلية للأحداث، أو الحركة الداخلية لما يتابعه المتفرج بأذنه، وعينه فقط، ثم المحصلة النهائية لهذه الحركة في آخر العرض" (١١٨) إذن؛ فالحدث باستطاعته أن يُدخل المتلقي في صلب المسرحية، ويكشف الأفكار، والمضامين الكامنة.

فتتألف المسرحية من عدة أحداث مرتبطة ببعضها؛ لتسير سيراً متتابعاً ومتسلسلاً، وتنقسم إلى أحداث رئيسية، وأحداث فرعية. ويندرج تحت إطار الحدث عنصر مرتبط به، يتمثل في الحكمة، وهي في اللغة: "حبك حبكاً، أي: أحكم صناعة الشيء، وحبك الحبل: شدّ فتله" (١١٩)، وفي الاصطلاح: "الحكمة هي ذلك العنصر في تقنية المسرحية التي تُضفي شكلاً على الفعل الذي يمثل، ولذا كان من الضروري أن نبحث المشكلات الرئيسة التي تجابه الكاتب المسرحي في محاولته صياغة مادته في ذاك الشكل الذي تُطلق عليه الحكمة" (١٢٠)، و"كما تطلق الحكمة على تتابع حوادث تفضي نتيجة قصصية، تخضع لصراع ما، وتعمل على شدّ القارئ المتوهم إليها" (١٢١). فالحكمة ركيزة مهمة في المسرحية؛ إذ تُعنى بتتابع الأحداث، وتسلسلها يؤدي إلى الكشف عن نتيجة ما.

وعلى الجهة المقابلة من عناصر البناء الفني للمسرحية التي تتولّد من الحكمة؛ يأتي الصراع "فإن الحكمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود الصراع" (١٢٢). فيقوم على "نضال بين قوتين متعارضتين ينمو الحدث الدرامي بمقتضى تصادمهما" (١٢٣)، وتظهر هذه القوى المتضادة بين الشخصيات، وعادة يحرص الكاتب على اختبار قوًى، تتناسب مع المستوى العقلي للطفل، فتكون بين قوًى الخير والشر؛ لتقدم له المعرفة بطريق الصواب، أو الخطأ.

لقد اتسمت الحكمة في جميع نصوص المسرح المدرسي بالسهولة، والوضوح، ومن الأمثلة على الحكمة اليسيرة ما جاء في مسرحية من (أراد استطاع)؛ إذ يحدّد الكاتب مكان

الحكمة وبدايتها "حديقة حي، بها مقعدان خشبيان" (١٢٤)، والشخصيات تمثلت بـ(بصير، وأخيه، وجراح، وصديقيه ١، ٢)، فبداية الحكمة تتمثل حينما كان "يجلس بصير، وأخوه على مقعد خشبي" (١٢٥)، و ما إن تبدأ أحداث المسرحية بالتسلسل "و ارتباطها ببعضها البعض" (١٢٦) الذي ظهر من خلال حوار بصير، وأخيه عندما لاحظ أخوه عليه "التململ والضجر أثناء قراءة الكتاب عليه" (١٢٧) فيبرز أول حدث عند محاولة بصير في التغيير من نفسه.

وجاءت مسرحية (الأصدقاء) في حبكة يسيرة؛ إذ تدور أحداثها حول الصراع بين السلام، والحرب، فتبدأ الحكمة في تحديد الزمان، والمكان، والشخصيات. المكان: "منزل عبارة عن صالة بها أثاث مرتب، وموجود جهاز تلقي الإشارات الضوئية" (١٢٨).

الزمان: "تدور أحداثها في سنة ٢٠٤٠م" (١٢٩)، ويعول الكاتب على تصوير المكان كما هو مألوف في البيئة (صالة، أثاث مرتب)، و(جهاز تلقي الإشارات الضوئية)، وباختياره لـ(٢٠٤٠م) زماناً للحدث دلالة على أنّ الكاتب يملك تطلعات إيجابية، ونظرة بعيدة المدى، فالمسرحية كُتبت عام ٢٠١٨م، ففي ذلك محاولة من الكاتب لتصور أحداث مستقبلية، يراها بعين المواطن المؤمن بإمكانات بلاده وقدرتها على التطور بالعلم، والتكنولوجيا.

وتأتي مسرحية (الملكة)؛ إذ تبدأ الحكمة بدءاً بتحديد وصف المكان دون مراعاة للزمان؛ إذ أغفل الكاتب ذكره، وربما للكاتب مغزى بذلك سيُتضح لاحقاً.

"فالمكان: بلاط ملكي، يتوسط الخشبة عرش، تعتليه الملكة، وعلى جانبيها الحاجبان، وبين يديها أشخاص، يؤدون رقصة استعراضية هادئة على نغمات موسيقا عربية أصلية" (١٣٠). أجاد الكاتب بوصفه لطابع تاريخي؛ تحفه أجواء الحضارة الإسلامية فيذكره للحاجبين، ونغمات موسيقا عربية أصلية ينقل الكاتب المتلقي لتلك الحقبة من الزمن التي كان في مطلعها ظهور مهنة الحاجب؛ إذ تُعنى بـ"حَجَبه أي: منّعه عن الدُخُول" (١٣١)؛ لأهمية المحجوب، وأما توظيفه للاستعراض الراقص الهادئ؛ فجاء ليعبّر عن

(١٢٤) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية من أراد استطاع، مصدر سابق، ص ١.

(١٢٥) المصدر السابق، ص ١.

(١٢٦) مظفر، حليلة، (٢٠٠٩م)، المسرح السعودي بين البناء والتوجس، من مطبوعات نادي الطائف الأدبي الثقافي بالتعاون مع دار شقيقات، ط١، القاهرة، ص ٤٠.

(١٢٧) ينظر: بلحارث، خالد محمد، من أراد استطاع، مصدر سابق، ص ١.

(١٢٨) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ٢.

(١٢٩) البلوي، فهد، مسرحية الأصدقاء، مصدر سابق، ص ٢.

(١٣٠) بلحارث، خالد بن محمد، مسرحية الملكة، مصدر سابق، ص ١.

(١٣١) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ب، فصل الحاء المهملة، دار صادر، بيروت، ص ٢٩٨.

(١١٨) حمودة، عبد العزيز، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، ١٩٩٨م، ص ٤٣

(١١٩) إلياس، ماري، حسن، حنان قصاب، معجم المصطلحات ومفاهيم المسرح وفنونه المسرحية، العربية، الإنجليزية، الفرنسية، مرجع سابق، ص ١٦٥.

(١٢٠) فريد ب، ميليت جيرالد إيدس بنتلي، فن المسرحية، ترجمة صدقي خطاب، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر بيروت- نيويورك، ص ٣٩٣ (١٢١) علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، (١٩٨٥م)، دار الكتاب بيروت، لبنان، ط١، ص ٦٤.

(١٢٢) إلياس، ماري، حسن، حنان قصاب، معجم المصطلحات ومفاهيم المسرح وفنونه المسرحية، العربية، الإنجليزية، الفرنسية، مرجع سابق، ص ١٦٧.

(١٢٣) ينظر: النادي، عادل، (١٩٨٧م)، مدخل إلى فن كتابة الدراما، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، ط١، تونس، ص ٧٠

ملاحح الحضارة الإسلامية؛ إذ كان من أبرز طقوسهم إقامة الرقصات الاستعراضية؛ ويصف الكاتب الموسيقا بـ(عربية أصالية)؛ ليمهد الوصول لما يدور في ذهنه من فكرة.

فتبدأ أحداث المسرحية باختزال الحدث في مشهد واحد، ووظف الكاتب فنَّ خيال الظل؛ وهو "وسيلة فنية صالحة لتقديم كافة الموضوعات الاجتماعية و السياسية و الدينية، و كذلك موضوعات التسلية و المتعة" (١٣٢) وهذا ثاني ظهور له في مسرحيات الكاتب؛ إذ تفرّد بذلك الفنّ عن بقية المسرحيات الأخرى؛ فعندما يظهر "خيال مجموعة من الأشخاص يتأمرّون على الملكة" (١٣٣)، ثم ينتقل الحدث إلى وسط الحبكة؛ وعندما يتفق الرجال على الهجوم على حاجبي الملكة غدراً: "يجتمعون واضعين أيديهم في أيدي بعض ويسألان سيفيهما على الحاجبين" (١٣٤) فمع تتابع الأحداث تتعقد الحبكة؛ حينما تجتمع مجموعة الأشخاص؛ للقبض على الملكة، فقاومهم لكن "تُكبل الملكة بالقيود، وينتزع منها التاج، ويوضع شريط لاصق على فمها" (١٣٥)، فيتنامى الحدث الدرامي بطريقة منظمة غير مبهمة؛ فيظهر الصراع بين أنصار الملكة، وبين أعداء الملكة (رجل ١، رجل ٢، رجل ٣)، فيقول أحدهم من أنصار الملكة: "لقد أعمى الحقد بصائركم، وأخرج ما في نفوسكم من عداوة، وبغضاء" (١٣٦)، فتنتهي الحبكة بنصر الملكة، وشكرها لأنصارها قائلة: "شكراً لكم أنا ممتنة لكم أيها الأوفياء" (١٣٧)، فاستطاع الكاتب أن يخلق خاتمة فحوها أنّ النصر -دائماً- لطريق الخير مؤكداً أهمية اللغة العربية التي أطلق عليها لقب (الملكة) طوال أحداث المسرحية، وربما يعود سبب إغفاله للزمن؛ وذلك لتستمر ديمومة الوفاء، والحفاظ على اللغة العربية من الاندثار، أو نسيانها، والانغماس بتعلم اللغات، وهذا مطلب دون شكّ للانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى، لكن لا بدّ من التمسك بهوية اللغة العربية، والاعتراف بها. فالمسرحية جاءت في أحداث متتابعة، ومتماسكة؛ فسهل هذا التكاتف بين عناصر البناء الفني لوصول الفكرة، بفهم، ووضوح.

وتأتي مسرحية (البائسة) التي اختارت الكاتبة أن توظف تقنية الموندراما فيها، فكانت بداية الأحداث عندما "فتحت الستارة على مسرح ممثلي بالأوراق المبعثرة، وصندوق خشبي متوسط الحجم، فتدخل فتاة تجر أذيال الخيبة، وتمشي ببطء" (١٣٨) فدخل الفتاة يمثل بداية الحبكة، وما إن تبدأ حتى

تتسلسل الأحداث سريعاً، فمن خلال حوار هذه الفتاة مع نفسها قائلة: "لا أحد يقدر قيمتي، لا أحد يعرف من أنا، ولم تتمن مهاراتي" (١٣٩) يظهر شعور اليأس المتعلق بها، فتتنامى الأحداث على وتيرة واحدة، وبفكرة محدّدة، وواضحة، إلّا أن الكاتبة أرادت أن تخلق نوعاً من التنشيط، والحركة لجو المسرحية بتنويعها بين المونولوج، والديالوج اللذين ظهرا مع تتابع أحداث الفتاة وحوارها، فتارة تخاطب نفسها، وتارة تلقي الخطاب للجمهور؛ بغية شدّ الانتباه، والتركيز.

وفي مسرحية (بائع الحكمة) التي ظهرت في أحداث محكمة البناء؛ إذ تتجلى أحداثها بدءاً بأحداث الفصل الأول عندما "فتحت الستارة على أشخاص مجتمعين حول أحدهم فيصادف الحجام أحدهم، ويسأل عن سبب تجمعهم فيخبره بذلك" (١٤٠)؛ فهذا التساؤل الذي صدر من الحجام يكشف عن سبب توظيف الكاتب لشخصية (الحكيم)، ويخبر عن شيء ملموس، يمكن بيعه، وشرائه، وبذلك التتابع ببداية الأحداث؛ تصريح علني عن سبب اختيار العنوان للمسرحية بـ(بائع الحكمة).

فأول حدث يبرز أثناء مقابلة الحجام للحكيم، وشراء الحكمة منه التي نصّت على "لا تعمل عملاً قبل أن تعلم عواقبه" (١٤١) فكان شراء هذه الحكمة هو بداية الحبكة؛ إذ ظهرت بصورة يسيرة، فتتداخل الأحداث، وتظهر عقدة الحبكة في بداية المشهد الثاني، وهي عند غضب والد الحجام عليه، عندما علم أنه اشترى بالفقود حكمة، ولم يأت بالطعام له، ولعائلته، فيقول الأب بعد إخبار الحجام لأبيه بأنه اشترى بها حكمة: "تضيع خمسة دنائير تقيم بها حاجة أسرة كبيرة من أجل حكمة!!" (١٤٢)؛ إذ علا صوت الأب بنبرة تهكمية على ابنه، معتقداً أنه أخطأ بتصرفه عندما أضاع خمسة الدنائير على حكمة فقط.

يتصل هذا الحدث بالحدث السابق؛ فتأتي اللحظة المفصلية للحجام؛ فعندما اشترى الحكمة، وندم، وغضب، والده عليه؛ أحدث نوعاً من التقلبات في الأحداث التي نتجت عنها حبكة أخرى، فحينما يرسل السلطان الطارق، والمبعوث إلى الحجام؛ لإخباره بأنه يريد أن يفسده "أنت مطلوب لإجراء الحجامة لمولانا" (١٤٣)، وهنا تتجلى بداية الهدف من الحكمة التي اشتراها من الحكيم.

ثم يزداد الحدث تعقيداً ببقاء الحجام للشخص (الوزير) أثناء ذهابه لقصر السلطان، فيستقبله شخص، ويقنعه بريشة،

(١٣٨) الشهري، حسناء، مسرحية البائسة، مصدر سابق، ص ١.

(١٣٩) المصدر السابق، ص ١.

(١٤٠) أبو الرّب، محمد، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية بائع الحكمة،

مصدر سابق، ص ٢٦.

(١٤١) المصدر السابق، ص ٢٨.

(١٤٢) أبو الرّب، محمد، مبادرة أروقة المسرح، مسرحية بائع الحكمة،

مصدر سابق، ص ٣١.

(١٤٣) المصدر السابق، ص ٣٢.

(١٣٢) بهجت، نبيل، (٢٠٢٢م)، تطور تقنيات مسرح خيال الظل دراسة تطبيقية، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة- المجلد ١٠، ع ٣٤، ص ٣٧.

(١٣٣) بلحارث، خالد محمد، مسرحية الملكة، مصدر سابق، ص ١.

(١٣٤) المصدر السابق، ص ٢.

(١٣٥) ينظر المصدر السابق، ص ٢.

(١٣٦) المصدر السابق، ص ٤.

(١٣٧) المصدر السابق، ص ٤.

الإسعاف، وصوت الأذان، ودوي الانفجار؛ فحقّق نوعاً من التشويق، والحماسة، ومع تسلسل الأحداث يوصلنا الكاتب لنهاية الحكمة، فحينما يجتمع صالح، ورجاله؛ للإمسك بالرجل الإرهابي، فينقضون عليه مع حوار لصالح: "نحن لكم بالمرصاد، وسنمحي بلادنا، وبلاد المسلمين من شروركم" (١٥٧)، فقدّم الكاتب مآل الهلاك، وعاقبته، والخذلان لمن يسير في هذه الطرائق، وأشار إلى تضامن أبناء الوطن بعضهم مع بعض؛ لحمايتهم، وتكاتفهم بالصدّ، والردع لكلّ من تسوّّل له نفسه الإضرار بأفراده، وبأمنه المجتمعي.

جاءت مسرحية (نقمة أم نعمة) بأحداث واضحة، وبناء محكم متماسك؛ فكان وضوح الأحداث ظاهراً بصورة جلية، طوال أحداث المسرحية مقارنة بالنصوص المسرحية الأخرى، فتبدأ أحداثها بدءاً بوصف المكان، والزمان، وانطلاقاً إلى الشخصيات.

المكان: "بيت شعبي قديم، تجلس فيه امرأة عجوز، تلبس لباساً شعبياً بجانيها ابتها الحلي في شهرها التاسع، وابتها ليلي ترندي منامة (بيجامة) مُمددة على مرتبة أرضية" (١٥٨). الزمان: "منتصف الليل" (١٥٩). تمثّلت الشخصيات بـ (الجدّة نعمة، الأم هيا، نقمة، ليلي، معلمة الكيمياء، والمرشدة الطلابية). تقدّم الكاتب وصفاً، يحمل وقائع مشهديه، تحيل إلى أحداث المسرحية وزمنها، فظهر في السياق حاملاً أجواء سكوت المكان الريفي وهدوءه، ودلالة ذلك أنها أضافت إحياء مع الفضاء الزماني "أصوات مأمأة الغنم، وثغاء ماعز، تسمع بين لحظة وأخرى من الحظيرة المجاورة" (١٦٠). فكثّفت الفضاء المكاني، والزماني بالإحياءات، والإشارات؛ لتشدّ الانتباه، والتركيز.

وتبدأ الأحداث في تسلسل، يتجلى في حوار بين هيا، وأمها في بداية الفصل الأول، وتجاوزهما عن المستشفيات قديماً، وحديثاً فكان الهدف من بداية الحكمة تنوير المتلقي حول التغيرات، والتطورات في المجال الصحيّ.

ثم تنتقل الحدث إلى عقدة الحكمة التي كوّنّت جوّاً من الإثارة، والتوتر، فعند ولادة هيا عند حظيرة الأغنام، وما يرتبط بها من سقوط السقيفة على الغنمة، وسقوط الجدّة على ظهرها فجاءت نتيجة تلك الأحداث انطلاقاً لتسمية الجدّة نعمة لتلك الفتاة المولودة، "والله ما أسميها غير نقمة" (١٦١)، فما إن أسمتها نقمة إلا وكشفت الكاتبة عن ملامح الاسم الحسية، والمعنوية وآثارهما، وما يرتبط به من جوانب نفسية، واجتماعية.

يزداد الحدث تعقيداً بالتوالي مع عدة مواقف، كان حضور نقمة فيها هو الرئيس، فحينما جاء الخاطب؛ ليتقدم لها، أخبرتها والدتها (هيا) أن أباه، وإختها في انتظارها؛ فتذهب، وتجدهم في استقبالها، ثم "يتوارون عن الأنظار" (١٦٢)، فيظهر "صوت ترحيب الأب" هلا والله بنيتي هذي عروستنا صبي القهوة لعريسك" (١٦٣) ثم يزداد الحدث تعقيداً؛ فيسمع صوت "صرخة مؤلمة تنطلق من الشاب تتبعها صرخة الأب الساخطة: لا بارك الله فيك يا بنت" (١٦٤)، فتصوّر الكاتبة النكبات، والأزمات الملازمة لأحداث (نقمة) بطريقة فكاهية و مأساوية، فمع تتابع هذه الأحداث استطاعت الكاتبة إقناع المتلقي بفداحة الاسم وأثره غير الحسن على صاحبه، فالاسم له تأثير في شخصية الفرد، وحالته النفسية، والاجتماعية.

ويتنامى الحدث في المشهد الثالث الذي تتابعت فيه أحداث نقمة المأساوية؛ يتجلى هذا الحدث بقيادة المرشدة الطلابية التي افتقدت نقمة في فصول الدراسة؛ لكن لا بد من التعويل على الفضاء المكاني المسرحي لذلك المشهد "غرفة الجلوس الخالية، ثم يرنّ الجرس" (١٦٥)، فجاء هذا الحدث؛ ليوضّح مدى الأمانة، والحرص الذي اتسمت به الموجهة الطلابية (حنان).

في سرد الحدث بترابط مع الحدث السابق؛ فبرزت الحكمة، فحينما تقابل الموجهة الطلابية، نقمة، وتتساءل عن سبب تغيبها، وانطوائيتها، فتزد نقمة: "أنا كلّ مشاكلي إن اسمي مو حلو لا نطق، ولا معنى وجايب النحس على حياتي" (١٦٦)، وهنا تعترف نقمة اعترافاً مباشراً، وموجزاً بسبب بؤسها، وانطوائها؛ رغم أن الفكرة زال غموضها منذ بداية المشاهد.

فتسلسل الأحداث يعلن عن نهاية الصراع؛ فيعد محاولات، وصراعات عدة من نقمة؛ لإقناع جدتها بتقنن الجدّة بتغيير اسمها نتيجة "لإنقاذ نقمة لها من الحريق" (١٦٧)، فيكون إنقاذ الجدّة دافعاً لتغيير نظرتها، ورأيها عن نقمة، فبدلت اسمها قائلة: "أنا باسميك نعمة على اسمي" (١٦٨)، فكسبت نقمة القيمة المعنوية من الاسم الجديد (نعمة).

يتبين من المسرحية أنها جاءت في أحداث ظاهرة، وواضحة، فبدأ تتابع الأحداث بدءاً بولادة هيا عند حظيرة الأغنام، وإطلاق اسم نقمة على المولودة؛ للأحداث المترامنة مع زمان ولادتها ومكانها، والآثار النفسية، والاجتماعية المترتبة على تسمية نقمة بهذا الاسم، وصراعاتها الداخلي مع نفسها، ومع جدتها التي ترى أنها بؤرة النقم وسببها، ومع

(١٦٣) المصدر السابق، ص ٣٩.

(١٦٤) المصدر السابق، ص ٣٩.

(١٦٥) الشهري، ناديا، مسرحية نقمة أم نعمة، مصدر سابق، ص ٤٠.

(١٦٦) المصدر السابق، ص ٤١.

(١٦٧) المصدر السابق، ص ٥٣.

(١٦٨) المصدر السابق، ص ٥٧.

(١٥٧) المصدر السابق، ص ١٢.

(١٥٨) الشهري، ناديا، مسرحية نقمة أم نعمة، مصدر سابق، ص ٥.

(١٥٩) المصدر السابق، ص ٥.

(١٦٠) المصدر السابق، ص ٥.

(١٦١) الشهري، ناديا، مسرحية نقمة أم نعمة، مصدر سابق، ص ١٧.

(١٦٢) المصدر السابق، ص ٣٩.

٨. جميع النصوص المسرحية تحوي حبكة، وصراعاً يسيرين، والصراع تكون خاتمته بطريق الخير، والسلام.
٩. تميزت النصوص المسرحية باحتوائها على القيم، والتوعية الأخلاقية، والتثقيف الاجتماعي، والعقلي لتعزيز السلوك الإيجابي.
١٠. تميّزت بعض المسرحيات بالدقة، والالتزام بالقواعد النحوية، واللغوية، وفي المقابل توجد مسرحيات قليلة لم تلتزم بالقواعد اللغوية، والنحوية، والإملائية.
١١. جميع المسرحيات منسجمة، ومتناسكة في عناصر البناء الفني.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم
- الحديث النبوي
- بلحارث، خالد بن محمد، (١٤٣٨هـ)، مسرحية (البنيان)، وزارة التعليم، نشاط الطلاب الثقافي، منطقة تبوك.
- بلحارث، خالد محمد، (١٤٢٨هـ)، مسرحية (الملكة)، النشاط الطلابي الثقافي، منطقة تبوك.
- بلحارث، خالد محمد، (١٤٣٦هـ)، مسرحية (المشقة)، النشاط الطلابي الثقافي، منطقة تبوك.
- بلحارث، خالد محمد، (١٤٣٨هـ)، مسرحية (من أراد استطاع)، النشاط الطلابي الثقافي، منطقة تبوك.
- البلوي، فهد، (١٤٣٩هـ)، مسرحية (الأصدقاء)، تحت رعاية النشاط الطلابي الثقافي، منطقة تبوك.
- الشهري، حسناء سعيد، (١٤٤٢هـ)، مسرحية (البائسة)، نشاط الطالبات الثقافي، منطقة تبوك.
- الشهري، حسناء سعيد، (١٤٢٨هـ) مسرحية (إسقاط)، جمعية الثقافة والفنون، ونفذت على نادي المدرعات، منطقة تبوك.
- الشهري، ناديا ظافر، (١٤٣٤هـ)، مسرحية (نقمة أم نعمة)، جمعية الثقافة والفنون، منطقة تبوك.
- أبو الرّب، محمد، (١٤٣٥-١٤٣٦هـ)، مسرحية (المغامر والإسكافي)، إدارة نشاط الطالبات، مبادرة أروقة المسرح، بإشراف: أ. مريم الفدا، منطقة تبوك.
- أبو الرّب، محمد، (١٤٣٥-١٤٣٦هـ)، مسرحية (المبتدأ والخبر)، إدارة نشاط الطالبات، مبادرة أروقة المسرح، بإشراف: أ. مريم الفدا، منطقة تبوك.
- أبو الرّب، محمد، (١٤٣٥-١٤٣٦هـ)، مسرحية (بائع الحكمة)، إدارة نشاط الطالبات، مبادرة أروقة المسرح، بإشراف: أ. مريم الفدا، منطقة تبوك.
- الفلاس، أحمد (١٤٣٩هـ)، مسرحية (خطوات)، النشاط الطلابي الثقافي، منطقة تبوك.

التنقلات بين الأحداث تقبل الجدة بتغيير اسم نقمة إلى نعمة؛ مكافأة لها بعد إنقاذها للجدة من الحريق، ثم تعلن عن نهاية الحبكة بلسان نقمة عن الرسالة التي تودّ إيصالها من المسرحية "أنا أطلب من الأمهات أن يحسنوا اختيار أسماء أبنائهم فلاسم نصيب على صاحبه"^(١٦٩)، فالأبناء فلذات الأكباد، فأحسنوا اختيار أسمائهم بما يتناسب مع جيلهم، وابتعدوا عن الغرابة، ولا تجعلوا من أسمائهم غصة، تكبر معهم.

الخاتمة:

جاءت الدراسة بعنوان (نصوص المسرح المدرسي في منطقة تبوك الرؤى الفكرية، والتشكيل الفني)، وتوصلت إلى عدة نتائج، وهي كالآتي:

١. حظي المسرح المدرسي باهتمام ملحوظ من وزارة التعليم، ووزارة الثقافة.
٢. أغلب الكتاب، والكاتبات لنصوص المسرح المدرسي من المتخصصين في اللغة العربية في درجات علمية مختلفة، لذلك غلب على النصوص المسرحية استنادها على اللغة الفصحى.
٣. تميّز كتاب نصوص المسرح المدرسي في تبوك وكاتباته بالمسؤولية، والأمانة تجاه الفرد، والمجتمع، فتطرّقا لقضايا ملموسة، تمسّ الفرد قبل المجتمع، فعلى سبيل المثال: مسرحية (المشقة) لخالد بلحارث، ومعالجته لقضية الوقوع بالمخدرات.
٤. حرص الكتاب والكاتبات عند اختيار الفكرة المسرحية على ملائمتها للفئات المستهدفة من طلبة المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية.
٥. حرص الكتاب على تناول أفكار، وقضايا مرتبطة بالطلبة، من دون أيّ خلط بين مفاهيم، وقضايا لا تخصهم، والكاتبات المسرحيات حرصن على ملامسة أفكارهن للطلبات.
٦. اتسمت جميع المسرحيات بلغة واضحة، وسهلة الفهم، بما يتناسب مع الفئة المستهدفة.
٧. تكثر نصوص المسرح الاجتماعي، والتعليمي مقارنة بالاتجاه التربوي، والديني، فاشتمل المسرح الاجتماعي على عدة مسرحيات وهي: (مسرحية المشقة، ومسرحية البائسة، ومسرحية إسقاط، ومسرحية نقمة أم نعمة، ومسرحية خطوات)، بينما جاء المسرح التعليمي بعدة مسرحيات وهي: (مسرحية الأصدقاء، ومسرحية المبتدأ والخبر، ومسرحية المغامر والإسكافي، ومسرحية بائع الحكمة، ومسرحية الملكة)، وتفرد المسرح التربوي بمسرحية: (من أراد استطاع)، وجاء المسرح الديني بمسرحية (البنيان).

^(١٦٩) المصدر السابق، ص ٥٨.

ثانياً: المراجع:

- إبراهيم، بختيار، حامد، (٢٠٢٣م)، أنسنة الحيوان في مسرح الأطفال عند فوزي خضر، كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي، قنا.
- أبو كليش، وداد المبروك، السيد، خيرى داود، (٢٠٢١م)، المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية وهويتها الحضارية في ظل التحول الرقمي، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية.
- الأكشير، أمينة محسن حسن، (٢٠١٧م)، المسرح المدرسي تطبيقاً " مسرحية سندريلا"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها- كلية التربية.
- إلياس، ماري، حسن، حنان بنت قصاب، (١٩٩٧م)، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط١.
- بافي، ماتريس، (٢٠١٥م)، فن المسرح، تر: ميشال ف، مراجعة نبيل أبو مراد، المنظمة العربية للترجمة، ط١، بيروت
- بجبار، ملكية، (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، الحوار في المسرح الجزائري الحديث مسرحية (دعاء الحمام) لزهور ونيسي أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة أحمد دراية – أدرار، الجزائر.
- بهجت، نبيل، (٢٠٢٢م)، تطور تقنيات مسرح خيال الظل دراسة تطبيقية، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة- المجلد ١٠، ع ٣٤.
- بوكعبن، ندى، (٢٠٢٢م)، تجليات الكوميديا في النص المسرحي الجزائري-دراسة نسقية ثقافية لنماذج مختارة، رسالة دكتوراة، جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة، الجزائر.
- الحارثي، هلاله بنت سعد، (٢٠٠٦م)، صورة الطفل في الرواية السعودية، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، ط١،
- الحارثي، مريم بنت جمال، (٢٠٢١م)، واقع المسرح المدرسي بالمدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: المدينة المنورة أنموذجاً، جامعة عين شمس- كلية الدراسات العليا للطفولة.
- حمودة، عبد العزيز (١٩٩٨م)، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط.
- الديبسي، محمد إبراهيم، (٢٠١٦م)، الحركة المسرحية في المدينة المنورة تاريخها ونشأتها وتطورها ونماذج منها، نادي المدينة المنورة الأدبي، المدينة المنورة، ط١
- دداه، وفاء، سليمان، وردية (٢٠٢٣-٢٠٢٤م)، المسرح التعليمي ودوره في تنمية مهارة القراءة لدى الطفل مسرحية ساطير يوماً ما ليويسف بعلاج، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بو عريريج.
- الدوسكي، ببداء محبي الدين، (٢٠٢٤م)، تحليل الخطاب السرد في المسرحية الموندرامية (ليلة دفن الممثلة جيم) للكاتب جمال أبو حمدان، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية.
- الرماح، علي أحمد، (٢٠٢٢م)، اللغة الفصحى في المجتمع والمؤسسة التعليمية (الفصحى والعامية وتعزيز الهوية- مرحلة التعليم الأساسي أنموذجاً)، جامعة ليبيا المفتوحة، ليبيا.
- الزهراني، بيان بنت محمد، (٢٠٢٣م)، كتاب المسرح في المنطقة الشرقية؛ المؤثرات والتحويلات، رسالة ماجستير جامعة الملك عبد العزيز، كلية العلوم والآداب الإنسانية.
- عبد الله، ملحة، (٢٠٢٠م)، أركان المسرح، كيف أكتب مسرحية، منشورات الربيع، القاهرة، ط١.
- العطوي، أحمد بن سليم، (٢٠٢٣م)، المنجز المسرحي في تبوك تاريخياً وفنياً، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك.
- العطوي، هيا، (٢٠١٦م)، الرمز في شعر محمد توفيق دراسة تحليلية نقدية، مشروع بحث لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية، جامعة تبوك، نسخة مخطوطة.
- علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، (١٩٨٥م)، دار الكتاب ببيروت، لبنان، ط١.
- العنتلي، محمد عبد الناصر (٢٠١٦م)، شعر الدكتور عبده إسماعيل الطهطاوي (الرؤية والفن)، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، أسبوط.
- الغماري، يحيى بن يوسف، (٢٠١٣م)، دور المسرح المدرسي في تحقيق أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية: من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، رسالة جامعية، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان.
- الغدامي، عبد الله محمد، (١٩٩٨م)، ثقافة الوهم (مقاربات حول المرأة والجسد واللغة)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١.
- فتحي، إبراهيم، (٢٠٠٠م)، معجم المصطلحات الأدبية، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١.
- فردب، ميليت جبراليدس بنتلي، فن المسرحية، ترجمة صدقي خطاب، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر بيروت- نيويورك.
- الكعبي، فاضل، (٢٠٠٩م)، مسرح الملائكة: دراسة في الأبعاد الدلالية والتقنية لمسرح الأطفال، ط١، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام.
- لمباركية، صالح، (٢٠٠٧م)، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة (الجزائر)، ط٢.

كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، الناشر: المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد التاسع والثلاثون.

- مظفر، حليلة، (٢٠٠٩م)، المسرح السعودي بين البناء والتوجس، من مطبوعات نادي الطائف الأدبي الثقافي بالتعاون مع دار شوقيات، ط١، القاهرة.

- نجيب، أحمد. (٢٠٠٠م). أدب الأطفال (علم وفن)، دار الفكر، القاهرة، ط٣.

- النخيلة، حسن بن عبود، (٢٠١٩م)، جماليات الرمز في الأدب المسرحي المعاصر مصير صرصار أنموذجاً، جامعة البصرة، كلية الفنون الجميلة.

- يمينه، عبد اللّوي، وججيلة، بن غانم، (٢٠١٥م-٢٠١٦م)، المسرح الاجتماعي في المغرب "المجموعة الحمراء" لعبد الله شقرون أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات، المغرب.

الدوريات (المجلات والصحف):

- بدوي فرج، أماني، محمد محمود شهاب الدين، جلال، ومؤلفين آخرون، (٢٠٢١م)، المسرح المدرسي ودوره في تعزيز الهوية القومية للغة العربية الفصحى لطلاب المرحلة المتوسطة من خلال لحن ميكر، مجلة علوم وفنون الموسيقى، كلية التربية الموسيقية.

- راجالو، راشيل، المسرح والحياة الخلاق والمشاهد المعاصرة، ترجمة: محمد يوسف، مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي ٣١، القاهرة.

- شير، أسماء شاكر نعمة. (٢٠١٤م)، الحكاية الشعبية في نصوص مسرح الطفل، مجلة بابل- العلوم الإنسانية، جامعة بابل.

- شنب، منى بنت عبد المقصود، (٢٠٢٢م)، فنيات الكتابة وحرفية التمثيل في عروض الموندراما (دراسة لنماذج من المسرح المدرسي)، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية

- العطار، محمد محمود، (٢٠٢٣م)، دور المسرح في تنمية شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، المسرح السعودي أنموذجاً، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر

- العطوي، أحمد بن سليم، (٢٠٢٢م)، توظيف التراث الشعبي المحلي في مسرح المرأة السعودية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية.

- العنزي، عائشة سعد، العطوي، أحمد سليم (٢٠٢٤م)، الحوار وظائفه وأنماطه في مسرحية ذات الشريط الوردي لوفاء الطيب، المجلة الدولية للغة العربية وآدابها، مركز إثراء المعرفة للنشر العلمي، الطائف.

- المالكي، مالك نعمة، (٢٠١٤م)، خصائص مسرح الطفل وأنواعه وارتباطه بالعملية التربوية والمسرح التربوي، دراسات تربوية، بغداد.

- الوهيبي، سعيد بن هديب، (٢٠٢١م)، البناء الفني للمسرحية الشعرية العمانيّة مسرحية (أ رجمند) إنموذجاً،

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The meanings of the letters of meaning in the sermon (The Temptation of Drugs: Its Harms, Ways to Combat It, and Treat Its Effects, by Sheikh Abdul Rahman Al-Sudais) An Argumentative Study.

Dr. Asmaa Saleh Mutlaq Al-Amro

Associate Professor of Rhetoric and Criticism,
Department of Arabic and Literature, College of
Languages and Humanities – Qassim University.

دلالات حروف المعاني في خطبة (فتنة المخدرات.. أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها، للشيخ عبد الرحمن السديس) دراسة حجّاجية.

د. أسماء صالح مطلق العمرو

أستاذ مشارك في تخصص البلاغة والنقد قسم اللغة العربية
وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم.

E-mail: asmaomro@gmail.com

KEY WORDS:

Argumentation - letters of meaning-
argumentative links- argumentative factors-
argumentative ladders.

الكلمات المفتاحية:

الحجّاج - حروف المعاني - الروابط الحجّاجية - العوامل
الحجّاجية - السلال الحجّاجية.

ABSTRACT:

The research aims to approach Sheikh Al-Sudais' sermons with analysis and study from an argumentative perspective, by applying it to his sermon entitled (The Temptation of Drugs: Its Harms, Ways to Combat It, and Treat Its Effects). Tracking the argumentative connotations of the letters of meaning and the argumentative mechanisms in those letters, and their persuasive effect in his sermon, through investigating the effect of argumentative factors, which are considered one of the most prominent argumentative tools employed in argumentative speeches with the aim of hitting the central argumentative goal, which is persuasion, in addition to argumentative links, argumentative ladders with their laws, and the role of all of that, and the functions performed by those mechanisms and argumentative tools in the sermons of Sheikh Al-Sudais, by following the descriptive approach based on analysis, by monitoring the issues and matters related to the research topic, and the results of the study showed that the argumentative discourse with what it possesses of persuasive argumentative mechanisms and methods has a strong authority and enormous potential to influence the jihadi discourse and convince the recipients because the ordinary discourse does not attract the recipient and influence him as much as the discourse formulated in a persuasive argumentative style that is more capable of attracting souls and minds to what is presented to them and intended to convince them of, and Sheikh Al-Sudais's sermons are distinguished by being purely argumentative discourse for the purpose of influencing the recipient And to attract him.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى مقارنة خطب الشيخ السديس بالتحليل والدراسة من منظور حجّاجي، وذلك بالتطبيق على خطبته المعنونة بـ (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، متتبّعاً الدلالات الحجّاجية لحروف المعاني، وآليات الحجّاج في تلك الحروف، وأثرها الإقناعي في خطبته، وذلك عبر تَقْصِي أثر العوامل الحجّاجية التي تُعَدُّ واحدة من أبرز أدوات الحجّاج الموطّفة في الخطابات الحجّاجية، بغرض إصابة هدف الحجّاج المحوري، وهو الإقناع، إلى جانب الروابط الحجّاجية، والسلالم الحجّاجية بقوانينها، ودور ذلك كلّها، والوظائف التي أدتها تلك الآليات والأدوات الحجّاجية في خطب الشيخ السديس، وذلك من خلال إتباع المنهج الوصفي القائم على التحليل، من خلال رصد المسائل والقضايا المتعلقة بموضوع البحث.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن أن الخطاب الحجّاجي بما يمتلكه من آليات وأساليب حجّاجية إقناعية له سلطة قوية، وإمكانات هائلة على التأثير في الخطاب الجهادي وإقناع المتلقين لأن الخطاب العادي لا يجذب المتلقي، ويؤثر فيه بقدر الخطاب المصاغ بأسلوب حجّاجي إقناعي يكون أكثر قدرة على جذب النفوس والعقول لما يعرض عليها ويراد إقناعها به، كما تتميز خطب الشيخ السديس بأنها خطاب حجّاجي بحث لأجل التأثير في المتلقي واستمالته، بغية إيصاله إلى الغاية المرجوة من الخطاب، وهي الدعوة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر.

مقدمة:

- الأولى: وظيفة نحوية، وهي تحقيق الترابط بين مكونات الجملة أو الكلام، سواءً كانت عاملة أو غير عاملة.
- الثانية: وظيفة دلالية معنوية، وهي المساهمة في تحديد دلالة السياق.

ونظرًا للتعدد الوظيفي الذي يميّز هذه الحروف، وتعدّد دلالات السياقات التي تأتي فيها، فقد خصّص البحث وظيفة الربط المنوطة بتلك الحروف بالدلالة الججاجية في فن الخطابة لدى الشيخ عبد الرحمن السديس، ومن ثم جاء موضوع الدراسة تحت عنوان: **دلالات حروف المعاني في خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها للشيخ عبد الرحمن السديس) دراسة ججاجية.**

فقد بيّنت النظرية الججاجية في الدرس اللساني الحديث أن الدلالة اللغوية لأي ملفوظ في الخطاب ذات قيمة ثانوية، وذلك بالنظر إلى الدلالة الججاجية، وبناءً على ذلك فدراسة الدلالة الججاجية في الخطاب تعتمد على العلاقة بين الججاج والبنية اللغوية للسان عبر آليات لغوية ذات وظائف ججاجية في الخطاب، وهي: الروابط الججاجية - العوامل الججاجية - السلام الججاجية.

وقد دفع الباحث لاختيار موضوع البحث كثرة الأساليب الججاجية والإقناعية المتضمنة في خطب الشيخ السديس، وتمنّع خطب الشيخ السديس بالخصائص الججاجية المتنوعة، فضلاً عن عدم توافر دراسة ججاجية تجمع خطب الشيخ السديس عسى أن يكون لي السبق في ذلك. وقد تمحورت إشكالية الدراسة في الكشف عن دور حروف المعاني في إحداث الربط الججاجي المُجاوِز للدلالة النحوية، وذلك بالتطبيق على **خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها للشيخ عبد الرحمن السديس)**، وذلك بما يمكن أن يأتي بنتائج مبتكرة تُعيد تشكيل تصورات عديدة لحروف المعاني ووظيفتها الدلالية في الدرسين النحوي والتداولي.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الوظائف الججاجية التي تؤديها حروف المعاني في فن الخطابة بالتطبيق على خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها للشيخ عبد الرحمن السديس)؟

ويندرج تحت السؤال الرئيسي أسئلة فرعية، هي: ما أهمية حروف المعاني ووظائفها النحوية في توجيه المعنى في الخطبة عند الشيخ السديس؟ وما الفرق بين الدراسة الدلالية لحروف المعاني والدراسة الججاجية؟ وما الدور البارز لحروف المعاني في تحديد المعاني الججاجية وتأدية وظيفة الربط الججاجي في فن الخطابة من خلال خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها للشيخ عبد الرحمن السديس)؟ وما أهم وظائف الججاج في خطب الشيخ السديس؟ وما أهم غاياته القصدية؟

الحمد لله الذي نزل القرآن ليكون للعالمين نذيراً، الحمد لله الذي علّم القرآن، خلق الإنسان، علّمه البيان، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله وخاتم الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى وصحبه أجمعين إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الججاج يُعدُّ عنصرًا بارزًا من عناصر النظرية التداولية؛ لما له من أهمية فعالة في صياغة الخطاب بأسلوب إقناعي قادر على التأثير في المقابل بُغية إقناعه بفحوى الخطاب، فقد كانت غاية النظرية الججاجية تدور حول المتلقي لأجل تحقيق التأثير والإقناع فيه، واستمالته لما يعرض عليه من خلال أساليب وآليات ججاجية إقناعية. لقد برزت أهمية الججاج في الدراسات العربية القديمة والحديثة، فقد شرع أغلب الباحثين لدراسته وتطبيقه على النصوص والخطابات، وقد شاع استعماله منذ البدء في الدفاع عن الدين والعقيدة، وفي الانتصار للآراء واختلاف وجهات النظر، وأيضًا شاع استعماله بين القادة والخطباء لجذب الناس والتأثير فيهم؛ لذا فقد ابتعد الججاج عن دراسته ضمن الفلسفة، وإنما يعمل في مجال البلاغة والدلالة؛ لقد رته على تكوين دلالة النصوص لدى المتلقي، فقد كان في البدء متداخلًا مع مفهوم الجدل إلى أن أصبح مستقلًا عنه بفضل أدوات تحليل الخطاب التي يتمتع بها من خلال الآليات والأساليب الإقناعية التي تكون قادرة على إبعاد أي شك أو ريب أو إنكار، من خلال المنطق والعقل لكي يصل إلى غايته المنشودة في تقوية حجة الخطاب وبرهانه.

ولقد اتكأ الشيخ السديس في خطبه على الججاج بقصد واضح وجلي لأجل التأثير في المتلقين والسامعين، فجاءت خطبه عبارة عن حجج متتالية لتحقيق الإقناع والتأثير، فهي أسباب ونتائج، ومن خلال النظر إلى خطبته المعنونة بـ **(فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)** نجد أنها تشتمل على أساليب وآليات ججاجية إقناعية، فضلاً عن ذلك ما تحمله تلك الخطب من مضامين معرفية قادرة على شحذ الهمم، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر.

وتأسيساً على هدف الدراسة ومجالها النحوي الججاجي فقد اقتصرنا على حروف المعاني ذات الوظيفة النحوية، أو ما تُعرف بالأدوات، وهي تشمل ما يلي: حروف العطف - حروف الجر - حروف الاستثناء - حروف الشرط - حروف النداء - حروف الاستفهام - حروف الجواب - حروف النفي والنهي.

وقد راعى الباحث في هذا التخصيص - وتماشياً مع موضوع الدراسة - الدور النحوي والدلالي الذي يقوم به كل قسم من الأقسام السابقة، والذي قسمه الباحثون إلى وظيفتين:

وتكمن أهداف البحث في توضيح أثر المقاصد الججاجية لحروف المعاني من خلال وظيفة الربط. والبحث في دور الروابط الججاجية، والسلالم الججاجية بقوانينها، والوظائف التي أدتها تلك الآليات والأدوات الججاجية في خطاب الشيخ السديس. وتقصي أثر العوامل الججاجية في إصابة هدف الججاج المحوري، وهو الإقناع. ومقاربة خطب الشيخ السديس بالتحليل والدراسة من منظور ججاجي، متنبعا لآليات الججاج، وأثرها الإقناعي في خطابه.

وتأتي أهمية هذا الموضوع من جهة التعريف بحروف المعاني ووظيفتها الججاجية في التراكيب. وبيان أهمية الربط الججاجي من خلال حروف المعاني في فهم دلالات فن الخطابة ومقاصده. وبيان الفروقات بين الوظيفة النحوية والوظيفة الججاجية لحروف المعاني من خلال فن الخطابة. والتعرف على الوظائف الججاجية لحروف المعاني في خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها للشيخ عبد الرحمن السديس).

وتتبع الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل، من خلال رصد المسائل والقضايا المتعلقة بموضوع البحث، ومناقشتها، وتحليلها تحليلًا علميًا مستندًا إلى الدليل؛ إذ يقوم هذا المنهج على تحديد خصائص حروف المعاني ودلالاتها الوظيفية النحوية، ليدلف البحث بعد ذلك إلى توجيه الدلالة الججاجية للحرف من خلال وظيفة الربط الججاجي التي يقوم بها في الخطبة، ويقوم المنهج الوصفي على وصف مجموعة من الشواهد والقضايا التي تدخل ضمن إطار هذه الدراسة، ومن ثم أخذها بالتحليل والمناقشة لكي يصل الخطاب إلى النتيجة التي أراد تحقيقها لدى المتلقي، وبيان المسائل المهمة التي طرحها المنهج الججاجي.

ويشمل هذا البحث عرضاً لأهم آليات الججاج (اللغوية) في خطبة الشيخ السديس المعنونة بـ (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، بالاعتماد على دراسة مجموعة من الشواهد الججاجية المتضمنة في تلك الخطبة لغرض الدعوة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأساليب إقناعية مميزة، قادرة على التأثير في المتلقي بتنوع استراتيجيات الججاج التي اعتمدها الشيخ السديس لتحقيق غرضه من الخطاب.

ويتشكل هيكل البحث وفق أهدافه وإشكاليته المحددة من تمهيد وثلاثة مباحث على النحو الآتي:

- التمهيد: مفاهيم أولية
- أولاً: حروف المعاني: تقسيمها ودلالاتها
- ثانياً: الخطابة وشروطها
- ثالثاً: الججاج وآلياته
- المبحث الأول: الروابط الججاجية في حروف المعاني
- المبحث الثاني: العوامل الججاجية في حروف المعاني
- المبحث الثالث: السلالم الججاجية في حروف المعاني.
- تمهيد
- مفاهيم أولية

أولاً: حروف المعاني: تقسيمها ودلالاتها
حظيت حروف المعاني بعناية خاصة من علماء العربية قديماً وحديثاً بوصفها من أهم العوامل المؤثرة في المعنى، كما قال الزجاجي: "وحروف المعاني التي تجيء مع الأسماء والأفعال لمعانٍ"^(١).

وفي لسان العرب ساوى ابن منظور بين الحرف والأداة، وجعلهما شيئاً واحداً في قوله: "الحرف: من حروف الهجاء معروف واحد حروف التهجي، والحرف: الأداة التي تسمى الرابطة؛ لأنها تربط الاسم بالاسم، والفعل بالفعل كعن وعلى ونحوهما"^(٢)، فالحرف هو الأداة من جهة أنها تدل على معنى في غيرها^(٣).

وورد في مفاتيح العلوم قول الخوارزمي: إن "أهل الكوفة يسمون حروف المعاني الأدوات، وأهل المنطق يسمونها الرباطات"^(٤)، ومن هنا نستنتج أن أهم وظيفة للأدوات التي تسمى حروف المعاني هي الربط بين أجزاء الكلام أو التراكيب، كما نستنتج أن الغاية التي يسعى النحاة من وراء تعريفهم للحرف وترادفه مع الأداة هو التأكيد على أن الحروف لا تؤدي معنى في نفسها، وإنما المشهور هو دلالة الحرف على معنى في غيره.

ولذلك قال الزمخشري في فائدة حروف المعاني: "لإفادة معنى ما يدخل عليه، ولتعليق لفظ بلفظ آخر وربطه به، ولزيادة ضرب من التأكيد"^(٥)، وورد عن الزمخشري أيضاً قوله: "جيء بها نيابةً عن الجمل، ومفيدةً معناها من الإيجاز، والاختصار، فحروف العطف جيء بها عوضاً عن: أعطف، وحروف الاستفهام جيء بها عوضاً عن: أستفهم"^(٦).

ويطلق مصطلح (الأدوات) على حروف المعاني في التراث النحوي القديم، وأسجل هنا استعمال ابن الأنباري لمصطلح

أفاد التعريف، وكذلك باء الجر فإنها لا تدل على الإلصاق حتى تُضاف إلى الاسم الذي بعدها؛ لأنه يتحصل منها مفردة، وكذلك القول في سائر الحروف". الجني الداني، ص ٢٢.

(٤) مفاتيح العلوم، الخوارزمي، المحقق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، الطبعة: الثانية، ص ٤٣.

(٥) شرح المفصل، ابن يعيش، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ٤/ ٤٥٠.

(٦) شرح المفصل، ابن يعيش، ٤/ ٤٥٣.

(١) الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي، تح: الدكتور مازن المبارك، بيروت، ط ٥، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ص ٥٤.

(٢) لسان العرب: ابن منظور، ج ٩، ص ٤١، (حرف).

(٣) قال المرادي: "فإن قيل: ما معنى قولهم: الحرف يدل على معنى في غيره، فالجواب: معنى ذلك أن دلالة الحرف على معناه الفردي متوقفة على ذكر متعلقه، بخلاف الاسم والفعل، فإن دلالة كل منهما على معناه الفردي غير متوقفة على ذكر متعلق، ألا ترى أنك إذا قلت: الغلام فهم منه التعريف. ولو قلت (أل) مفردة، لم يفهم منه معنى، فإذا قرن بالاسم

وغيرهما من الأدوات المختلف في حرفيتها أو اسميتها، أي أن مصطلح (الأداة) يشمل ألفاظاً أو مفردات لا تدرج تحت مسمى (الحروف) ^(١٥).

فقد ورد في موسوعة النحو والصرف والإعراب: "الأداة كلمة تربط بين المسند والمسد إليه، أو بينهما وبين الفضلة، أو بين جملة وأخرى، والأدوات إما حروف؛ نحو حروف الجر والعطف والجواب والتنبيه، وإما أسماء؛ نحو أسماء الاستفهام، وإما أفعال؛ نحو أدوات الاستثناء: عدا، حاشا، خلا المسبوق بـ (ما) المصدرية" ^(١٦).

ولعل هذه السعة في الاستعمال بالنسبة لمصطلح (الأداة) لا يخدم غاية الدراسة، ومعالجتها لوظيفة الربط الدلالي لهذه الحروف بشكل عام، والربط الججاجي بشكل خاص، ومن هنا صار من الأنسب استعمال مصطلح (حروف المعاني) بدلاً من (الأدوات).

ثانياً: مفهوم الخطابة وشروطها

يُعَدُّ الاتصال الخطابي واحداً من أهم أشكال الاتصال الذي قامت عليه الحضارة الإسلامية ذات الجذور الراسخة والأبعاد المؤثرة في الفكر والسلوك الإنساني، بحكم أن الخطابة هي أكثر أشكال الاتصال الإنساني التي توافرت لها جميع الأبعاد الأساسية الثلاثة لمفهوم العلاقة الإنسانية، وهي: البعد النفسي، والبعد الثقافي، والبعد الاجتماعي.

وعرّفت الخطابة عند ابن رشد بقوله: "الخطابة هي قوة تكلف الإقناع الممكن في كل واحد من الأشياء المفردة" ^(١٧). كذلك عرّفت الخطابة بأنها: "مجموعة قوانين تُعرّف الدارس طرائق التأثير بالكلام، وحسن الإقناع بالخطاب، فهو يُعنى بدراسة طرائق التأثير ووسائل الإقناع" ^(١٨).

وهي بهذا التعريف تكاد تتفق مع تعريف الججاج؛ لأن كليهما قائم على التأثير والإقناع.

فلنحظ من خلال التعاريف السابقة أن مفهوم الخطابة يدور حول قدرة المُخاطَب على الإقناع والتأثير في المقابل، من خلال دعم الخطبة بأساليب الإقناع المتنوعة، وقدرة الخطبة

(حروف المعاني)، وجاء استعماله لهذا المصطلح مرادفاً لمصطلح (الأداة)، إذ قال: "ولا يتم الكلام على الحكاية دون المحكي، ولا على (قد وسوف ولما وإلا وثم)؛ لأنهن حروف معاني تقع الفائدة فيما بعدهن" ^(٧).

كما عبّر ابن جني عن هذه المسألة تعبيراً يوضح مدى نضج المصطلح عنده بقوله: "سمي أهل العربية أدوات المعاني حروفاً، نحو: من، وفي، وقد، وهل، وبل، وذلك لأنها تأتي في أوائل الكلام وأواخره في غالب الأمر" ^(٨).

وفي ضوء ما تقدّم يظهر جلياً تداخل مصطلح (حروف المعاني) و(الأدوات) في الاستعمال عند النحويين، وهذا التداخل في الاستعمال تبين ملامحه بوضوح من خلال حدّ الحرف والأداة عند النحويين، فالحرف: هو "ما جاء لمعنى وليس باسم ولا فعل" ^(٩)، وهذا ما قاله أبو نصر الفارابي أيضاً، فالأداة عنده: "لفظ يدل على معنى مفرد لا يمكن أن يفهم بنفسه وحده دون أن يُقرَن باسم أو كلمة" ^(١٠).

وقد بيّن مهدي المخزومي أنّ سبب تسمية حروف المعاني (أدوات) راجع إلى سببين:

الأول: من أجل المغايرة والتمييز بين حروف الهجاء وحروف المعاني.

والآخر: أنّ الأدوات هنّ أنفسهنّ حروف المعاني ك (هل وبل)، ويُستعان بهنّ على التعبير عن الاستفهام أو الإضراب وغيرهما، فهي إذاً أدوات، وهذا المصطلح أدق في التعبير من حروف المعاني ^(١١).

بينما عرّف مصطفى النحاس حروف المعاني على أنها "روابط تربط أجزاء الجملة بعضها ببعض، وتدل على مختلف العلاقات الداخلية بينها" ^(١٢).

وعلى الرغم من تراثف مصطلحي (حروف المعاني) و(الأدوات) إلا أنني أميل إلى استعمال (حروف المعاني)؛ وذلك لأن (الأدوات) فيما يبدو هو مصطلح عامّ يشمل الحروف وبعض الأسماء ^(١٣)، وبعض الأفعال ^(١٤)، فضلاً عن غيرها مما تعدى مسمى الحرف ك (ليس، وعسى)،

(٧) إيضاح الوقف والابتداء، أبو بكر الأنباري، المحقق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٣٩٠هـ - ١٩٧١م، ١/ ١١٩.

(٨) سر صناعة الإعراب، ابن جني، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ١/ ٢٩.

(٩) الكتاب لسبويه، ١٢/ ١.

(١٠) الحل في إصلاح الخلل، الفارابي، تحقيق: سعيد عبد الكريم سعودي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٧٦.

(١١) ينظر: مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مهدي المخزومي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، ١٩٥٨م، ٢٤٢.

(١٢) دراسات في الأدوات النحوية، مصطفى النحاس، حواريات الجامعة التونسية، جامعة منوبة - كلية الآداب والفنون والإنسانيات، العدد ٢٢، تونس، ١٩٨٣م، ٢٤.

(١٣) ومصادفاً لذلك فقد عرض السبوي باباً في كتابه الإقناع بعنوان: المفردات، وفسرها بقوله: "وأعني بالأدوات الحروف وما شاكلها من

(٧) إيضاح الوقف والابتداء، أبو بكر الأنباري، المحقق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٣٩٠هـ - ١٩٧١م، ١/ ١١٩.

(٨) سر صناعة الإعراب، ابن جني، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ١/ ٢٩.

(٩) الكتاب لسبويه، ١٢/ ١.

(١٠) الحل في إصلاح الخلل، الفارابي، تحقيق: سعيد عبد الكريم سعودي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٧٦.

(١١) ينظر: مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مهدي المخزومي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، ١٩٥٨م، ٢٤٢.

(١٢) دراسات في الأدوات النحوية، مصطفى النحاس، حواريات الجامعة التونسية، جامعة منوبة - كلية الآداب والفنون والإنسانيات، العدد ٢٢، تونس، ١٩٨٣م، ٢٤.

(١٣) ومصادفاً لذلك فقد عرض السبوي باباً في كتابه الإقناع بعنوان: المفردات، وفسرها بقوله: "وأعني بالأدوات الحروف وما شاكلها من

لأنَّ هَدَفَهُ إقناعيٌّ، قائمٌ بُلُوغُهُ على التزام صُورٍ استدلاليةٍ أوسع، وأغنى من البُنيانِ البرهانيةِ الضيقةِ" (٢٣).

ويعرّف بيرلمان وتيتكاه الحجاج انطلاقاً من موضوعه بقولهما: "موضوعُ الحجاج هو درسُ تقنياتِ الخطابِ التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرضُ عليها من أطروحاتٍ، أو تزيدُ في درجة ذلك التسليم" (٢٤).

يلاحظُ أنَّ هذه التعاريف تكادُ تتفقُ على أنَّ الهدف من الحجاج هو إقناع، أو تعديل رأي المُتلقّي، أو سلوكه تجاه قضية ما، فلا غرو في قيام المفهوم الجوهري للحجاج على الحوار الإقناعي الذي يستثمر التقنيات والآليات الخطابية الموجهة لإقناع المُتلقّي والتأثير فيه (٢٥).

ويضرب الحجاج بجذور عميقة في الخطاب العربي القديم ارتبطت بمفاصل الحياة العقدية والسياسية والأدبية، لا سيما أن السمة الإقناعية هي مقصد أساسي في الخطب والنصوص ذات المنزع التأثيري الذي يتوسلُّ بأدوات وأساليب بلاغية ولغوية لتحقيق هدفها (٢٦).

وقد أكّد محمد العمري على عنصرين من عناصر الإقناع، هما: المقام، وصور الحجاج التي قسمها على (قياس، والمثل، والشاهد)، كما صنّف المقامات على أنواع عدة، أهمها (٢٧):

(١) مقامات الخطابة الدينية، وقد قسمها إلى ثلاثة أصناف؛ بحسب المُتلقّي، وبحسب الرسالة الموجهة إليه:

أ. مقام التعليم، ب. مقام الموعظة، ت. مقام المناظرات المذهبية.

(٢) مقامات الخطابة السياسية: يمكن تصنيف هذه الخطب بحسب العلاقة بين المتحاورين إلى:

أ. الحوار بين الأنداد، ب. الحوار بين الراعي والرعية.

(٣) مقامات الخطابة الاجتماعية: يمكن إجمال هذه الخطب في صنفين:

أ. في التنظيم الاجتماعي، ب. في المشاركة الوجدانية.

وتأتي دراسات طه عبد الرحمن في الحجاج مقترنة بطابع منطقي فلسفي، فالحجاج عنده يتجاوز الخاصية الشكلية التلقظية التي تقوم من أجل الفهم والإفهام، بل تتوسّع لتستثمر لفعالية التداولية الجدلية؛ تداولي لأن الطابع الفكري للحجاج هو التوجيه والإنجاز، فهو يراعي المقترضات المقامية

على استمالة المخاطب لما يعرض عليه من أفكار وأطروحات.

وللخطابة هدفان أساسيان؛ أحدهما أدنى، والآخر أعلى؛ فالهدف الأدنى هو التأثير في نفوس السامعين بإثارة أحاسيسهم ووجدانهم نحو الأمر المراد الإذعان له، في حين أن الهدف الأعلى هو توصيل معلومات بعينها للمتلقي في قالب فني مؤثر، بغرض خلق تغيير في السلوك يتسق مع محتوى الرسالة (٢٩).

ويعتمد فن الخطابة على عنصر الاستمالة بتوكيد المعاني والمضامين التي في الخطبة، وهو يعني أن يكون الحديث المُلقّى ذا معنى ومدلول، بحيث يشتمل على العديد من الأدلة والبراهين وأساليب الإقناع التي تؤكد صحة الفكرة التي يدعو إليها الخطيب، وتجعل منها أمراً جاذباً للناس، فإذا خلت الخطبة من هذه الأدلة فإنها لا تزيد على أن تكون مجرد إبداء رأي (٣٠).

ونخلص من ذلك إلى أن الخطبة هي خطاب حجاجي موجّه إلى فرد أو مجموعة من الناس، تحكّمه بنية لغوية مدعومة بالأساليب والآليات الإقناعية التي تعمل على استمالة المُتلقّي لما يُعرض عليه من أفكار وأطروحات، والتأثير فيه بواسطة الخطاب الحجاجي.

ثالثاً: الحجاج وآلياته

الحجاج في الاصطلاح هو: "توجيهُ خطابٍ إلى مُتلقٍّ ما، لأجل تعديل رأيه، أو سلوكه، أو هُما معاً، وهو لا يقوم إلا بالكلام المُتألف من مُعجم اللغة الطبيعية" (٣١)، و"إنَّ الحجاج جنسٌ خاصٌّ من الخطاب يُبنى على قضية، أو فرضية خلافية، يعرضُ فيها المُتكلِّمُ دعواه مدعومة بالتبريرات غير سلسلية من الأقوال المترابطة ترابطاً منطقيّاً قاصداً إلى إقناع الآخر بصدق دعواه، والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية" (٣٢).

كما أن الحجاج "فعاليةٌ تداوليةٌ جدليةٌ، فهو تداوليٌّ؛ لأنَّ طابعه الفكري مقاميٌّ واجتماعيٌّ؛ إذ يأخذُ بعين الاعتبار مُقتضيات الحال من معارف مُشتركة، ومطالب إخبارية وتوجّهات ظرفية، ويهدفُ إلى الاشتراك جماعياً في إنشاء معرفةٍ عمليةٍ إنشاءً موجّهاً بقدر الحاجة، وهو أيضاً جدليٌّ؛

(٢٤) الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، رضوان الرقبي، (بحث) في مجلة عالم الفكر، المجلد (٤٠)، العدد (٢)، السنة (٢٠١١م)، ص ٨٣.

(٢٥) النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية والسانية، محمد طروس، دار الثقافة، المغرب، ط ١، ٢٠٠٥م، ص ٢٠. (٢٦) ينظر: التداولية والحجاج مدخل ونصوص، صابر الحباشة، صفحات للدراسات والنشر، ط ١، دمشق، ٢٠٠٨م، ص ٤٥-٤٦.

(٢٧) ينظر: في بلاغة الخطاب الإقناعي مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطاب العربية، محمد العمري، أفريقيا الشرق، ط ٢، بيروت، لبنان، ٢٠٠٢م، ص ٤٠-٦٧.

(١٩) الخطابة، محمد أبو زهرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢٣، ١٠.

(٢٠) التأثير في الجماهير عن طريق الخطابة، ديل كارنيجي، دار الفكر العربي، القاهرة، دون تاريخ، ص ٨٩.

(٢١) مدخل إلى الحجاج.. أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، محمد الولي، بحث في مجلة عالم الفكر، المجلد (٤٠)، العدد (٢)، السنة (٢٠١١م)، دولة الكويت، ص ١١.

(٢٢) النص والخطاب والاتصال، محمد العبد، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة - مصر، ص ١٤٧.

(٢٣) في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ٢ / ٢٠٠٠م، ص ٦٥.

وتُقسّم هذه الروابط على حسب العلاقة بين الحجة والنتيجة إلى قسمين؛ القسم الأول: روابط مُدرجة للحجج؛ مثل: لأن- لكن... والقسم الثاني: روابط مدرجة للنتائج مثل: إذن – أخيراً..^(٣٣).

وتتفرع عن وظيفة الربط بين الوحدات اللغوية في السياق الذي تؤديه الروابط الججاجية وظائف أخرى، "مثل: توجيه التعليمات المتعلقة بطريقة التأليف بين الوحدات، وكذا إتاحة الفرصة لاستخلاص بعض النتائج"^(٣٤).

ونستخلص من هذا أنّ الروابط الججاجية توظّف في الخطابات المتنوعة بغية تحقيق اتساق النصوص وانسجامها بفضل ما تحقّقه من توازن بين الجمل، وتعليل وجهات النظر وتوضيحها، فالروابط الججاجية هي أدوات لسانية تربط بين قولين أو أكثر، وتُسند لكل قول دوراً محدداً داخل الإستراتيجية الججاجية العامة، وبصورة عامة توزع الروابط الججاجية على أقسام رئيسة تبعاً للوظيفة التي تؤديها، وتكون متمثلة بـ(روابط التعليل الججاجي، وروابط العطف الججاجي، وروابط التعارض الججاجي، وروابط التساوق الججاجي).

ولقد تبيّن من استقراء الروابط الججاجية أنها تقوم بأربع وظائف جامعة، هي:

(١) الربط بين المتغيرات الججاجية: حيث يقع الرابط الججاجي بين متغيرين ججاجيين، أو ثلاث متغيرات ججاجية^(٣٥)، ومن أهم أمثلته: الرابط الشرطي، والربط بالواو وثم العاطفتين.

(٢) سوق الحجج: يحدّد هذا المعيار وظيفتين للرابط الججاجي، فهناك فئة الروابط التي وظيفتها سوق الحجج، من هذه الروابط: (حتى، بل)، وفئة أخرى وظيفتها سوق النتيجة، من هذه الروابط: (لام الجر- حتى)^(٣٦).

(٣) التعارض بين الحجج، وتسمى روابط التعارض الججاجي، ومنها: (حتى- بل).

(٤) القوة الججاجية: ومنها الروابط المدرجة للحجج القوية، وهي: (حتى- بل)، وأخرى مدرجة للحجج الضعيفة^(٣٧).

لذلك سوف نعمل في هذا البحث على إعطاء صورة مركزية وواقعية لأهم الروابط الججاجية التي تواتر ورودها والتمثيل لها بنماذج على تفصيل العزاي.

والبعد الاجتماعي بهدف التأثير والتغيير، وجدلي لأن هدفه إقناعي قائم على التزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة، كما عرض لأنواع الحجج وأصناف الججاج ومراتبه، وقوانين السلم الججاجي الذي توسّع في بيانه، وعدّه طه عبد الرحمن عمدة العملية الججاجية^(٣٨).

ومن المفاهيم التي ارتكزت عليها نظرية الججاج اللغوي: الروابط الججاجية، والعوامل الججاجية، والاسلام الججاجية، وهي الآليات التي سنحاول تتبّعها في خطبة الشيخ عبد الرحمن السديس المعنونة بـ (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها).

• المبحث الأول

الروابط الججاجية في حروف المعاني

تعرف الروابط الججاجية بأنها: "مكونات لغوية تربط بين قولين أو أكثر داخلين في إستراتيجية ججاجية واحدة، بحيث تسمح بالربط بين المتغيرات الججاجية، (بين حجة ونتيجة، أو مجموعة من الحجج)"^(٣٩)، كما عرّفت بأنها: "كل أداة تؤدي وظيفة الربط اللفظي أو المعنوي، منها حروف العطف في اللغة العربية، وأدوات النقل الموصولية والإضافة"^(٤٠). ولقد أشار ديكر وأنسكمبر إلى أن مستعملي اللغة يستعملون بهذه الروابط لإحداث التأثير المراد من الخطاب في المخاطبين، فالخطاب إذن يتحدد بهدف معين أو قصد معين، وهو يتوسل في سبيل تحقيق ذلك بعدد من الأدوات والعلامات اللغوية وغير اللغوية، والأخيرة تعرف بالأدلة المادية المحسوسة "سواءً أكانت مصاحبة للتلفظ أم لا، مثل الأدلة المادية على وقوع الجريمة، أو ما يصاحب التلفظ من تنغيم وإشارات جسدية وهيئة معينة"^(٤١).

وتقدّم الحجة في الخطاب الججاجي بطرق متعدّدة ومتنوعة، وذلك بحسب الرابط الذي تمّ توظيفه في الجملة، وبعبارة أخرى: تقدّم الحجة باعتبارها أقوى من الحجة أو من الحجج التي سبقتها أدوات من قبيل (حتى، بل، سيما...)، أو باعتبارها حجة مضادة لأدوات من قبيل (لكن، بل...)، أو باعتبارها علّة وسبباً، أو باعتبارها شرطاً، كما أنّ روابط الشرط والتفسير والتبرير والتعليل تتربط وتتعارض وتتقابل فيما بينها^(٤٢).

(٢٨) ينظر: للسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، ص ٢٧٧ وما بعدها.

(٢٩) بلاغة الإقناع في المناظرة، عبد اللطيف عادل، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات صفاف، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١٣م، ص ١٠٠.

(٣٠) المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، نعمان بو قرّة، دار جدارا للكتاب العالمي، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩م، ص ١١٦.

(٣١) إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص ٤٥٤.

(٣٢) اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م، ص ٧٧.

(٣٣) بلاغة الإقناع في المناظرة، عبد اللطيف عادل، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٣٤) التداولية أصولها واتجاهاتها، جواد ختام، دار كنوز المعرفة، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م، ص ١٥١.

(٣٥) الججاجيات اللسانية والمنهجية النبوية، الراضي رشيد، مقال ضمن مؤلفات الججاج مفهومه ومجالاته، إعداد وتقديم: حافظ إسماعيل العلوي، د. ت، ج ٢، ص ١٠١، ١٠٢.

(٣٦) المرجع السابق، ص ١٠٢.

(٣٧) اللغة والحجاج أبو بكر العزاوي، مرجع سابق، ص ٣٠.

(١) الروابط المدرجة للحجج:

تتَّصف مجموعة من الحروف بقدرتها على الربط المدرج للحجج؛ إذ إن لها أبعاداً حجّاجية من خلال ربطها بين الحجج والنتائج، وهذه الروابط تندرج في بنية الخطاب من أجل التعليل والتفسير والتسوية والإثبات، ومن الصيغ اللغوية التي تندرج في هذا النوع ما يُصطلح عليها بألفاظ التعليل: "والتعليل تبين الشيء، وتستعمل أدوات التعليل لتسوية فعل أو تعليل له بناءً على سؤال ملفوظ به أو سؤال مفترض" (٣٨). ومن هذه الروابط الموظفة في خطبة الشيخ السديس نجد:

الرابط الحجّاجي "لام التعليل":

تفيد أن "ما بعدها غرض وعلّة غائية لإحداث ما قبلها؛ فاللام قد تدخل على المصادر التي هي أغراض الفاعلين في أفعالهم... فكانها دخلت على المصادر لإفادة أن ذلك الغرض من إيقاع الفعل المتقدم" (٣٩)، ومن ذلك قول السديس: "ولقد حرّم الله كلّ ما فيه فساد للعباد، في المعاش والمعاد؛ لذا حرّم الخمر والمسكرات، وقال في كتابه: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رَجَسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ} (المائدة: ٩٠)، وروى الإمام أحمد، وأبو داود، عن أم سلمة - رضي الله عنها - أنها قالت: «نهى رسول الله عن كل مسكر ومفتر» ومن حديث ابن عمر - رضي الله عنهما - أنّ النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: «لعن الله الخمر وشاربها، وساقها، وبائعها ومبتاعها، وعاصرها ومعتصرها، وحاملها والمحمولة إليه»، أخرجه أبو داود (٤٠).

فالروابط الحجّاجية في هذا الخطاب عملت على تحديد العلاقات الحجّاجية بين الجُمَل أو القضايا الرامية إلى تحقيق الفاعلية الإقناعية.

وظّف الشيخ السديس لام التعليل في قوله: (لذا حرّم الخمر والمسكرات)، فقد علّل بها فساد الخمر والمسكرات بما رآه من تحريم الله عزّ وجلّ لها في كتابه الكريم، ورسوله في حديثه الشريف، فنلاحظ كيف علّلت اللام لما قبلها، مما أسهم في الربط بين الحجج المطروحة؛ ليُتَّجه الخطاب نحو التأثير والإقناع، ولذلك جاء الشيخ السديس بالشاهد؛ ليؤكد ما ذهب إليه من حجة، فكل ما فيه مفسدة للعباد محرّم في الإسلام، والخمر من أكبر المفسدات، وحضور الشاهد القرآني في درج الحجج أسهم في منحها القوة والمصادقة؛ نظراً للبعد السلطوي الذي يتميز به هذا النص، والذي شدّ من كثافة

الحجج المتدرجة في الخطاب، حتى بات من الصعب إنكارها.

ومثله تماماً قول السديس: "والعقلُ أساسُ التكليف؛ لذا جاءت نصوص الشريعة بحفظه، قال الإمام الشاطبي رحمه الله: وقد جاءت الشريعة بحفظ العقل من جهتي الوجود والعدم" (٤١).

وتكمن وظيفة الروابط المدرجة للحجج في تبرير الفعل وتعليله، فتربط بين النتيجة والحجة، ويأتي الرابط "لام التعليل" بعد إلقاء النتيجة، وتجيء الحجة بعده لتعلّل النتيجة، كما في قول السديس في خطبته: "لا بد من إحلال العقوبات الرادعة بمن يسعون فساداً في مجتمعات المسلمين، من المهزبين والمروجين، بالتشهير بهم، وإظهار سوء صنيعهم، وإقامة حكم الله فيهم، والضرب على أيديهم، وعدم التهاون معهم؛ لأنهم يهدمون بناء المجتمع المتراس" (٤٢).

فتعليل النتيجة الذي تفيد لام التعليل في قوله: (لأنهم يهدمون بناء المجتمع المتراس)، جاء حجة مدرجة وموالية للنتيجة التالية لذلك الفعل، وهي (التشهير بهم، وإظهار سوء صنيعهم، وإقامة حكم الله فيهم، والضرب على أيديهم، وعدم التهاون معهم).

الرابط الحجّاجي "حتى":

لـ (حتى) دور في ترتيب العناصر المشكلة للبنية حسب معانيها واستعمالها، فهي يمكن أن تكون عاطفة أو جارة، وما يهمنا فيها التي لها علاقة بالحجّاج، فهي التي تربط أو تتوسط دليلين، وتصل إلى تأكيد أحد الدليلين الذي يخدم في الأخير النتيجة التي يقصدها المتكلم، ولا يكون الربط أو الجمع بين الحجتين أو الدليلين إلا بتوفر ثلاثة شروط:

أولها: أن القسم الأول من الكلام الذي سبق "حتى" يشكّل حجة تخدم نتيجة معينة، وثانيها: أن الحجة السابقة لـ "حتى"، واللاحقة لها يشتركان في الوجهة الحجّاجية، أي أنهما يخدمان النتيجة نفسها، وثالثها: أن الحجة التي تلي "حتى" تضيف طاقة حجّاجية للحجة التي تسبق الرابط، ولكن لا تكون أقوى منها (٤٣).

وبهذا نكون أمام بنية تعضد الحجة الحجة الأخرى، وتؤكدّها، وتزيد من قدرتها الإقناعية، وتصل إلى إقناع المتلقي بالكلام الذي يسرده المتكلم، ويحمل على الإذعان، وكل ذلك بفضل ما يوفره هذا الرابط من قدرة على الجمع

(٤١) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٤٢) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٤٣) ينظر: الحجج في الشعر العربي القديم، سامية الدريدي، ص ٣٣٥.

(٣٨) إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي الشهري، ص ٨٠.

(٣٩) آليات الحجج في الخطاب السياسي للأمير عبد القادر نموذجاً، ص ٧٨.

(٤٠) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس، ملتقى الخطباء، تاريخ الإلقاء: ٦ / ٦ / ١٤٤٤ هـ، ٣٠ / ١٢ / ٢٠٢٢ م، تاريخ النشر: ٧ / ٦ / ١٤٤٤ هـ، ٣١ / ١٢ / ٢٠٢٢ م.

قضيتين لنتيجة واحدة ووصفها، فإنها تُسهم في "إثبات المعنى من جهة، وتُضفي على الخطاب نوعاً من التنظيم والانسجام من جهة أخرى" (٤٦).

كما تخضع هذه الحجج إلى تراثية معينة بحسب قوتها في دعم النتيجة النهائية؛ لذا سوف نحاول أن نبين عمل هذه الروابط في خطب السديس، وبيان مستوى دعمها لعمل المحاجة.

الواو:

يُعدُّ الرابط (الواو) من أهم الروابط الججاجية، ولا تقتصر وظيفته على الجمع بين حجتين فحسب، بل يستعمل ججاجياً بوصفه رابطاً عاطفياً يعمل على ترتيب الحجج، ووصل بعضها ببعض، كما يعمل على رصّ الحجج وتماسكها وتقويتها، وعرضها في سُلّمية لتحقيق النتيجة المرجوة، فالواو رابط ججاجي مدعم للحجج المتسوقة أو المتساندة، ويستعمل الواو ججاجياً، وذلك بترتيب الحجج ووصل بعضها ببعض، بل تُقوّي كل حجة الحجة الأخرى (٤٧)، وتعمل على الربط النسقي أفقياً على خلاف السلم الججاجي؛ إذ يقوم المحاجج بها بتكثيف الحجج على المتلقي، ومن ثمّ العمل على إقناعه.

وفي هذا المورد سنبيّن عمل رابط حرف العطف "الواو" في قول السديس: "في هذه الآونة التاريخية تعيش أمّةنا الإسلامية فتناً خالكة، وعواصف من التحديات هالكة، اختلّفت ضروبها، واستحّرت كروبها، وغدت كعارض منهمر، ونوء مُسنَمِر" (٤٨).

فلنحظ في هذا الخطاب كيف عمل الرابط (الواو) على الربط بين الحجج، فهو رابط ججاجي مدعم للحجج المتسوقة أو المتساندة قام بالربط والوصل بين الحجج، وعمل أيضاً على ترتيبها بالشكل الذي يضمن تقوية الحجة المطروحة ودعمها، وهي (حال الأمة الإسلامية)، كما عمل على حصول الترادف داخل النتيجة الواحدة، وهذا الربط النسقي بين الحجج قد انخرط في سُلّمية تدرّجية باتجاه الحجة الأقوى، كذلك استعمل الرابط الواو في هذا الخطاب على ترتيب الحجج، ووصل بعضها ببعض، فضلاً عن ذلك تقوية كل حجة بالحجة الأخرى.

كذلك تعمل (الواو) على الربط النسقي أفقياً على خلاف السلم الججاجي؛ إذ يقوم المحاجج بها بتكثيف الحجج على المتلقي، ومن ثمّ العمل على إقناعه، وفي هذا المورد سنبيّن عمل رابط العطف (الواو) في خطبة السديس:

والربط بين الحجج التي تخدم نتيجة واحدة يسعى إلى تأكيدها المتكلم، وإقناع المتلقي بها.

وتكثر الحجج التي تربط بين السبب والنتيجة في كثير من الخطابات التي تتّجه نحو التأثير والإقناع، وذلك عندما ترد الحقائق إلى أسبابها تحتاج فعلاً ججاجياً يجعل تلك الحقائق أموراً ثابتة وراسخة لا يمكن تبديلها، وإنما تؤخذ مأخذ العقائد التي تُضاف إلى الإيمان بقداسة الخطاب وعلو مكانته، ومن أمثلة الربط بـ (حتى) التي نجدها في خطبة الشيخ السديس قوله: "وكم من شابٍ ومُخدرات تعاطى المخدرات حتى هلك ومات" (٤٩).

فالناظر في هذا النموذج يرى أن "حتى" تقوم بإشراك الكلام اللاحق لها في حكم الكلام السابق لها، وتجعل غايتها الوصول إلى تأكيد النتيجة المتوصل إليها من خلال تأكيد الحكم بواسطتها، فـ "حتى" هنا ليست لمجرد جمع الحجج وضمتها، بل تأتي لإضافة الحجة على الحجج السابقة، فتزيد من تأكيد النتيجة، وتُشرك الحجة مع الحجج السابقة في تأكيد حجتها، فهي تزيد من قوة الكلام أو الخطاب، وتجعله أكثر إقناعاً وأبلغ ججاجاً.

وبهذا نجد دور "حتى" الججاجي يكمن في أنها تجمع الحجج، وتُشركها مع بعض في تعضيد النتيجة، وهو ما يجعل خطاب الشيخ السديس حول خطر المخدرات على الدين والصحة أكثر إقناعاً وججاجاً؛ إذ تم إدراج حجة جديدة (هلك ومات) تردف الحجة التي تسبقها: (وكم من شابٍ ومُخدرات تعاطى المخدرات) وتساققها، ولذا فإن "الحجة المربوطة بواسطة هذا الرابط ينبغي أن تنتمي إلى فئة ججاجية واحدة، أي أنها تخدم نتيجة واحدة، والحجة التي ترد بعد هذا الرابط تكون هي الأقوى؛ لذلك فالقول المشتمل على الأداة (حتى) لا يقبل الإبطال والتعارض الججاجي" (٥٠).

وبهذا يبرز الرابط الججاجي "حتى" مؤشراً ججاجياً في النص، ويكتسب أهمية من علاقته الواضحة والقوية مع المعنى؛ إذ إن دوره لا يقتصر على إضافة معلومة جديدة إلى سياق الجملة، فالرابط "حتى" في هذا الخطاب جاء من أجل تحقيق غايات ججاجية إقناعية.

(٢) الروابط المدرجة للنتائج:

تفيد الروابط المدرجة للنتائج أن النتيجة تكون مدعمة بواسطة حجج، أي أنها تستخلص من الحجة المطروحة، وذلك بفضل الرابط الججاجي، ومن هذه الروابط أحرف العطف (الواو - الفاء - ثم)، فضلاً عن قيامها بالربط بين

(٤٤) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٤٥) الحجاج في اللغة، أبو بكر العزاوي، ص ٧٤.

(٤٦) الحجاج في كتاب المثل السائر لابن الأثير، نعيمة يعمران، الجزائر، ص ٩٣.

(٤٧) ينظر: آليات الحجاج السياسي للأمير عبد القادر نموذجاً، ص ٧٩.

(٤٨) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

نلاحظ أن الفاء قد ربطت بين الحجة: (وربما فُتِنَ بعضهم بشُرور المخدرات، تعاطياً وتسويقاً، وتهريباً وترويجاً، ويستهو به الأمر)، والنتيجة: (فيتمادى به إلى الهلوسة، والدمار، والضياع، والانتحار، عياداً بالله)، فكان ما بعدها من حجة قد علّلت وفُسّرت النتيجة التي سبقت الرابط، فالجواب كان نتيجة الاقتراب من المخدرات بأي شكل من أشكال الاقتراب (تعاطياً وتسويقاً، وتهريباً وترويجاً)؛ إذ نجد أن الرابط (الفاء) قد عمل على الترتيب والمسارعة وتوالي الأحداث؛ لأنه يأتي بجواب الشيخ السديس لشُرور المخدرات التي يقع فيها الشاب أو الفتاة بسرعة ودون مُهلة، الأمر الذي عمل على زيادة قوة ججاجية الخطاب وإقناعه، فأفادت (الفاء) التعقيب مباشرة؛ خلافاً لما تفيدهِ الأداة (ثم) في إفادة الترتيب والتراخي.

لقد استعمل الشيخ السديس خصائص (الفاء) التي يتميز بها من وجهين؛ الأول: بوصفه حرف عطف، والثاني: بوصفه حرف جواب، وجعلها تخدم غرضه في الخطاب؛ ليجعله أكثر طاقة وإقناعاً.

ولعل ما يلاحظ على استعمال الشيخ السديس لهذا الرابط أنه في أغلب الأحيان يقرنه بالحروف الأخرى، فتشكّل معها معاني جديدة تفيدُها الحروف المقترنة بها، وهذا ما يزيدها قوة وإقناعاً.

ومن الأمثلة على ذلك مما نجده في خطبة السديس في قوله: "وخلصاً الأمر أنه يوم أن ضَعُفَ التدين، وكَثُرَ الجهل بالشرعية، وطُعَت الماديّات؛ سهّل الأمر على مَنْ أراد بالمجمعات سوءاً، فاستنّاه الأمر تحديّاً حالكا، وحرّاً ضروساً سافرة"^(٥١).

فنلاحظ من خلال المثال أن الرابط الججاجي بالفاء في قوله: (فاستنّاه الأمر تحديّاً حالكا، وحرّاً ضروساً سافرة) قد اقترن بالواو العاطفة تأكيداً للحجة، وتدعيمًا لها لاستمالة المتلقي وإقناعه.

كما نلاحظ قدرة الرابط بوساطة (الفاء) على إضفاء مزية ججاجية إقناعية على الخطاب، من خلال الرابط بين السبب، والنتيجة الذي يعمل على تجسيد المعنى وتوضيحه لدى المخاطب عن طريق التدرج في عملية الخطاب، وإعطائه مرونة أكثر من غيره في إيصال المعنى.

فنلاحظ عمل الفاء في الخطبة كان مميزاً وواضحاً من خلال الرابط بين السبب والنتيجة التي تكونت من ذلك السبب؛ لأجل بيان المعنى الذي يريد الشيخ السديس إيصاله إلى السامعين، وهذا زاد في ججاجية الخطاب عن طريق الترتيب؛ إذ اعتمد الشيخ هنا على ترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً من خلال

فنلاحظ عمل الرابط الججاجي (الواو) في الخطاب السابق على الربط والوصل بين الحجج، وعمل على ترتيبها بالشكل الذي يضمن تقوية النتيجة المطروحة ودعمها؛ إذ نلاحظ في هذه الخطبة أنه نشأت علاقة وطيدة بين العطف والحذف، وذلك على تقدير تكرار جزء من المعطوف عليه في الكلام، فهناك ربط في النص بين الجمل غير واو العطف، وقد أفاد منه الإمام في الإيجاز والاقتصاد اللغوي؛ وهذا جعل المعنى مكثفاً، فقوله: "والعقل والإدراك من أركى مَنَ الباري وأسناها، وأجلّ النعم وأغلاها؛ فبالعقل يَسْمُو صاجِبُه، وتُجَلِّ مَنَاقِبُه، وتتوء عن الفِرطات عَوَاقِبُه".

فكان الربط بالحذف واتصاله بالمرجع، والثاني بالعطف بين الجمل، فنلاحظ كيف تسلسلت الحجج بشكل متتالٍ بواسطة (الواو)، ومن ثمّ عملت على تكثيف الحجج على المتلقي، وهذا يزيد من قوتها الججاجية، وإقناع المتلقي بما يريد إقناعه به ما أفكار وأطروحات.

ومن خصائص (الواو) الفاعلية والاستمرارية والمرونة، وهذا ما وجدناه في الأقوال السابقة، وهذا ساعد الشيخ على تجسيد الواقع، وجعل الخطاب أكثر مرونة وتمثيلاً للمعاني. إن الخصائص السابقة لـ (الواو) تجعل منه أكثر من مجرد رابط بين الجمل، فهو يربط الحجج بالنتائج، وهذا ما يجعلها أكثر إقناعاً من خلال الرابط وتتابعها، وبهذا يتضح أن توظيف (الواو) كان توظيفاً ججاجياً تداولياً، فقد تداخل فيه معنى الربط والعطف بمعنى الإقناع، فجعله رابطاً ججاجياً قوياً له دوره في ربط الحجج والوصول إلى النتائج، وبهذه الصورة الججاجية وظّف الشيخ السديس الرابط (الواو) في خطبه، وجعله خادماً لغرضه، وهو إقناع المتلقي بفحواها.

الفاء:

تُعَدُّ الفاء من الروابط الججاجية المهمة التي لها أثر في تدرُّج الحجج وترتيبها بما يخدم العملية الججاجية في بنية الخطاب؛ إذ تعمل على ربط النتائج بالمقدمات، من خلال الرابط بين الحجة والنتيجة لأجل التعليل والتفسير، فهي أداة ربط تفيد التعليل والاستنتاج في الخطاب الججاجي التداولي، ومن ثمّ فهي تجمع بين قضيتين غير متباعدتين في الدلالة على التقارب بين الأحداث، وأكثر مجيئها كون ما بعدها أو المعطوف بها مسبباً عما قبله^(٤٩).

ومن أمثلة توظيف هذا الرابط في خطبة السديس قوله: "وربما فُتِنَ بعضهم بشُرور المخدرات، تعاطياً وتسويقاً، وتهريباً وترويجاً، ويستهو به الأمر فيتمادى به إلى الهلوسة، والدمار، والضياع، والانتحار، عياداً بالله"^(٥٠).

(٥١) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٤٩) ينظر: آليات الحجاج في الخطاب السياسي للأمير عبد القادر نموذجاً، ص ٨١.

(٥٠) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

لا تكتفي بنظام اللغة في الخطاب والتواصل فقط، وإنما تفرض قيوداً دلالية على التأويل.

والروابط الججاجية تُعدّ من العناصر والمؤشرات الفعالة في توجيه وتقوية الحجج الكامنة في بنية الأقوال اللغوية؛ إذ تُسهم هذه الروابط اللغوية في انسجام الخطاب وتماسكه من خلال ربطها بين القيمة الججاجية لقول ما، وبين النتيجة؛ أي الربط بين قضيتين، وترتيب أجزاء القول، ومنحها القوة المطلوبة بوصف هذه القضايا جُجاً في الخطاب.

• المبحث الثاني

العوامل الججاجية في حروف المعاني

تُعرف العوامل الججاجية بأنها "عناصر لغوية إسنادية؛ نحوية أو معجمية، تربط بين مكونات القول الواحد؛ كالحصر والنفي والشرط، ووظيفتها هي حصر الإمكانيات الججاجية لمحتوى الملفوظات وتحويلها"^(٥٤).

ويتبين من خلال الكلام المتقدم أنّ هناك فرقاً بين الروابط والعوامل الججاجية، فالروابط تربط بين قولين أو حجتين، أو أكثر، حيث كل قول أو ملفوظ له دور واضح، ومُشار إليه ضمن إستراتيجية ججاجية عامة، أمّا العامل الججاجي فهو غير مُرتبط بالمتغير الججاجي، أي الحجة والنتيجة، وإنما تحصر الإمكانيّة الججاجية.

وبنلخص دور العامل الججاجي في الخطاب في كونه يعمل على زيادة القوة الججاجية له، وذلك "ببناء حجة تسند إلى علاقة ترتكز إلى مشتركات بين المرسل والمتلقي، مما يعطي للقول قيمة ججاجية بسبب دعم العامل له، فيكون منشطاً للقضية المراد الاحتجاج لها"^(٥٥)؛ إذ يتصل بمكونات الخطاب اللغوية لتوجيه مقاصده نحو التأثير في المتلقي والوصول إلى إقناعه.

وبهذا فلعامل الججاجي ثلاث وظائف، هي:

(١) تقليص تعدّد الاستلزامات، والإمكانات، والنتائج، وجعل المتلقي ينتقل من تعدّد النتائج والمعاني إلى النتيجة والمعنى الواحد.

(٢) جعل الخطاب متناسقاً ومتسلسلاً.

(٣) زيادة الطاقّة الججاجية، وتوجيهها نحو النتيجة، ومن العوامل الججاجية في اللغة العربية.

وفي ضوء ما تقدّم يمكننا القول بأن العوامل الججاجية تعمل على إبراز النتيجة الججاجية بصورة واضحة لا يحتاج معها تعدّد الاستلزامات التي تعمل على تقييد إمكانيات فهم المتلقي. ويتجلى أثر العوامل الججاجية لإبراز عملية الإقناع والتحاجج عن طريق ورودها في الخطاب متمثلة بعوامل عدة، منها: (النفي، والاستثناء بـ "إلا"، والقصر بـ "إنما")،

استخدام الترابط التتابعي الذي بدوره تميز عن غيره من الترابطات المنطقية الأخرى بخاصية الترتيب الزمني فهو الأساس فيه.

فالفاء بذلك تقوم أساساً على التتابع، ولذا تُعدّ هذه العلاقة الججاجية – التي تقوم على التتابع – من أقدر العلاقات التي تفيد في بناء النص وتوالده وانسجامه، فهي في الأمثلة السابقة عملت على الربط بين الأحداث، مما يجعل الفعل الججاجي عند المتلقي مقنعاً، ومن ثمّ تُسهم في توجيه سلوكه؛ لأنها ضرب مخصص من العلاقات التتابعية يحرص فيه المحاجج على ربط الأحداث والأفكار ربطاً سببياً، فيتولد عن ذلك استدلال مباشر للنتيجة.

إن هذه الأمثلة توضح أنّ استعمال (الفاء) مرتبط بخصائصها المميزة لها، فهي تربط وتعطف الجمل بعضها على بعض، وتفيد أموراً أخرى، كالترتيب والتعقيب والسببية، وكل هذه المعاني تزيد الكلام طاقة وقوة ججاجية، وتجعل منه خطاباً ججاجياً يستطيع المتكلم أو المحتج أن يقنع به المتلقي، وكون دور (الفاء) لا يقتصر على الربط فقط، بل يفيد معاني أخرى كالترتيب والتعقيب والسببية يجعلها تتبوأ مكانة مهمة في العملية الججاجية والإقناعية ككل.

(٣) روابط الإثبات الججاجي "إن":

تُعدّ من الروابط الججاجية التي تفيد التوكيد والإثبات، فتكون بذلك آلية فعالة في الججاج بما تقوم به من توكيد إثبات للأمور والقضايا والحجج، فيحصل بذلك الإقناع؛ إذ يتم تأكيد حجة من الحجج، الأمر الذي يترك أثراً في نفس المخاطب، ومن هنا تظهر أهمية هذا الرابط في الربط بين السبب والنتيجة، وذلك بتعليل النتائج، فتحمل المخاطب على القبول والإذعان لها، ومن ثمّ الاقتناع بها^(٥٦).

وبهذا السياق نجد السديس قد استعملها في خطبته قائلاً: "وإن من أخطر الأخطار التي تهدّد عامر الديار وقورع بعض الشباب، وربما الفتيات في حبال قرناء السوء الأشرار"^(٥٧). وبما أن الشيخ عبد الرحمن السديس – بوصفه إماماً للحرم المكي الشريف – توافرت فيه شروط إستراتيجية التوجيه، فإن توكيده له تأثير مباشر على المتلقي؛ إذ يخضعه إلى قبول حُججه دون نقاش.

وقد أعاد الشيخ عبد الرحمن السديس التوكيد مرة أخرى، إلا أنه في هذه المرة جعله مقترناً بـ (الفاء)، وفي هذا حجة أخرى على أهمية مصر.

ومما سبق نجد أن الوظيفة المحورية للروابط الججاجية دخولها في إطار كيفية تجاوز مضمون الخطاب الثابت؛ إذ

(٥٤) بلاغة الإقناع في المناظرة، عادل عبد اللطيف، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٥٥) أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، مثنى كاظم، منشورات صفاف، دار الأمان، الجزائر، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م، ص ١٠٣.

(٥٦) ينظر: الحجاج في القرآن من خلال خصائصه الأسلوبية، عبد الله صولة، ص ٢١٥.

(٥٧) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

النكرة في سياق النفي، ويظهر التوجيه الجحّاجي عندئذ في كون التركيب قد اكتسب شحنة جحّاجية. فوقوع النكرة في سياق النفي هنا لنفي الجنس، أي نفي جنس (الدمار والهدم والفناء) عن شريعة الإسلام؛ للدلالة على استغراق الجنس، ولقد أدى عامل النفي (لا) في السياق الجحّاجي وظيفة العموم، وإثبات نقائص الجنس العام المنفي وهو (إعمار - بناء ونماء)، وهذه دلالة على قوة حجية النفي في الخطاب.

العامل الجحّاجي (الاسم الموصول):

يمكن البعد التداولي للأسماء الموصولة في علاقتها بمرجعها في السياق؛ إذ إن إعادة المرجع بذاته يجعل التركيب مُشعرًا بالرتابة.

والاسم الموصول من الناحية النحوية إنما "اجتلب، حتى إذا كان قد عرف رجل بقصة وأمر جرى له، فتخصص بتلك القصة، وبذلك الأمر عند السامع، ثم أريد القصد إليه" (٦٠)، ومن ذلك الموصول (ما) الذي شاع استعماله في خطبة الشيخ السديس، ومن الأمثلة على ذلك (٦١):

- "لقد جاء الدين الإسلامي الحنيف بما فيه مصالح العباد في المعاش والمعاد".

- "ولقد حرّم الله كلّ ما فيه فساد للعباد في المعاش والمعاد".

- "والحكمة من تحريم المسكرات والمخدرات أنها تقضي على الفرد في أعزّ ما يملك، وهو عقله".

- "لا بد من إحلال العقوبات الرادعة بمن يسهون فساداً في مجتمعات المسلمين، من المهزّبين والمرّجّين، بالتشهير بهم، وإظهار سوء صنيعهم، وإقامة حكم الله فيهم، والضرب على أيديهم، وعدم التهاون معهم؛ لأنهم يهدمون بناء المجتمع المتراسّ، وهذا ما تقوم به حكومة هذه البلاد وفقها الله".

فقد خصّصت البنية اللغوية المقصود من الكلام في الأمثلة السابقة عن طريق استعمال ضمير الصلة (ما)، وقد تناول السكاكي ضمير الموصول بوصفه مسنداً إليه معرّفًا محققاً لأغراض تداولية؛ وهي: "وأما الحالة التي تقتضي كونه - أي المسند إليه - موصولاً فهي متى صح إحضاره في ذهن السامع بواسطة ذكر جملة معلومة الانتساب على مشار إليه واتصل بإحضاره بهذا الوجه غرض" (٦٢)، وجعل القزويني الدلالة هنا لـ "الإيحاء إلى وجه بناء الخبر عليه" (٦٣).

فغالبًا ما تستعمل هذه العوامل الجحّاجية، من أجل توجيه القول إلى جهة واحدة؛ لتقوية اعتقاد المتحدث وإثباته، وهذا ما يساعد المرسل على استثمار محاولات عديدة؛ للدفاع عن قضية معينة يريد إقناع المتلقي بها (٥٦).

ومن أهم العوامل الجحّاجية التي ترد في اللغة العربية ما يلي:

عاملية النفي:

تعدّ أدوات النفي في العربية من العوامل الجحّاجية التي تعمل على توجيه القول والمتلقي في وقت واحد؛ فمن خلالها يحوّل المتكلم وظيفة اللغة الجحّاجية التي تتمثل في التمكن من كسب إذعان المتلقي وإيصاله للنتيجة بالاعتماد على ملفوظات عدة.

وتظهر جحّاجية النفي؛ إذ تحتلّ أحرف النفي صدر الجملة، "ويمثّل الصدر بالحرف أمرين؛ أحدهما تغيير معنى الكلام، والآخر التأثير في مضمون الكلام" (٥٧).

ومن أمثلة ذلك في خطبة الشيخ السديس قوله: "فشريعتنا إعمار لا دمار، بناء ونماء، لا هدم وفناء" (٥٨).

وهناك بُعد جحّاجي لعامل النفي الذي جاء مقترنًا بالجملة الاسمية بقوله: (لا دمار - لا هدم وفناء)، فقد جاء قول النفي بالجملة الاسمية دالًّا على انتفائه عن الشريعة الإسلامية في الحال؛ لأن المصدر حقيقة في زمن الحال، وهنا يظهر البعد التوجيهي لعامل النفي؛ "لأن الجملة الفعلية تدل على الاهتمام بشأن الفعل دون الفاعل... والجملة الاسمية تهتم بالفاعل دون الفعل" (٥٩).

ولم يكن هذا التوجه الجحّاجي في المعنى ليتم لولا ورود هذا الخطاب في شكل جملة اسمية يقع الاهتمام فيها أساسًا بالفاعل دون الفعل، كما يستفاد أن حقيقة الجملة المنفية قيامها بتأكيد جملة سابقة مثبتة، وفي ذلك تأكيد لذلك التلازم بين الإثبات والنفي، مما يزيد من قوة جحّاجية الخطاب.

كما يُشكّل اقتران النفي ببعض الحروف مثل الواو العاطفة توجيهًا جحّاجيًا مضاعفًا؛ إذ يحتوي عامل النفي في الأصل على قيمة دلالية إضافية لا على أصل المعنى فقط، فاقتران عامل النفي بحرف العطف يشكل عملاً توجيهيًا آخر يتأزّر مع توجيه النفي.

كما أن النفي في اقترانه بالنكرة (لا دمار - لا هدم وفناء) يكتسب دلالة إضافية، ويعبر النحاة عن هذه الحالة بقولهم:

(٥٦) ينظر: إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي الشهري، ص ٥١٩-٥٢٠.

(٥٧) إنشاء النفي وشروطه النحوية والدلالية، شكري المبخوت، مركز النشر الجامعي، جامعة منوبة، تونس، ٢٠٠٦م، ص ٤٢.

(٥٨) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٥٩) الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة، ميلاد خالد، المؤسسة العربية للتوزيع، ط ١، تونس، ٢٠٠١م، ص ٧٥.

(٦٠) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص ٢٠٠.

(٦١) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٦٢) مفتاح العلوم، أبو يعقوب السكاكي، ص ١٨١.

(٦٣) الإيضاح في علوم البلاغة جلال الدين القزويني، تحقيق: عبد القادر حسين، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م، ص ٦٨.

بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها^(٦٨).

فالنتيجة المستخلصة عن طريق السلم الججّاجي تحتاج إلى مجموعة من الحجج المتوالية والمتدرجة باعتبار درجاتها وقوتها الججّاجيتين؛ إذ يسلك المتكلم في الإقناع بحججه مسلّكاً متدرجاً في الإقناع، باعتماده على ترتيب معين في الاحتجاج، ينطلق من الأدنى إلى الأعلى والأكثر تأثيراً، ويتجسّد في استدراجه للمخاطب من أجل الوصول إلى النتيجة المرجوة، ساعياً من وراء ذلك إلى دحض أي شك في سلامة دعواه.

ويطرح مفهوم السلالمة الججّاجية تصوراً لعمل إستراتيجية الججّاج والإقناع من جهة أنها تلازم بين الججّاج ونتيجته، بما يعكس تعديداً في الحجة مقابل النتيجة الواحدة، ويتم ذلك ببناء الكلام على درجات في الججّاج تدعم قضية الخلاف؛ ليصل الطرف المختلف إلى التسليم والإذعان، ويبنى السلم الججّاجي على ثلاثة قوانين هي:

- قانون النفي: ويشير إلى أن القول (أ) من قِيل المتكلم إذا كان يخدم نتيجة محددة، فإن نفيه (لا أ) سيكون حجة لصالح النتيجة المضادة^(٦٩).

- قانون القلب: هو تكملة للقانون السابق، بمعنى أنه إذا كانت إحدى الحجتين أقوى من الأخرى في التدليل على نتيجة معينة، فإن نقبض الحجة الثانية أقوى من نقبض الحجة الأولى في التدليل على النتيجة المضادة^(٧٠).

- قانون الخفض: يوضّح هذا القانون أنه إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم، فإن نقبضه يصدق في المراتب التي تحتها^(٧١).

ويتخذ التسلسل الججّاجي الصور الآتية:

(١) سُلّم الحجج التصاعديّة:

على وفق هذا النوع من السلالمة الججّاجية، فإن المتكلم يبدأ بإيراد حُججه تصاعدياً، أي من الحجة الضعيفة فالقوية، ثم الحجة الأقوى، بمعنى أن الحجج في هذا النمط من السلالمة يمكن تصنيفها بأنها نوع من مؤكّدات الخطاب؛ لأن الغاية وراء استعمال هذا النوع من الججّاج هي السعي إلى ترسيخ دلالة هذه الحجج في ذهن المخاطب، وبما أن الججّاج ينطلق من أسفل السلم^(٧٢)، فغالباً ما تكون الحجة الأولى المطروحة في الخطاب مهيّئة للمتلقّي ومحفّزة لذهنه على التواصل والمتابعة لما سيأتي بصورة تصاعديّة على وفق قوتها لاستمالة المتلقّي وإذعانه^(٧٣)، وهذا ما لُوْجِظ في

وتلك العلاقة السياقية التي يتيحها التوافق بين الصلة والموصول وما بُني عليهما يشير إلى ثمة توافق بين هذه الظاهرة وظاهرة الإرصاء البديعية، "من جهة أن فاتحة الكلام تنبّه الفطن على خاتمته، والإرصاء عند علماء البديع أن يجعل قبل العُز من الفقرة أو البيت ما يدل عليه إذا عرف الرّوي"^(٦٤).

فالوصف الذي دلّت عليه صلة الموصول هو إيماء لبناء الحكم في الجملة التالية، والمسند إليه "المبتدأ" يحمل من المعاني ما يمهد النفس المخاطبة ويهيئها لتعرف الخبر قبل أن تتلقّاه.

ومما سبق فإننا نتوصل إلى أهمية العوامل الججّاجية في اللغة، وما لذكرها من عِبر وفائدة في تغيير الدلالة اللغوية إلى دلالة ججّاجية تحمل في مضمونها معاني أخرى، كما أن الججّاج اللغوي المؤسس على الأدوات النحوية يتكون من ركنين أساسيين، هما: الحجة والنتيجة، وأن ججّاجية هذا العامل أو ذلك إنما تكمن في قيمته الججّاجية في الوصول بالحجة إلى النتيجة المرادة، وذلك دون سواها؛ إذ إن هدف العامل الججّاجي في النهاية هو الوصول إلى إقناع المخاطب، عبر تقييد ججّاجية الملفوظ، والكشف عن نتيجته الججّاجية في الخطاب.

• المبحث الثالث

السلالم الججّاجية في حروف المعاني

يشير مصطلح السلالمة الججّاجية إلى التدرج في الججّاج، وقد اشتهر هذا المصطلح عند المفكر الفرنسي ديكر، ويقصد به أن الججّاج "يكون بتقديم المتكلم قولاً (قول ١ - أو مجموعة أقوال) يُفضي إلى التسليم بقول آخر (قول ٢ - أو مجموعة أقوال أخرى)"^(٦٥)، فتلك الحجج تتّسم بأنها متفاوتة في قوتها الججّاجية والإقناعية، مما يجعل المتكلم يرتقي بها واحدة تلو الأخرى في نسق ججّاجي تصاعدي؛ إذ إن "مفهوم السلم الججّاجي في الخطاب ينشأ من تركيزه على مبدأ التدرج في توجيه الحجج، فيبيّن أن المحاجة اللغوية لا ترتبط بالمحتوى، وإحالة هذا المحتوى على مرجع محدّد، بل هي رهينة القوة والضعف الذي ينفي عنها الخضوع لمنطق الصدق والكذب"^(٦٦).

ولذلك تُعدّ السلالمة الججّاجية قسماً من الحجج شبه المنطقية التي تستمد "قوتها الإقناعية من مشابقتها للطرائق الشكلية والمنطقية والرياضية في البرهنة"^(٦٧)، وتفسير ذلك أن السلم الججّاجي يتمثل في "إنجاز متواليات من الأقوال،

(٦٤) انظر: شروح التلخيص، سعد الدين التفتازاني، ج ١، ص ٣٠٧.

(٦٥) الحجج في القرآن، عبد الله صولة، مرجع سابق، ص ٣٣.

(٦٦) القيمة الججّاجية في النص، نعمان بو قرّة، ضمن كتاب: الحجج مفهوماته ومجالاته، د.ت، ج ٢، ص ٢٢٤.

(٦٧) في نظرية الحجج، دراسات وتطبيقات، عبد الله صولة، ص ٤٢.

(٦٨) اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، ص ١٦.

(٦٩) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، ص ٢٧٧.

(٧٠) اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٧١) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ٢٧٧.

(٧٢) ينظر: السلالمة الججّاجية في كلام الإمام الحسن، ص ٢.

(٧٣) أسلوبية الحجج التداولي، مثني كاظم صادق، ص ١٢٣.

بعض كلام الشيخ السديس الهادف إلى تسليم المتلقي بهذه الحجج والأخذ بها، يقول واصفًا خطر المخدرات: "وربما فُتِنَ بعضهم بشُرور المخدرات، تعاطيًا وتسويقًا، وتهريبًا وترويجًا، ويستهووه الأُمُر فيتمادى به إلى الهلوسة، والدمار، والضياع، والانتحار، عيادًا بالله" (٧٤).

يبدأ الشيخ السديس ججّاه بلفظ إجمالي يدل على خطر المخدرات (بشُرور المخدرات)، وهي البداية التي تحفز السامع إلى متابعة كلامه؛ للتعرف على أنواع تلك الشرور التي يسوقها الشيخ متنقلًا من خلال هذا السياق من الحجة إلى الحجة التي تليها بشكل تصاعدي، هدفه التأثير النفسي في المتلقي وتخريفه، (تعاطيًا وتسويقًا)، ثم الحجة التالية (وتهريبًا وترويجًا)، وبعدها الحجة الرابعة بواسطة (الواو) التي تجمع "بين حُجَّتَيْنِ لهما نفس التوجه الججّاجي" (٧٥).

ومنها وصل إلى أعلى السلم بواسطة الرابط (إلى الغاية) التي تُعدُّ من أدوات السلم الججّاجي، وتتسم الحجج الواقعة بعدها بأنها الأقوى، (فيتمادى به إلى الهلوسة، والدمار، والضياع، والانتحار، عيادًا بالله)، وبذلك وصل إلى غايته من خطابه؛ إذ نقل للمتلقي أن شرور المخدرات نهايتها عند العقاب فحسب، وإنما ستؤثر تأثيرًا كبيرًا على من يتعاطاها أو يُروجها، ويتدرّج هذا التأثير بحسب خطورته ابتداءً بالهلوسة مرورًا بالدمار والضياع، وانتهاءً بالانتحار والموت على الكفر.

ولأن الججّاج يقوم على حسن اختيار الحجج وصوغها وتنظيمها وإلقائها، فإن تنظيم الحجج على وفق هذا المسار التصاعدي يمنح المتكلم الحيز الأكبر لكسب رضا مخاطبه؛ لأنه يعمل على صوغ حُججه ابتداءً من الأضعف ما يجعل مخاطبه متلهفًا لسماع أقوى الحجج وصولًا إلى الحجة الأخيرة التي تستقر في أعلى السلم (٧٦).

(٢) سلّم الحجج التنازلية:

هذا النمط يسير على عكس النمط الأول؛ إذ يبدأ المتكلم بطرح حُججه تنازليًا، أي: بدءًا من الحجج الأقوى وصولًا إلى أضعف حجة في سلّم الخطاب، والمحاجج كثيرًا ما يلجأ إلى هذا النمط من السلالم عندما يشعر أن البدء بالحجج الضعيفة قد يواجه ردًا من المتلقي بحجج أقوى، لذلك يبدأ كلامه مدافعًا عن الوجهة التي يريد، وهذا ما يقيد المتلقي ويحجم عليه باب النقاش، ويجعله آخذًا بطريق القبول لما قاله المحاجج، ولا سيما إذا كان هذا المتلقي خصمًا أو من النوع الجاحد أو الشاكّ الذي لا تُجدي معه البدايات بالحجج الضعيفة (٧٧).

لذلك يميل الشيخ السديس إلى استخدام هذا النوع من الخطاب عندما حرّض الناس وأمرهم بقوله، ومن ذلك ما ورد في بداية خطبته، حين حمد الله وأثنى عليه وصلى على رسوله ﷺ، ثم قال: "في هذه الآونة التاريخية تعيش أُمّتنا الإسلامية فتنةً خالكةً، وعواصِف من التحديات هالكةً، اختلفت ضروبها، واستحزّت كُروبها، وغدت كعارضٍ مُنهمر، ونوءٌ مُستمر، ومن أنكى تلُكم الفتن في الأمة فتنةٌ تغيب العقول؛ إمّا بأفكارٍ هدامةٍ ضالّة، أو مُسكراتٍ ومخدراتٍ مُغَيِّبَةٍ مُضِلّة، والعقل والإدراك من أركى مِنّ الباري وأسناها، وأجلّ النعم وأعلاها؛ فبالعقل يسمو صاحبُه، وتجلّ مناقبُه، وتنوء عن الفرطات عواقبُه" (٧٨).

فبدأ الإمام يطرح حُججه الواحدة تلو الأخرى تنازليًا من الإجمال إلى التفصيل، مستعينًا ببعض الروابط التي توجه تلك الحجج من قبيل (أو- الواو)، كل ذلك بأسلوب تدرّجي تُقدّم فيه الحجج بشكل متسلسل على مستوى الأحداث، فترتيب الحجج بشكلها التنازلي واضح في الخطاب، وأيضًا يوضحها السُلّم الآتي:

(أ) تعيش أُمّتنا الإسلامية فتنةً خالكةً، وعواصِف من التحديات هالكةً.

(ب) اختلفت ضروبها، واستحزّت كُروبها، وغدت كعارضٍ مُنهمر، ونوءٌ مُستمر.

(ج) ومن أنكى تلُكم الفتن في الأمة فتنةٌ تغيب العقول.

(د) إمّا بأفكارٍ هدامةٍ ضالّة.

(هـ) أو مُسكراتٍ ومخدراتٍ مُغَيِّبَةٍ مُضِلّة.

إذ بدأ بـ (فتنةً خالكةً)، وهي الحجة الواقعة في أسفل السُلّم التي أدّت إلى (عواصِف من التحديات هالكةً)، بواسطة الرابط (الواو)، ثم تلت ذلك بوصف حال تلك الفتن بأنها (اختلفت ضروبها، واستحزّت كُروبها، وغدت كعارضٍ مُنهمر، ونوءٌ مُستمر) بالرابط (الواو) الحجة.

ثم قام ربط هاتين الحُجَّتَيْنِ بالحجة الأساسية وهي (فتنةٌ تغيب العقول)، التي قام بتفصيلها إلى ما بعدها (أفكارٍ هدامةٍ ضالّة) المسبوق بـ (إمّا) التي خدمت الحجة بدلالاتها الشرطية التفصيلية؛ للدلالة على التنوع واختلاف الأضرُب، ثم عطف عليها الحجة الأقوى بواسطة حرف العطف (أو) في عبارة (أو مُسكراتٍ ومخدراتٍ مُغَيِّبَةٍ مُضِلّة)، فالحجة التي ترد بعد الرابط أقوى من الحجة التي قبله؛ ليكرّر استخدامها متصاعدًا في الحجج، لتمثل الحجة الأكبر والدليل الأقوى على أن تلك الفتنة هي أكبر الفتن التي أصابت الأمة الإسلامية.

(٧٧) ينظر: السلالم الحجاجية في كلام الإمام الحسن، ص ٦.

(٧٨) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٧٤) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٧٥) اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، ص ٧٢.

(٧٦) ينظر: السلالم الحجاجية في كلام الإمام الحسن، ص ٦.

ولما تحويه الحجة الأقوى من رصانة ومصداقية، وما لها من أهمية في ردع كل من يشك أو يتردد في حجج الطرف الآخر، لذلك يجعلها المحاجج في مثل هذه المواضع في أعلى درجات الكلام؛ لما تُحقِّقه من إذعان ومقبولية تجعل ما بعدها مُسلِّماً به دون شك، وهو ما عمل به الإمام علي (رضي الله عنه) في خطبه الجهادية.

(٣) سَلَمُ الحجج التراكمية:

ينتمي الججاج لهذا النوع من السلاسل عندما تتعدَّد فيه الحجج وتتراكم دون مراعاة لمبدأ التدرج من الأقوى إلى الأضعف أو العكس، ودون مراعاة التفاوت الحاصل في القوة التدليلية لتلك الحجج، فكل حجة تكون أقوى وأكثر فاعلية في اللحظة التي تُستعمل فيها، وهو أكثر عفوياً وتلقائية من النوعين السابقين، فالحجج المنتمية لهذا النوع من السلاسل "تردح" متخذة نوعاً من الاستقلال لكل حجة، وما يدل على ذلك أن نقض أي حجة من تلك الحجج يؤدي إلى نقض الحجة التي تليها أو تسبقها^(٧٩).

وبعد التدقيق في خطبة السديس لوحظ أن هذا النوع من السلاسل غالباً ما تُشكِّله آليات ثلاث، هي: التكرار والوصف والنفي.

(أ) التكرار:

انطلق الججاجيون في عدِّ التكرار آليةً ججاجية تُعين على الإقناع؛ نظراً لدلالاته النحوية، فهو "دلالة اللفظ على المعنى مردداً"^(٨٠)، أي أنه يدل على إعادة اللفظ أو المعنى في الكلام لإحراز فائدة التأكيد والترشيح، لذلك عدُّ رافداً فاعلاً في العملية الججاجية، فهو يوفر للحجج طاقة مضاعفة تؤثر في المتلقي تأثيراً واضحاً، وتُعين على إقناعه، وجعله يُسلِّم بما يقوله المتكلم؛ لأنه بالدرجة الأولى يساعد على تبليغ المخاطب وإفهامه قصد المحاجج من كلامه، وبالدرجة الثانية يؤدي إلى ثبوت الفكرة وترسيخها في ذهنه، فإذا بدأ المحتج بتكريره لحاجته فإنه يقود إلى بيان مقاصدها، وإدراك مرادها، وتصبح واضحة جلية لدى المتلقي، فتتحو به نحو القبول^(٨١).

ونموذج على ذلك قول السديس: "كما أنها تذهب بالمال وتُهلكه، وربما ذهبت بالأنفس وأودت بصاحبها في المهالك"^(٨٢).

النص بأكمله يشير إلى كثافة لغوية خيِّم عليها التكرار والعطف بالواو ليكونا سُلماً تراكمياً ذا وظيفة إقناعية، تميل نحو جعل المخاطب لا يمتلك إلا أن يُسلِّم بما أُلقي عليه، فالتكرار باستخدام الترادف في المعنى في (تذهب بالمال

وتُهلكه)، و(ذهبت بالأنفس وأودت بصاحبها في المهالك)، والواو العاطفة أعطى النص قدرة على ترسيخ الفكرة لدى المتلقي، وإن دلَّ ذلك على شيء إنما يدل على البُعد المقامي الذي يتمتع به الشيخ السديس في مراعاة حال السامعين والمخاطبين، فهذا التكرار بنمطه الأسلوبى المؤثر عمق جذور المنشئ الأصلية بالشكل الذي لا يكون فيه للمتلقي أدنى شك للتشكيك في سعي المنشئ وقصده، فالتكرار لم يكن لغاية اعتباطية، بل لغاية ججاجية؛ إذ إن ذلك التردد الذي يُحدثه المرسل في خطابه ينتج عنه زيادة في حضور الفكرة في ذهن المتلقي، الأمر الذي يؤدي إلى قبول تلك الفكرة، والاعتناع بها.

والتكرار في النص السابق يقترب لحروف المعاني في تعزيز دلالاته الججاجية، وفق تنقُّل الحجج في النص بواسطة (الواو) التي لا تفيد فقط مطلق الجمع، بل تفيد الترتيب، وصولاً إلى الحجة الأخيرة في السلم: (وأودت بصاحبها في المهالك)، والواو العاطفة ككل أدوات الربط الججاجية تُستثمر دلاليّاً في "ترتيب الحجج ونسجها في خطاب واحد متكامل؛ إذ تفصل مواضع الحجج، بل وتُفوي كل حجة منها الأخرى"^(٨٣)؛ إذ تُسهم بالضغط النفسي على المتكلم، وتُكثِّف الحجج عليه، ومن ثمَّ تزيد من درجة اقتناعه، فكان هذا التوالي في ترتيب الحجج من جانب الشيخ السديس لمخاطبيه لتحذيرهم من خطر المخدرات، وتشجيعهم وتحفيزهم على تركها.

والتكرار عندما يكون بهذه الفاعلية فهو يعمل على عدم رفض المتلقي للرأي الذي يطرح عليه، بل يميل به نحو القبول، وقد تنبَّه البلاغيون القدامى لذلك؛ إذ توجد بعض الإشارات التي يفهم منها أن للتكرار أثراً في إبلاغ الحجة وتقويتها وإلزام المخاطب بها.

إذن يُعدُّ التكرار موجِّهاً ججاجياً يضطلع بدور إقناعي مؤثر في القول؛ نظراً لأنه أسلوب يتجاوز "وظيفة الإخبار والإبلاغ إلى وظيفة التأثير والإقناع، وهي وظيفة تنتج عن التكرار بما يثير من دلالات الإلحاح والمبالغة في التأكيد، بل تدفع بعض حالات التكرار إلى تغيير سلوك المخاطب"^(٨٤)، ومن هذا المنطلق الذي يُسهم فيه التكرار بمضاعفة توكيد الحجة وكثافة توجيهها، بات من أبرز الآليات التي تزيد النص الججاجي توجيهاً وإقناعاً.

(ب) الوصف:

يؤدي الوصف دوراً مهماً في عملية الإقناع، فالصفة تنهض بدور ججاجي يعبر عن وجهة نظر المتكلم من الموضوع،

(٨٣) إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي الشهري، ص ٤٧٢.
(٨٤) الحجج عند البلاغيين العرب، علي محمد علي السلمان، ص ١٨٧.

(٧٩) ينظر: السلاسل الججاجية في كلام الإمام الحسن، ص ٩.
(٨٠) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير، ص ٣.
(٨١) ينظر: السلاسل الججاجية في كلام الإمام الحسن، ص ١٠.
(٨٢) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

وتتراكم الحجج القائمة على الوصف والنفى في خطبة السديس في قوله: "فشريعتنا إعماراً لا دماراً، بناءً ونماءً، لا هدمً وفناءً، تدعو إلى كل صلاح، وتنتهي عن كل فسادٍ وطلاحٍ"^(٨٨).

فنلاحظ أن الشيخ السديس في هذا النص يوجه كلامه للمتخاذلين عن الاهتمام بتصدي لخطر المخدرات، والتوعية بآثارها الضارة، والتحذير منها، رابطاً حُججه بـ(لا) الدالة على تحقيق النفي مقترناً بها (الواو العاطفة) الدالة على الجمع والاشتراك، (فشريعتنا إعماراً لا دماراً، بناءً ونماءً، لا هدمً وفناءً)، تقويةً لحجة النفي، فنلاحظ كيف تدرج سلم الحجج التراكمية مع مراعاة ترتيب الحجة تلو الأخرى.

وقد تلي "لا" النافية والواو العاطفة مصدر، وهذه ميزة حجاجية إقناعية تُضاف للسلاسل الحجاجية، وإن لهذا الترتيب بهذه المصادر المتشابهة وقعاً في القلوب وأثراً بليغاً في الأسماع والأذهان، من أجل أن يُفرّق السامعون بين خطر المخدرات وتعاليم الشريعة الإسلامية الغراء. وتعقيباً على ما سبق تبين أن للسلاسل الحجاجية سلطة لغوية على الخطاب؛ إذ تصل بالخطاب إلى مرتبة كبيرة من التأثير والإقناع، ومن ثم قدرتها على دحض وتعطيل حجج المقابل؛ إذ يُسلم لما يُطرح عليه، فضلاً عن دورها في شد انتباه المتلقي نحو قضية واحدة.

• الخاتمة

يرتكز الحجاج في خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها للشيخ عبد الرحمن السديس) على مجموعة من الآليات اللغوية التي تقوم الخطبة باستثمارها من أجل تحقيق مقاصدها الدلالية والتداولية، ومن أهمها إقناع المتلقي والتأثير فيه، وتعدّ حروف المعاني التي درسها النحاة وفق البُعدين التركيبي والدلالي الذي يختلف باختلاف السياق، من أهم تلك الآليات التي يُثري البحث اللغوي الكشف عن طبيعتها الحجاجية وتوظيفها الحجاجي داخل النصوص، وخاصةً إذا كان التطبيق على نصوص ذات فاعلية تداولية كبيرة في سياقاتها الفعلية، وهي نصوص الخطابة، ولدى فضيلة الشيخ عبد الرحمن السديس المشهور بخبرته بهذا الفن وقدرته على الإقناع والتأثير في السامعين.

النتائج:

توصل البحث إلى جملة من النتائج، وهي:

- إن الخطاب الحجاجي بما يمتلكه من آليات وأساليب حجاجية إقناعية له سلطة قوية، وإمكانات هائلة على التأثير في الخطاب الجهادي وإقناع المتلقين؛ لأن الخطاب العادي لا يجذب المتلقي، ويؤثر فيه بقدر الخطاب المصاغ بأسلوب

وليس ذلك فحسب، فالصفة تأتي لتبين موقف المرسل الذي يحكم به على الموصوف، فهي تُعدّ من الأدوات التي تمثل حجة للمرسل في خطابه، وذلك بإطلاقه لنعته معين في سبيل إقناع المرسل إليه^(٨٥)، لذلك عدّت الصفات بأنواعها المختلفة من أكثر أقسام الكلام تعبيراً عن السلمية بمعنى أن "الصفة التي ترد في أسفل السلم الحجاجي هي أقل الصفات؛ قياماً بالدور الإقناعي في حين تكون الصفة الواقعة في أعلى السلم أكثرها توجيهاً للملفوظ، ومن ثم أكثرها حجاجية"^(٨٦).

ومن أمثلة هذا النوع من السلاسل ما ورد في خطبة السديس في قوله: "المخدرات خراب الدين، ودمار العقل، وإتلاف الصحة، بغيضة إلى الرحمن، رجس من عمل الشيطان، ضَعْفٌ في الدين والإيمان، آفة العصر وسموم الدهر، وسرطان الشعوب، وخراب المجتمعات"^(٨٧).

تنطلق المحاجة في هذا المثال بتعداد صفات المخدرات بالتفاعل بين الوصف والواو العاطفة؛ للدلالة على كثرة صفاتها الذميمة، لذلك جاء تعداد هذه الأوصاف بصورة تراكمية، لتبدو أكثر إقناعاً، وقد سبق هذه الأوصاف الرابط (الواو) الذي يفيد الترتيب والجمع بين الحجج، وهو يعطي ميزة حجاجية للخطاب داخل السلم الحجاجي، فهو يكرر حرف العطف (الواو) وكان فيه دلالة حجاجية تفيد بأن المخدرات قد جمعت وحدها كل تلك الصفات الكريهة، فهذا التكرار والترديد للصفات أسهم في صنع سلم تراكمي في كلام الشيخ السديس، فكل حجة من هذه الحجج الواردة تمثل بنية مستقلة بذاتها، وحجة دافعة تدعو المتلقي لإتباع المحاجج، فالحجج الآتية شكّلت كثافة تدللية جعلت كل واحدة منها أشد تأثيراً وأكثر حضوراً لحظة النطق بها.

وبهذا يُعدّ تراكم الصفات في السلم الحجاجي من موجبات التأثير والإقناع، فعندما يكون ذكر الصفات بشكل تراكمي في الخطاب يكون أكثر قدرة على إيصال الفكرة وتوليد دلالة النص لدى المتلقي، وهذا ما يجعلها تمتاز بالطوعية والمرونة؛ إذ يوجه ذهن المتلقي إليه ليصل إلى مرتبة من الإقناع والتأثير.

(ج) النفي:

يُعدّ من العوامل التي أدّت غرضها الحجاجي الفاعل في خطبة الشيخ السديس، وهو شائع الاستخدام في هذا النوع من السلاسل، فهو يشكّل مع التكرار والوصف سلماً تراكمياً يعمل على إبطال ما لدى المتلقي من حُجج، مع ملاحظة أن هذه الآليات قد تجتمع أو تنفرد أو يجتمع اثنان منها فقط في السلم الواحد.

(٨٧) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.
(٨٨) خطبة (فتنة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها)، الشيخ عبد الرحمن السديس.

(٨٥) السلاسل الحجاجية في كلام الإمام الحسن، ص ١٠.
(٨٦) السلاسل الحجاجية في القصص القرآني، فايزة بو صلاح، ص ١٢١-١٢٢.

ججاجي إقناعي يكون أكثر قدرةً على جذب النفوس والعقول لما يعرض عليها ويُراد إقناعها به.

• تتميز خطب الشيخ السديس بأنها خطاب ججاجي بحث لأجل التأثير في المتلقي واستمالته، بغية إيصاله إلى الغاية المرجوة من الخطاب، وهي الدعوة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وقد تطلّبت هذه الدعوة خطاباً مدعوماً بأساليب ججاجية إقناعية، فقد تنوّعت هذه الأساليب في خطب السديس، ومنها الأساليب اللغوية والبلاغية، مما جعل هذه الخطب تتميز بتنوع الخصائص والآليات الججاجية لتحقيق غاية الإقناع والتأثير لدى المتلقي.

• اتكأ الشيخ السديس على الججاج بقصد واضح وصريح لأجل التأثير في المقابل وإقناعه بفحوى الخطاب، لذلك فإن الججاج قد انطلق من رحم الخطابة العربية؛ ولهذا جاءت حُطَب السديس عبارة عن حُجج متتالية لأجل الإقناع والتأثير، فهي أسباب ونتائج.

• استطاعت اللغة من خلال الججاج اللغوي وأساليبه إضفاء سمة ججاجية إقناعية على الخطاب الجهادي، وتغيير الفكرة الشائعة حول اللغة بأن وظيفتها الأساسية هي الوظيفة الإخبارية، وأنها علامات توظف للاستعمال فقط، ولكن لو نظرنا من زاوية أخرى لوجدنا أن الوظيفة الأكثر شمولاً للغة هي الوظيفة الججاجية التي يستطيع من خلالها تمكين الخطاب لدى المقابل، وفي الوقت نفسه تحقيق الإخبار والتواصل.

• تبين أن للخطاب سلطة لغوية تُضخّم من إمكانيات المتكلم الججاجية في الوقت الذي تعمل على تعطيلها لدى المتلقي ليستجيب للطرح الذي ألقى عليه؛ نظرًا لقوة تلك العناصر الحاملة للأبعاد المعنوية المؤثرة في المُجَاجِج، التي تحمل في ذاتها قيمة ججاجية، فضلاً عن دورها في شدّ انتباه المتلقي نحو هدف واحد.

• عمل الججاج اللغوي بوساطة آلياته الججاجية بما فيها العوامل الججاجية، والروابط الججاجية، والسلام الججاجية، على تحقيق الوظيفة الإقناعية الججاجية في خطب الجهاد بالاعتماد على معطيات وحجج، ليصل الخطاب إلى النتيجة المقصودة من تمكين الخطاب الجهادي لدى المتلقين.

• كان للروابط الججاجية أهمية واضحة ومميزة في الخطاب الجهادي؛ إذ إنها ربطت بين الحجج والنتائج، مما يسهّل على المتلقي الاقتناع بها، فضلاً عن أنها ساعدت على تحقيق الانسجام في الخطاب، وتوليد دلالة النصوص وتكوينها لدى المتلقي.

• كان للسلام الججاجية أهمية كبيرة في تدرّج الحجج بحسب قوتها وضعفها، فعندما يكون تدرّج الحجج تصاعدياً تكون الحجة الأولى في أسفل السُلّم لتهيئة المتلقي وتحفيزه لما سيأتي من حجج قوية تصاعدياً، أما عندما يكون تدرّج

الحجج تنازلياً، فهو عندما يشعر المجاج أن البدء بالحجج الضعيفة قد يواجه رداً من المتلقي بحجج أقوى؛ لذلك يبدأ المجاج بالحجج القوية نزولاً نحو الحجج الضعيفة في أسفل السلم، سيما إذا كان هذا المتلقي من النوع الجاحد أو المنكر الذي لا تنفع معه البداية بالحجج الضعيفة.

• للسلام أيضاً دور في تراكم الحجج أو تدرّجها بحسب قوتها، وبحسب السياق الذي يفرضه حال المتلقي، قد يبدأ المتكلم بالحجج القوية أولاً نزولاً إلى الأضعف أو العكس؛ لأن ترتيب الحجج في السُلّم الججاجي والمفاضلة بينهما في القوة يعود إلى رؤية المتكلم، فقد تنزل الحجة الواحدة إلى أسفل السلم تبعاً لوجهة نظر معينة في حين ترتقي إلى أعلاه وفقاً لوجهة نظر أخرى.

• قائمة المصادر والمراجع أولاً: المصادر

(١) خطبة (فترة المخدرات: أضرارها وطرق محاربتها وعلاج آثارها، الشيخ عبد الرحمن السديس، ملتقى الخطباء، تاريخ الإلقاء: ٦/٦/١٤٤٤هـ، ٣٠/١٢/٢٠٢٢م، تاريخ النشر: ٧/٦/١٤٤٤هـ، ٣١/١٢/٢٠٢٢م.

ثانياً: المراجع

(٢) الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، ضبطه وصحّحه وخرّج آياته: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

(٣) الأدوات النحوية ودلالاتها في القرآن الكريم، محمد أحمد خضير، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

(٤) الاستدلال الججاجي التداولي وآليات اشتغاله، رضوان الرقبي، مجلة عالم الفكر، المجلد (٤٠)، العدد (٢)، السنة (٢٠١١م).

(٥) استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

(٦) أسلوبية الججاج التداولي والبلاغي، مثنى كاظم صادق، منشورات ضفاف، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م.

(٧) آليات الججاج في الخطاب السياسي للأمير عبد القادر نموذجاً، نورية العرابوي، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠١٧.

(٨) إنشاء النفي وشروطه النحوية والدلالية، شكري المبخوت، مركز النشر الجامعي، كلية الآداب والفنون، جامعة منوبة، تونس، ٢٠٠٦م.

(٩) الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالية، ميلاد خالد، المؤسسة العربية للتوزيع، الطبعة الأولى، تونس، ٢٠٠١م.

(١٠) إيضاح الوقف والابتداء، أبو بكر الأنباري، المحقق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٣٩٠هـ - ١٩٧١م.

- (٢٧) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الخامسة، ٢٠٠٤م.
- (٢٨) سر صناعة الإعراب، ابن جني، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
- (٢٩) السلاسل الججاجية في القصص القرآني، فائزة بو صلاح، أطروحة دكتوراه في اللسانيات، جامعة وهران، ٢٠١٤ - ٢٠١٥.
- (٣٠) السلاسل الججاجية في كلام الإمام الحسن، مزاحم مطر حسين - مروة حسين كاظم، مجلة كلية التربية، جامعة بابل، العدد ٤١، ٢٠١٨م.
- (٣١) شرح المفصل، ابن يعيش الموصلي، قدّم له: إميل بدیع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.
- (٣٢) شروح التلخيص، سعد الدين التفتازاني، دار السرور، بيروت، ٢٠١٩م.
- (٣٣) في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م.
- (٣٤) في بلاغة الخطاب الإقناعي مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية، محمد العمري، أفريقيا الشرق، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٢م.
- (٣٥) في نظرية الججاج، دراسات وتطبيقات، عبد الله صولة، مسكيلياني للنشر - تونس، الطبعة الأولى، ٢٠١١م.
- (٣٦) القيمة الججاجية في النص، نعمان بو قرة، ضمن كتاب: الججاج مفهوماته ومجالاته، المغرب، ٢٠٠٦م.
- (٣٧) الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.
- (٣٨) لسان العرب، ابن منظور (ت ٧١١هـ)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
- (٣٩) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ١٩٩٨.
- (٤٠) اللغة والججاج، أبو بكر العزاوي، العمدية في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.
- (٤١) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير، تحقيق: كامل محمد عويضة، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.
- (٤٢) مدخل إلى الججاج.. أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، محمّد الولي، مجلّة عالم الفكر، المجلّد (٤٠)، العدد (٢)، السنة (٢٠١١م)، دولة الكويت.
- (١١) الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي، تح: الدكتور مازن المبارك، بيروت، الطبعة الخامسة، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- (١٢) الإيضاح في علوم البلاغة، جلال الدين القزويني، تحقيق: عبد القادر حسين، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م.
- (١٣) بلاغة الإقناع في المناظرة، عبد اللطيف عادل، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١٣م.
- (١٤) التأثير في الجماهير عن طريق الخطابة، ديل كارنجي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.
- (١٥) التداولية أصولها واتجاهاتها، جواد ختام، دار كنوز المعرفة، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.
- (١٦) التداولية والججاج، مدخل ونصوص، صابر الحباشة، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.
- (١٧) تلخيص الخطابة، ابن رشد القرطبي، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات للنشر، الكويت، د.ت.
- (١٨) الجنى الداني في حروف المعاني، الحسن بن قاسم المرادي، تحقيق: فجر الدين قبادة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٢م.
- (١٩) الججاج عند البلاغيين العرب، ضمن كتاب الججاج مفهومة ومجالاته، علي محمد علي سلمان. المغرب، ٢٠٠٦م.
- (٢٠) الججاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيته وأساليبه، سامية الدريدي، عالم الكتب الحديث، أربد، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.
- (٢١) الججاج في القرآن من خلال خصائصه الأسلوبية، عبد الله صولة، دار الفارابي، بيروت، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧م.
- (٢٢) الججاج في كتاب المثل السائر لابن الاثير، نعيمة يعمران، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، الجزائر، ٢٠١٢م.
- (٢٣) الججاجيات اللسانية والمنهجية النبوية، الراضي رشيد، مقال ضمن مؤلفات الججاج مفهومة ومجالاته إعداد وتقديم: حافظ إسماعيل العلوي، الطبعة الأولى، المغرب، ٢٠٠٦م.
- (٢٤) الحل في إصلاح الخلل، الفارابي، تحقيق: سعيد عبد الكريم سعود، دار الطليعة للطباعة والنشر.
- (٢٥) الخطابة، محمد أبو زهرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠م.
- (٢٦) دراسات في الأدوات النحوية، مصطفى النحاس، حوليات الجامعة التونسية، جامعة منوبة - كلية الآداب والفنون والإنسانيات، العدد ٢٢، تونس، ١٩٨٣م.

Sources and References

First: Sources:

1. Sermon (The Fitnah of Drugs: Their Harms, Ways to Combat Them, and Treat Their Effects), Sheikh Abdul Rahman Al-Sudais, Preachers' Forum, Date of Delivery: 6/6/1444 AH, 30/12/2022 AD. Date of Publication: 7/6/1444 AH, 31/12/2022 AD.

Second: References:

1. Al-Itqan fi Ulum Al-Quran, Jalal Al-Din Al-Suyuti (d. 911 AH), punctuated, corrected, and its verses recited by Muhammad Salim Hashim, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, 1st ed., 1428 AH/2007 AD.
2. Grammatical Tools and Their Meanings in the Holy Quran, Muhammad Ahmad Khudair, Anglo-Egyptian Office, Cairo, first edition, 2001 AD.
3. Pragmatic Argumentative Reasoning and its Mechanisms of Operation, Radwan Al-Raqbi, Alam Al-Fikr Magazine, Volume (40), Issue (2), Year.(٢٠١١)
4. Discourse Strategies: A Pragmatic Linguistic Approach, Abdul Hadi bin Dhafer Al-Shahri, Dar Al-Kitab Al-Jadeed United, Beirut, Lebanon, 1st ed., 2004.
5. The Stylistics of Pragmatic and Rhetorical Argumentation, Muthanna Kazim Sadiq, Dafaf Publications, Lebanon, 1st ed., 2015.
6. Argumentation Mechanisms in the Political Discourse of Emir Abdelkader as a Model Nouria Larbaoui, PhD Thesis, University of Oran, Algeria, 2017.
7. The Construction of Negation and Its Grammatical and Semantic Conditions, Shukri Al-Mabkhout, University Publishing Center, Faculty of Arts and Humanities, University of Menoufia, Tunisia, 2006.
8. Construction in Arabic: Between Syntax and Semantics, Milad Khaled, Arab Distribution Foundation, 1st ed., Tunis, 2001.
9. Clarification of Pause and Start, Abu Bakr Al-Anbari, edited by Muhyi Al-Din Abdul Rahman Ramadan, Publications of the Academy of the Arabic Language in Damascus, 1390 AH - 1971 AD.

- (٤٣) مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مهدي المخزومي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الثانية، ١٩٥٨م.
- (٤٤) المرتجل في النحو، ابن الخشاب، تح: علي حيدر، دمشق، ١٩٧٢م.
- (٤٥) المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، نعمان بوقرة، دار جدارا للكتاب العالمي، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩م.
- (٤٦) مفاتيح العلوم، للسكاكي، شرح نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م.
- (٤٧) مفاتيح العلوم، الخوارزمي، المحقق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، الطبعة الثانية، د.ت.
- (٤٨) النص والخطاب والاتصال، محمد العبد، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى، ٢٠١٤م.
- (٤٩) النظرية الجباجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، محمد طروس، دار الثقافة، المغرب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.
- (٥٠) موسوعة النحو والصرف والإعراب، إميل بديع يعقوب، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.

10. Clarification of the Causes of Grammar, Abu Al-Qasim Al-Zajjaji, ed. Dr. Mazen Al-Mubarak Beirut, 1st ed. 1406 AH - 1986 CE.
11. Al-Idah fi Ulum al-Balagha, Jalal al-Din al-Qazwini, edited by Abdul Qadir Hussein, Maktaba al-Adab, Cairo, first edition, 1996 CE.
12. The Rhetoric of Persuasion in Debate, Abdul Latif Adel, Ikhtilaf Publications, Algeria, Dhifaf Publications, Beirut, Lebanon, first edition, 2013 CE.
13. Influencing the Masses Through Rhetoric, Dale Carnegie, Dar al-Fikr al-Arabi, Cairo, undated.
14. Pragmatics: Its Origins and Trends, Jawad Khitam, Dar Kunuz Al-Ma'rifa, Jordan, first edition, 2016.
15. Pragmatics and Argumentation: Introduction and Texts, Saber Al-Habasha, Pages for Studies and Publishing, Damascus, 1st ed., 2008.
16. Summary of Rhetoric, Ibn Rushd Al-Qurtubi, edited by Abdul Rahman Badawi, Matbouat Agency for Publishing, Kuwait, n.d.
17. Al-Jana Al-Dani In the Letters of Meanings, by Al-Hassan bin Qasim Al-Muradi, edited by Fajr Al-Din Qabawa and Muhammad Nadim Fadil, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1992.
18. Argumentation among Arab Rhetoricians, in the book "Argumentation: Its Concept and Fields," by Ali Muhammad Ali Al-Salman, Morocco, 2006.
19. Argumentation in Classical Arabic Poetry from the Pre-Islamic Era to the Second Century AH: Its Structure and Methods, by Samia Al-Daridi, Modern World of Books, Irbid, 1st ed., 2008.
20. Argumentation in the Qur'an through its Stylistic Characteristics, by Abdullah Soula, Dar Al-Farabi, Beirut, 2nd ed., 2007.
21. Argumentation in Ibn Al-Athir's Book of Al-Mathal Al-Sa'ir, by Naima Ya'mran, MA thesis, Faculty of Arts and Languages Mouloud Mammeri University, Algeria, 2012.
22. Linguistic Argumentation and Prophetic Methodology, Al-Radhi Rashid, an article in the works on argumentation: its concept and fields, prepared and presented by Hafez Ismail Al-Alawi, 1st ed., Morocco, 2006.
23. Solutions in Correcting Deficiencies, Al-Farabi, edited by Saeed Abdul Karim Saudi, Al-Tali'a Printing and Publishing House.
24. Rhetoric, Muhammad Abu Zahra, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, 1980.
25. Studies in Grammatical Tools, Mustafa Al-Nahhas, Annals of the Tunisian University, University of Manouba - Faculty of Arts, Humanities, No. 22, Tunis, 1983.
26. Evidence of Miracles, Abd al-Qahir al-Jurjani (d. 471 AH), edited by Mahmoud Muhammad Shaker, Al-Khanji Library, Cairo, fifth edition, 2004.
27. The Secret of the Art of Grammar, Ibn Jinni, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, first edition 1421 AH - 2000 AD.
28. Argumentative Ladders in the Qur'anic Stories, Faiza Bou Silah, PhD thesis in Linguistics, University of Oran, 2014-2015.
29. Argumentative Ladders in the Words of Imam Hassan, Muzahim Matar Hussein - Marwa Hussein Kazim, Journal of the College of Education, University of Babylon, Issue 41, 2018.
30. Explanation of Al-Mufasssal, Ibn Ya'ish al-Mawsili, Introduction: Emile Badi' Ya'qub, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, 1st ed. 1422 AH - 2001 AD.
31. Explanations of Al-Talkhis, Sa'd al-Din al-

Taftazani, Dar Al-Surur, Beirut, 2019 AD.

32. On the Principles of Dialogue and the Renewal of Theology, Taha Abdel Rahman, Arab Cultural Center, Casablanca, 2nd ed. / 2000.

33. On the Rhetoric of Persuasive Discourse: A Theoretical and Applied Introduction to the Study of Arabic Rhetoric, Muhammad Al-Omari, Africa Al-Sharq, 2nd ed., Beirut, Lebanon, 2002.

34. On the Theory of Argumentation: Studies and Applications, Abdullah Soula, Maskiliani Publishing House, Tunisia, 1st ed., 2011.

35. The Argumentative Value in the Text, by Naaman Bou Kara, in the book: Argumentation: Concepts and Fields, Morocco, 2006.

36. The Book, by Sibawayh, edited by Abd al-Salam Muhammad Harun, Al-Khanji Library, Cairo, 3rd ed., 1408 AH - 1988 AD.

37. Lisan Al-Arab, by Ibn Manzur (d. 711 AH), Dar Sadir for Printing and Publishing, Beirut, Lebanon, 3rd ed., 1414 AH.

38. The Tongue and the Balance, or Intellectual Multiplication, Taha Abdul Rahman, Arab Cultural Center, Casablanca, 1st ed., 1998.

39. Language and Argumentation, Abu Bakr Al-Azzawi, Al-Umda fi al-Taba', Casablanca, Morocco, first edition, 2006.

40. The Proverb in the Literature of the Writer and Poet, Diaa al-Din Ibn al-Athir, edited by Kamil Muhammad Awidah, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, first edition, 1998.

41. An Introduction to Argumentation: Plato, Aristotle, and Chaim Perelman, Muhammad al-Wali, Alam al-Fikr Magazine, Volume (40), Issue (2), 2011, Kuwait.

42. The Kufa School and Its Approach to the Study of Language and Grammar, Mahdi al-Makhzoumi, Mustafa al-Babi al-Halabi and Sons Library and Printing Company, Egypt, second edition, 1958.

43. Al-Murtajall fi al-Nahw, Ibn al-Khashab, ed. Ali Haidar, Damascus, 1972.

44. Basic Terms in Text Linguistics and Discourse Analysis: A Lexical Study, Na'man Bu Qara, Dar Jadara for International Books, Amman, Jordan, first edition, 2009.

45. Miftah al-'Uloom, by al-Sakaki, explained by Na'im Zarzur, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1987.

46. Mafatih al-'Uloom, al-Khwarizmi, edited by Ibrahim al-Abyari, Dar al-Kutub al-Arabi, second edition.

47. Text, Discourse, and Communication, Muhammad al-'Abd, Modern Academy for University Books, Cairo, Egypt. First Edition, 2014.

48. Argumentative Theory Through Rhetorical, Logical, and Linguistic Studies, Muhammad Tarous, Dar Al-Thaqafa, Morocco, 1st ed., 2005.

49. Encyclopedia of Grammar, Morphology, and Syntax, Emile Badi' Yaqub, Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut, Lebanon, first edition, 2005.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



"Arabic Language and Its Interdisciplinary Connections with Sciences and Other Fields"

Prof. Fatimah Mohammed Taher Hamed

Department of Language, Grammar, and Morphology -College of Arabic Language and Literature-Umm Al-Qura University, Makkah.

E-mail: fmhamd@uqu.edu.sa

اللغة العربية والمقاربات البينية مع العلوم والمجالات الأخرى.

أ.د. فاطمة محمد طاهر حامد

قسم اللغة والنحو واصرف، كلية اللغة العربية وآدابها
جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

KEY WORDS:

Arabic Language, Interdisciplinary Approaches, Human Sciences, Artificial Intelligence, Digital Content, Arabization of Sciences, Cultural Identity.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، المقاربات البينية، العلوم الإنسانية، الذكاء الاصطناعي، المحتوى الرقمي، تعريب العلوم، الهوية الثقافية.

ABSTRACT

This study examines the relationship between the Arabic language and interdisciplinary approaches across various scientific and knowledge fields. It highlights the role of Arabic as a carrier of culture, a tool for thinking, and a means of knowledge transmission. The concept of "interdisciplinary approaches" is discussed as a modern trend aiming to bridge gaps between disciplines. The research reviews the historical role of Arabic in transmitting and developing sciences during the Islamic Golden Age. It analyzes the current relationship between Arabic and humanities such as philosophy, psychology, and sociology. The study also explores its link with modern technologies like artificial intelligence, machine translation, and digital lexicons. Challenges related to Arabization of natural and medical sciences are addressed, along with successful integration examples. The role of Arabic in digital media and content creation is discussed. A descriptive and comparative analytical method is adopted. The study concludes with recommendations to enhance interdisciplinary studies and develop Arabic digital tools to support knowledge and cultural identity.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث العلاقة بين اللغة العربية والمقاربات البينية مع مختلف العلوم، في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي المعاصر. يؤكد على أهمية اللغة العربية كحامل للثقافة وأداة للتفكير ونقل المعرفة. يناقش مفهوم "المقاربات البينية" كوسيلة لدمج التخصصات ضمن إطار تكاملي. يستعرض دور اللغة العربية في نقل العلوم خلال العصر الذهبي الإسلامي. يحلل علاقتها الحديثة بالعلوم الإنسانية مثل الفلسفة، علم النفس، والاجتماع، وكذلك بالعلوم التقنية كالذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية. يتناول تحديات تعريب العلوم الطبيعية والطبية، مع عرض نماذج ناجحة. يبحث في دور اللغة بالإعلام الرقمي وصناعة المحتوى العربي. يعتمد البحث منهجاً وصفيًا تحليليًا مقارناً في استقراء العلاقة بين اللغة والعلوم. يسلط الضوء على أهمية تطوير المحتوى الرقمي العربي لتعزيز الحضور الثقافي. ويخلص إلى ضرورة دمج اللغة العربية في المشاريع العلمية الحديثة وتطوير أدوات رقمية داعمة لها.

مقدمة:

تُعَدُّ اللغة العربية من أعرق اللغات في العالم، فهي ليست مجرد وسيلة تواصل فحسب، بل تمثل وعاءً حضارياً وثقافياً حَمَلَ المعارف والعلوم عبر العصور. وقد أسهمت العربية بدور بارز في نقل المعارف بين الحضارات، وخصوصاً في العصور الوسطى، حيث كانت لغة العلم والفلسفة والطب والفلك في العالم الإسلامي، وأثَّرت بدورها في النهضة الأوروبية. وتتميز العربية بقدرتها على التعبير الدقيق والغني، مما يجعلها قابلة للتفاعل والتكامل مع مختلف العلوم والمجالات المعرفية مثل: الفلسفة، علم النفس، الطب، الفيزياء، والذكاء الاصطناعي. وهذا ما يفتح آفاقاً جديدة لما يُعرف بـ "المقاربات البينية" التي تسعى إلى خلق مساحات تلاقٍ معرفي بين اللغة ومجالات العلم الأخرى، في إطار ما يُسمَّى بالتكامل المعرفي. ويُشير الدكتور محمود فهمي حجازي في كتابه *"اللغة العربية والتكامل المعرفي"*: "اللغة العربية ليست مجرد أداة تعبير، بل هي أداة تفكير، ومن هنا تنبع أهميتها في الربط بين العلوم والمعارف المختلفة^(١)".

● **تعريف عام باللغة العربية ومكانتها الثقافية والعلمية.**
تُعَدُّ اللغة العربية من أقدم اللغات السامية وأكثرها حفاظاً على بنيتها الأصلية، وهي لغة القرآن الكريم، مما أكسبها قداسة ومكانة خاصة في قلوب أكثر من مليار مسلم حول العالم. وتتميز العربية بغناها اللفظي، ومرونتها النحوية، وقدرتها الفائقة على الاشتقاق والتوليد، ما يجعلها من اللغات القليلة القادرة على استيعاب المفاهيم الحديثة والمعاصرة دون أن تفقد أصالتها. وفي السياق الثقافي، كانت اللغة العربية على مدى قرون طويلة وعاءً للهِوية، ووسيلة لنقل الموروث الحضاري، وقناة لنشر القيم والمعارف. وقد أدت دوراً جوهرياً في بناء الحضارة الإسلامية التي امتدت من الأندلس غرباً إلى الهند شرقاً، حيث شكَّلت اللغة أداة مركزية في الترجمة، التأليف، والبحث العلمي في مختلف مجالات المعرفة: من الطب والفلك إلى الفلسفة والرياضيات. أما من الناحية العلمية، فقد كانت العربية لغة العلم الأولى في العالم الإسلامي خلال العصور الوسطى، واستُخدمت في تدوين أمهات الكتب والموسوعات التي أثَّرت في النهضة الأوروبية. واليوم، ما تزال اللغة العربية تحتفظ بمكانة استراتيجية في العالم، كونها لغة رسمية في الأمم المتحدة، ولغة وطنية في أكثر من ٢٠ دولة، كما أنها تشهد تجديداً متواصلاً في سياق التفاعل مع التكنولوجيا والعلوم الحديثة. قال المستشرق الألماني كارل بروكلمان: "إن اللغة العربية تفوق سائر اللغات رونقاً، ويعجز اللسان عن وصف محاسنها"^(٢).

● **توضيح لمفهوم "المقاربات البينية" وأهميتها في السياق المعرفي المعاصر.**

المقاربات البينية أو ما يُعرف بـ *"Interdisciplinary Approaches"* هي منهجية تقوم على التفاعل والتكامل بين تخصصين أو أكثر من فروع المعرفة المختلفة، بهدف معالجة موضوعات أو قضايا معقدة لا يمكن الإحاطة بها من خلال تخصص واحد فقط. هذا التفاعل يُنتج معرفة جديدة، متعددة الأبعاد، أكثر عمقاً وواقعية. في السياق العربي، تُعرَّف "المقاربات البينية" بأنها: "توجه علمي يسعى إلى توظيف أدوات ومفاهيم من تخصصات متعددة لتوسيع أفق التحليل والفهم، وتقديم حلول شاملة للمشكلات المعرفية والاجتماعية المعاصرة".

ومع تزايد تعقيد المشكلات في عالم اليوم، برزت الحاجة إلى تفكيك الحواجز بين التخصصات: فالعالم لم يعد مقسوماً إلى علوم "إنسانية" و"تطبيقية" و"طبيعية"، بل أصبح يطالب بفهم مشترك ومتكامل بين الفلسفة والذكاء الاصطناعي، أو بين اللغة والطب، أو بين الأدب وعلم النفس!

أهمية المقاربات البينية في السياق المعرفي المعاصر:

١. **تحفيز الإبداع:** لأنها تكسر الأنماط التقليدية وتفتح آفاقاً للتفكير خارج الصندوق.
٢. **فهم شامل للواقع:** حيث يتم تحليل الظواهر من زوايا متعددة (اجتماعية، لغوية، علمية...).
٣. **حلول أكثر فاعلية:** خاصة في قضايا معقدة مثل: التغير المناخي، الذكاء الاصطناعي، والأمن الغذائي.
٤. **تعزيز الحوار بين التخصصات:** مما يعزز ثقافة التعاون الأكاديمي والمؤسسي.
٥. **تجديد العلوم الإنسانية:** من خلال ربطها بالمجالات التقنية والعلمية الحديثة.

ويشير إدغار موران أحد أبرز المفكرين المعاصرين في علم المعرفة إلى أن "المعرفة الحقيقية لا يمكن أن تكون منغلقة داخل تخصص، بل تنمو وتتطور في مناطق التماس بين الحقول المختلفة"^(١).
أهمية البحث:
في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، وتداخل المعارف وتكاملها في مختلف التخصصات، لم يعد من الممكن النظر إلى اللغة العربية كأداة تواصل فقط، بل أصبح من الضروري فهمها بوصفها عنصراً معرفياً فاعلاً، وقادراً على التفاعل مع العلوم الأخرى وإنتاج معرفة متعددة الأبعاد. إن التحديات التي تواجه اللغة العربية اليوم – سواء في مجال التعليم، أو البحث

(١) موران، "العقل المركب"، ٢٠٠٠.

(٢) حجازي، ٢٠٠٦، ص ١٢.

(٣) بروكلمان، "تاريخ الشعوب الإسلامية"، ص ٣٥.

وتسعى هذه الأهداف إلى ترسيخ مفهوم **التكامل المعرفي** كأداة للنهوض بالمحتوى العلمي العربي، وتعزيز حضور اللغة العربية في الفضاء المعرفي العالمي، بما يجعلها لغة تفكير وإبداع، لا مجرد وسيلة توصيل.

• **المنهجية المتبعة: تحليلية – وصفية – مقارنة.**

يعتمد هذا البحث على منهجية مركبة تجمع بين المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن، وذلك بما يتناسب مع طبيعة الموضوع الذي يتطلب فهماً دقيقاً للعلاقة بين اللغة العربية والعلوم الأخرى، واستكشاف أوجه التفاعل والتكامل فيما بينها.

١. **المنهج الوصفي:** يُستخدم لرصد المفاهيم الأساسية المتعلقة بـ "المقاربات البينية" و "اللغة العربية"، وتوصيف واقع العلاقة القائمة بين اللغة والعلوم الأخرى، من خلال تتبع الدراسات السابقة والمشاريع التطبيقية ذات الصلة.

٢. **المنهج التحليلي:** يُستخدم لتحليل نماذج مختارة من التفاعل بين اللغة العربية ومجالات علمية متنوعة، مثل: الذكاء الاصطناعي، علم النفس، الفلسفة، والطب، مع التركيز على البنى اللغوية، والوظائف المعرفية، والدلالات الاصطلاحية التي توضح عمق هذا التفاعل.

٣. **المنهج المقارن:** يُستخدم لمقارنة تجارب اللغة العربية مع لغات أخرى في سياق التفاعل مع العلوم (مثل الإنجليزية أو الفرنسية)، بهدف إبراز نقاط القوة والتحديات، واستنتاج آليات ممكنة لتعزيز التكامل المعرفي في البيئة العربية.

ويُمكن هذا الدمج المنهجي الباحث من تقديم رؤية شاملة ومتعددة الأبعاد، لا تكفي بوصف الظاهرة بل تسعى إلى تحليلها وتفسيرها ومقارنتها، وصولاً إلى اقتراح حلول عملية وآليات تطويرية في مجال التكامل المعرفي بين اللغة والعلوم.

مفهوم المقاربة البينية:

○ تعريف المقاربات البينية (Interdisciplinary Approaches).

تُعرّف المقاربات البينية بأنها منهجية علمية تعتمد على دمج مفاهيم وأدوات تحليلية من تخصصين أو أكثر بهدف معالجة موضوعات معقدة أو تقديم فهم أكثر شمولية للظواهر، وذلك من خلال تجاوز الحدود التقليدية بين التخصصات الأكاديمية.

يُعرفها *Julie Thompson Klein*، وهي من أبرز الباحثين في هذا المجال، بأنها "عمليات معرفية تتضمن تكامل رؤى ومفاهيم وبيانات من تخصصات مختلفة لإنتاج

العلمي، أو الذكاء الاصطناعي – تُحتم مقارنة جديدة تتجاوز الانغلاق التخصصي، وتنتج نحو المقاربات البينية التي تُفَعِّل العلاقة بين اللغة والعلوم الأخرى مثل: علوم الحاسوب، علم النفس، التربية، الفلسفة، والعلوم الاجتماعية. وتكمن أهمية هذا البحث في:

١. إعادة إحياء الدور الحضاري للغة العربية كلغة إنتاج معرفي، وليس فقط لغة تراث.

٢. مواكبة التحولات الرقمية والتكنولوجية، من خلال دمج اللغة في التطبيقات الذكية والرقمية.

٣. سد الفجوة بين اللغة والعلوم الحديثة، خاصة في ظل التهميش الذي تعانيه العربية في بيئات البحث العلمي العالمية.

٤. دعم جهود تعريب العلوم ومواجهة تغول اللغات الأجنبية في المجال المعرفي العربي.

٥. تأصيل فكر التكامل المعرفي في المجال الأكاديمي العربي، وتقديم نموذج معرفي مرّن يتناسب مع طبيعة التحديات الراهنة.

ومن هنا، فإنّ البحث في علاقة اللغة العربية بالعلوم الأخرى لا يُعد ترفاً أكاديمياً، بل هو ضرورة علمية وثقافية تهدف إلى تعزيز موقع العربية في قلب المشهد المعرفي العالمي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أوجه التفاعل والتكامل بين اللغة العربية والعلوم الأخرى، في ظل الحاجة المتزايدة إلى تجاوز الفواصل التقليدية بين التخصصات، والانتقال نحو رؤية معرفية أكثر شمولاً وتداخلاً. وانطلاقاً من إيمان عميق بدور اللغة في إنتاج وتوجيه المعرفة، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحليل طبيعة العلاقة بين اللغة العربية ومجموعة من التخصصات العلمية والإنسانية مثل: علم النفس، علوم الحاسوب، الفلسفة، الطب، والعلوم الاجتماعية.

٢. رصد النماذج والمشاريع البحثية أو التطبيقية التي تمثل تجارب ناجحة في توظيف اللغة العربية ضمن مقاربات بينية.

٣. الكشف عن مواطن القوة في اللغة العربية التي تُمكنها من التفاعل مع العلوم المختلفة، مثل: قدرتها على الاشتقاق، التوليد، والدقة الدلالية.

٤. اقتراح آليات علمية وتربوية لتعزيز التكامل بين اللغة والعلوم الأخرى، سواء في المناهج الدراسية، أو في مراكز البحث، أو في التقنيات الحديثة (مثل الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية).

٥. دعم التوجّه نحو تعريب العلوم من خلال بناء قاعدة لغوية علمية تُسهّل على المتخصصين إنتاج محتوى علمي باللغة العربية دون الإخلال بالدقة أو الفعالية.

أدوات تحليل أكثر مرونة، وتنتج فهماً أكثر واقعية وارتباطاً بالواقع.

○ فوائد المقاربات البينية في تطوير المعارف:
أصبحت المقاربات البينية أداة رئيسية لتطوير المعارف في العصر الحديث، حيث تجاوزت فكرة دراسة الظواهر داخل حدود تخصص واحد، إلى رؤية شمولية تدمج بين مجالات متعددة. ويعود ذلك إلى الحاجة لفهم أعمق وأدق للواقع، الذي أصبح أكثر تعقيداً وتشابكاً مما كان عليه في العصور السابقة.

من أبرز فوائد المقاربات البينية في تطوير المعرفة:
١. إنتاج معرفة مركبة وشاملة: وذلك بدمج المفاهيم من تخصصات مختلفة، يمكن تقديم تفسير أكثر دقة وشمولاً للظواهر، سواء كانت لغوية، أو اجتماعية، أو علمية أو تكنولوجية.

٢. تجاوز القصور التخصصي: ففي كثير من الأحيان، يعجز تخصص واحد عن تفسير أو حل مشكلات معينة. المقاربة البينية تفتح المجال لمداخل متعددة تكمل بعضها البعض.

٣. تحفيز الإبداع والابتكار: عندما يلتقي الأدب مع علم النفس، أو اللغة مع الذكاء الاصطناعي، تظهر أفكار جديدة غير تقليدية تعزز الابتكار في مجالات متعددة.

٤. تحسين جودة البحث العلمي: البحوث البينية غالباً ما تكون أكثر عمقاً واتساعاً، ما يجعل نتائجها أكثر قابلية للتطبيق العملي.

٥. تطوير المناهج التعليمية: المقاربات البينية تساهم في تحديث البرامج التعليمية، من خلال إدماج مجالات متعددة في مناهج مرنة تحاكي تفكير الطلاب المعاصر.

٦. تعزيز الفهم الثقافي والإنساني: من خلال دمج اللغة، الفلسفة، والتاريخ مثلاً، تتوسع نظرتنا للإنسان والمجتمع، مما يدعم بناء وعي نقدي متوازن.

فعند دراسة الذكاء الاصطناعي باللغة العربية، لا يكفي فهم علم الحاسوب فقط، بل يجب التفاعل مع علوم اللغة، والفلسفة الأخلاقية، وحتى علم الاجتماع الرقمي... وهذه هي روح المقاربة البينية!

ونخلص إلى أن المعرفة اليوم لا تُبنى داخل جدران التخصصات، بل في المساحات المفتوحة بينها. والمقاربات البينية ضرورة معرفية لإنتاج علم يستجيب لتعقيد العصر ويُلبي تطلعات الإنسان الحديث.

٢. مكانة اللغة العربية تاريخياً في التفاعل مع العلوم:
○ العصر الذهبي الإسلامي كمثال على التفاعل بين اللغة العربية والعلوم:

معرفة جديدة أو لحل مشكلات لا يمكن تناولها من خلال تخصص واحد فقط.^(١)

ويشير الباحث عبد السلام المسدي إلى أن "المقاربة البينية تُعد تجاوزاً للتصنيف الكلاسيكي للمعرفة، وهي دعوة للانفتاح المعرفي على الآخر، حيث تُصبح العلوم في حوار دائم لإنتاج فكر مركب ومتجدد."^(٢)

وبهذا، فإن المقاربات البينية تُعد ركيزة أساسية في الفكر المعرفي الحديث، لأنها:

- تكسر الجدران الفاصلة بين التخصصات.
- تُنتج معرفة مرنة وأكثر واقعية.
- تُواكب التحديات المعقدة التي تتطلب حلولاً غير تقليدية.

○ الفرق بين المقاربات البينية والتخصصات التقليدية:

تقوم (التخصصات التقليدية Disciplinary Approaches) على دراسة موضوعات داخل حدود معرفية مغلقة تخص مجالاً واحداً (مثل اللغة، الفلسفة، الفيزياء، الطب...)، حيث لكل تخصص أدواته، مناهجه، ومفاهيمه الخاصة، مما يخلق فصلاً صارماً بين فروع المعرفة المختلفة.

أما المقاربات البينية (Interdisciplinary Approaches) فهي تقوم على كسر هذا الفصل، وتسعى إلى التكامل بين التخصصات، من خلال ربط المفاهيم والأدوات من مجالات متعددة، بهدف معالجة قضايا معقدة أو فهم ظواهر لا يمكن تحليلها من منظور واحد فقط. وهذه مقارنة سريعة توضح الفرق:

المحور	التخصصات التقليدية	المقاربات البينية
النطاق المعرفي	ضيق ومحدد	واسع ومركب
أدوات التحليل	تنتمي لتخصص واحد	مستمدة من عدة تخصصات
طريقة التفكير	خطية ومركزة	شمولية ومتعددة الأبعاد
الهدف	تعميق التخصص	حل المشكلات وتوليد معرفة جديدة
المرونة	أقل مرونة	مرنة وتفاعلية
الأمثلة	دراسة النص الأدبي من زاوية بلاغية فقط	دراسة النص الأدبي من زوايا لغوية، نفسية، واجتماعية

وتوضح Julie Thompson Klein الفرق بقولها " : التخصص يعني التركيز والعمق داخل مجال معرفي، أما المقاربة البينية فهي سعيٌ للتكامل والمعالجة الشمولية عبر الحقول."^(١)

ومن هنا، فإن المقاربات البينية تمثل تطوراً معرفياً ضرورياً في عصر تداخل التحديات وتعقيد المشكلات، لأنها توفر

(١) المسدي، ٢٠١٠، مجلة اللغة والتواصل، العدد ٧، ص ١٦
(٢) (Klein, 1990, p. 24).

(1) (Klein, 1990, Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice, p. 55)

أدت اللغة العربية دوراً محورياً في تاريخ الحضارة الإنسانية، حيث كانت جسراً معرفياً بين الحضارات القديمة (اليونانية، الفارسية، الهندية) وبين أوروبا في العصور الوسطى. ولم تقتصر وظيفتها على الترجمة الحرفية، بل كانت أداة إبداع وإعادة إنتاج علمي، حيث تم تطوير المفاهيم، وتعريب المصطلحات، وصياغة النظريات بلغة علمية دقيقة.

في الطب: تمت ترجمة أعمال أبقراط وجالينوس إلى العربية، وشرحها وتطويرها.

- ابن سينا ألف القانون في الطب، الذي ظل يُدرّس في جامعات أوروبا حتى القرن ١٧م.
- الرازي كتب الحاوي، موسوعة طبية شاملة أثرت في الطب الإسلامي والغربي^(٢)

في الرياضيات:

- نقل العرب نظام الأرقام الهندي وطوّروه إلى ما يُعرف اليوم بـ "الأرقام العربية".
- اخترع الخوارزمي علم الجبر، وكتبه الكتاب المختصر في حساب الجبر والمقابلة كان الأساس في تدريس الرياضيات بأوروبا.
- تم تطوير مفاهيم مثل الصفر، الجذور، المعادلات من الدرجة الثانية والثالثة^(٣).

في الفلسفة والمنطق:

- تُرجمت أعمال أفلاطون وأرسطو إلى العربية، وتم شرحها وتوسيعها.
- ساهم الفارابي، وابن رشد، والكندي في تطوير الفكر الفلسفي، وكتبوا شروحات لكتب أرسطو كانت الأساس لظهورها في الفكر الأوروبي.
- ابن رشد مثلاً، كانت شروحه لأرسطو المرجع الأساسي لمدرسة باريس اللاهوتية في العصور الوسطى^(٤).

نقل العلوم من العربية إلى اللاتينية:

تمت الترجمة العكسية في الأندلس وصقلية، حيث ترجم علماء مثل جيراردو الكريمني وميخائيل سكوت مؤلفات عربية إلى اللاتينية، ما كان له دور حاسم في إطلاق النهضة الأوروبية. لم تكن اللغة العربية "وسيط ترجمة" فقط، بل كانت أداة لصياغة خطاب علمي جديد. وقد ساهمت في نقل

يُعدّ العصر الذهبي الإسلامي (من القرن ٨م إلى القرن ١٣م) مثلاً حياً وواقعياً على مكانة اللغة العربية في قلب المشروع الحضاري والمعرفي للأمة الإسلامية. فلم تكن العربية في تلك الفترة مجرد لغة دينية أو أدبية، بل كانت لغة علمية شاملة، استخدمت لتدوين ونقل وتطوير المعارف في مختلف الحقول: الطب، الفلك، الرياضيات، الفيزياء، الفلسفة، الكيمياء، وحتى الموسيقى!

١. بيت الحكمة في بغداد – مركز التفاعل البيئي: في عهد الخليفة العباسي المأمون، تأسس "بيت الحكمة" كأول مركز بحثي أكاديمي متعدد التخصصات في العالم. كان يُترجم فيه العلم من اليونانية والسريانية والفارسية إلى العربية، ثم يُعاد تنظيمه وصياغته بلغة عربية دقيقة، مما سمح للغة العربية أن تصبح لغة للفكر العلمي الفلسفي والتجريبي. ومن أمثلة ذلك

- تُرجم كتاب المجسطي لبطليموس إلى العربية وسُمّي "المجسطي".
- تُرجم الأورغانون لأرسطو، وكان له أثر عظيم في تطوّر المنطق باللغة العربية.

٢. العلماء وتأليفهم باللغة العربية: ابن سينا كتب القانون في الطب، وصار مرجعاً عالمياً يُدرّس في أوروبا لقرون. والخوارزمي كتب في الجبر، وقد اشتق اسم "Algorithm" من اسمه. أما ابن الهيثم فقد ألف كتاب المناظر الذي يعد نواة علم البصريات الحديثة. هؤلاء العلماء وغيرهم لم يكتفوا بالترجمة، بل طوّروا المفاهيم وأعادوا إنتاج المعرفة بلغتهم العربية، مما يؤكد قدرة العربية على التفاعل الجيد مع العلوم.

٣. المصطلح العلمي العربي: شهدت هذه الفترة إبداعاً لغوياً علمياً كبيراً، حيث ابتكرت مصطلحات علمية عربية دقيقة، مثل: الجبر، الكيمياء، الزند، الزوال، الترقيم، الانعكاس، وغيرها، وكلها لا تزال حية حتى اليوم!

٤. التأثير على أوروبا: عبر الترجمة من العربية إلى اللاتينية في الأندلس وصقلية، انتقل هذا التراث العلمي إلى أوروبا، وأسّس لما أصبح لاحقاً عصر النهضة. كثير من المصطلحات العلمية الغربية أصلها عربي.

فالعصر الذهبي الإسلامي يُعدّ نموذجاً تطبيقياً رائعاً للمقاربات البينية، حيث امتزجت اللغة العربية بالفكر العلمي، وانفتحت على علوم الشعوب الأخرى، فصنعت حضارة معرفية أصيلة ومؤثرة^(١).

○ دور اللغة العربية في نقل العلوم الطبية، والفلسفية، والرياضية من وإلى لغات أخرى:

والتكامل. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠. ص ٤١-٥٠. برك، جاك. (Jacques Berque) اللغة العربية: ثقافة وحضارة. ترجمة: بشير السباعي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٧. ص ٧٧-٨٠.

(١) ينظر المسدي، عبد السلام. اللسانيات ومقتضيات التجديد. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٠. ص ٣٣-٣٥. حجازي، محمود فهمي. اللغة العربية والتكامل المعرفي. القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٦. ص ١٢-١٨. طه، عبد الرحمن. اللغة والفكر بين التبعية

- وتطويع المعرفة البشرية، مما جعلها إحدى أقوى لغات العلوم في التاريخ^(١).
 - اللغة العربية والعلوم الإنسانية:
 - المبحث الأول: علاقة اللغة العربية بالعلوم الدينية (لغة الوحي والتنزيل)
 - تتمتع اللغة العربية بمكانة فريدة بين لغات العالم، وذلك لكونها اللغة التي اختارها الله تعالى لخطاب الإنسانية عبر القرآن الكريم، وهو ما جعلها تحتل موقعاً مركزياً في منظومة العلوم الدينية الإسلامية. ومن هذا المنطلق، نشأت علاقة تكاملية بين العربية والعلوم الشرعية، حيث أصبحت اللغة أداة لفهم الوحي، ووسيلة لتأويله، وحافظة لهويته.
 - أولاً: اللغة العربية كلغة للوحي:
 - اختُصت اللغة العربية بنزول القرآن الكريم: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف: ٢]
 - وهذا الاختيار له أبعاد لسانية وبلاغية ومعرفية، حيث أن العربية بقدراتها التعبيرية الفائقة ومجازها الواسع تهيأت لتحمل الرسالة الإلهية بدقة وبيان.
 - ارتباط النص القرآني باللغة يجعل فهم الوحي متوقفاً على فهم اللغة، لا سيما في مسائل:
 - الدلالة
 - المجاز والحقيقة
 - التخصيص والعموم
 - الأوامر والنواهي
 - ثانياً: أثر اللغة العربية في نشأة وتطور العلوم الدينية
 - ١. القرآن كمحرك للدرس اللغوي
 - دفع نزول القرآن العلماء لتقعيد اللغة، فظهر علم النحو والصرف للحفاظ على صحة القراءة والفهم.
 - أسهمت مسألة القراءات القرآنية في تنويع وتثبيت المفاهيم النحوية والصرفية.
 - ٢. اللغة أساس في علم التفسير
 - يعتمد المفسرون على التحليل اللغوي للآيات من حيث معاني المفردات، والأساليب البلاغية، والبنية التركيبية.
 - مثال ذلك: دقة الفرق بين كلمتي "الخوف" و"الخشية" في سياق قرآني تؤثر في فهم المعنى الشرعي والعقائدي.
 - ٣. اللغة في أصول الفقه
 - في علم أصول الفقه تُدرس دلالات الألفاظ بدقة:
- العام والخاص
 - المطلق والمقيد
 - مفهوم المخالفة
 - المجل والمبين
- هذه المفاهيم كلها تعتمد على قدرات لغوية وتحليل نحوي وبلاغي عميق.
- ثالثاً: اللغة والحديث النبوي
 - مثل القرآن الكريم كُتب الحديث الشريف باللغة العربية، وتم تدوينه مع مراعاة النقل الدقيق للألفاظ.
 - فهم الحديث الشريف يتطلب إلماماً بلغة النبي ﷺ وأساليب العرب، ما أفرز علومًا مثل:
 - علم غريب الحديث
 - علم شرح الألفاظ
 - علم العلل والمتون
 - رابعاً: اللغة كهوية دينية
 - ترتبط اللغة العربية بالهوية الإسلامية بشكل وثيق، لدرجة أن الصلاة والعبادات لا تصح إلا بها.
 - تُعد العربية بذلك لغة الشعائر، ما يمنحها بُعداً روحياً ودينياً يتجاوز كونها وسيلة تواصل.
 - اللغة العربية ليست مجرد أداة في العلوم الدينية، بل هي جزء من البنية التكوينية للفكر الديني الإسلامي. فهي لغة النص المقدس، ووسيلة الفهم، وأداة التأويل، وهو ما يمنحها مكانة استثنائية تستحق الدراسة والتعمق ضمن مشاريع الدراسات البينية المعاصرة^(٢).
 - المبحث الثاني: علاقة اللغة العربية بعلم النفس (لغة الخطاب، لغة التحليل).
 - تشكل اللغة أداة محورية في علم النفس، بوصفها وسيلة التعبير عن الأفكار والمشاعر والهوية النفسية. وتزداد أهمية اللغة العربية في هذا السياق حين تُدرس بوصفها ليست فقط أداة تعبير، بل كمرآة ثقافية ووجدانية تعبر عن نفسية المتكلم، وتشكل وسيلة تحليل فعالة في فهم البنى النفسية.
 - ١. اللغة العربية كلغة خطاب نفسي:
 - في مجال العلاج النفسي أو التوجيه والإرشاد، تُستخدم اللغة بوصفها أداة رئيسية لبناء العلاقة العلاجية، وتشخيص المشكلات النفسية من خلال ما يُعرف بـ "لغة الخطاب".
 - اللغة العربية تتميز بثراء بلاغي ومجازي يسمح

اللغة العربية والتفكير الديني، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد ٥٧، ١٩٩٩، ص ٧٨-٥٥. عبد الحميد مذكور، فلسفة العلوم البينية: اللغة والدين نموذجاً، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠١١، ص ١٧٠-١٤٣. عبد الله دراز، النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن، دار القلم، بيروت، ١٩٩٨، ص ٢٥-٤٠.

(١) جورج صليبيا، العلوم العربية وأثرها في تطور العلم العالمي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩، ص ١٠٢-١١٢.

(٢) محمد رشدي طعيمة، اللغة العربية والعلوم الإسلامية: دراسات بينية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ٢٠٠٥، ص ١٢-٣٥. فؤاد زكريا، التكامل المعرفي: اللغة والدين نموذجاً، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٨٩-١٠٤. محمود فهمي حجازي،

وتوليد المعاني الدقيقة، بما يجعلها لغة قادرة على احتضان الفكر الفلسفي وتطويره.

١. اللغة العربية وإنتاج المفاهيم الفلسفية

• تتميز العربية بثراء معجمي يسمح باشتقاق المصطلحات الفلسفية من جذور ثلاثية، ما يسهل ضبط المفهوم واشتقاق مشتقاته (مثل: عقل - تعقل - معقول - عاقل).

• هذا الأمر سهل على الفلاسفة المسلمين الأوائل توليد مصطلحات فلسفية عربية أصيلة، أو تعريب المصطلحات اليونانية مع احتفاظها بروحها الأصلية.

٢. اللغة العربية كأداة للتجريد الفلسفي

• الفلسفة تعتمد على التجريد، واللغة العربية تمتلك قدرة فريدة على التعبير عن المعاني غير المحسوسة مثل: الوجود، العدم، الجوهر، العرض، الذات، الكينونة.

• أساليب البلاغة العربية مثل الاستعارة والكنائية تمثل أدوات فكرية يمكن استخدامها لتفسير مفاهيم فلسفية عالية التجريد.

٣. دور اللغة في الفلسفة الإسلامية

• اللغة العربية كانت وسيطاً رئيساً لنقل الفلسفة اليونانية إلى العالم الإسلامي، حيث لم تُترجم فقط، بل أُعيد تأويلها وصياغتها ضمن منظومة معرفية جديدة.

• فلاسفة مثل الفارابي، ابن سينا، وابن رشد لم يكتفوا بالترجمة، بل استخدموا اللغة العربية لتأسيس خطاب فلسفي خاص، ما يعني أن اللغة نفسها أصبحت حاملة للفكر الفلسفي لا مجرد ناقل له.

٤. إشكالية المصطلح في الفلسفة المعاصرة

• من أبرز التحديات الفلسفية اليوم في العالم العربي هي الاختلاف حول ترجمة المصطلحات الفلسفية الغربية مثل: Consciousness، Identity، Being... هذا يعكس الحاجة إلى تطوير لغة فلسفية عربية تقوم على التأصيل لا فقط على الترجمة، ويُفتح الباب أمام مشروعات تجديد الفكر العربي بلغته الفلسفية الخاصة.

إن العلاقة بين اللغة العربية والفلسفة ليست علاقة شكلية، بل هي علاقة وجودية، حيث تُسهم اللغة في صياغة العقل الفلسفي العربي، وتُمكنه من الخوض في مفاهيم التجريد، والمعنى، والكينونة، من داخل بيئته المعرفية والثقافية^(٢).

بالتعبير الدقيق عن الانفعالات والرموز النفسية.

• العبارات مثل: "قلبي مقبوض"، "أحس بضيق في صدري" كلها تعبيرات نفسية غنية، وتحمل في طياتها دلالات تتطلب تحليلاً نفسياً دقيقاً.

• كما تُستخدم في جلسات العلاج النفسي أساليب لغوية معينة (كالأسئلة المفتوحة والانعكاس اللفظي) بُنيت خصيصاً وفقاً للثقافة واللغة المستخدمة.

٢. اللغة العربية كلغة للتحليل النفسي:

في مجال التحليل النفسي، تُعد اللغة المفتاح الرئيسي لفهم اللاوعي، واللغة هنا ليست مجرد أداة بل "عرض" من أعراض العقل الباطن.

• عند إسقاط هذا المفهوم على اللغة العربية، نكتشف أن الكثير من الرموز والمصطلحات التراثية تحتوي على إشارات لا واعية تستحق التأمل، مثل مفردات الحلال والحرام، النفس والروح، القلب والعقل.

• التحليل النفسي باللغة العربية يتطلب فهم البعد الثقافي والديني الذي تتضمنه المفردات، مما يجعل المقاربة النفسية أكثر دقة وعمقاً عند تطبيقها على المجتمعات الناطقة بالعربية.

٣. التداخل الثقافي – النفسي – اللغوي:

من أبرز التحديات التي تواجه علم النفس في العالم العربي هي الترجمة النفسية الحرفية للمفاهيم الغربية. لذا فإن تطوير خطاب نفسي باللغة العربية يتطلب:

• توطين المفاهيم النفسية بدلاً من ترجمتها فقط.

• إعادة قراءة المصطلحات النفسية وفق السياق الثقافي العربي.

إن العلاقة بين اللغة وعلم النفس علاقة تفاعلية تتجاوز البُعد اللغوي الظاهري إلى مستويات أعمق، حيث تُسهم في فهم النفس البشرية ضمن إطار ثقافي أصيل. ومن ثم، فإن تطوير لغة علم النفس باللغة العربية، والانطلاق منها لفهم الإنسان العربي، هو أحد أهم أهداف الدراسات البينية^(١).

• المبحث الثالث: علاقة اللغة العربية بالفلسفة (المفاهيم والتجريد).

تُعد اللغة، من منظور فلسفي، أكثر من مجرد أداة للتواصل؛ فهي وسيلة لإنتاج المفاهيم، وتجسيد التجريدات الذهنية، وبلورة أنساق الفكر. وفي هذا السياق، تحتل اللغة العربية مكانة متميزة نظراً لقدرتها الغنية على التعبير المجازي،

(٢) الجابري، محمد عابد. تكوين العقل العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦، ص. ٤٥-٩٧. طه عبد الرحمن. اللغة والفلسفة: مساهمة في إعادة بناء الفكر العربي. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٤، ص. ٦١-١٠٤. نصر، حامد. اللغة والتفكير الفلسفي. القاهرة: دار التنوير، ٢٠٠٥، ص. ٢٢-٥٥. الكيلاني، عمر. الفكر العربي وتحولات المفهوم الفلسفي. عمان: دار الفكر، ٢٠١١، ص. ١٢٣-١٨٨. شبارو، ناصيف. اللغة والهوية في الفكر العربي المعاصر. بيروت: دار الفارابي، ٢٠٠٩، ص. ١١٢-١٤٧.

(١) ينظر عبد الرحمن، طه. الخطاب والتأويل. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦، ص. ٧٣-١٠٢. القمني، سيد. اللغة والمخيال: دراسة في البنية النفسية للخطاب. القاهرة: دار ميريت، ٢٠١٠، ص. ٥١-٨٩. عبد الله، مصطفى. علم النفس اللغوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٥، ص. ٣٣-٧٠. أحمد، حلمي مرسى. لغة الجسد والاتصال النفسي. القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٣، ص. ٨٨-١١٥. صادق، مصطفى. التحليل النفسي والخطاب العربي. بيروت: دار الفارابي، ٢٠١٢، ص. ١٠٤-١٤٣.

• المبحث الرابع: دور اللغة العربية في علم الاجتماع (الهوية واللغة).

تعد اللغة أحد أهم المكونات الثقافية والاجتماعية التي تسهم في تشكيل الهوية الفردية والجماعية، وتمثل رمزاً مركزياً في الوعي الجمعي، وأداة للتعبير عن الانتماء الثقافي والديني، وتؤدي دوراً أساسياً في الحفاظ على التراث، وإنتاج المعنى داخل المجتمعات.

١. اللغة كعنصر هوياتي

• اللغة ليست مجرد وسيلة للتخاطب، بل هي وسيط للانتماء، وبوابة لفهم الذات في سياقها الاجتماعي والتاريخي.

• في المجتمعات العربية، اللغة العربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بـ:

- الهوية القومية (عروبة)
- الهوية الدينية (لغة القرآن)
- الهوية الحضارية (التراث العربي)

حين يتحدث الفرد باللغة الفصحى في مجالات العلم أو الدين، فإنه يعلن بذلك انتماءه الحضاري والديني، بعكس ما يحدث أحياناً باستخدام لغات أجنبية في السياقات الرسمية، حيث تُفهم على أنها تخلّ جزئي عن الهوية الأصلية.

٢. اللغة وسوسولوجيا الصراع

• يشير علماء الاجتماع إلى أن اللغة قد تكون مجالاً للصراع الرمزي، بين الفصحى والعامية، أو بين العربية واللغات الأجنبية (كالفرنسية في المغرب العربي، أو الإنجليزية في الخليج).

• هذا الصراع يعكس توترات في الطبقة، والتعليم، والتاريخ الاستعماري، ما يجعل اللغة أداة لتحليل التفاوت الاجتماعي والتاريخي.

٣. اللغة والتنشئة الاجتماعية

• اللغة هي وسيلة نقل القيم الاجتماعية، حيث تُرسخ من خلالها القيم الدينية، والأخلاقية، والمعايير الجماعية من جيل إلى جيل.

• الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، كلها تستخدم اللغة العربية بوصفها أداة للتنشئة الاجتماعية، مما يجعلها فاعلاً أساسياً في بناء النظام الرمزي للمجتمع.

٤. اللغة في عصر العولمة: تهديد أم مرونة؟

• مع تصاعد تأثير العولمة ووسائل التواصل الاجتماعي، تتعرض اللغة العربية إلى تحولات لغوية قد تهدد بعض

أبعاد الهوية الثقافية.

• ولكن من منظور سوسولوجي، يمكن النظر إلى هذه الظواهر أيضاً كدليل على مرونة اللغة، وقدرتها على التكيف مع متغيرات العصر دون أن تفقد عمقها الثقافي. تؤدي اللغة العربية دوراً حيوياً في علم الاجتماع، ليس فقط بوصفها وسيلة للتواصل، بل كأداة لفهم العلاقات الاجتماعية، وبناء الهوية، وتحليل التغيرات الثقافية. ومن ثم، فإن دراستها في سياق اجتماعي يُعد مفتاحاً لفهم الذات العربية في علاقاتها وتفاعلاتها المعاصرة^(١).

اللغة العربية والتكنولوجيا:

• المبحث الأول: الترجمة الآلية والذكاء الاصطناعي.

شهد مجال الترجمة تحولاً جذرياً في العقود الأخيرة بفضل تطور الذكاء الاصطناعي وظهور أنظمة الترجمة الآلية المعتمدة على التعلم العميق والشبكات العصبية. وقد أثار هذا التحول أسئلة متعددة تتعلق بقدرة الآلة على فهم اللغة، ونقل المعنى، وتجاوز الفجوات الثقافية بين اللغات. وتبرز الترجمة الآلية اليوم كمجال تقني-لغوي مهم ضمن الدراسات البيئية الحديثة.

• أولاً: مفهوم الترجمة الآلية

- الترجمة الآلية (Machine Translation - MT) هي عملية استخدام الحاسوب لترجمة النصوص بين لغتين أو أكثر دون تدخل بشري مباشر.

- تطورت النماذج من:

١. الترجمة القاعدية Rule-based
٢. الترجمة الإحصائية Statistical MT
٣. الترجمة العصبية (Neural MT مثل Google Translate، DeepL، ChatGPT)

أبرز نموذج اليوم هو الترجمة العصبية (NMT) التي تحاكي طريقة فهم الإنسان للجمل من خلال السياق الكامل.

• ثانياً: علاقة الذكاء الاصطناعي باللغة

• الذكاء الاصطناعي يتيح للآلة "فهم" اللغة عبر:

- تحليل السياق
- التعلم من ملايين الجمل المترجمة
- تحسين الترجمة بمرور الوقت من خلال التعلم الآلي
- تُستخدم نماذج لغوية ضخمة (LLMs) مثل ChatGPT في الترجمة مع قدرات عالية في الحفاظ على الأسلوب والمعنى.

• ثالثاً: التحديات أمام الترجمة الآلية

- المعنى والسياق: الترجمة البشرية تعتمد على فهم السياق

جوزيف، جون. اللغة والهوية، ترجمة: عبد الملك خراقي. الرياض: عالم الكتب، ٢٠١٥، ص. ١٥٠-١٨٠. مجلة البيان، مركزية اللغة في الهوية والثقافة. العدد متاح على موقع مجلة البيان، بدون تاريخ، مقال كامل. شبكة الألوكة. العلاقة بين اللغة والهوية. متاح على موقع الألوكة، بدون تاريخ، مقال كامل.

(١) بعلبكي، رمزي وآخرون. اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣، ص. ٤٥-٧٨. مجموعة باحثين. اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣، ص. ١٠٢-١٣٦.

- الجذور والتصريفات
- المعاني والسياقات
- علاقات المفردات (مرادفات، أضداد، اشتقاقات)
- معلومات دلالية وصرفية ونحوية
- أمثلة شهيرة:
- WordNet
- Arabic WordNet
- Lexical Databases in NLTK

ثانيًا: تعلّم الآلة واللغة

تعلّم الآلة (Machine Learning) هو أحد فروع الذكاء الاصطناعي، ويُستخدم لتعليم الحواسيب أنماط اللغة عبر تحليل كميات ضخمة من البيانات. وفي هذا السياق، المعاجم الإلكترونية تُستخدم في:

- تدريب نماذج الترجمة الآلية
- تحليل المعاني (Semantic Analysis)
- التعرف على الكيانات (Named Entity Recognition)
- توليد اللغة الطبيعية (NLG)

ثالثًا: العلاقة التفاعلية بين المعاجم وتعلّم الآلة

المعاجم تخدم تعلم الآلة	تعلم الآلة يطور المعاجم
تزويد النماذج بالمعاني الدقيقة	استخراج معاني جديدة من نصوص
ضبط العلاقات اللغوية بين الكلمات	تحديث المدخلات اللغوية تلقائيًا
بناء مجموعات بيانات مشروحة	توليد تعريفات آليًا عبر LLMs

رابعًا: التحديات

١. نقص الموارد في اللغة العربية مقارنة باللغات الكبرى مثل الإنجليزية.
 ٢. تعقيد النظام الصرفي والنحوي في اللغة العربية.
 ٣. تعدد اللهجات مما يتطلب قواعد بيانات مرنة ومتنوعة.
- خامسًا: التطبيقات**
١. تطوير المساعدات الذكية مثل Siri ، Alexa ، ChatGPT)
 ٢. تعزيز محركات البحث وفهم نية المستخدم
 ٣. تصميم أنظمة تدقيق لغوي ذكية
 ٤. بناء روبوتات دردشة تتفاعل بلغة بشرية سليمة^(١).

الثقافي والاجتماعي والنفسي، وهو ما لا تزال الترجمة الآلية تجد صعوبة كاملة في محاكاته.

- البلاغة والمجاز: اللغة العربية مليئة بالأساليب البلاغية والاستعارات، ما يجعل ترجمتها آليًا تحديًا كبيرًا من حيث نقل المعنى لا الحرف.

- اللغة المتخصصة: النصوص الشرعية، والقانونية، أو الأدبية تتطلب دقة مفهومية ومعرفة مصطلحية لا تتوفر دائمًا في قواعد البيانات الخاصة بالترجمة الآلية.

• رابعًا: الفرص والتطبيقات

- الترجمة في الوقت الحقيقي مثل الموجودة في تطبيقات مؤتمرات الفيديو أو نظارات الواقع المعزز.
- الترجمة الصوتية الفورية مثل (Google Assistant).
- دعم الترجمة التعليمية، خاصة في البيئات متعددة اللغات.
- خدمة ذوي الاحتياجات (الترجمة النصية للصم وضعاف السمع).

• خامسًا: مستقبل الترجمة الآلية

- من المتوقع أن تدمج الترجمة الآلية مع الترجمة البشرية فيما يُعرف بالـ **Human-in-the-loop Translation**، حيث يقوم الإنسان بمراجعة وتحسين إنتاج الآلة.

- تزداد الحاجة إلى مترجمين محترفين يفهمون التكنولوجيا وقادرين على تدريب وتصحيح الأنظمة، مما يفتح مجالات عمل جديدة في الترجمة التقنية وتدريب البيانات.

تُعد الترجمة الآلية إحدى أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال اللغوي، وقد أثّرت بشكل جذري في كيفية فهمنا للغة وتبادلنا للمعرفة بين الثقافات. وبينما تتقدم التكنولوجيا بشكل مذهل، يبقى للإنسان دوره الحاسم في التأويل الثقافي واللغوي الدقيق^(١).

• المبحث الثاني: المعاجم الإلكترونية وتعلم الآلة.

أولًا: المعاجم الإلكترونية – المفهوم والوظيفة

المعاجم الإلكترونية ليست مجرد نسخ رقمية من المعاجم الورقية، بل هي قواعد بيانات لغوية تفاعلية يمكن استخدامها برمجيًا، وتحتوي على:

٧٨. الشامي، رامي عبد الرحمن. "المعاجم الرقمية ودورها في تعليم العربية للناطقين بغيرها"، مجلة الدراسات اللغوية واللسانية، العدد ٥، ٢٠٢٠، ص ٩٢-١١٥. عبد الباسط، حسام الدين. تعلم الآلة ومعالجة اللغة العربية: مدخل تطبيقي. الرياض: مركز أبحاث اللغة وتقنيات الذكاء، ٢٠٢١، ص ١١٠-١٣٧. الجهني، خالد بن عبد الله. "استخدام المعاجم الإلكترونية في تحليل النصوص العربية"، مجلة اللغة العربية والنكاه الاصطناعي، جامعة الملك سعود، العدد ٤، ٢٠٢٢، ص ٦٠-٨٨.

(١) الخولي، محمود فهمي. الترجمة: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص ٩٥-١١٠. الشافعي، أحمد عبد الباسط. النكاه الاصطناعي في خدمة اللغة العربية. القاهرة: دار الكتب العلمية، ٢٠٢٠، ص ١٤٣-١٦٢، الذهبي، طارق بن عبد الله. "تحديات الترجمة الآلية للعربية: دراسة في السياق والبلاغة"، مجلة جدول، العدد ١٢، بيروت، ٢٠١٩، ص ٦٧-٩٤.

(٢) ينظر البكري، أحمد محمد. المعاجم الإلكترونية في اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٩، ص ٤٥-

• رابعاً: تطبيقات فعلية بارزة

التطبيق	الخدمة
AraBERT	نموذج لغوي عربي مبني على BERT من Google
Madad	تدقيق لغوي نحوي دقيق
Tashkeel	تشكيل النصوص العربية آلياً
Farasa	تقطيع الجمل، تحليل صرفي ونحوي

• خامساً: مستقبل NLP في خدمة اللغة

- **التنقيب في التراث العربي** وتحويله إلى معرفة قابلة للبحث والفهم.

- **تطوير مترجمين آليين** عرب أقرب للترجمة البشرية.

- استخدام NLP في **تحليل الخطاب الديني والاجتماعي** واستخراج الأنماط الثقافية^(١).

اللغة العربية والعلوم الطبيعية والطبية:

• المبحث الأول: المصطلحات العلمية باللغة العربية.

شكّلت قضية المصطلحات العلمية في اللغة العربية تحدياً مستمراً منذ بدايات النهضة الحديثة، خاصة مع توسع العلوم الطبيعية والطبية وتطورها بسرعة غير مسبوقة في الغرب. إذ أصبح لزاماً على العرب توليد أو تعريب أو ترجمة آلاف المصطلحات الجديدة مع الحفاظ على دقة المعنى وسلامة التركيب اللغوي.

أولاً: أهمية المصطلح العلمي في اللغة

• المصطلح العلمي هو أداة المعرفة في العلوم التطبيقية، وبدونه لا يمكن بناء خطاب علمي دقيق.

• بناء المصطلح باللغة الأم يعزز:

○ التفكير العلمي المحلي

○ الاستقلال المعرفي

○ الهوية اللغوية للعلم

ثانياً: طرق توليد المصطلح العلمي

الطريقة	التوضيح	مثال
الترجمة	نقل المصطلح من لغة إلى أخرى	Cell → خلية
التعريب	نقل الكلمة الأجنبية كما هي بصياغة عربية	Radio → راديو
الاشتقاق	توليد مصطلح من جذر عربي	إشعاع ← شع
النحت	دمج كلمتين عربيتين لصنع مصطلح جديد	بيولوجيا ← حيوية (كمثال مقترح)

ثالثاً: التحديات التي تواجه المصطلح العلمي بالعربية

١. **غياب المرجعيات الموحدة** مثل مجامع اللغة لا تعمل بنفس الوتيرة في جميع الدول.

٢. **التداخل بين اللهجات** والعامية واللغة العلمية.

٣. **بطء الاستجابة للمصطلحات الجديدة** مقابل تسارع الإنتاج العلمي في الغرب.

• المبحث الثالث: دور البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في خدمة اللغة.

• أولاً: ما هي البرمجة اللغوية العصبية (NLP) ؟

الـ NLP هي فرع من الذكاء الاصطناعي يهتم بتمكين الحاسوب من فهم اللغة البشرية الطبيعية، معالجتها، توليدها، والتفاعل بها. تشمل المهام:

• تحليل النصوص

• التعرف على الكلام

• الترجمة الآلية

• توليد الردود في المحادثات

• فهم النية والمعنى والسياق

• ثانياً: كيف تخدم NLP اللغة؟

١. حفظ اللغة وتوثيقها

• أدوات الـ NLP تساعد على **رقمنة المعاجم والنصوص القديمة**.

• تحليل اللهجات وتصنيفها وتسجيلها ضمن قواعد بيانات.

٢. التعليم والتعلم

• تصميم تطبيقات ذكية لتعليم اللغة العربية والنحو والتصريف.

• تحليل أخطاء المتعلمين وتصحيحها تلقائياً.

٣. تحليل اللغة وتفسير النصوص

• فهم المعاني الخفية من خلال **تحليل المشاعر (Sentiment Analysis)**.

• استخراج الكلمات المفتاحية والعلاقات بين المفاهيم في النصوص القرآنية أو الأدبية.

٥. التفاعل الصوتي واللغوي

• إنشاء **مساعدين شخصيين** يتحدثون ويفهمون العربية مثل (Google Assistant) بالعربي.

• تطوير **روبوتات محادثة** تفهم السياق وترد بطريقة طبيعية.

٦. خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة

• تحويل الصوت إلى نص (لضعاف السمع)

• تحويل النص إلى صوت (للمكفوفين)

• الترجمة الفورية من وإلى لغة الإشارة

• ثالثاً: تحديات NLP في اللغة العربية

١. **الاشتقاق الصرفي المعقد** مثل تصريف الفعل "كتب" في عشرات الأشكال.

٢. **التركيب النحوي المرن** يمكن تقديم الفاعل أو تأخيرها دون كسر القاعدة.

٣. **تعدد اللهجات**، مما يتطلب نماذج متعددة لكل لهجة

العربية باستخدام تقنيات NLP. الكويت: مكتبة الرسالة الحديثة، ٢٠٢١، ص ٣٤-٦٦. عواد، سامي حسن. "تحديات تطبيق NLP في اللغة العربية"، مجلة الذكاء الاصطناعي واللغويات الحاسوبية، العدد ٣، ٢٠٢٠، ص ٥٨-٨٧. زهران، منى عبد الحليم. تكنولوجيا اللغة وخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٢٢، ص ١٠٢-١٢٦.

(١) ينظر القحطاني، محمد بن ناصر. معالجة اللغة الطبيعية في اللغة العربية: الأسس والتطبيقات. الرياض: دار التدريبات التقنية، ٢٠٢١، ص ٥٥-٩٢. المصري، خالد. "البرمجة اللغوية العصبية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٤، العدد ٨، ٢٠٢٠، ص ١٣١-١٥٤. مراد، هالة فوزي. "اللغة العربية ومعالجة اللغة الطبيعية: نماذج وتطبيقات"، مجلة دراسات لغوية، العدد ١١، ٢٠١٩، ص ٨٩-١١٥. الشمري، نواف عبد الله. تحليل المشاعر باللغة

٤. **نقص الترجمة العلمية الدقيقة** وغياب فريق متخصص متعدد الخلفيات (لغوية وعلمية).
- رابعاً: **جهود التعريب المؤسسية**
- **مجمع اللغة العربية بالقاهرة**: أصدر معاجم طبية وهندسية.
- **منظمة الألكسو** (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم): أطلقت مبادرات لتوحيد المصطلحات.
- **اتحاد المجامع اللغوية العربية**: يعمل على مراجعة وتوحيد المصطلحات العلمية والطبية.
- لكن الكثير من هذه الجهود ما زالت بحاجة إلى رقمنة وتحديث وربط تقني مع البرمجيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي ومحركات الترجمة الآلية.
- خامساً: المصطلح الطبي بالعربية – خصوصية إضافية**
- اللغة الطبية دقيقة، تتطلب توحيداً صارماً ودقة عالية.
- صعوبات خاصة:
 - تعريب أسماء الأدوية
 - ترجمة المصطلحات التشريحية والفيزيولوجية
 - الاختصارات الطبية (مثل MRI، ICU)
- الحلول الحديثة تشمل:
 - **معاجم طبية تفاعلية رقمية** مثل المعجم الطبي الموحد.
 - إدخال الذكاء الاصطناعي في اقتراح المصطلحات الجديدة وربطها بالسباق^(١).
 - **المبحث الثاني: تحديات تعريب العلوم الطبية والهندسية:**
- تعريب العلوم هو مشروع ثقافي ومعرفي يهدف إلى نقل المعرفة الحديثة إلى اللغة العربية، وجعلها لغة التعليم والبحث والإنتاج العلمي. وقد اتضح من التجارب المعاصرة أن تعريب العلوم الطبية والهندسية تحدياً هو التحدي الأكبر، نظراً لما تتطلبه هذه التخصصات من دقة، وسرعة تطور، وتخصص مصطلحي عالٍ.
- **ثالثاً: أبرز التحديات**
١. **الافتقار إلى مصطلحات عربية موحدة**
- وجود تباين كبير في استخدام المصطلحات بين الدول العربية.
- تعدد الترجمات للمصطلح الواحد: مثال: *"diabetes"* يُترجم إلى "داء السكري"، و"مرض السكر"، و"السكري".
٢. **غياب المصادر التعليمية المعتمدة باللغة العربية**
- معظم المراجع الطبية والهندسية عالية المستوى متوفرة بالإنجليزية.
- نقص واضح في الموسوعات العلمية العربية الحديثة التي تواكب المستجدات.
٣. **تسارع التحديثات العلمية**
- العلوم الطبية والهندسية في تطور لحظي، ما يجعل تعريب المصطلحات والكتب متأخراً بطبيعته مقارنة بالنشر الأصلي.
- يُصعب على المجامع اللغوية والهيئات المعنية للحاق بسرعة إصدار المصطلحات الجديدة.
٤. **مقاومة المجتمع الأكاديمي**
- بعض الأساتذة والطلاب يرون أن استخدام الإنجليزية أسهل في الدراسة والتواصل العلمي.
- كثير من الجامعات تشترط اللغة الأجنبية في المقررات العلمية أو الدراسات العليا.
٥. **قصور البنية التكنولوجية المساعدة**
- قلة التطبيقات الذكية المعربة في المجال الطبي والهندسي.
- عدم توافر معاجم رقمية تفاعلية باللغة العربية بشكل كافٍ.
- **ثالثاً: تحديات خاصة بالمجال الطبي**
- دقة الأسماء اللاتينية للتشريح، والأدوية، الفيروسات.
- مشكلة المصطلحات المختصرة (مثل MRI، ECG، ICU).
- الحاجة إلى فهم البروتوكولات الدولية بلغة أصلها إنجليزية.
- **رابعاً: تحديات خاصة بالمجال الهندسي**
- تنوع الفروع: كهرباء، ميكانيكا، مدني، برمجيات... إلخ، وكلها بتخصصات دقيقة.

والطومح. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ٢٠٠٩، ص ٩٥-١٢٢. عبد الرحمن، عارف. "اللغة العربية والمصطلح الطبي: بين الدقة والتبسيط"، مجلة التعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأكسو)، العدد ٦٠، ٢٠٢٠، ص ٣٣-٦١. علي، خالد محمد. إشكاليات المصطلح العلمي في اللغة العربية المعاصرة. بيروت: دار كنوز المعرفة، ٢٠٢٢، ص ٧٦-١٠١.

(١) ينظر البطل، فؤاد. اللغة العربية والعلوم: قضايا المصطلح والتعريب. دمشق: دار الفكر، ٢٠١٨، ص ٥٥-٨٤. الشاهد، صلاح الدين. التعريب والمصطلح العلمي في الوطن العربي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، ٢٠٢٠، ص ١١٢-١٣٩. عيساوي، عيد السلام. "صناعة المصطلح العلمي في اللغة العربية: التحديات والممكنات"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٩٦، ٢٠٢١، ص ٤٥-٧٠. الحجى، عبد الله يوسف. تعريب العلوم بين الواقع

- وجود رموز ومعادلات يصعب تعريبها بشكل يحافظ على المعنى والدقة.
- التعقيد الرياضي والفيزيائي في بعض المفاهيم، مثل *Thermodynamics*، *Structural analysis*، *Signal Processing*.
- خامساً: حلول ومبادرات مقترحة
 ١. إطلاق معاجم طبية وهندسية موحدة ومفتوحة المصدر.
 ٢. استخدام الذكاء الاصطناعي في توليد واقتراح المصطلحات العربية تلقائياً.
 ٣. دعم الجامعات التي تعتمد التعريب في مناهجها، مثل: جامعة دمشق، جامعة الخرطوم.
 ٤. تشجيع الترجمة التعاونية الرقمية عبر منصات مفتوحة (مثل ويكيبيديا الطبية بالعربية).
 ٥. تطوير منصات تعلم تفاعلية تستخدم اللغة العربية في التعليم والتدريب المهني.^(١)
- المبحث الثالث: أمثلة على تجارب ناجحة في دمج اللغة العربية بال تخصصات الطبية

هذا المحور يسلط الضوء على مبادرات عربية متميزة جمعت بين اللغة والطب، وساهمت في تعزيز الفهم الطبي باللغة الأم، وتقديم بدائل قوية للغة الإنجليزية في التعليم والخدمة الصحية.

 - أولاً: تجربة جامعة دمشق – سوريا
 - تُعد من أقدم الجامعات العربية التي قامت بتدريس الطب كاملاً باللغة العربية منذ أوائل القرن العشرين.
 - تم إنتاج كتب ومراجع طبية مترجمة ومؤلفة بالعربية تغطي معظم المقررات.
 - خرّجت أجيالاً من الأطباء قادرين على ممارسة الطب بلغتهم الأم، دون تأثير سلبي على الأداء العلمي أو السريري.
 - رسّخت ثقة باللغة العربية كلغة علم في مجال حساس ودقيق مثل الطب.
 - ثانياً: تجربة جامعة الخرطوم – السودان
 - تم اعتماد التدريس بالعربية في الكليات الطبية والهندسية منذ سبعينيات القرن الماضي.
 - أنشئ مركز متخصص لتعريب المقررات، مع ترجمة كتب مثل "التشريح"، و"الفيزيولوجيا"، و"علم الأدوية".
- وفّرت التعليم لشرائح أكبر من الطلاب الذين لا يجيدون الإنجليزية.
- ساعدت في تحقيق العدالة التعليمية واللغوية بين مختلف طبقات المجتمع.
- ثالثاً: تجربة معجم "المصطلحات الطبية الموحد" – المنظمة العربية للترجمة
 - أنتج معجم ضخّم يحتوي على آلاف المصطلحات الطبية مترجمة وموحدة بين العربية والإنجليزية والفرنسية.
 - شارك فيه أطباء وأكاديميون من عدة دول عربية، بإشراف لغوي متخصص.
 - يُستخدم كمرجع أساسي في الجامعات والمؤسسات الطبية العربية.
 - ساعد على تقريب المصطلح الطبي إلى الفهم العربي الدقيق دون اجتزاء أو ترجمة سطحية.
- رابعاً: تجربة المنصة التعليمية "الشفاء" – الأردن
 - منصة إلكترونية تقدم محتوى طبياً احترافياً باللغة العربية من أطباء عرب.
 - تشمل شروحات مرئية ومكتوبة في مجالات الطب والصيدلة والتمريض.
 - وفّرت بديلاً عصرياً للتعليم الطبي باللغة العربية.
 - سهلت الفهم النظري والسريري للطلبة العرب، خاصة في سنواتهم الأولى.
- خامساً: مشروع ترجمة ويكيبيديا الطبية إلى العربية
 - مبادرة جماعية لترجمة أهم مقالات ويكيبيديا الطبية إلى اللغة العربية.
 - يشارك فيها طلاب طب ومتخصصون من مختلف الدول العربية.
 - تم إنشاء أكثر من ٢٠,٠٠٠ مقالة طبية عربية دقيقة ومبسطة.
 - تُعد اليوم من أهم المراجع المجانية باللغة العربية في الإنترنت الطبي.
- نجحت هذه التجارب في إثبات أن اللغة العربية ليست عائقاً أمام التعليم الطبي والهندسي، بل بالعكس: هي وسيلة لتوسيع دائرة الفهم والتمكين العلمي داخل المجتمع العربي. لكنها بحاجة إلى:
 - دعم مؤسسي أكبر
 - تحديث مستمر للمصطلحات

المصطلحات العلمية بين التعدد والاضطراب"، مجلة التعريب، الألكسو، العدد ٥٨، ٢٠١٩، ص ١٥-٤٢. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. قضايا المصطلح وتعريب العلوم. القاهرة: منشورات المجمع، ٢٠١٦، ص ٢٣-٥٩.

(١) ينظر القاسمي، علي عبد الواحد. صناعة المصطلح العلمي: مشكلات وحلول. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٧، ص ٦٧-١٠٢. الحجي، عبد الله يوسف. تعريب العلوم بين الواقع والطموح. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٣٦٠، ٢٠٠٩، ص ١٣٠-١٥٨. عيساوي، عبد السلام. "تعريب

• **رقمنة المحتوى العربي العلمي^(١)**

اللغة العربية والإعلام الرقمي:

• **المبحث الأول: لغة الإعلام الجديد (السوشيال ميديا).**
تُعد وسائل الإعلام الجديد، وعلى رأسها شبكات التواصل الاجتماعي، أحد أبرز مظاهر التحول الرقمي في العصر الحديث. وقد أدت هذه الوسائل إلى نشوء خطاب لغوي جديد يتميز بالسرعة، الاختزال، الرمزية، والانفتاح على اللغات الأخرى. ومن خلال هذا الخطاب، ظهرت أنماط لغوية هجينة تمزج بين الفصحى والعامية، وأحياناً بين العربية واللغات الأجنبية، مما أثر على بنية اللغة العربية التقليدية ودلالاتها الاتصالية.

أولاً: خصائص اللغة في الإعلام الجديد

١. **الاختزال والاختصار:** طبيعة النصوص الرقمية تميل إلى القصر والسرعة، مما يؤدي إلى استخدام اختصارات مثل "LOL"، "BRB"، أو "انستا" بدلاً من "إنستغرام".
٢. **التنوع اللغوي (الهجنة اللغوية):** تُظهر الكتابات الرقمية ميلاً إلى مزج اللغة العربية بالإنجليزية، كما في: "أنا حاب البوست حقك"، "so creative"، وهو ما يعكس نمطاً لغوياً خاصاً يُعرف بـ "الفرنكوأراب".

٣. **استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي):** أصبحت الإيموجي جزءاً من بنية الجملة الرقمية، تُستخدم كوسائل تعبيرية تختصر مشاعر كاملة برمز بسيط، مما يغيّر من تقاليد الكتابة والقراءة.

وتؤكد دراسة جاسم (٢٠٢٢) أن "اللغة المستخدمة في وسائل التواصل الاجتماعي باتت تتمتع بخصائص متميزة تجعلها تنفصل عن اللغة الرسمية من حيث البنية والدلالة والاستخدام اليومي^(١)".

ثانياً: التأثير الاجتماعي للغة الإعلام الجديد

• ساهمت هذه اللغة في إعادة تشكيل الهوية اللغوية لجيل الشباب، الذين باتوا يستخدمون وسائل تعبير جديدة تعبر عن واقعهم الثقافي والاجتماعي.
• كما أدت إلى إضعاف استخدام اللغة العربية الفصحى، نتيجة غياب الضوابط اللغوية في المحتوى الرقمي وسهولة التواصل بالعامية أو الإنجليزية.

وبحسب دراسة الزهراني (٢٠٢١): "لغة السوشيال ميديا أسهمت في تشكيل فضاء تواصل حر، ولكنه غير منضبط لغوياً، مما خلق تحديات للغة العربية الفصحى في الحفاظ على مكانتها^(٢)".

ثالثاً: اللغة الرقمية كأداة لصناعة التأثير

• تستخدم المنصات الرقمية لغة ذات تأثير جماهيري مباشر، تنسم بالسخرية أحياناً، أو اللغة التحفيزية، أو الإثارة العاطفية (clickbait).
• ظهرت مصطلحات جديدة مثل: "ترند"، "فلوق"، "انفلونسر"، "بوست"، "هاشتاق"، وهي كلها تدل على تحول اللغة من مجرد وسيلة تواصل إلى أداة تأثير وتشكيل واعي جماعي.

• وتشكل لغة الإعلام الجديد ظاهرة لغوية وسوسولوجية تستحق الدراسة، لما لها من تأثير متزايد على ممارسات اللغة العربية وتوجهات مستخدميها. وبينما تمثل هذه اللغة أداة تواصل عصري، فإنها تطرح في الوقت نفسه تحديات تتعلق بالهوية اللغوية والحفاظ على الفصحى في ظل التغيرات الرقمية السريعة^(٣).

• **المبحث الثاني: أثر اللغة في صناعة المحتوى الرقمي.**
تُعد اللغة أحد أهم الأدوات في صناعة المحتوى الرقمي، إذ تمثل الوسيلة الرئيسة لنقل الرسائل والأفكار وتشكيل التفاعل بين صانع المحتوى والجمهور. وتُظهر الدراسات أن اختيار اللغة وتوظيفها بعناية يؤثر بشكل مباشر على مدى وصول المحتوى، وقوته التأثيرية، ومستوى تفاعله مع المتلقين في البيئات الرقمية المختلفة.

أولاً: دور اللغة في تشكيل هوية المحتوى الرقمي

تؤدي اللغة دوراً بنوياً في تحديد هوية المحتوى الرقمي، حيث تسهم في بناء صورة ذهنية لدى المتلقي عن طبيعة الخطاب الرقمي ومقاصده. ويعتمد صانعو المحتوى على تنويع الأساليب اللغوية بين الفصحى والعامية، أو حتى التهجين اللغوي، وفقاً لهوية الجمهور المستهدف. وتؤكد الدوسري (٢٠٢٤) أن "الاختيارات اللغوية في المحتوى الرقمي ليست مجرد أدوات تعبير، بل هي مؤشرات على

المكتب، ٢٠١٩، ص ٦٣-٧٤. منصة الشفاء الطبية، الأردن. تقارير المنصة وإحصاءات المستخدمين العرب. عمان: أرشيف المنصة الرقمي، ٢٠٢٢.

(١) جاسم، خالد. لغة التواصل الاجتماعي وتحول الهويات اللغوية، مجلة البحوث الإعلامية، العدد ١٨، ص. ٩٣.

(٢) ينظر جاسم، خالد. (2022). *لغة التواصل الاجتماعي وتحول الهويات اللغوية*. مجلة البحوث الإعلامية، العدد ١٨، ص. ٩٠-١٠٥. الزهراني، ريم. (2021). *أثر مواقع التواصل الاجتماعي على اللغة العربية*. مجلة أبحاث العلوم الاجتماعية، العدد ٢٥، ص. ٤٠-٥٥. العساف، منال. (2023). *اللغة والإعلام الرقمي: قراءة في الواقع والتحديات*. مجلة اللغة والمجتمع، العدد ١١، ص. ١٢٠-١٤٠.

(١) ينظر القاسمي، علي عبد الواحد. *صناعة المعجم الحديث: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية*. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٥، ص ٢٢١-٢٣٥. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. *تعريب العلوم: التجارب والمقاربات*. القاهرة: منشورات المجمع، ٢٠١٨، ص ٩٢-١٠٥. الحجي، عبد الله يوسف. *تعريب العلوم بين الواقع والطموح*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٣٦٠، ٢٠٠٩، ص ١٧٨-١٩٢. الألكسو، المعجم الطبي الموحد. تونس: إدارة التربية، ٢٠١٥، المقدمة وفهارس اللغات، ص ٢١-٢٣. علي، خالد محمد. "تجربة جامعة دمشق في تدريس الطب باللغة العربية: دراسة وصفية"، مجلة تعريب العلوم الطبية، العدد ١٢، ٢٠٢٠، ص ٢٣-٥١. منظمة الصحة العالمية (المكتب الإقليمي لشرق المتوسط). *اللغة العربية والطب: نحو تعليم صحي شامل*. القاهرة: منشورات

الهوية الثقافية واجتماعية يتقصدها منشؤ المحتوى الرقمي^(١).

ثانيًا: أثر اللغة على التفاعل الرقمي

تُظهر الأبحاث أن اللغة تؤثر بشكل مباشر على مستوى التفاعل في المحتوى الرقمي؛ فالنصوص التي تُكتب بلغة قريبة من المستخدم، سواء كانت عامية أو فصحي مبسطة، تحقق معدلات تفاعل أعلى من تلك التي تستخدم أسلوبًا لغويًا معقدًا أو بعيدًا عن السياق الثقافي للمستخدم. وتشير عبيزة (٢٠٢٣) إلى أن "استخدام اللغة العربية المبسطة على المنصات الرقمية يسهل الوصول إلى الجمهور العريض ويعزز من فرص التفاعل والانتشار"^(٢).

ثالثًا: اللغة كأداة لتخصيص المحتوى الرقمي

يلجأ منشؤ المحتوى إلى استخدام تنويعات لغوية تتوافق مع الفئات المستهدفة، مما يعزز فعالية الخطاب الرقمي. فتوظيف اللهجات المحلية، أو حتى اللغة المختلطة، يُعد استراتيجية لتخصيص الخطاب، وإضفاء الطابع الشخصي عليه.

رابعًا: التحديات اللغوية في البيئة الرقمية

رغم الأثر الإيجابي للغة في المحتوى الرقمي، إلا أن ثمة تحديات تواجهها، أبرزها:

- **شيوخ اللغة الهجينة** وذلك بمزج العربية مع الإنجليزية.
- **تفشي العاميات** على حساب اللغة الفصحى.
- **غياب معايير** تحريرية موحدة.
- **قلة الدعم التقني** للغة العربية في بعض التطبيقات.

ويشير مهاوش (٢٠٢٥) إلى أن "التحول الرقمي خلق فجوة لغوية بين الأجيال الرقمية واللغة العربية الفصحى، وهو ما يتطلب إعادة نظر في استراتيجيات التعليم والتثقيف الرقمي"^(٣).

خامسًا: اللغة والظهور في نتائج محركات البحث (SEO)

تؤدي اللغة دورًا أساسيًا في تحسين محركات البحث، حيث يُفضل استخدام الكلمات المفتاحية الشائعة والصياغات المناسبة ثقافيًا، مما يسهل أرشفة المحتوى الرقمي وانتشاره عالميًا. إن اللغة في السياق الرقمي لم تعد مجرد وسيلة تواصل، بل أصبحت عاملاً استراتيجيًا في تشكيل المحتوى، وزيادة انتشاره، وتحقيق التفاعل الأمثل مع الجمهور. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسات لغوية رقمية تُسهم في تطوير خطاب رقمي عربي قادر على التكيف مع التحولات

أولًا: ضعف المحتوى الرقمي العربي

تواجه اللغة العربية في العصر الرقمي تحديات متعددة تتعلق بضعف المحتوى الرقمي، وقلة الأدوات التقنية الداعمة، وتراجع استخدام الفصحى أمام العاميات واللغات الأجنبية. هذه التحديات تُهدد مكانة اللغة العربية وتُعيق تطورها في بيئة رقمية تتسم بالتسارع والتغير المستمر.

أولًا: ضعف المحتوى الرقمي العربي

تشير الدراسات إلى أن نسبة المحتوى الرقمي العربي لا تتجاوز ٣٪ من إجمالي المحتوى العالمي على الإنترنت، رغم أن المتحدثين بالعربية يشكلون أكثر من ٥٪ من سكان العالم. هذا النقص يُسهم في تراجع استخدام اللغة العربية في الفضاء الرقمي ويُقلل من فرص تطورها وانتشارها. ويُقدر حجم المحتوى الرقمي العربي بـ ٣٪ من نسبة المحتوى العالمي على الإنترنت، على الرغم من أن المنطقة العربية تشكل ٥,١٪ من سكان العالم^(١).

ثانيًا: نقص الأدوات التقنية الداعمة للغة العربية

تُعاني اللغة العربية من قلة الأدوات التقنية المتخصصة، مثل برامج الترجمة الآلية، ومعالجات النصوص، ومحركات البحث التي تدعم الفصحى واللهجات المختلفة. هذا النقص يُعيق استخدام العربية في التطبيقات الحديثة ويُقلل من حضورها في الفضاء الرقمي. و"تحتاج النصوص العربية إلى تشكيل إعرابي خاص يمكن أن يتعامل مع خصائص اللغة بشكل دقيق"^(٢).

ثالثًا: تأثير اللغات الأجنبية واللهجات المحلية

يُلاحظ تزايد استخدام اللغات الأجنبية، خاصة الإنجليزية، في المحتوى الرقمي العربي، بالإضافة إلى انتشار اللهجات المحلية على حساب الفصحى. هذا التوجه يُهدد وحدة اللغة ويُضعف من قدرتها على التعبير عن المفاهيم الحديثة. إن "استخدام التكنولوجيا الحديثة يزيد من تأثير اللغات الأجنبية على اللغة العربية، سواء عبر الإنترنت أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي"^(٣).

رابعًا: ضعف البنية التحتية الرقمية

تُعاني العديد من الدول العربية من ضعف في البنية التحتية الرقمية، مما يُعيق الوصول إلى الإنترنت ويُقلل من فرص استخدام اللغة العربية في الفضاء الرقمي. فـ"ضعف البنية

(١) الدوسري، أمل. التفاعل اللغوي في ظل الإعلام الرقمي، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، ٢٠٢٤، ص. ١١٩.

(٢) عبيزة، عائشة. المحتوى الرقمي العربي ودوره في تطوير اللغة العربية ونشرها، مؤتمر اللغة العربية والثقافة، ٢٠٢٣، ص. ٨٤.

(٣) الدوسري، أمل عبد الله. (2024). التفاعل اللغوي في ظل الإعلام الرقمي. مجلة كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، العدد ٢٣، ص. ١١٩، عبيزة، عائشة. (2023). المحتوى الرقمي العربي ودوره في تطوير

وجود إرادة واضحة لتعريب شامل، رغم وجود نماذج ناجحة.

٦. الإعلام الرقمي أصبح ساحة جديدة لتجديد اللغة، لكنه أيضاً يُشكل تهديداً بسبب اللهجات العامية، الانجليزية الهجينة، وضعف المحتوى العربي الاحترافي.

٧. اللغة العربية تمتلك بنية مرنة تؤهلها لاستيعاب المصطلحات العلمية الحديثة، لكن عدم التحديث المستمر للمعاجم يُقلل من قدرتها على مجاراة التطورات.

٨. الجهود الفردية في الترجمة والتعريب موجودة ولكنها متناثرة، وتفتقد إلى مظلة مؤسسية تنسق وتوحد هذه الجهود.

٩. هناك فجوة بين الباحثين في العلوم الطبيعية والمشتغلين باللغة العربية، ما يُسبب تأخراً في التكامل المعرفي ويضعف المقاربات البينية.

١٠. اللغة العربية الرقمية ما زالت بحاجة إلى مزيد من التطوير التقني، مثل دعم البرمجيات، محررات البحث، ونظم الذكاء الاصطناعي.

١١. ضعف الاستثمار في المحتوى العلمي العربي الرقمي يسبب ندرة في المصادر المتاحة باللغة العربية، مما يُجبر المستخدمين على الاعتماد على لغات أخرى.

١٢. تأثير اللغة في تشكيل الخطاب العلمي والإعلامي ما زال محدوداً، ولا يُوظف بالشكل الأمثل لتوصيل المعرفة بشكل عميق وسلس في الوقت نفسه.

• التوصيات:

١. تعزيز البرامج التعليمية التي تدمج اللغة العربية بالعلوم الأخرى، من خلال مناهج حديثة تجمع بين الفهم اللغوي والمفاهيم العلمية المعاصرة.

٢. إنشاء مراكز بحثية متخصصة في المقاربات البينية باللغة العربية لتشجيع التعاون بين اللغويين والعلماء في المجالات المختلفة.

٣. دعم وتعزيز المحتوى الرقمي باللغة العربية، خاصة في مجالات التكنولوجيا والعلوم الطبيعية، مع تشجيع الابتكار في صناعة المحتوى.

٤. تحفيز ترجمة العلوم الحديثة إلى اللغة العربية بجودة عالية، وتطوير قواعد بيانات للمصطلحات العلمية.

٥. دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة، عبر أدوات NLP، وأنظمة تعلم آلي تعتمد على قواعد اللغة العربية الفصيحة.

٦. إطلاق مبادرات وطنية لتعريب التكنولوجيا والعلوم، بالشراكة بين الجامعات، القطاع الخاص، والجهات الحكومية.

٧. تشجيع الباحثين على الكتابة بالعربية في تخصصاتهم العلمية، مع توفير مجالات ودوريات علمية تدعم ذلك.

التحتية لشبكات الإنترنت، وضعف المستوى المادي لغالبية شعوبنا، يمنعها من الاستفادة والحضور في العالم الرقمي" (٤).

خامساً: قلة المبادرات التعليمية والتدريبية

تُعد قلة البرامج التعليمية والتدريبية المتخصصة في اللغة العربية الرقمية من أبرز التحديات، حيث يؤدي ذلك إلى نقص في الكفاءات القادرة على إنتاج محتوى رقمي عالي الجودة باللغة العربية. وغياب دور الجامعات ومراكز البحث في رقمنة المخطوطات والدراسات والبحوث التي تعدها هذه المؤسسات تتطلب مواجهة هذه التحديات تصافر الجهود بين المؤسسات التعليمية، والحكومات، والمجتمع المدني، لتطوير المحتوى الرقمي العربي، وتعزيز استخدام اللغة العربية في الفضاء الرقمي، وضمان مكانتها كلغة حية ومواكبة للتطورات التقنية (٥).

خاتمة الدراسة:

في ختام هذه الدراسة، تبين لنا بوضوح أن اللغة العربية ليست مجرد أداة للتواصل، بل هي كيان حضاري متكامل، قادر على التفاعل مع مختلف العلوم والمعارف متى ما أُتيحت له البيئة المناسبة والدعم المؤسسي والتقني الكافي. وهذه الدراسة لا تدعي الإحاطة بكل جوانب الموضوع، لكنها تُشكل خطوة أولى نحو إعادة التفكير في موقع اللغة العربية في عصر العلم والتكنولوجيا، وتؤكد على أهمية العمل المشترك بين اللغويين، والمبرمجين، والعلماء، وصنّاع المحتوى، من أجل بناء مستقبل لغوي عربي أكثر إشراقاً وارتباطاً بالعلم والمعرفة.

• نتائج الدراسة:

١. اللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل وعاء حضاري ومعرفي، أثبتت قدرتها التاريخية على حمل العلوم والفلسفات، كما في العصر الذهبي الإسلامي.

٢. المقاربات البينية أصبحت ضرورة معرفية وليست مجرد خيار، فالانفصال بين العلوم واللغة يُضعف من قوة التأثير والتطور في كلا المجالين.

٣. هناك تفاعل قائم بين العربية والعلوم الإنسانية بوضوح، مثل علاقتها بالدين، الفلسفة، علم النفس والاجتماع، حيث تؤدي دوراً مهماً في بناء الهوية وتشكيل المفاهيم.

٤. في مجال التكنولوجيا، بدأت اللغة العربية تجد لنفسها مكاناً عبر الترجمة الآلية، المعاجم الإلكترونية، وتقنيات NLP، لكن الطريق لا يزال طويلاً أمام التطوير.

٥. تواجه اللغة العربية تحديات حقيقية في التفاعل مع العلوم الطبيعية والطبية بسبب نقص المصطلحات وعدم

(٥). تحديات الرقمنة في اللغة العربية، تحديات وفرص اللغة العربية في العصر الرقمي Scribd.

(٤) معهد الجزيرة للإعلام.

٨. إعادة تأهيل المعاجم العربية العامة والمتخصصة لتواكب المفاهيم المعاصرة، مع اعتماد نهج تفاعلي رقمي في نشرها.
 ٩. تأسيس وحدات بحثية في الجامعات تُعنى بتطوير اللغة العربية علمياً، ويكون لديها القدرة على التواصل مع مراكز البحث العالمية.
 ١٠. إطلاق حاضنات مشاريع رقمية تهدف إلى تطوير أدوات اللغة العربية الذكية مثل المساعدات الصوتية، برامج الترجمة، والتعرف على الكلام.
 ١١. تشجيع إعداد أطروحات ورسائل جامعية في مجال العلاقة بين اللغة والعلوم، خاصة في الدراسات العليا، لتعميق الوعي الأكاديمي بالمقاربات البيئية.
 ١٢. إنتاج محتوى عربي علمي مبسط وموجه للأطفال والشباب لتعزيز اللغة منذ سن مبكرة وربطها بالعلوم بطريقة ممتعة وتفاعلية.
 ١٣. عقد مؤتمرات وورش عمل دورية حول اللغة والمقاربات البيئية، لتبادل الخبرات بين الأكاديميين والمختصين من مختلف المجالات.
 ١٤. توظيف الإعلام الرقمي لنشر مبادرات علمية عربية، عبر منصات يوتيوب، بودكاست، تيك توك وغيرها، باستخدام لغة عربية مبسطة وحديثة.
 ١٥. تحفيز القطاع الخاص على دعم مشاريع تعريب التكنولوجيا من خلال حوافز ومكافآت تشجيعية للشركات الناشئة.
- قائمة المصادر والمراجع:**
١. الألكسو. المعجم الطبي الموحد. تونس: إدارة التربية، ٢٠١٥.
 ٢. برك، جاك. اللغة العربية: ثقافة وحضارة. ترجمة: بشير السباعي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٧.
 ٣. بروكلمان. تاريخ الشعوب الإسلامية.
 ٤. البطل، فؤاد. اللغة العربية والعلوم: قضايا المصطلح والتعريب. دمشق: دار الفكر، ٢٠١٨.
 ٥. بعلبكي، رمزي وآخرون. اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣.
 ٦. البكري، أحمد محمد. المعاجم الإلكترونية في اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٩.
 ٧. تحديات الرقمنة في اللغة العربية، Scribd.
 ٨. الجابري، محمد عابد. تكوين العقل العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦.
 ٩. جاسم، خالد. "لغة التواصل الاجتماعي وتحول الهويات اللغوية". مجلة البحوث الإعلامية، العدد ١٨.
 ١٠. الجهني، خالد بن عبد الله. "استخدام المعاجم الإلكترونية في تحليل النصوص العربية". مجلة اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، العدد ٤، ٢٠٢٢.
 ١١. جوزيف، جون. اللغة والهوية. ترجمة: عبد الملك خراقي. الرياض: عالم الكتب، ٢٠١٥.
 ١٢. حجازي، محمود فهمي. "اللغة العربية والتفكير الديني". مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد ٥٧، ١٩٩٩.
 ١٣. حجازي، محمود فهمي. اللغة العربية والتكامل المعرفي. القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٦.
 ١٤. الحجي، عبد الله يوسف. تعريب العلوم بين الواقع والطموح. الكويت: المجلس الوطني للثقافة، ٢٠٠٩.
 ١٥. الخولي، محمود فهمي. الترجمة: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر، ٢٠٠٧.
 ١٦. دراز، عبد الله. النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن. بيروت: دار القلم، ١٩٩٨.
 ١٧. دوحة ٢٤.
 ١٨. الدوسري، أمل عبد الله. "التفاعل اللغوي في ظل الإعلام الرقمي". مجلة كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، العدد ٢٣، ٢٠٢٤.
 ١٩. الذهبي، طارق بن عبد الله. "تحديات الترجمة الآلية للعربية: دراسة في السياق والبلاغة". مجلة جداول، العدد ١٢، بيروت، ٢٠١٩.
 ٢٠. زعيتر، عادل (مترجم). الرياضيات عند العرب. عمان: وزارة الثقافة الأردنية، ٢٠٠٢.
 ٢١. زكريا، فؤاد. التكامل المعرفي: اللغة والدين نموذجاً. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.
 ٢٢. زهران، منى عبد الحليم. تكنولوجيا اللغة وخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٢٢.
 ٢٣. الزهراني، ريم. "أثر مواقع التواصل الاجتماعي على اللغة العربية". مجلة أبحاث العلوم الاجتماعية، العدد ٢٥، ٢٠٢١.
 ٢٤. الشافعي، أحمد عبد الباسط. الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية. القاهرة: دار الكتب العلمية، ٢٠٢٠.
 ٢٥. الشامي، رامي عبد الرحمن. "المعاجم الرقمية ودورها في تعليم العربية للناطقين بغيرها". مجلة الدراسات اللغوية واللسانية، العدد ٥، ٢٠٢٠.
 ٢٦. الشاهد، صلاح الدين. التعريب والمصطلح العلمي في الوطن العربي. القاهرة: دار غريب، ٢٠٢٠.
 ٢٧. شبارو، ناصيف. اللغة والهوية في الفكر العربي المعاصر. بيروت: دار الفارابي، ٢٠٠٩.
 ٢٨. شبكة الألوكة. "العلاقة بين اللغة والهوية". متاح على الموقع، بدون تاريخ.
 ٢٩. الشمري، نواف عبد الله. تحليل المشاعر باللغة العربية باستخدام تقنيات NLP. الكويت: مكتبة الرسالة الحديثة، ٢٠٢١.

٣٠. صادق، مصطفى. التحليل النفسي والخطاب العربي. بيروت: دار الفارابي، ٢٠١٢.
٣١. صليبا، جورج. العلوم العربية وأثرها في تطور العلم العالمي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩.
٣٢. طعيمة، محمد رشدي. اللغة العربية والعلوم الإسلامية: دراسات بينية. الرباط: إيسيسكو، ٢٠٠٥.
٣٣. طه، عبد الرحمن. اللغة والفكر بين التبعية والتكامل. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠.
٣٤. طه، عبد الرحمن. اللغة والفلسفة: مساهمة في إعادة بناء الفكر العربي. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٤.
٣٥. عبد الباسط، حسام الدين. تعلم الآلة ومعالجة اللغة العربية: مدخل تطبيقي. الرياض: مركز أبحاث اللغة، ٢٠٢١.
٣٦. عبد الرحمن بدوي. دراسات في الفلسفة الإسلامية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، ١٩٨٣.
٣٧. عبد الرحمن، طه. الخطاب والتأويل. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦.
٣٨. عبد الرحمن، عارف. "اللغة العربية والمصطلح الطبي: بين الدقة والتبسيط". مجلة التعريب، الألكسو، العدد ٦٠، ٢٠٢٠.
٣٩. عبد الله، مصطفى. علم النفس اللغوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٥.
٤٠. عبيزة، عائشة. "المحتوى الرقمي العربي". مؤتمر اللغة العربية والثقافة، ٢٠٢٣.
٤١. العساف، منال. "اللغة والإعلام الرقمي". مجلة اللغة والمجتمع، العدد ١١، ٢٠٢٣.
٤٢. علي، خالد محمد. "تجربة جامعة دمشق في تدريس الطب باللغة العربية". مجلة تعريب العلوم الطبية، العدد ١٢، ٢٠٢٠.
٤٣. عواد، سامي حسن. "تحديات تطبيق NLP في اللغة العربية". مجلة الذكاء الاصطناعي واللغويات الحاسوبية، العدد ٣، ٢٠٢٠.
٤٤. عيساوي، عبد السلام. "صناعة المصطلح العلمي في اللغة العربية". مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٩٦، ٢٠٢١.
٤٥. الفاخوري، حنا. تاريخ الفلسفة العربية. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٦.
٤٦. القاسمي، علي عبد الواحد. صناعة المصطلح العلمي: مشكلات وحلول. بيروت: مكتبة لبنان، ٢٠٠٧.
٤٧. القاسمي، علي عبد الواحد. صناعة المعجم الحديث: أسسه النظرية وتطبيقاته. بيروت: مكتبة لبنان، ٢٠٠٥.
٤٨. القحطاني، محمد بن ناصر. معالجة اللغة الطبيعية في اللغة العربية: الأسس والتطبيقات. الرياض: دار التدريب التقنية، ٢٠٢١.
٤٩. القمني، سيد. اللغة والمخيال: دراسة في البنية النفسية للخطاب. القاهرة: دار ميريت، ٢٠١٠.
٥٠. الكيلاني، عمر. الفكر العربي وتحولات المفهوم الفلسفي. عمان: دار الفكر، ٢٠١١.
٥١. لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الإسكوا).
٥٢. مجلة البيان. "مركزية اللغة في الهوية والثقافة". مقال متاح على موقع المجلة.
٥٣. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. تعريب العلوم: التجارب والمقاربات. القاهرة: منشورات المجمع، ٢٠١٨.
٥٤. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. قضايا المصطلح وتعريب العلوم. القاهرة: منشورات المجمع، ٢٠١٦.
٥٥. مجموعة باحثين. اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح. الدوحة: المركز العربي، ٢٠١٣.
٥٦. مذكور، عبد الحميد. فلسفة العلوم البينية: اللغة والدين نموذجًا. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١١.
٥٧. مراد، هالة فوزي. "اللغة العربية ومعالجة اللغة الطبيعية". مجلة دراسات لغوية، العدد ١١، ٢٠١٩.
٥٨. مرسي، أحمد حلمي. لغة الجسد والاتصال النفسي. القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٣.
٥٩. المسدي، عبد السلام. "اللسانيات ومقتضيات التجديد". مجلة اللغة والتواصل، العدد ٧، ٢٠١٠.
٦٠. المصري، خالد. "البرمجة اللغوية العصبية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٤، ع ٨، ٢٠٢٠.
٦١. معهد الجزيرة للإعلام.
٦٢. منصّة الشفاء الطبية. تقارير المنصة وإحصاءات المستخدمين العرب. عمان: أرشيف المنصة، ٢٠٢٢.
٦٣. منظمة الصحة العالمية. اللغة العربية والطب. القاهرة: منشورات المكتب الإقليمي، ٢٠١٩.
٦٤. مهاوش، نبراس حسين. اللغة في عصر التحول الرقمي. جامعة بغداد، ٢٠٢٥.
٦٥. نصر، حامد. اللغة والتفكير الفلسفي. القاهرة: دار التنوير، ٢٠٠٥.
66. Moran, Edgar. La Méthode: La Nature de la Nature. Paris: Seuil, 2000.
67. Klein, Julie Thompson. Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Clever Thinking in the Development of Arabic Language Skills among Middle School Students.

Dr. Edrees Ali Edrees Matary

Ministry of Education - General Directorate of Education in the Jazan Region- Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: e@edrees1.com

التفكير الحادق في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

د. إدريس بن علي إدريس مطري

وزارة التعليم - الإدارة العامة للتعليم في منطقة جازان
المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Scale, Clever Thinking, Arabic Language, Middle School.

الكلمات المفتاحية:

مقياس، التفكير الحادق، اللغة العربية، المرحلة المتوسطة.

ABSTRACT

This research aimed to clarify the type of clever thinking that contributes to the development of Arabic language skills among middle school students and to construct an appropriate scale for measuring this type of thinking. To achieve these goals, a clever thinking scale was designed using the descriptive methodology. The scale was developed and then administered to a pilot sample. The results revealed the characteristics of clever thinking that enhance Arabic language skills among middle school learners. Clever thinking emerged as an advanced cognitive pattern, marked by an individual's ability to effectively utilize their experiences and skills through intelligent behaviors and higher-order thinking processes. Furthermore, the findings indicated that clever thinking involves integrating knowledge within its practical and social contexts, supported by scientific evidence and logical reasoning. This process facilitates the generation of effective solutions and informed decisions based on a deep understanding of the interrelationships between concepts and events—thus supporting the development of Arabic language skills in this age group. The study also resulted in the construction of a clever thinking scale specifically designed to enhance Arabic language skills among middle school students. The scale consists of five domains spanning fourteen characteristics and includes seventy statements that reflect clever thinking traits among learners. In light of the findings of the research, a set of recommendations was proposed, along with suggestions for conducting several future studies and research.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تبيين التفكير الحادق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس التفكير الحادق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة؛ ولتحقيق ذلك تم تصميم مقياس التفكير الحادق باستخدام المنهج الوصفي، حيث تم إعداد المقياس وتم تطبيقه على عينة استطلاعية، وأسفرت النتائج عن تبيين التفكير الحادق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وأنه يمثل نمطا متقدما من أنماط التفكير يتسم بقدرة الفرد على توظيف خبراته ومهاراته بصورة فعالة، من خلال تطبيق مجموعة من السلوكيات الذكية والعمليات العقلية العليا، كما تشير نتائج البحث إلى أن التفكير الحادق يتطلب ربط المعرفة بسياقاتها العملية والاجتماعية، والاستناد إلى الأدلة والبراهين العلمية، الأمر الذي يساهم في إنتاج حلول فعالة واتخاذ قرارات تستند إلى فهم معمق للعلاقات بين المفاهيم والأحداث، وهو ما يدعم تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. كم أسفرت النتائج عن بناء مقياس التفكير الحادق لتنمية مهارات اللغة العربية المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة، حيث اشتمل على خمسة أبعاد في أربع عشرة سمة بسبعين عبارة دالة على التفكير الحادق للطلبة. وفي ضوء ما توصل له البحث من نتائج أوصى البحث بمجموعة من التوصيات، واقتراح إجراء عدد من البحوث والدراسات المستقبلية.

المقدمة:

خلق الله الإنسان فأحسن خلقه وصوّره فأبدع تركيبه، وميّزه عن الكائنات الحية بعقل يفكر ويتدبر؛ ليعي ما حوله ويعيش حياته ويبني مستقبله ويعمر الأرض، فالتفكير طبيعة بشرية فطرية يعمل مادام الإنسان حيًا ويقظًا، فيتعامل مع مجريات حياته بفكر ينمي خبراته ويثري معارفه دون الحاجة إلى تعلم أو تدريب ليفكر في احتياجاته، بيد أن هناك تفكيراً يحتاج إلى مران ودربة وتعلم وفهم ليصبح في تفكيره حاذقاً وفي قراراته صائباً وفي مهاراته ماهراً.

إن الحذاقة والمهارة يتم تعلمها في وقت مبكر جداً من حياة الفرد إذ تساعد في إدارة الأنشطة المعتادة والأنشطة المعقدة وأن تعلمها يحتاج في البداية إلى مجموعة من العمليات المعرفية بدءاً من عملية الانتباه والمعرفة والتكرار والممارسة، فالحذاقة نمط من الأداءات أو السلوك الذكي للفرد والتي تقوده إلى أفعال إنتاجية، والتفكير الحاذق يستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التأكيد على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (الصفار، ٢٠١١).

ويدعو التفكير الحاذق إلى الالتزام بتنمية عدد من الإستراتيجيات الذهنية، وبما أن الحذاقة أو المهارة هي شيء ثابت ومتكرر يعتمد عليه الفرد فإن التفكير الحاذق يستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التأكيد على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (نوفل والريماوي، ٢٠٠٨). إن المفكر الحاذق يحتاج أن يفصل تفكيره عن ذاته وذلك عندما يستطيع ملاحظة العلاقة بين تفكيره بالحدث وملاحظة مواقع الخطأ فيه (السرو، ٢٠٠٢). ولقد شبه السلوك الحاذق بالجل الذي تنسج خيوطه في كل يوم حتى يصبح سميكاً ويصعب قطعه وبالتالي فإن التفكير الحاذق عملية تطويرية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، والتفكير الحاذق يتضمن ميول واتجاهات وقيماً، إذن فهي تقود الفرد إلى أنماط من تفضيلات مختلفة، ولذا فالفرد انتقائي في تصرفاته بناء على ميوله واتجاهاته (Costa, & kalick, 2005).

إن التفكير الحاذق ليس مهارات عقلية تفرضها طبيعة النمو والنضج، كما أنه ليس نتائج حتمية للخبرات الضمنية أو العرضية للمقررات الدراسية، وإنما هو نتاج خبرات هادفة، ويتطلب بناؤه وتأسيسه لدى الطلبة التخطيط لعمليات تربوية وتعليمية تسهم في إطلاقه وتنميته وتطويره إلى أقصى طاقاته عندهم (الفتلاوي، ٢٠٠٥).

وتتطلب تنمية التفكير الحاذق أنشطة تدريسية فعّالة، إذ يُسهم في تعزيز القدرات التحليلية والاستدلالية واتخاذ القرارات المبنية على أسس علمية دقيقة. وقد أوضحت دراسة (مكي، ٢٠١٥) أن العلاقة الوثيقة بين التفكير الحاذق والأسلوب المعرفي للمدرسين تسهم في تحسين جودة التدريس والتعلم. في سياق تدريس اللغة العربية، تتجلى الحاجة الملحة إلى دمج مهارات التفكير الحاذق ضمن

العملية التعليمية لتعزيز فهم الطلاب للنصوص والقدرة على التعبير الكتابي المنطقي والاستدلال اللغوي الفعّال. ومع ذلك، تُظهر التجارب الميدانية أن أساليب التدريس الراهنة غالباً ما تقتصر على الأساليب المعتادة، مما يؤدي إلى ضعف تنمية المهارات التحليلية والناقدة لدى الطلاب. وقد تناولت دراسة (عبد الله، ٢٠٢١) أهمية تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التفكير الإبداعي في الفصول الدراسية، مما يُبرز الحاجة إلى تطوير أدوات قياس للتفكير الحاذق.

كما بينت دراسة (الجعفرية، ٢٠٢٠) أن نقص التدريب والتأهيل المستمر يؤثر سلباً على استثمار التفكير الحاذق في تحليل النصوص وتطوير مهارات التعبير اللغوي، ويؤكد (تويج، ٢٠١٧) أن تبني أساليب تدريسية مبتكرة تركز على مبادئ التعلم النشط يُعدّ إستراتيجية واعدة لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب، كما أشار (المراشدة، ٢٠٢٥) إلى أن التحولات الرقمية والانفجار المعرفي يستدعيان إعادة النظر في أساليب التدريس لتكون أكثر تفاعلاً وتركيزاً على تنمية القدرات العقلية العليا.

بناءً على ما تقدم، يسعى هذا البحث إلى تبين التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

يواجه تدريس اللغة العربية تحدياً أساسياً يتمثل في ضعف دمج مهارات التفكير عموماً والتفكير الحاذق على وجه الخصوص ضمن العملية التعليمية، مما يؤدي إلى ضعف استثمار الإمكانات الذهنية لدى الطلاب في تحليل النصوص، والتعبير الكتابي المنطقي، والاستدلال اللغوي الفعّال. وتشير الدراسات التي تناولت مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي (عبد الله، ٢٠٢١) ومعرفة الطلبة لمهارات التفكير الناقد وتطبيقها في التدريس (الجعفرية، ٢٠٢٠) إلى أن الأساليب التدريسية الحالية التي تركز على الحفظ والتلقين لا تتيح المجال الكافي لتنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. كما يُظهر بحث أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (تويج، ٢٠١٧) وبحث دور التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (المراشدة، ٢٠٢٥) أن تبني إستراتيجيات تدريسية حديثة يُعدّ خطوة ضرورية لتعزيز القدرات العقلية العليا. بناءً عليه، تبرز الحاجة إلى تطوير مقياس للتفكير الحاذق، بحيث يسهل تقييم مستوى هذه المهارة بين الطلاب وتوظيف النتائج في إعادة تصميم وتحديث أساليب وطرق التدريس لتحقيق تعلم لغة أكثر عمقاً وتفاعلاً.

أسئلة البحث:

أجاب البحث عن الأسئلة الآتية:

ما التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة؟

ويمكن تعريف التفكير الحاذق أنه نمط من التفكير المتقدم يتسم بقدرة الفرد على استثمار خبراته ومهاراته المتخصصة، وتطبيق مجموعة من السلوكيات الذكية والعمليات العقلية العليا

الإطار النظري

التفكير الحاذق Clever thinking

أولاً: مفهوم التفكير الحاذق في اللغة.

أ- التفكير الحاذق في اللغة العربية:

وفي لسان العرب لابن منظور "الْحَذَقُ وَالْحَذَاقَةُ: المَهَارَةُ فِي كُلِّ عَمَلٍ، حَذَقَ الشَّيْءَ يَحْذِقُهُ حَذَقًا وَحَذَقًا وَحَذَاقًا وَحَذَاقًا وَحَذَاقَةً وَحَذَاقَةً، فَهُوَ حَادِقٌ مِنْ قَوْمِ حَذَاقٍ. الْأَزْهَرِيُّ: تَقُولُ حَذَقَ وَحَذَقَ فِي عَمَلِهِ يَحْذِقُ وَيَحْذِقُ، فَهُوَ حَادِقٌ مَاهِرٌ، وَالْغَلَامُ يَحْذِقُ الْقُرْآنَ حَذَقًا وَحَذَاقًا، وَالْأَسْمُ الْحَذَاقَةُ. أَبُو زَيْدٍ: حَذَقَ الْغَلَامُ الْقُرْآنَ وَالْعَمَلُ يَحْذِقُ حَذَقًا وَحَذَقًا وَحَذَاقًا وَحَذَاقَةً وَحَذَاقَةً وَحَذَاقَةً مَهْرٌ فِيهِ، وَقَدْ حَذَقَ يَحْذِقُ لَعَةً، وَفِي حَدِيثِ زَيْدِ بْنِ ثَابِتٍ: فَمَا مَرَّ بِي نِصْفَ شَهْرٍ حَتَّى حَذَقْتُهُ وَعَرَفْتُهُ وَأَتَقَنْتُهُ، وَالْأَسْمُ الْحَذَقَةُ مَأْخُوذٌ مِنَ الْحَذَقِ الَّذِي هُوَ الْقَطْعُ".

مرادفات حاذق (اسم): أَرِيبٌ، إِخْتِصَاصِيٌّ، إِخْصَاصِيٌّ، بَارِعٌ، بَارِعٌ، حَذَقٌ، حَصِيفٌ، حَكِيمٌ، خَبِيرٌ، خَفِيفٌ، دَاهِيَةٌ، ذَكِيٌّ، رَصِينٌ، ضَلِيعٌ، طَلْقٌ، عَاقِلٌ، عَالِمٌ، عَلَامَةٌ، فَصِيحٌ، فَرَهُ، فَطِنٌ، فَطِينٌ، فَهِيمٌ، قَدِيرٌ، لَبِيقٌ، لَبِيبٌ، لَسِينٌ، مَاهِرٌ، مُتَمَكِّنٌ، مُثْقِنٌ، مُخْتَصَصٌ، مُدَرَّبٌ، مُطْلَعٌ، مُفَوَّهٌ، مُمَرَّسٌ، نَبِيهٌ، نَبِيهٌ، نَجِيبٌ، نَشِيطٌ، نَخْرِيرٌ، ذَرَبٌ، زُكْنٌ، عَارِفٌ، عَلِيمٌ، عُمْدَةٌ، مُحَنِّكٌ، أَفْرَهُ، مَاهِرٌ، ثَقِيفٌ.

ب. التفكير الحاذق في اللغة الإنجليزية:

التفكير الحاذق Clever thinking، كلمة (Clever) في قاموس اللغة الإنجليزية هي صفة وتعني حاذق، ذكي، عبقرى، نابغة، ماهر، بارع، سريع البديهة، حاضر النكتة. ومرادفها داهية، ماهر، فكرة لامعة، المثقف، الطفل الموهوب، فكرة جديدة، بارعة، الإبداع، رجل عبقرى، فكرة جديدة، سريع الخاطر، شديد الملاحظة، محنك، الطرفة، النكتة، ظرف، حكيم، لبق، بارع.

ومن خلال عرض المعنى اللغوي يتضح أن التفكير الحاذق يدل على المهارة في التفكير بدهاء وذكاء وخبرة مع سرعة وإتقان.

ثانياً: مفهوم التفكير الحاذق في الاصطلاح.

هناك عدد من التعريفات لمفهوم التفكير الحاذق، نرتبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث بغيّة الوصول إلى مفهوم شامل له يُبرز جوانبه وخصائصه.

عرّفه كروميلي (Cromely, 1999) بأنه هو الشخص الماهر أو الخبير في مجال معين دون غيره، والذي يفكر أفضل في مجالات متشابهة منها وفي غير المتشابهة (P. 328). وعدس (٢٠٠٠) هو الفرد الذي يتميز بقدرته على استعمال مفاهيم ومصطلحات واضحة ومحددة ويكون لديه الدليل على صحة أفكاره وما توصل إليه من استنتاجات

ما مقياس التفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- تبين التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.
- بناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

- تقديم مقياس تقييم مقترح لقياس التفكير الحاذق، مما يسمح بتقييم التطور الفكري واللغوي لدى الطلاب بشكل دوري.
- تحسين جودة تدريس اللغة العربية، حيث يُسهم البحث في سد الفجوة بين الأساليب المعتادة التي تركز على الحفظ والتلقين والحاجة إلى تنمية التفكير الحاذق، مما يؤدي إلى فهم أعمق واستدلال لغوي منطقي.
- دعم إعادة تصميم أساليب التدريس، حيث يساعد المقياس في تحديد النقاط الحرجة التي تحتاج إلى تعديل، وتدعو إلى تبني إستراتيجيات تعليمية تعتمد على التفكير الحاذق لتنماشى مع التحولات في مجال التعليم.
- المساهمة في الدراسات المستقبلية حيث يُشكل البحث قاعدة نظرية وتطبيقية للتوسع في دراسات أخرى تتناول العلاقة بين التفكير الحاذق وتحصيل الطلاب في اللغة العربية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتي:

- الحدود الموضوعية: التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.
- الحدود المكانية: الإدارة العامة للتعليم في منطقة جازان.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٥م.
- الحدود البشرية: طلبة المرحلة المتوسطة.

مصطلحات البحث:

التفكير الحاذق (Clever thinking):

تعريف كوستا وكاليك (Costa, & kalick, 2005) هو نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما تكون الإجابة أو حلها غير متوافرة في البنية المعرفية للفرد (P. 28).

تعريف جروان (٢٠٠٧) هو "التفكير الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومرناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له" (ص. ٢٠).

وعُرف أنه: القدرة العقلية المتقدمة التي يتميز بها الفرد في التحليل النقدي، والاستدلال المنطقي، والتوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات (مكي، ٢٠١٥)

(ص. ٩٧٤). وعرفه زيتون (٢٠٠٣) بأنه ذلك النمط من التفكير الذي تمثله كل من عمليات التفكير الوسطية المقارنة، التخيل، الاستدلال، وعمليات التفكير العليا حل المشكلات، اتخاذ القرار، ما وراء المعرفة، وليس التفكير الحاذق الذي يمثل عمليات التفكير الدنيا التذكر، وإعادة الصياغة (ص. ٨٦). ويشير ألين (Allen, 2004) إلى أن التفكير الحاذق هو الفهم المرتبط باستعمال وتقديم المعرفة وإيصالها إلى الآخرين، طالما تفهم أن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء معلوماتية صغيرة عندها ستكون قادرا على تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها لنفسك وأن العلاقات والروابط بين الأفكار والأحداث والأعمال تصبح ذات معنى فقط في سياقها (كيف، أين، متى، ولماذا) ترتبط مع الأفكار والأحداث والأعمال الأخرى (P. 2).

والتفكير الحاذق هو نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في البنية المعرفية، أي نمط السلوك الذكي يقودنا إلى أفعال إنتاجية عندما نواجه معضلات تربكنا أو يواجهنا عدم يقين ويشير إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل (Costa & Kilek, 2005, P.66). وعرفه رودريجيز (Rodriguez, 2006) هو بقطة العقل المبنية على أساس عمل حسابي وعلى الدهاء والحيلة (P. 167). وفي تعريف كوستا وكاليك (Costa, & kalick, 2005) هو نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما تكون الإجابة أو حلها غير متوافرة في البنية المعرفية للفرد (P. 28). وتعريف جروان (٢٠٠٧) هو التفكير الذي يتطلب تعليما منظما هادفا ومرنا مستمرا حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له (ص. ٢٠). وأورده الصفار (٢٠٠٨) بأنه الفرد الذي يمتلك الخبرة أو المهارة في مجال ما والذي يستعمل فيها مجموعات من السلوك الذكي مثل: استعمال التفكير بمرونة، وطلاقة، والتفكير في التفكير، والتواصل، والإصغاء إلى الآخرين، والمثابرة، والدقة، والوضوح، والتساؤل في طرح المشكلات، وحب الاستطلاع والمغامرة لمواجهة المشكلات وحلها (ص. ٢١).

أما آرثر وبينا (Arthur, & Bena, 2009) فعرفاه بأنه النوع من السلوك الذكي التي تؤدي إلى تصرفات منتجة لمواجهة معضلة، ويشير إلى توظيف السلوك الذكي عند عدم معرفة الفرد للإجابة أو الحل الأنسب (P. 27). وذكر حمد الله، والعراك (٢٠١٨) أنه امتلاك الفرد لمهارة ما عند استعماله لمجموعة من السلوكيات الذكية كالمثابرة، التحكم بالتفكير، الإصغاء بتفهم وتعاطف مع الآخرين، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، تحري الدقة والصواب، التساؤل وطرح المشكلات، الخبرة السابقة وتطبيقها في موقف جديد، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التصوير والابتكار والتجديد، الإقدام على مخاطر مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، التفكير والتوصيل بوضوح

ودقة، حب الاستطلاع والاستعداد للتعلم المستمر (ص. ١٧٥٤). وتعرفه الموسوي (٢٠١٩) بأنه قدرة الفرد على التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة موقف مبهم غير متوافر في البنية المعرفية ويكون لديه الدليل على صحة افكاره واستنتاجاته (ص. ٢٦٢).

من خلال ما سبق من تعريفات يمكن استنباط العناصر المشتركة لتعريف التفكير الحاذق المتمثلة فيما يأتي: امتلاك خبرة أو مهارة متخصصة في مجال معين، والقدرة على التعامل مع مواقف غامضة أو مشكلات لا تتوفر لها حلول جاهزة في البنية المعرفية، وتوظيف سلوكيات ذكية مثل المرونة، المثابرة، الدقة، التواصل، وحب الاستطلاع، واستخدام عمليات التفكير العليا: الاستدلال، حل المشكلات، اتخاذ القرار، وما وراء المعرفة، وربط المعرفة بسياقها العملي والاجتماعي وفهم العلاقات بين الأفكار والأحداث، والاستناد إلى الأدلة والبراهين في صياغة الأفكار والاستنتاجات.

وعليه، فإن التفكير الحاذق هو نمط من التفكير المتقدم يتسم بقدرة الفرد على استثمار خبراته ومهاراته المتخصصة، وتطبيق مجموعة من السلوكيات الذكية والعمليات العقلية العليا مثل: حل المشكلات، والاستدلال، واتخاذ القرار، وما وراء المعرفة، بشكل مرن ومنظم أمام مواقف غامضة أو تحديات لا تتوفر لها حلول مسبقة في البنية المعرفية، مع ربط المعرفة بسياقها العملي والاجتماعي والاستناد إلى الأدلة والبراهين، بما يؤدي إلى إنتاج حلول فعالة واتخاذ قرارات مبنية على فهم عميق للعلاقات بين الأفكار والأحداث.

التفكير الحاذق فطري أم مكتسب؟

تفكير الحاذق لا ينمو تلقائيا وهو ليس نتاجا عرضيا للخبرة ولا نتاجا أوتوماتيكيا، إذ يتطلب تعليما منظما هادفا وتدريباً وتمريناً مستمرا، فالكفاءة في التفكير ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للفرد بالضرورة، وأن المعرفة ليست في حد ذاتها بديلا عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة والخبرة في التفكير؛ كما يقول ستيرنبرغ: إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا. وهي عملية تطويرية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، التي تتضمن ميولا واتجاهات وقيما تقود إلى أنماط من تفضيلات مختلفة (Costa & Kilek, 2005, P. 66).

وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها وبغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستعمل مهارات التفكير في التعامل معها (حسين، ٢٠٠٣، ١٣٠). ولا شك أن المعرفة في مجال ما تشكل قاعدة أساسية للتفكير في هذا المجال، وأن أنجح الأشخاص في التفكير في موضوع ما هم أكثر الأشخاص دراية ومعرفة به ولكن المعرفة وحدها لا تكفي، ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات

١- القيمة (Value): وتشير إلى اختيار نمط من أنماط السلوك العقلاني الذكي الإنتاجي بدلا من أنماط أخرى أقل إنتاجا.

٢- الميل (Inclination): وهي الشعور بالرغبة أو النزعة نحو استعمال نمط من أنماط السلوك العقلاني الذكي. أي ميل الأفراد في التفكير بعناية بشأن المشكلات التي يواجهونها في الحياة ويتخذون القرارات السريعة أو التلقائية في بعض الأوقات ويستعملون إستراتيجيات التفكير الجيد.

٣- الحساسية (Sensitivity): ويشير إلى التوجه نحو إدراك وجود الفرص الملائمة لاستعمال أنماط سلوكية أفضل من غيرها أي ملاحظة الفرد متى يكون هناك نوعا معينا من التفكير يتناسب مع مهمة معينة.

٤- القدرة (Capacity): إن القيمة والميل والحساسية لا تساعد أي فرد إذا لم تكن لديه القدرة على القيام بأنواع التفكير التي تتطلبها المشكلات، أي امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوك الذكي في مواقف معينة.

٥- الالتزام (commitment): وتعني مواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوك العقلاني وتحسين مستوى هذا الأداء باستمرار. ويعني الالتزام بالتفكير العميق والرصين وحرص الفرد على تعلم المهارات والمعارف الجديدة باستمرار.

٦- السياسة (Policy): هي إدماج الأنماط العقلانية في جميع الأعمال والقرارات والممارسات وترقية مستواها واعتبار ذلك سياسة عامة لا ينبغي القفز عنها.

تنمية التفكير الحاذق:

يحتاج الفرد لمهارة أساسية ليكون مفكرا حاذقا وذكيا ومؤثرا ولديه القدرة للتفاعل مع محيطه تتمثل تلك المهارة في القدرة على توجيه الأسئلة الصحيحة وليس البحث عن إيجابيات الأجوبة (Allen, 2004, p: 2) وحتى يكون الطلبة مفكرين منتجين حاذقين ينبغي على المعلمين اتباع إستراتيجية تعليمية هادفة ومخططة ومدرسة تهدف لتنمية مهارات تفكير عليا، ولا يحدث ذلك إلا عن طريق أساليب التدريس المناسبة التي يتبعوها، كذلك من خلال تطوير المناهج، فالطلبة بأمر الحاجة لفرص متنوعة لتطوير واستعمال أنماط تفكيرية ورفع أدائهم من خلال التدريب على التفكير الجيد فهو يساعد الطلبة على أن يكونوا أكثر دقة ويتمكنون من العمل على حل المشكلات بموضوعية بحيث يستطيعون المشاركة في النقاشات الحرة (السور، ٢٠٠٥، ص: ٢٠١).

فالتفكير الحاذق هو ما يحدث التحقيق التعلم في مجالات المحتوى، وإن عادات العقل هي عمليات عقلية قابلة للتنفيذ وإجراءات تنظيمية تدفع إلى استخدام التفكير الحاذق بطرق تظهر سلوكيات عقلية ذات علاقة واسعة ومثمرة كالمثابرة، والانفتاح، والمرونة، والتحكم في الاندفاعية، والسعي إلى الدقة، وفهم الموثوقية في الموارد، وصنع القرار (Swart, et al, 2008, p: 2 - 3)

التفكير وكفاية فيها حتى يكون في الموضوع حاذقا (جروان، ١٩٩٩، ١٤).

نحن نمارس مهارات تفكير متنوعة ومتعددة تدرج في مستوياتها من البسيطة إلى المركبة ولعلها جميعا من مقومات السلوك الذكي، وقد سمى العلماء الشخص الذي يمتلكه بالمفكر الحاذق أو الخبير. فالحذاقة تعني السرعة والسلاسة، أو المهارة الحركية التي تتصف بها عادة الأصابع اليد، الذراع، وقد تعني في بعض الأحيان المهارة في معاملة الناس ومعالجة الأمور المستعصية والخروج من المأزق (الحجازي، ٢٠١٢).

ويمكن القول بأن للتفكير الحاذق عوامل فطرية تتمثل في: مستوى الذكاء العام والقدرة على معالجة المعلومات بسرعة، وطبيعة الذاكرة العاملة وسعة الانتباه التي يولد بها الفرد، والنزعة الفطرية نحو حب الاستطلاع والفضول الاستكشافي. وله عوامل مكتسبة متمثلة في: المعرفة والخبرة المتخصصة في مجالات متعددة تبني قاعدة لمعالجة المشكلات. وإستراتيجيات ما وراء المعرفة خطوات منظمة للتخطيط، والرصد الذاتي، وتقييم النتائج. والتدريب المنهجي على أساليب حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير النقدي داخل بيئات تعليمية أو مهنية. والتغذية الراجعة البناءة والممارسة المتكررة التي تعزز المرونة العقلية والابتكار.

ومن هنا يظهر التفاعل بين الفطرية والاكْتساب؛ فالتفكير الحاذق ينبع من تضافر القدرات الفطرية (مثل سرعة المعالجة وفضول المعرفة) مع الخبرات المكتسبة (مثل إستراتيجيات التفكير العليا والممارسة الهادفة). فالفرد قد يولد بأدوات معرفية أساسية، ولكن الجودة الحقيقية لهذا التفكير تعتمد على البيئة التعليمية والتجارب التي تكسبه مهارات تنظيم الأفكار وربطها بسياقات متعددة.

يحق التفكير الحاذق مجموعة من النتائج لدى الأفراد يمكن توضيحها بالآتي (نوفل ومحمد، ٢٠٠٨):

١. ميل الأشخاص للتفكير بدقة وعناية بالمشكلات التي تواجههم في المواقف الحياتية المختلفة فيتعلمون السلوك الذكي واتخاذ القرارات التلقائية في بعض الأوقات.

٢. يستطيع الأفراد إدراك فرص ملائمة لاستعمال أنماط سلوكية معينة أفضل من غيرها.

٣. يفضلون اختيار أنماط السلوك العقلاني الذكي الإنتاجي بدلا من أنماط أخرى تكون أقل إنتاجية.

٤. يمتلك الأفراد القدرة على القيام بأنماط تفكير لمواجهة المشكلات أي امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوك الذكي في مواقف معينة.

٥. يحرص الأفراد على الالتزام بالتفكير العميق والرصين وتعلم المهارات والمعارف الجديدة باستمرار.

أهداف التفكير الحاذق:

التفكير الحاذق يهدف إلى (نوفل والريماوي، ٢٠٠٨):

وبالتالي تساهم المفاهيم في إكساب الفرد عملية الفهم لما يجري حوله من أحداث.

٣- الرموز والإشارات Symbols and signs: هي أسماء مقررّة أو اصطلاحية تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الأشياء والأرقام. فالرموز هي إشارة اصطنعها الإنسان لتحل محل الحدث أو واقعه، وتستعمل الرموز في عملية تكوين المفاهيم والرموز والإشارات تمثلان وتساندان البدائل للمواضيع والتجارب والنشاطات الحقيقية، ومن الأمثلة على الرموز إشارات المرور وإشارات سكة الحديد وأجراس المدرسة، وكلها أشكال تقوده إلى تعابير رمزية تحفز التفكير، وهي التي تخبرنا ماذا نفعل حيال شيء ما؟ وكيف نفعله؟

٤ - اللغة Language: تعد اللغة من أكثر الوسائل كفاية في تنفيذ عملية التفكير، فهي نظام من الرموز والقواعد يسمح للفرد بالتواصل مع الآخرين، فعندما يسمع أحداً أو يقرأ أو يكتب كلمة أو جملة يلاحظ الإشارة في أي لغة، عندها يتحفز لعملية التفكير.

٥- النشاطات العضلية Muscle Activities: يؤدي التفكير في كثير من الحالات إلى تحريك مجموعة من عضلات الجسم، فعندما نفكر في كلمة معينة نلاحظ وجود استجابات عضلية بسيطة، تشبه إلى حد كبير الحركات التي يحدثها الفرد عندما ينطق بصوت مرتفع. وفي هذا المجال يؤكد مانجل (Mangal) أن الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وطيدة ما بين التفكير والأنشطة العضلية للشخص الذي يفكر، فكلما انغمس في التفكير زادت التقلصات العضلية، والعكس صحيح أي عندما لا يعمل الشخص عقله بالتفكير يكون هناك استرخاء عقلي. فالتفكير بطريقة أو بأخرى يقدم أدلة لتدخل الحركات الأولية لمجموعة عضلاتنا، فالأنشطة العضلية التي يقوم بها الفرد تسمح له بالتوجه نحو التفكير في شيء ما يقوم به.

٦- وظائف الدماغ Brain Functions: لقد زودت نظريات الدماغ بشكل عام ونظرية النصفين الكرويين بشكل خاص الباحثين بوظائف جانبي الدماغ (الأيسر والأيمن)؛ وبالنتيجة تمكن الباحثون من فهم الآلية التي يعمل بها الدماغ وفي ضوء هذا الفهم عملوا على تنشيط جانبي الدماغ من خلال تنمية وظائف كل جانب من جانبي الدماغ، وذلك للحصول على السيطرة المتوازنة للدماغ ومن ثم استثمار الطاقة الهائلة لجانبي الدماغ (نوفل والريماوي، ٢٠٠٨، ٢٧-٢٩)

موقع التفكير الحاذق في نصفي الدماغ:

في سياق ربط السلوك الذكي بنظرية النصفين الكرويين في الدماغ تبين أن مكونات التفكير الحاذق تتوزع على جانبي الدماغ سواء الدماغ الأيسر (Left Brain) أم الدماغ الأيمن (Right Brain) كما هو موضح في الصورة الآتية والتي توضح توزيع هذه المكونات وفق نظرية النصفين الكرويين للدماغ (الأعرجي، ٢٠١٤، والصقار، ٢٠١١):

أضف إلى ذلك التفكير الحاذق الذكي يعني معرفة كيفية:

- العمل بدقة والتعبير عن الأفكار الرئيسية.
- وضع خطة التواصل الخاص بك مع الأفكار بحيث يمكن فهمها بوضوح.
- إجراء تحقيق لمعرفة ما إذا كانت الأفكار قد شملت جميع أجزاء المهمة من الموضوع الخاص بك.
- عمل إطار أو هيكل حيث تكون الحقائق والأدلة الأساسية منطقية.
- تقديم الأفكار وربطها معا من أجل إقناع الأفراد بالاستنتاج الخاص بك.

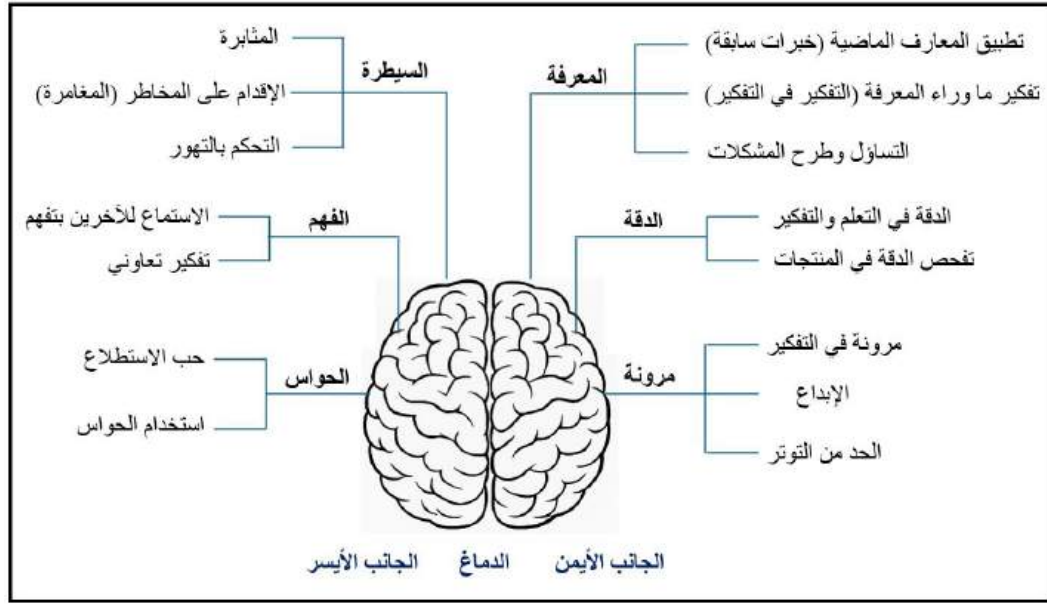
يتم رسم أداء معين استجابة لمشكلة ما كالإجابة التي لا تُعرف على الفور، فتصميم المهام الغنية التي تتطلب التفكير الجيد والتخطيط بعيد المدى وخلق شيء جديد واتخاذ قرار، وحل التناقضات، وتوضيح الغموض، وبناء معان ظاهرة، إذا لم تكن المهمة كافية من حيث الحجة والمشاركة والتحدى سيكون التعلم مجرد استنساخ المعرفة، وعندما يكون الطلبة متدربين بشكل كاف سوف يعطون معنى للعمل، ينتجون معرفة جديدة ويرسمون سلوكا ذكيا (Bena & Arthur, 2009)

أدوات التفكير الحاذق:

يشير مانجل (٢٠٠٤، Mangal) إلى أن ثمة تنوع في أدوات التفكير التي يستعملها الفرد في ممارسة عمليات التفكير ويمكن تمييز نوعين من التفكير هما التفكير الحاذق والتفكير غير الحاذق، فالتفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً، نتيجة الخبرة والدراسة وهذا يتضح من خلال عملية تشبيه التفكير اليومي بالقدرة على السير، فالتفكير الحاذق يحتاج إلى أدوات يمكن إكسابها للمتعلمين وفق إجراءات تعليمية تعليمية، وعندئذ يمكن تشبيه التفكير الحاذق بالقدرة على السير باستعمال أدوات التفكير ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١- التصور (التخيل) Images: هو صورة الأشياء المادية التي تتطبع وتسجل في ذاكرة الفرد، إذ إن كل صورة حسية هي عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محدودة من التشابه والاتساق، وتتميز بعمومية مبدأ من خلال انتظامها الزمني والمكاني، وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة، والتصوير قد يكون صورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى من مستويات تطور المخطط الأولي الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستعمال والمعالجة. فتخيل الصور التي تحتوي على تجارب شخصية حول موضوع معين أو أشخاص أو مشاهد هو أداة من أدوات التفكير التي يعمد الفرد إلى استعمالها في توليد صور تخيلية ترمز إلى مواضيع معينة.

٢- المفاهيم Concepts: تعد المفاهيم قاعدة معرفية توجد على شكل خطة، تعمل على توجيه السلوك نحو نمط من التصنيف يتم بناء عليه وضع الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات في فئات بناء على الخصائص المشتركة بينها،



شكل: توزيع مكونات التفكير الحاد في الدماغ وفق نظرية النصفين الكرويين للدماغ

٢- الفهم (Understanding) ويتضمن مكونين:

- أ. الاستماع إلى الآخرين بفهم وتعاطف.
- ب. الاستماع إلى الآخرين بفهم وتعاطف.
- ج. التفكير المتبادل أو التعلم التعاوني.

٣- الحواس (Sensorial) وتتضمن مكونين:

- أ. التعلم مدى الحياة (حب الاستطلاع).
- ب. استخدام جميع الحواس.

إن العمل على توظيف السلوك الذكي يؤدي إلى نوع من التوازن لدى المتعلمين يعمل على تنشيط وظائف جانبي الدماغ فكما هو معلوم فإن مناطق الدماغ التي تشارك في التعلم أصبحت معلومة ومحددة من قبل العلماء، وهو ما يدعى بتخريط الدماغ أو خارطة الدماغ (Mapping the Mind) وبالتالي عملها أصبح واضحاً، ويتصف الأفراد الذين يسيطر التفكير المتكامل على نصفي الدماغ الأيمن والأيسر بأن تذكركم للوجوه والأسماء بنفس الجودة، ونادراً ما يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم ولا فرق لديهم في التعامل مع مشكلة واحدة أو عدد من المشكلات في وقت واحد، وتتساوى قدرتهم على التعبير اللفظي، وتتساوى تفضيلاتهم للمثيرات البصرية والحركية والسمعية ويتساوى تفكيرهم الحسي والمجرد وتتساوى تفضيلهم للمشكلات البسيطة والمعقدة (الصَفَّار، ٢٠١١).

سمات التفكير الحاد:

لقد استند كوستا وكاليك (Costa, & Kalik, 2005) إلى نتائج أعمال البحوث التي أجراها كل من (فورشتان، وبارون، وستيرنبرغ، وانيس... إلخ) الذين درسوا التفكير الفاعل والسلوك الذكي، والتي عملت على استقصاء خصائص المفكرين البارعين الماهرين ضمن تخصصاتهم المختلفة، وقادت إلى سلوك فعالة أمكن تحديدها والتعرف عليها من خلال عملية البحث والاستقصاء العلمي، إذ تم تحديد هذه الخصائص (السلوك)

يلاحظ من الشكل السابق أن ثمة توزيع لمكونات التفكير الحاد في الدماغ وفيما يأتي تفصيلها (الصَفَّار، ٢٠١١، ومحسن، ٢٠١١):

الجانب الأيمن من الدماغ:

الجانب الأيمن يتضمن أربع عمليات أساسية يتفرع عن كل عملية مجموعة من السلوك الذكي على النحو الآتي:

١- المعرفة (Cognitive) والتي تتضمن ثلاث مكونات هي: أ. تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة (الخبرات السابقة).

ب. التفكير ما وراء الإدراكي (التفكير في التفكير).

ج. التساؤل وطرح الأسئلة.

٢- الدقة (Exactitude) والتي تتضمن مكونين:

أ. الدقة في التعلم والتفكير.

ب. تفحص الدقة في المنتجات.

٣- اللين أو المطاوعة (Supple) وتتضمن ثلاث مكونات:

أ. المرونة في التفكير.

ب. الإبداع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

ج. الاستجابة برهبة ودهشة.

٤- السذاجة (Silly) وتتضمن الدعابة.

الجانب الأيسر من الدماغ:

أما الجانب الأيسر فيتضمن ثلاث عمليات أساسية تتوزع على النحو الآتي:

١- التحكم أو السيطرة (Control) وتتضمن لثلاث مكونات: أ. المثابرة.

ب. الإقدام على المخاطرة (المغامرة).

ج. التحكم بالتهور (الحد من التوتر).

فكرية ومادية من أي فرد يحيا وحده، ولعل أهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين، وقد أصبح حل المشكلات يحتاج إلى جهد تعاوني.

٥. التفكير بمرونة Thinking flexibly:

النظر في الأمور بطريقة أخرى، لدى الأفراد القدرة على تغيير وجهات النظر، وتوليد بدائل، والنظر بخيارات متعددة، من الاكتشافات المذهلة المتعلقة بالدماغ الإنساني، مرونته - قدرته على المطاوعة - قدرته على إعادة التركيب وعلى التغيير بل إصلاح نفسه ليصبح أفضل مما كان وأكثر براعة، والأشخاص المرنون يتمتعون بأقصى قدر من السيطرة، ولديهم القدرة على تغيير آراءهم عندما يتلقون بيانات إضافية، ويشغلون في مخرجات وأنشطة متعددة في آن واحد، ويعتمدون على ذخيرة مخترنة من إستراتيجيات حل المشكلات، فيعرفون متى يكون التفكير الشمولي الواسع الأفق ملائمة ومتى يتطلب الموقف دقة تفصيلية.

٦. التفكير في التفكير أو ما وراء المعرفة (Thinking about thinking)

الأفراد الذين يمتلكون هذه السمة يعرفون المعرفة، ويدركون أفكارهم الخاصة، بالإستراتيجيات والمشاعر والإجراءات، وأثارها على الآخرين. فمن طبيعة الناس الحاذقين أن يخططوا لمهاراتهم في التفكير ويتأملون فيه والتفكير فوق المعرفي يعني أن يصبح المرء أكثر إدراكا لأفعاله ولتأثيرها على ذاته وعلى الآخرين.

٧. السعي من أجل الدقة Striving for accuracy:

الأفراد الذين يمتلكون هذه السمة يحققون في المهمة مرة أخرى، يفعلون دائما أفضل ما عندهم، ويضعون معايير عالية الدقة، والتحقق والتوصل إلى طرق للتحسين باستمرار. فالأفراد الذين يقدر الدقة يأخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم، إذ تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها، ويراجعون النماذج، وكذلك المعايير التي يجب استعمالها ليتأكدوا من أن منتجاتهم النهائية تلائم تلك المعايير ملائمة تامة.

٨. إيجاد روح الدعابة Finding humor:

لدى الأفراد القدرة على خلق الدعابة الضحك قليلا، العثور على الثغرات، وعمل التشابهات، وقادرين على الضحك؛ وهي قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور من خلال التعلم، حيث وجد أن الدعابة تحرر الطاقة على الخلق، وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقتن بالحدز، والعثور على علاقات جديدة والتصور البصري، وعمل تشابهات، ولدى الأفراد ذوي المقدرة على الانخراط بالدعابة القدرة على إدراك الأوضاع من موقع مناسب وأصيل ومثير للاهتمام ومع تقلب مزاجهم العقلي السريع تراهم ينتعشون عند العثور

لدى أفراد تميزوا بالنجاح في شتى مناحي الحياة، منهم الأكاديميون والمعلمون ورجال الأعمال والعلماء والفنانون وأرباب المصانع والمهن وفي ضوء استقصاء خصائص الأفراد المتميزين في النجاح في شتى مناحي حياتهم؛ فقد تمكن كوستا وكاليك من تحديد أربع عشرة سمة للمفكر الحاذق الماهر (سلوكيات ذكية) وهي كالاتي (أبو رياش وعبد الحق، ٢٠١٠؛ العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢؛ نوفل والريماوي ٢٠٠٨؛ Arthur, & Bena, 2009؛ Costa, & Kalik, 2005):

١. المثابرة: (Persisting):

تتمثل في الأفراد الذين يثابرون في المهمة حتى الانتهاء، والتركيز والبحث عن طرق للوصول إلى الأهداف عندما يواجهون عوائق، ولا يستسلمون بسهولة. فمن طبيعة الأشخاص الأذكياء الالتزام بالمهمة الموكلة إليهم حتى تكتمل، ولا يستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم، فهم قادرين على تحليل المشكلة، ولديهم إستراتيجيات بديلة لحل المشكلات، وإذا لم ينجحوا في حلها فإنهم يعرفون كيف يراجعون ليحربوا أخرى بديلة.

٢. التحكم بالتهور: (Managing Impulsivity):

أخذ الوقت بالتفكير والتأني قبل القيام بعمل ما، وتعني التحكم بالتهور القدرة على التأني والصبر والمصابرة، وهي تساعد الفرد على بناء إستراتيجيات بحكمة لمواجهة الحقائق والبدائل المحتملة أيضا والابتعاد عن التهور والتسرع والفوز والقبول بأي شيء يرد إلى الذهن، أي معاودة النظر فيه مرات عديدة للوصول إلى حكم نهائي.

٣. الإصغاء بفهم وتعاطف (listening With Under Standing and Empathy):

فهم الآخرين، تكريس الطاقة العقلية لآخر الأفكار، وأفكار الشخص يبذل جهدا للإدراك وجهة نظر الآخرين والعواطف. حيث يمضي الناس ذو الفاعلية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقتهم في الإصغاء، ويعتقد علماء النفس أن القدرة على الإصغاء إلى شخص آخر - التعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر وفهمها، تمثل أحد أعلى أشكال السلوك الذكي، فالقدرة على إعادة صياغة أفكار شخص آخر واكتشاف المؤشرات على مشاعره أو عواطفه بلغة شفوية أو جسدية والتعبير بدقة عن مفاهيم وعواطف ومشكلات شخص آخر كلها مؤشرات على سلوك الإصغاء، أطلق عليها بياجيه اسم "Overcoming Egocentrism".

٤. التفكير التبادلي Thinking interdependently:

العمل معا هو أن يكون الأفراد قادرين على العمل معا، والتعلم من الآخرين في حالات المعاملة بالمثل، والعمل في فرق، فالناس مخلوقات اجتماعية، ونحن نجتمع في مجموعات ترتاح إلى الإصغاء إلبنا، ويستمد أحدنا الطاقة من الآخر، ويدرك الناس التعاونيون أننا سووية أقوى بكثير

إستراتيجيات طرح الأسئلة لإنتاج هذه البيانات؛ لإيجاد حلول لحلها. ومن خصائص الإنسان المميزة نزوعه وقدرته للعثور على مشكلات ليقوم بحلها، ويعرف الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات كيف يسألون أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون، ويميل الأفراد الحاذقون إلى طرح عدد من الأسئلة وهي: ما دليلك؟، كيف تعرف أنه صحيح؟ ما مصداقية مصدر البيانات هذه؟ كذلك يطرحون أسئلة حول وجهات نظر بديلة مثل: من وجهة نظر من نرى، أو نسمع ما نحن بصده؟ من أية زاوية، أو منظور ننظر إلى هذا الموضوع؟ وغيرها من الأسئلة.

١٣. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس Gathering :data through all senses

الفرد الحاذق يستخدم مساراته الطبيعية، وإبلاء الاهتمام للعالم حوله، يجمع البيانات من خلال الذوق واللمس والشم، السمع والبصر، ويدرك الأفراد الأذكى أن جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية وأولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقتطع وحدة يستوعبون معلومات من البيئة أكثر من غيرهم، وعندما يمتلك الأفراد هذه العادة يقومون باستخدام كل حواسهم من أجل الوصول إلى حل المشكلة، فهم يسعون إلى تشغيل جميع الحواس فيريدون الإمساك والحس والشم وتجربة الأشياء والأحداث بهدف تحقيق الفهم.

١٤. الإقدام على مخاطر مسؤولة Taking :responsible risks

الخروج للمغامرة والمخاطرة والمحاولة لتجريب مواقف جديدة باستمرار، ويرى أنشتاين أن أجمل تجربة في العالم هي التجربة التي يكتنفها الغموض والإبهام، ويبدو أن لدى الأفراد الحاذقين تنمية عارمة في التحدي وتبلغ معتهم في مواجهة التحدي لحل المشكلات ذروتها لدرجة أنهم يسعون وراء المعضلات والأحاجي التي قد تكون لدى الآخرين، ويستمتعون بإيجاد الحلول بأنفسهم ويواصلون التعلم مدى الحياة.

المفكرون الحاذقون والمفكرون العاديون والمفكرون المتفوقون:

فالمفكرون الحاذقون الماهرون (الخبراء) يعملون في مستوى المبادئ، ويخططون قبل الغوص في التفاصيل المعقدة للحل، وهم يكتشفون عددا من التمثيلات للمشكلة قبل وصولهم إلى حل معين، أو يتعاملون مع خطة الحل كفضية ويفحصون مسار خطواتها نحو الحل بين الحين والآخر؛ تجنباً للنتائج غير المتوقعة ويبدلون نشاطات استكشافية للتوصل إلى فهم كامل للمشكلة. ويبحثون عن الارتباط بين المشكلة المطروقة والمعلومات المتوفرة عنها. أما

على حالات من عدم التطابق وعتورهم على ثغرات، وقدرتهم على الضحك من المواقف ومن أنفسهم.

٩. الخبرة السابقة وتطبيقها في موقف جديد Applying :past knowledge to new situations

الأفراد الحاذقين يستخدمون ما تعلموه مسبقاً، ينقلون المعرفة التي تم تعلمها، وتطبيقها في أوضاع جديدة. فالأفراد الحاذقين الأذكى يتعلمون من التجارب، فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجؤون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم، فهم يوضحون ما يفعلون حالياً بمقارنته بتجارب مشابهة مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب، ويسترجعون مخزونهم من المعارف والتجارب كمصادر بيانات لدعم ما يقولون، أو نظريات تسهم في الإيضاح، أو عمليات لحل كل تحد جديد، فهم قادرين على استخلاص المعنى من تجربة ماء، والسير به قدماً، ومن ثم تطبيقه على أوضاع جديدة.

١٠. الاستعداد الدائم للتعلم المستمر Remaining :open to continuous learning

لدى الأفراد الحاذقين الكثير لتعلمه، التواضع والفخر عندما يعترفون بأن الخبرة ليست المعرفة بكل شيء، بل معرفة الأعمال الأكثر تعقيداً، مقاومة الرضا عن النفس. والأشخاص الأذكى يكونون دوماً مستعدين للتعلم المستمر، لأنهم يتحلون بالثقة المقرونة بحب الاستطلاع وهؤلاء يكافحون من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل وتحسين الذات، وملتقطون المشكلات والمواقف والظروف معتبرين أنها فرص ثمينة للتعلم.

١١. التصور والابتكار والتجديد imagining and Creating ,innovating

حاول بطريقة مختلفة توليد أفكار جديدة وجديدة، طلاقة، أصالة، فمن طبيعة الناس الحاذقين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطرق مختلفة ومتنوعة متفحصين الإمكانات البديلة من عدة زوايا يميلون إلى تصور أنفسهم في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة وتفحص الحلول البديلة والتفكير من عدة زوايا، مع القدرة على التعبير عن أفكار الآخرين وطرحها ومناقشتها وتبنيها، إن الإنسان الحاذق يتأثر بحوافز داخلية أكثر مما يتأثر بحوافز خارجية ويقبل على العمل بدافع ذاتي ليشبع ما عنده من تحديات أكثر مما يقبل عليه من أجل نفع مادي، فهو يجد المتعة والجمال في إشباع الوجدان بالإجابات الذكية عن سؤال ينم عن الذكاء وسرعة الخاطر.

١٢. التساؤل وطرح المشكلات Questioning and :posing problems

الفرد الحاذق يعرف كيف علم بذلك؟ يملك موقف الاستجواب معرفة ما هي البيانات المطلوبة وتطوير

مما لا شك فيه أن هناك تفاوتاً في قدرة الأفراد في حل المشكلات، ويرجع ذلك إلى وجود الفروق الفردية في قدراتهم العقلية وفي مستوى الخبرات السابقة لديهم. ويتفاوتون في قدراتهم من حيث إدراك المشكلة، وصياغتها، وتحديد كافة متغيراتها ومظاهرها، وفي تنظيم المعلومات المتعلقة بها، وتوليد البدائل، والإفادة من خبراتهم السابقة. فالمهارة الخبيرة تعتمد إلى درجة كبيرة على مدى ممارسة الأفراد لحل أو مجال معين مما يجعل منهم خبراء (experts) في ذلك المجال. ولقد حاول العلماء اكتشاف ما يعرفه الخبراء، وماذا يفعلون؟ من خلال تحديد ما يميزهم عن أولئك المبتدئين (من لاعبي الشطرنج)، ففي إحدى دراساتهم كان لدى العلماء لاعبو شطرنج خبراء حاذقون وآخرون مبتدئون، عرضوا عليهم رقعة الشطرنج وعليها القطع ثم تم تغيير مواقع القطع على الرقعة، وبشكل عام فقد كان إنجاز الخبراء أفضل من المبتدئين في إرجاع القطع إلى مواقعها (العفون والصاحب، ٢٠١٢).

ولقد لاحظ ستيرنبرغ (Sternberg) أن ما يميز الخبراء الحاذقون عن المبتدئين هو كمية المعلومات، وطرق تنظيمها، وطريقة استعمالها، ففي مهارة الشطرنج سواء أكانت القطع مرتبة بشكل عشوائي، أو بحسب الترتيب الأصلي للعب، فإن كلا منهما تتطلب من الخبراء الحاذقين استعمال طرائق مساعدة من أجل استعادة المعلومات عن المواضيع الأصلية، للتطلع على رقعة الشطرنج بالاعتماد على هذه التعليمات، والاختلاف الجوهري هو أن الحاذقين في لعبة الشطرنج لديهم في ذاكرتهم آلاف الموضوعات المنظمة والمخزونة على رقعة الشطرنج، إذ بإمكانهم استعمال ما هو مخزون في ذاكرتهم لمساعدتهم على تذكر مواضيع مختلفة قد تكون مدمجة ولكنها منظمة، وحينما تكون القطع متناثرة بشكل عشوائي على الرقعة، فعليه أن يحاولوا إيجاد علاقات متبادلة ومميزة بين هذه القطعة المنفصلة والمواقع المتعددة. هذا يؤكد أن نظام المعرفة المنظم أهم لإنجاز الخبراء في الشطرنج أكثر من عملية توقع هذه الحركة، وقد قام عدد من الباحثين بدراسات على أكبر عدد من الخبراء الحاذقين في ميادين مختلفة، وقد وجدوا أن ما يميز الخبراء الحاذقين عن المبتدئين هم مخططاتهم لحل المشكلات في ميادين عملهم وهذه المخططات تحوي عدداً من وحدات المعرفة الصحيحة والمتداخلة فيما بينها والمنظمة بالاعتماد على أشياء متشابهة في التراكيب لهذه الوحدات، على النقيض من ذلك نجد مخططات المبتدئين صغيرة غير مترابطة ومنظمة بالاعتماد على أشياء متشابهة سطحياً (العفون والصاحب، ٢٠١٢).

ولقد وضع ستيرنبرغ مقارنة لخصائص التنظيم المعرفي للإنسان الحاذق والخبير والإنسان العادي المبتدئ كما في الجدول الآتي:

المفكرون المبتدئون فيظهر لديهم نزعات فكرية تبعدهم عن النجاح مثل تصنيفهم المشكلات وفق ملامح ظاهرية، وفشلهم في تنظيم عناصر المشكلة في اعتباراتهم مستعملين المحاولة والخطأ عوضاً عن التحليل والمثابرة (علوان، ٢٠٠٩).

فالأساليب المعرفية هي نماذج أعمال المعلومات بصرف النظر عما إذا كان المصدر الأساس لهذه المعلومات هو العالم الخارجي المحيط بالشخص أو هو الشخص نفسه، فضلاً عن إنها تسهم في تغيير جانب مهم من الحياة النفسية للشخص، وإنما تبين كيفية مواجهة الفرد المشكلات المتعددة في المجالات الشخصية والاجتماعية (مكي، ٢٠١٥).

ولقد فرق تيرمان (Terman) بين التفكير الحاذق وبين الأذكاء المتفوقين عقلياً، فالمتفوقون عقلياً يختلفون عن الحاذقين في كم أو درجة الخاصية السلوكية، وربما في نمط أو نوع الاستجابة، وفيما يأتي عدد من الخصائص النوعية التي تميز بين هاتين الفئتين الجدول (١) يبين ذلك (حسين، ٢٠٠٣):

تفكير المبتدئين عقلياً	تفكير الحاذقين
يسأل الأسئلة	يعرف الإجابات
جاد، ونشط دائماً	مهتم أو مستثار
يبدو مستغرقاً بدينياً أو ذهنياً	يبدى اهتماماً أو انتباهاً
يمارس الألعاب ويحقق الدرجات العالية في الاختبارات، يحول الإجابات إلى أسئلة	يبدل غاية الجهد
يفضل الوحدة	يجيب عن الأسئلة مستمتع بمصاحبة أقرانه
يجيد التخمين، أو الحدس، والاستبصار	ذو ذاكرة جيدة ونشيطة
يبدو ضجراً لمعرفته الإجابات أو الحلول	يتعلم بسهولة
يبدى شعوراً عميقاً ويشارك في الرأي	ينهي أي موضوع جيداً
ناقد جداً للذات	راضٍ عن نفسه
ينتزع نحو الكمال أو المثالية	يتقبل ذاته

تنظيم المعرفة عند المفكر الحاذق:

يدرك الأشخاص الذي يمتلكون المعرفة في مجال علم النفس المعرفي أن المعرفة التي تكتسب عن طريق الخبرة تحفز عملية حل المشكلات، وتعد من المهارات العالية التي تعكس حسن تنظيم وتطوير القاعدة المعرفية لدى الفرد. ويظهر علماء النفس تساؤلاً حول لماذا يستطيع الخبراء (الحاذقون) حل مشكلات في مجال عملهم بنجاح أكبر من أولئك المبتدئين في المجال نفسه؟ وهل يعرف الحاذق الخبير إستراتيجيات أكثر في حل المشكلات؟ وما هي الأشياء التي يعرفها الحاذقون الخبراء بحيث تجعل عملية حلهم للمشكلات أكثر فاعلية من أولئك المبتدئين.

التفكير العليا، وتغذية راجعة بناءً تركّز على تحسين طريقة التفكير لا فقط على الإجابة.
التفكير الحاذق وتنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

فالتفكير الحاذق ومهارات اللغة العربية يرتبطان ارتباطاً إيجابياً، فالطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من التفكير الحاذق يحققون أداءً متقدماً في مهارات اللغة العربية، لاسيما في الفهم القرائي، والتعبير الكتابي، والتحليل اللغوي؛ حيث أكد والهويل والبقمي (٢٠٢٤) على تشجيع التفكير التحليل لتنمية مهارات الطلبة، وتوصل الفهيد والزهراني (٢٠٢٢) إلى فاعلية إستراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

تؤدي اللغة دور الوسيط الرئيسي في تنظيم العمليات الذهنية الذاتية، إذ يُستخدم الكلام الداخلي لتوجيه الانتباه وتخطيط الأفعال وحل المشكلات. أظهرت دراسات التصوير العصبي تداخلاً بين مناطق معالجة اللغة (مثل بروكا) وشبكات التحكم التنفيذي في الفص الجبهي عند أداء مهام معرفية معقدة، مما يبرز اللغة كأداة معرفية فعّالة في تعديل السلوك الذهني (Fedorenko & Varley, 2016)، وتُشير فرضية النسبية اللغوية إلى أن بنية اللغة التي نتحدثها تشكل أنماط انتباهنا وإدراكنا للعالم، فقد وجد لوبيان وبرجن (Lupyan & Bergen, 2016) أن تنوع المفردات والبنى النحوية يعزز دقة التصنيف الحسي وسرعة الاستدلال، خاصة في المجالات التي تمتلك فيها اللغة مصطلحات متخصصة تصف فروقاً دقيقة في الظواهر المحسوسة، وتؤكد الأبحاث في ثنائية اللغة أن التعدد اللغوي يطور المرونة المعرفية ووظائف التحكم التنفيذي، فقد بيّنت بياლისتوك وزملاؤها (Bialystok, 2012) تفوق ثنائيي اللغة في مهام تبديل المهمات وكبح الاستجابات غير الملائمة، فيما وجد تشين وآخرون (Chen, et. 2019) أن ثنائيي اللغة يظهرون قدرات أعلى في مراقبة إستراتيجياتهم المعرفية (ما وراء المعرفة) عند مواجهة مواقف غامضة. ويمكن تفسير قوة هذه العلاقة حيث يساعد التفكير الحاذق الطلبة في تحليل النصوص الأدبية واللغوية وفهم البنى اللغوية والدلالات البلاغية، ويمكن للطلبة التمييز بين الأفكار المحورية والأفكار الفرعية في النصوص المقروءة، ويُسهّم التفكير الحاذق في تنمية مهارات الإبداع اللغوي، كابتكار الأفكار وإعادة صياغة العبارات والتعبير المنطقي الواضح، ويُعين الطلبة على تقييم المعلومات والأفكار الواردة في النصوص، وتبني مواقف نقدية بناءً تجاهها. ويتطلب التفكير الحاذق استخدام اللغة بشكل سريع وفعال في مواقف مختلفة منها:

م	الإنسان الحاذق الخبير	الإنسان العادي
١	يمتلك مخططات عقلية تحتوي على معلومات إجرائية كثيرة ومنظمة حول الموضوع	مخططات محدودة بمعلومات إجرائية محددة
٢	يقضي وقتاً طويلاً في تمثيل المشكلة ووقتاً محدداً في البحث عن إستراتيجيات الحل	يقضي وقتاً طويلاً في تمثيل المشكلة ووقتاً طويلاً في البحث عن إستراتيجيات الحل
٣	ينطلق من الأمام من المعلومة إلى التطبيق	ينطلق في الحل من الممكن إلى المعلومات المتوفرة
٤	يختار الحل بناء على مخططاته المعرفية للمشكلة	يطبق إستراتيجية واحدة في غالبية المشاكل التي يواجهها
٥	يمتلك خطوات آلية عديدة ضمن إستراتيجيات الحل	لا يمتلك خطوات آلية ضمن إستراتيجيات الحل
٦	يظهر مهارات عالية في حلّ المشكلات وقت الأزمات	يظهر مهارات محدّدة في حلّ المشكلات وقت الأزمات
٧	يستطيع التنبؤ بدقة للصعوبات التي تواجهه خلال الحلّ	لا يستطيع التنبؤ بدقة للصعوبات التي تواجهه خلال الحلّ
٨	يراقب وبحذر إجراءات الحلّ	لا يراقب إجراءات الحلّ
٩	يختار الحلول المناسبة بسهولة	يجد صعوبة في اختيار الحلول المناسبة

تعليم التفكير الحاذق:

ويتفق معظم التربويين على إمكانية التدريب على مهارات التفكير عامة والتفكير الحاذق خاصة وتنميتها من خلال خلق المواقف والأوضاع التعليمية التي تستثير التفكير (دي بونو، ٢٠٠٢)، حيث يؤثر التفكير الحاذق في نجاح الطلبة وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها (الموسوي، ٢٠١٩)، وتعد تنمية قدرات الطلبة على التفكير من الأهداف الأولية للتعلم فهو يعمل على تعزيز عملية التعليم وتحرير عقول الطلبة وتفكيرهم من القيود، وتلبية حاجاتهم للتعامل مع المواقف أو المتغيرات التي تواجههم. (دياب، ٢٠٠٠)، والتفكير الحاذق هو عملية تطويرية ذات نتائج تؤدي في النهاية إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات (زيتون، ٢٠٠٣)، والحدائق نمط من الأداءات أو السلوك الذكي للفرد والتي تقوده إلى أفعال إنتاجية وأن التفكير الحاذق يستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي تأكيد تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر، ومنهج ثابت في حياة المتعلم (الضمد: ٢٠٠٠)، والتفكير الحاذق ليس نتاج عرضية للخبرة ولا نتاج أوتوماتيكية لدراسة موضوع دراسي معين، بل هو تعليم منظم هادف ومرن مستمر حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له (أحمد صالح، وآخرون، ٢٠٠٨).

فالتفكير الحاذق مهارة عقلية عليا قابلة للتعلم والتطوير لدى جميع الطلبة عبر بيئات تعليمية مفتوحة وتنظيمية، ويتطلب تعليم هذه المهارة بيئة تحفّز الفضول والاستقصاء، وتوجيه مدروس من المعلم يعزّز عمليات

١. التعبير السريع والفعال:

التفكير الحاذق يتطلب قدرة على التعبير الفوري والسريع للأفكار باستخدام اللغة. في اللغة العربية، التي تتميز بغنى في المفردات والقواعد، يمكن للطلاب أن ينموا قدرتهم على التعبير عن الأفكار بسرعة وبدقة في مواقف النقاش أو الكتابة الإبداعية، مما يعزز مهارات اللغة العربية سواء في الكتابة أو المحادثة.

٢. تنظيم الأفكار والردود:

التفكير الحاذق يتطلب تنظيم الأفكار بطريقة منطقية وسلسة تحت ضغط الوقت. في اللغة العربية، هذا يساعد على تحسين القدرة على بناء الجمل والفقرة بسرعة وبشكل منظم، مما يساهم في مهارات الكتابة والتحدث في مواقف معقدة أو نقاشات حية.

٣. الاستفادة من المفردات المتنوعة:

التفكير الحاذق يحفز الفرد لاستخدام مفردات لغوية متنوعة للتوصل إلى حلول مبتكرة وسريعة. هذا يمكن أن يعزز ثروة المفردات لدى المتعلم في اللغة العربية ويشجعه على استخدام كلمات تعبيرية دقيقة في سياقات مختلفة، مما يؤدي إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة.

٤. الفهم السريع للنصوص:

يتطلب التفكير الحاذق القدرة على الفهم السريع للنصوص والتفاعل معها بفعالية. في اللغة العربية، قد يكون من المهم تحليل النصوص بسرعة واستخلاص المعاني الأساسية أو الأفكار الرئيسية. هذا يساهم في تحسين مهارات الفهم والقراءة.

٥. الإبداع والابتكار في الكتابة:

بما أن التفكير الحاذق يعتمد على التفكير الإبداعي والقدرة على ابتكار حلول جديدة بسرعة، فإن هذا يعزز قدرة المتعلم على الكتابة بأسلوب مبتكر ومختلف. في اللغة العربية، قد تظهر هذه القدرة في الكتابة الإبداعية مثل القصص القصيرة، المقالات أو النصوص الأدبية، مما يساهم في تحسين المهارات الكتابية.

٦. التفاعل السريع في الحوار:

في المحادثات والنقاشات، يساعد التفكير الحاذق على الاستجابة السريعة والتفاعل الفعال مع الآخرين. في اللغة العربية، يمكن تحسين مهارات الحوار والمناقشة من خلال التعود على استخدام اللغة بشكل سريع وواضح، مما يحسن قدرة الفرد على المشاركة في الحوار والنقاشات اليومية. فالتفكير الحاذق يؤدي دوراً مهماً في تطوير مهارات اللغة العربية، حيث تساعد على تحسين القدرة على التعبير، الفهم، الإبداع، وتنظيم الأفكار في اللغة بشكل أسرع وأكثر فعالية.

الإجراءات:

تناولت إجراءات البحث من حيث: تحديد منهج البحث، ومجموعته، وعيّنته، وإعداد مواده، وأدواته، وتنفيذ البحث، وفيما يأتي عرض تفصيلي لما أجمل:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي؛ في تبين التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

عيّنة البحث:

اقتصر البحث على عيّنة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس الإدارة العامة للتعليم في منطقة جازان.

مواد البحث:

تطلّب البحث بناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة. وفيما يأتي عرض مفصل لإجراءات بناء المقياس:

مقدمة:

إن للمقاييس في حقل التربية وعلم النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعية دوراً هاماً كأدوات بحثية يعتمد عليها في عدة مجالات كالتقويم، والتوجيه والتصنيف، والتشخيص وفحص الاتجاهات وغيرها، فضلاً عن استخدامها بشكل واسع في التحقق من الفروض العلمية.

وواقع الأمر قد يصطدم الباحث بوجه عام في كثير من الأحيان بعدم وجود مقياساً مناسباً للصفة أو السمة أو الخاصية المراد قياسها، أو حتى لا يناسب أفراد عينته، ومن ثم يصبح لزاماً عليه أن يقوم بتصميم مقياس يقيس تلك السمة أو الصفة أو الخاصية ويناسب أفراد عينته، وتعتمد عملية تصميم المقاييس في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء، وتتيح إمكانية إعداد مقياس جيد يعتمد عليه في المجال المعني، وهي تحتاج تدريباً خاصاً نظراً لما تستجوبه من توافر أساس نظري وعملي يعين على القيام بها على الوجه الأمثل (صديق، ٢٠٠٥: ٨٢).

وفيما يأتي نستعرض خطوات إعداد مقياس التفكير الحاذق:

أولاً - الحاجة من إعداد المقياس:

هنالك عدد من المقاييس المعدة مسبقاً لقياس التفكير الحاذق إلا أنه يجدر بناء مقياس جديد هنا لقياس التفكير الحاذق، رغم ما يكتنفه إعداد المقاييس الجديدة من مشقة وجهد وتكلفة، وعليه يمكن القول إن حاجتنا إلى إعداد مقاييس أو اختبارات جديدة تكمن في الأسباب الآتية:

- إن المقاييس المعدة مسبقاً منتشرة حيث إن فقراتها معروفة مما يفقدها قيمتها بحيث لا تصبح مقاييس أو اختبارات للتفكير الحاذق وإنما مقاييس واختبارات للتذكر والاسترجاع.

وهي مرحلة تعليمية مستقلة تلي المرحلة الابتدائية، وتسبق المرحلة الثانوية، "يلتحق بها المتعلم في سن الثانية عشرة من عمره، وهي بذلك تتفق مع الخصائص النفسية والجسمية للطلاب في بداية مرحلة المراهقة"

أهداف المرحلة المتوسطة:

حددت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أهداف المرحلة المتوسطة في النقاط الآتية:

١. تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب، وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.

٢. تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.

٣. تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويدَه على التأمل والتتبع العلمي.

٤. تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتدريب.

٥. تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون، وتقدير التبعية وتحمل المسؤولية.

٦. تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه، وتنمية روح النصح والإخلاص لولادة أمره.

٧. حفز همته لاستعادة أمجاد أمته المسلمة التي ينتمي إليها، واستئناف السير في طريق العزة والمجد.

٨. تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.

٩. تقوية وعي الطالب ليعرف - بقدر سنه - كيف يواجه الإشاعات المضللة، والمذاهب الهدامة، والمبادئ الدخيلة.

١٠. إعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة. ويلاحظ أن هذه الأهداف نابعة من تعاليم ديننا الإسلامي، وتتناسب مع خصائص نمو المتعلمين في هذه المرحلة.

إن المتأمل للتعليم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، يجد أهدافه تركز على عدة أمور، حددها السنبلي وآخرون (١٤٢٥هـ) في النقاط الآتية:

١. الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل لطلاب المرحلة المتوسطة من جميع الجوانب الروحية، والجسمية، والعقلية، والوجدانية.

٢. إعداد الطلاب للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها.

٣. تأكيد مفاهيم الوطنية في نفوس الطلاب، والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم ودوره في الأمة الإسلامية والعربية.

٤. إعداد الطلاب للمساهمة في خدمة البيئة والمدرسة.

• إن المقياس المُعد مسبقاً لا تمثل المهارات المراد قياسها فحسب بل تقيس مهارات أخرى، ولذلك ليست ذات دلالة بالنسبة لبحثنا هنا.

• المقاييس المعدة مسبقاً مشتقة معاييرها من عينة تختلف في طبيعتها عن العينة المراد دراستها.

• المقاييس المعدة مسبقاً تقيس التفكير الحاذق من وجهة نظر معينة يحددها الباحث.

ثانياً - تحديد الهدف من القياس:

يتطلب تحديد الهدف من المقياس معرفة ماذا نقيس؟ ولماذا نقيس؟ وللإجابة عن ماذا؟ فإن السمة التي نريد قياسها هي التفكير الحاذق لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وإن السبب من وراء القياس، أي لماذا نقيس؟ هو اكتشاف الفروق الفردية بأنواعها المختلفة، الفروق الفردية بين الأفراد، والفروق الفردية لدى الفرد ذاته، والفروق الفردية بين المهن، والفروق الفردية بين الجماعات، حيث إنه لولا وجود هذه الفروق لما كان هناك حاجة إلى القياس أصلاً، كما أنه في العلوم الإنسانية والتربوية نهتم بقياس خصائص وسمات تُشكّل مفاهيم افتراضية مجردة ولا يمكن قياسها بشكل مباشر، ويمكن إيجاز أهداف المقياس فيما يأتي:

أهداف المقياس العامة:

• قياس مدى امتلاك الطلاب للتفكير الحاذق.

• اكتشاف الفروق الفردية في التفكير الحاذق.

أهداف المقياس الخاصة:

• تشخيص طلاب المرحلة المتوسطة في التفكير الحاذق.

• تقويم نتائج التفكير الحاذق لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

• اختبار الفرض القائل بأنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة المتوسطة.

ثالثاً - تحديد الإطار النظري للمتغيرات الخاصة بالمقياس
تمت كتابة الإطار النظري للتفكير الحاذق في فصل الإطار النظري.

رابعاً: تحديد طبيعة وخصائص الأفراد

سيقدم المقياس لطلاب المرحلة المتوسطة وذلك لاكتمال المهارات الأساسية المتقدمة لديهم كالقراءة والفهم والكتابة ومهارات التفكير الدنيا، وغيرها من المهارات اللازمة للتعلم وتنمية التفكير عموماً.

مفهوم المرحلة المتوسطة:

المرحلة المتوسطة، كما حددتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٦هـ):

هي "مرحلة ثقافية عامة، غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته، وعقله، وجسمه، وخلقه، يُراعى فيها نموه، وخصائص الطور الذي يمرُّ به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم".

خصائص نمو المرحلة المتوسطة:

- تزداد القدرة على الانتباه والإصغاء والإدراك، بعد أن كانت محدودة في مرحلة الطفولة.
- تزداد القدرة على التخيل، والانسحاق وراء أحلام اليقظة.
- تتضح الفروق الفردية في هذه المرحلة، ويظهر الاختلاف في درجة القدرة العقلية العامة.
- نمو الميول والاهتمامات، ويظهر اهتمام المراهق بمستقبله الدراسي والمهني.
- يميل المراهق إلى التفكير النقدي، فلا يتقبل الحقائق بدون أدلة عليها.

٣. النمو الانفعالي:

- هو ما يطرأ من تغييرات على انفعالات المراهقين واستجاباتهم للمثيرات من حولهم.
- ومظاهر النمو الانفعالي تتركز فيما يلي:
- الفروق في معدلات النمو، قد تجعل المراهق شديد الحساسية.
- التقلبات الانفعالية في تصرفات المراهقين، وذلك لكونهم يتصرفون كالكبار حيناً، وكالصغار حيناً آخر.
- السعي لتكوين هوية ذاتية مستقلة، وتحقيق الاستقلال الانفعالي، ظناً منه أنه في غنى عن الخدمات التي يقدمها الكبار.

- كثرة الغضب عند المراهقين، ولا يسهل في هذه المرحلة توقع تصرفاته.
- قلة الصبر والعناد، والإصرار على الرأي من صفات مراهقي هذه المرحلة.
- الخيال الواسع الخصب، والاستغراق في أحلام اليقظة.

٤. النمو الاجتماعي:

- ويُقصد به علاقة الفرد بالبيئة المحيطة به، ومدى عمقها واتساعها.
- ومن أبرز مظاهر النمو الاجتماعي ما يلي:
- الميل نحو الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والاستقلال الاجتماعي.
- حب القيادة والسيطرة والتمرد على مصادر السلطة، ورفض توجيهات الكبار.
- يزداد ميل المراهق إلى الانتماء نحو جماعة الأصدقاء.
- يهتم المراهق بما يكتنه له الآخرون من مشاعر الحب والاحترام.

خامساً: تحديد الأبعاد للخاصية المقاسة

- تتمثل مهارات التفكير الحاذق في السمات التي ذكرها كل من كوستا وكاليك (تم ذكرها في الإطار النظري)؛ ولإكساب طلبة المرحلة المتوسطة مهارات التفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية؛ فإنه يمكن ربط مهارات التفكير الحاذق بأبعاد تعليمية عملية تُمكن من تنمية مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتفكير الإبداعي، والتعلم الذاتي.

تعد المرحلة المتوسطة مرحلة فاصلة في حياة الطلاب، ويُطلق عليها علماء النفس مصطلح المراهقة، ويمكن تعريفها بأنها "تلك الفترة الغامضة من الحياة، التي تمتد من نهاية الطفولة إلى بداية مرحلة ظهور خصائص الأنوثة والرجولة" (كابين، ١٩٩٨).

وعرفها جلال بأنها: "فترة زمنية في مجرى حياة الفرد، تتميز بالتغيرات الجسدية والفسولوجية، التي تتم تحت ضغوط اجتماعية معينة، تجعل لهذه المرحلة مظاهرها النفسية المتميزة، وتساعد الظروف الثقافية في بعض الثقافات على تمييز هذه المرحلة".

كما عرفها زهران (٢٠٠٥) بأنها: "مرحلة ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج".

وتعد المرحلة المتوسطة مرحلة انتقالية بين مرحلتين، هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، فهي تمثل نهاية مرحلة الطفولة، وبداية مرحلة المراهقة، والتي تتضح فيها السمات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب، ولكي نحسن تعليم التلاميذ في هذه المرحلة المهمة من مراحل النمو، ونحقق لهم نمواً شاملاً ومتكاملاً، لا بد من التعرف على خصائص النمو التي تميز تلك المرحلة.

١. النمو الجسدي:

ويُقصد به التغيرات التي تطرأ على الشكل الظاهري للجسم، كالطول، والوزن، والعرض، ونمو العضلات والعظام وغيرها (فرج، ٢٠٠٩).

ويمكن وصف مظاهر النمو الجسدي بالتالي:

- النمو السريع، وزيادة نمو العضلات والقوة البدنية بصفة عامة، وتكون الفروق في القوة العضلية في منتهى الوضوح بين الإناث والذكور.
- يزداد الطول زيادة سريعة ويتسع الكتفان، ومحيط الأرداف، ويزداد طول الجذع وطول الساقين؛ مما يؤدي إلى زيادة في الطول.
- الاهتمام بالمظهر الشخصي الخارجي، ويظهر لدى الأنثى أكثر من الذكر.
- يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات، كالعادات الغذائية غير السليمة، وانخفاض قوة التحمل الجسدي والعقلي.
- تتحول دقة الملامح المميزة للطفولة إلى فظاظة جسمية؛ بسبب اختلاف نسب أعضاء الجسم عما كانت عليه.

٢. النمو العقلي:

"يُقصد به التغيرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف"، وهو يسير من البسيط إلى المعقد.

ومظاهر النمو العقلي تتركز في الآتي:

- إدراك المفاهيم والعلاقات المجردة، والمبادئ الأخلاقية والقيم.

- يحتاجون للدعم في ضبط الانفعالات وتحمل المجهود المعرفي.
 - يبدؤون في تكوين شخصياتهم الكتابية والشفهية، فتبرز أهمية الإبداع وروح الدعابة.
 - وبناءً عليه:
 - **التنظيم الذاتي والتعلم المستمر** يضمن مواجهة صعوبات المناهج دون تشتت.
 - **التفاعل الشفهي** يؤسس لثقافة الحوار والتواصل التبادلي.
 - **القراءة النقدية** تربي الطالب على تحليل النصوص بوعي واستقلالية.
 - **الإنتاج الكتابي** يرسخ مهارات الدقة والابتكار في التعبير.
 - **التفكير الإبداعي** يوسع مداركهم ويحفز شغفهم بالأدب.
- بهذا الربط بين الأبعاد ومهارات التفكير الحاذق، يصبح لدينا مقياس في إطار عمل متكامل وفق الآتي:

م	الأبعاد	المهارات
١	التنظيم الذاتي والتعلم المستمر	المثابرة
		التحكم بالتهور
		الاستعداد الدائم للتعلم المستمر
٢	التفاعل الشفهي والحوار	الإصغاء بتفهم وتعاطف
		التفكير التبادلي
		التفكير بمرونة
٣	التفكير الإبداعي واستكشاف اللغة	إيجاد روح الدعابة
		الإقدام على مخاطر مسؤولة
		التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة)
٤	القراءة والفهم النقدي	التساؤل وطرح المشكلات
		جمع البيانات باستخدام جميع الحواس
		السعي من أجل الدقة
٥	الكتابة والإنتاج الكتابي	الخبرة السابقة وتطبيقها في موقف جديد
		التصور والابتكار والتجديد

سادساً: تحديد الشكل الأمثل للمقياس وطرق التطبيق.

تم اختيار الشكل الأنسب لمقياس التفكير الحاذق وهو هنا يمثل عبارات يتم أداء الاستجابات في صورة اختيار لأحد البدائل، وسيؤدّى بطريقتين الورقة والقلم، والطريقة الثانية إلكترونية، وسيطبق بصورة فردية.

سابعاً: حصر المقاييس المتاحة التي تستهدف قياس الخاصية نفسها:

تم حصر المقاييس المتاحة التي تم عملها من قبل باحثين في دراسات أخرى، وهي خطوة مهمة من شأنها أن تحقق عديد من الفوائد الإجرائية وهي كالآتي:

- ويمكن تصنيف مهارات التفكير الحاذق في أبعاد تنمي مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، حيث اعتمد البحث على ثلاثة أسس رئيسية:
 - ١. مهارات اللغة العربية.
 - ٢. مهارات التفكير الحاذق.
 - ٣. خصائص طلبة المرحلة المتوسطة.
- حيث تمثلت أبعاد التفكير الحاذق في:
١. التنظيم الذاتي والتعلم المستمر
 ٢. التفاعل الشفهي والحوار
 ٣. التفكير الإبداعي واستكشاف اللغة
 ٤. القراءة والفهم النقدي
 ٥. الكتابة والإنتاج الكتابي

ففي إطار مهارات اللغة العربية تُعدّ المهارات الأربع (الاستماع والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والتعلم الذاتي) حجر الزاوية. صُممت الأبعاد الخمسة لتغطي هذه المهارات:

- التفاعل الشفهي والحوار للاستماع والمحادثة.
 - القراءة والفهم النقدي لكفاية القراءة.
 - الكتابة والإنتاج الكتابي لكفاية الكتابة.
 - التنظيم الذاتي والتعلم المستمر لكفاية التعلم والاستراتيجيات المتعلمة.
 - التفكير الإبداعي واستكشاف اللغة يعزز قدرة الطالب على الإبداع اللغوي واستعمال اللغة بمرونة.
- وفي تصنيف مهارات التفكير الحاذق: استخدم البحث تصنيفات التفكير الحاذق التي تجمع بين:
- العمليات المعرفية (التساؤل، جمع البيانات، ما وراء المعرفة)
 - الضبط الذاتي والتنظيم (المثابرة، ضبط التهور، الدقة، المخاطرة المسؤولة)
 - الاستراتيجيات الوجدانية والاجتماعية (الإصغاء التعاطفي، روح الدعابة)
 - التفكير الإبداعي (الابتكار، المرونة، تطبيق الخبرة السابقة)

كل بُعد يجمع المهارات التي تؤدي وظائف متكاملة ضمن الموقف التعليمي للغة:

- أبعاد الاستقبال (قراءة/استماع) تركز على الفهم والتحكم في العمليات الذهنية.
 - أبعاد الإنتاج (كتابة/محادثة) تُشجّع على الدقة والإبداع والتفاعلية.
 - أبعاد التنظيم الذاتي والوجداني تكفل استدامة الدافعية وضبط الانفعال أثناء التعلم.
- الخصائص النمائية لمرحلة المتوسط:** طلبة هذه المرحلة:
- يكتسبون أدوات تفكير ما وراء المعرفة لاستيعاب نصوص أكثر تعقيداً.

وهي العينة التي يتم من خلالها الاطمئنان إلى صلاحية المقياس من كافة الوجوه، وهي التي تستخدم في تقنين المقياس، حيث سيُستخلص من خلالها الثبات Reliability والصدق Validity والمعايير Norms، ويقصد بثبات المقياس مدى إعطاء المقياس نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم، فالمقياس الثابت هو الذي إذا طبقته على فرد ثم أعدت تطبيقه على نفس الفرد بعد فترة مناسبة يعطيك تقريبا الدرجة التي أعطاها في المرة الأولى، وتوجد عدة طرق لحساب ثبات المقياس من بينها (ثبات إعادة المقياس) وفيها يتم إعادة تطبيق المقياس على نفس الأفراد بعد مدة مناسبة، ثم يحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وكلما كان معامل الارتباط موجبا ومرتفعاً دل ذلك على ثبات المقياس، كما توجد طرقاً أخرى مثل (ثبات الصور المتكافئة – الثبات النصفى – ثبات معادلة كودر ريتشاردسون)، أما الصدق فيقصد به مدى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها أو بمعنى آخر هل يقيس المقياس فعلاً ما أعد لقياسه. ومن الواضح أن المقياس الذي ينقصه الصدق لا يمكن الاعتماد عليه حتى ولو كان مرتفع الثبات، وتتعدد أساليب التأكد من صدق المقياس ومن بينها (الصدق الظاهري – صدق المحتوى – الصدق التنبؤي – الصدق التلازمي – الصدق العاملي)، وأما المعايير فيقصد بها الدرجات المحولة كمقابل للدرجات الخام وهي التي تعطي الدرجة معنى ودلالة مثل: الدرجة المعيارية – الدرجة الثانية – المئينات (لطفى، ٢٠٠٦).

الصدق والثبات لمقياس التفكير الحاذق:

إعداد العبارات وصياغتها:

بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة تمّ تحديد أربعة عشر مجالاً للتفكير الحاذق، ومن ثمّ صياغة العبارات التي تقيس تلك المجالات، وقد بلغ عدد العبارات في صورتها الأولى (١٢٢) عبارة، تمّ مراعاة خصائص الفئة المستهدفة، والبعد عن العبارات المركبة أو الصعبة، وكذا البعد في صياغة العبارات عن أسلوب النفي، وقد تنوّعت العبارات إلى عبارات موجبة وأخرى سالبة؛ للوصول إلى نتائج تعكس امتلاك المهارة لدى المستهدفين.

الصدق الظاهري:

يشير الصدق الظاهري إلى مظهر المقياس ومناسبته للغرض الذي وضع من أجله، وللتأكد من صلاحية عبارات المقياس يتمّ عرضه على عدد من الخبراء لإثبات مدى صلاحيته. وقد تمّ عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم النفسي لإصدار الحكم على مدى صلاحية كلّ عبارة، وبعد أخذ آرائهم عُذلت العبارات وحذفت أخرى ودمج بعضها ليصبح عدد العبارات (٧٠).

• توضيح الشكل المعتاد لقياس التفكير الحاذق، كأسلوب صياغة البنود، وطريقة التطبيق، وأسلوب التقدير... الخ.

• توضيح الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة.

• إمكانية اقتباس بعض البنود.

ثامناً: الصياغة الفعلية للمقياس

تمّت صياغة المقياس بأسلوب يناسب طُلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ومتوافقة مع ثقافة المجتمع؛ من أجل تحقيق استجابات صحيحة.

تاسعاً: تحديد شكل الاستجابة:

تمّ تحديد شكل الاستجابات في هذا لمقياس وذلك باختيار بديل من خمسة بدائل وهي: (ينطبق عليّ دائماً، ينطبق عليّ غالباً، ينطبق عليّ أحياناً، ينطبق عليّ نادراً، لا ينطبق عليّ)، وأعطيت عند التصحيح الدرجات من (٥-٤-٣-٢-١) في حالة الفقرات الإيجابية، والعكس في حال الفقرات السلبية (١-٢-٣-٤-٥).

عاشراً: التدقيق اللغوي للبنود والتعليمات

تؤدي الأخطاء اللغوية إلى فقد بعض العبارات للهدف المراد قياسه، وربما يصل الأمر إلى الفهم العكسي من قبل المفحوص، ومن ثمّ فقد تمّت مراجعة المقياس لغوياً من قبل متخصصين في اللغة العربية.

الحادي عشر: عرض المقياس على المتخصصين في المجال

تمّ عرض المقياس على متخصصين في القياس والتقويم النفسي وذلك للحكم على مدى مناسبة البنود وقدرتها على قياس التفكير الحاذق طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس والإطار النظري، وكذا الفئة المستهدفة.

الثاني عشر: التجربة الاستطلاعية الأولى.

سيتمّ تجربة المقياس بتطبيقه على عينة أوليّة وذلك للآتي:

- لتأكد من صلاحية التعليمات للمفحوصين.
- التوصل إلى تقدير للزمن الذي يستغرقه المقياس.
- الاستقرار على الترتيب الأمثل للفقرات.

ثالث عشر: التجربة الاستطلاعية الثانية

بعد إعادة صياغة المقياس وفقاً لنتائج التجربة الاستطلاعية الأولى، تمّ إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على عينة استطلاعية أكبر من حيث العدد للتأكد من عدم وجود أخطاء أخرى.

رابع عشر: عينة التقنين الأساسية:

تمّ تطبيق المقياس على عينة التقنين الأساسية، وهي عينة صادقة التمثيل للفئة التي تمّ إعداد المقياس من أجلها، وهم طُلاب المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

عبارة موزعة على (١٤) مهارة في (٥) أبعاد للتفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية. أخيرًا: يصبح المقياس بعد هذه الخطوات صالحا للاستخدام.

نتائج البحث ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرضا لنتائج البحث التي تمّ التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، ومن ثم مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث.

أولاً: عرض نتائج البحث.

تم في هذا البحث تبين التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه: ما التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة؟؛ تمت الإجابة عن هذا السؤال في الإطار النظري بتفصيل يمكن إجماله في الآتي:

بعد استعراض عدد من التعريفات للتفكير الحاذق تم استنباط العناصر المشتركة لتعريف التفكير الحاذق المتمثلة في:

- امتلاك خبرة أو مهارة متخصصة في مجال معين.
- القدرة على التعامل مع مواقف غامضة أو مشكلات لا تتوفر لها حلول جاهزة في البنية المعرفية.
- توظيف سلوكيات ذكية مثل المرونة، المثابرة، الدقة، التواصل، وحب الاستطلاع.
- استخدام عمليات التفكير العليا: الاستدلال، حل المشكلات، اتخاذ القرار، وما وراء المعرفة.
- ربط المعرفة بسياقها العملي والاجتماعي وفهم العلاقات بين الأفكار والأحداث.
- الاستناد إلى الأدلة والبراهين في صياغة الأفكار والاستنتاجات.

وعليه، فإن التفكير الحاذق هو نمط من التفكير المتقدم يتسم بقدرة الفرد على استثمار خبراته ومهاراته المتخصصة، وتطبيق مجموعة من السلوكيات الذكية والعمليات العقلية العليا مثل: حل المشكلات، والاستدلال، واتخاذ القرار، وما وراء المعرفة، بشكل مرّن ومنظم أمام مواقف غامضة أو تحديات لا تتوفر لها حلول مسبقة في البنية المعرفية، مع ربط المعرفة بسياقها العملي والاجتماعي والاستناد إلى الأدلة والبراهين، بما يؤدي إلى إنتاج حلول فعّالة واتخاذ قرارات مبنية على فهم عميق للعلاقات بين الأفكار والأحداث.

وما يتعلق بمهاراته المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة فقد تم الوصول إلى أربع عشرة مهارة توزعت المهارات الأربعة عشر على خمسة أبعاد رئيسية كالآتي:

١. التنظيم الذاتي والتعلم المستمر: المثابرة، التحكم بالتهور، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.
٢. التفاعل الشفهي والحوار: الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير التبادلي.
٣. التفكير الإبداعي واستكشاف اللغة: التفكير بمرونة، إيجاد روح الدعاية، الإقدام على مخاطر مسؤولة.
٤. القراءة والفهم النقدي: التفكير في التفكير، التساؤل وطرح المشكلات، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس.
٥. الكتابة والإنتاج الكتابي: السعي من أجل الدقة، الخبرة السابقة وتطبيقها في موقف جديد، التصور والابتكار والتجديد.

وهذه المهارات هي أبعاد تمثل التفكير الحاذق وهو أحد المرتكزات لتنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، إذ يتطلب تعزيز هذه المهارات عددا من أنماط التفكير العليا، مثل التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة)، والسعي نحو الدقة، وتفعيل روح الدعاية، والاستفادة من الخبرة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، إضافة إلى التصور والابتكار والتجديد، والقدرة على التساؤل وطرح المشكلات، وجمع البيانات بالاعتماد على جميع الحواس، والإقدام على خوض المخاطر المسؤولة.

وتستند أهمية هذه الأنماط إلى دورها في بناء المتعلم القادر على التحليل والتفسير والتطبيق، إذ يسهم التفكير الحاذق في تهيئة الطالب لتوظيف معارفه وخبراته في مواقف لغوية متنوعة، كما يعزز من قدرته على التعامل مع النصوص بفهم أعمق ومهارات نقدية وابتكارية، ويحفّزه على طرح التساؤلات والبحث عن حلول للمشكلات اللغوية. وبهذا يصبح التفكير الحاذق إطارا منهجيا داعما لتجويد العمليات اللغوية، وتحفيز عمليات التعلم الذاتي، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه: ما مقياس التفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة؟؛ تمّ تناول الإجابة عن هذا السؤال بالتفصيل في إجراءات البحث؛ فيعد استقراء عدد من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بالسؤال البحثي الثاني، تمّ بناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة، وتحديد مكوناته في صورته الأولى، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة، فقد تمّ تحديد (١٢٢) عبارة في

إستراتيجيات تعليمية مدروسة وهادفة، تُعنى بترسيخ مهارات التفكير العليا وتفعيلها داخل البيئة الصفية. ويتحقق هذا الهدف من خلال تطبيق أساليب تدريس ملائمة تتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر، بالإضافة إلى تطوير المناهج بما يتيح للطلبة فرصاً متعددة لاستكشاف وتوظيف أنماط تفكير متنوعة. كما يسهم التدريب المنهجي على مهارات التفكير الجيد في تعزيز دقة الطلبة وتمكينهم من معالجة المشكلات بموضوعية، فضلاً عن دعم مشاركتهم الفاعلة في الحوارات والنقاشات العلمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

أسفرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني عن تصميم مقياس التفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة، الذي ينسجم مع ما أكدت عليه الأدبيات التربوية، ومنها: (صديق، ٢٠٠٥) أكد على تصميم مقياس يقيس تلك السمة أو الصفة أو الخاصية التي تناسب أفراد عينة البحث، وأن عملية تصميم المقاييس تعتمد في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء، وتتيح إمكانية إعداد مقياس جيد يعتمد عليه في المجال المعني، ومع ما أكدته الدراسات (أبو رياش وعبد الحق، ٢٠١٠؛ العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢؛ نوفل والريماوي، ٢٠٠٨؛ Arthur, & Bena, 2009؛ Costa, & Kalik, 2005) من تحديد أربع عشرة سمة للمفكر الحاذق الماهر (سلوكيات ذكية)، ومع ما أكدت مانجل (٢٠٠٤) (Mangal) أن اللغة من أكثر الوسائل كفاية في تنفيذ عملية التفكير.

وقد اختلف تصميم مقياس التفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة في البحث عن دراسة (الصقار، ٢٠٠٨؛ خلف، ٢٠١٠؛ محسن، ٢٠١١؛ هويده، ٢٠١١؛ الأعرجي، ٢٠١٤؛ حسون، ٢٠١٥؛ مكي، ٢٠١٥؛ الكريطي، ٢٠١٦؛ العراك وحمد الله، ٢٠١٨) في تركيز البحث على تنمية مهارات اللغة العربية، وكذلك استهداف طلبة المرحلة المتوسطة.

خاتمة البحث:

تناولت خاتمة البحث عرضاً ملخص نتائج البحث، كما تناولت عدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج:

أولاً: ملخص نتائج البحث

سعى البحث إلى تبين التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة.

حيث أسفرت النتائج عن الملخص الآتي:

- تبين التفكير الحاذق المناسب لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة، وأنه يمثل نمطاً متقدماً

الصورة الأولية، وحذف بعض العبارات ودمج بعضها ليصبح عدد العبارات بعد التعديل (٧٠) من أصل (١٢٢) عبارة، تنتمي تلك العبارات لأبعاد خمسة. فأضحى المقياس في صورته النهائية قابلاً للتطبيق.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث

بعد عرض نتائج البحث الذي هدف إلى تصميم وبناء مقياس التفكير الحاذق اللازم لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة؛ يمكن مناقشة تلك النتائج وفق الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

أظهر البحث تبيناً للتفكير الحاذق وأنه ميل الفرد نحو تبني إستراتيجيات عقلية مرنة وفعالة عند مواجهة المشكلات التي تقتدر إلى إجابات أو حلول جاهزة ضمن بنيته المعرفية. ويتجسد ذلك من خلال توظيف السلوك الذكي القائم على البقطة الذهنية والقدرة على التحليل والاستنباط، بهدف إنتاج حلول مبتكرة وإجراءات مثمرة في سياقات تنسم بالغموض أو عدم اليقين. كما يُعد التفكير الحاذق مؤشراً على استعداد الفرد لتطبيق الحيلة الذكية والتفكير المنطقي الحسابي بشكل واعي، بما يمكنه من تجاوز التحديات المعرفية غير المألوفة عن طريق تفعيل العمليات العقلية العليا التي تدعم التكيف والإبداع في مواجهة المواقف الجديدة. وهذا يتفق مع ما أورده كل من (عديس، ٢٠٠٠؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ ألن Allen، ٢٠٠٤؛ كوستا وكاليك Costa, & kalick، ٢٠٠٥؛ رودريجز، ٢٠٠٦ Rodriguez). ويزيد عنهم في أن التفكير الحاذق يرتبط بعوامل فطرية وأخرى مكتسبة؛ فمن الجانب الفطري، ترتبط هذه العوامل بمستوى الذكاء العام الذي يمتلكه الفرد منذ ولادته، إضافة إلى سرعته في معالجة المعلومات، وطبيعة ذاكرته العاملة، وسعة انتباهه. كما تلعب النزعة البيولوجية إلى حب الاستطلاع والفضول دوراً مهماً في تعزيز التفكير الحاذق خلال مراحل الحياة المبكرة. أما العوامل المكتسبة، فهي تتطور مع تراكم المعرفة والخبرة في مجالات مختلفة، إذ تساهم هذه الخبرات المتنوعة في بناء قاعدة قوية لمعالجة التحديات والمشكلات. كما تبرز أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، المتمثلة في خطوات منظمة تشمل التخطيط المسبق، والمراقبة الذاتية لسير العمليات الذهنية، وتقييم النتائج النهائية، مما يعزز قدرة الفرد على التفكير بعمق واتخاذ قرارات رشيدة ومدروسة.

وقد اتفق البحث مع ما أكد عليه (ألن Allen، ٢٠٠٤) في أن الطالب بحاجة لمهارات أساسية ليكون مفكراً حاذقاً وذكياً ومؤثراً ولديه القدرة للتفاعل مع محيطه تتمثل تلك المهارة في القدرة على توجيه الأسئلة الصحيحة وليس البحث عن إجابات الأجوبة. إلا أن البحث الحالي يؤكد على أهمية أن يسهم المعلم في تنمية التفكير الحاذق باعتماد

- الاستفادة من المقياس المستخدم في البحث لقياس المتعلمين.
- تدريب الباحثين على بناء مقاييس في أبحاثهم العلمية.

ثالثاً: مقترحات البحث

- باستقراء نتائج البحث، والأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث؛ فإنه يمكن اقتراح إجراء بحوث ودراسات مستقبلية وفق الآتي:
- إجراء دراسات مقارنة بين مستويات التفكير الحاذق في مراحل دراسية متعددة لتحديد الفروقات وتطوير إستراتيجيات تعليمية مخصصة لكل مرحلة.
- تحليل العلاقة بين التفكير الحاذق والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، بما يتيح بناء نماذج تنبؤية تساهم في تحسين الأداء بناءً على مؤشرات التفكير.
- توسيع نطاق تطبيق المقياس ليشمل مناطق تعليمية مختلفة ومقارنتها؛ لتقييم مدى ملاءمته.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الأعرجي، عقيل يحيى هاشم (٢٠١٤). التفكير الحاذق وفقاً لتفضيل السيادة المخية النصفية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية للاعبين دوري الدرجة الممتازة للناشئين بالكرة الطائرة. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (١٥)، ١١٣-١٤١.
- تويج، سليمان سليمان حسن (٢٠١٧). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(١)، ٣٨.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٣. عمان: دار الفكر.
- الجعافرة، خضراء أرشود قاسم. (٢٠٢٠). معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية. مؤتمراً للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٣٥، ١٤، ١٧٩، 218. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1042487>
- جلال، سعد (د.ت). الطفولة والمراهقة، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسون، سناء لطيف (٢٠١٥). التفكير الحاذق لدى طلبة ثانويات المتميزين وأقرانهم العاديين. مجلة آداب المستنصرية، (٦٨)، ١-٣١.
- حسين، محمد (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر.
- حسين، محمد (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر.

من أنماط التفكير يتسم بقدرة الفرد على توظيف خبراته ومهاراته التخصصية بصورة فعّالة، من خلال تطبيق مجموعة من السلوكيات الذكية والعمليات العقلية العليا كحل المشكلات، والاستدلال، واتخاذ القرار، وما وراء المعرفة، وذلك بشكل مرّن ومنظم عند مواجهة مواقف غامضة أو تحديات لا تتوافر لها حلول مسبقة ضمن البنية المعرفية للفرد. كما تشير نتائج البحث إلى أن التفكير الحاذق يتطلب ربط المعرفة بسياقاتها العملية والاجتماعية، والاستناد إلى الأدلة والبراهين العلمية، الأمر الذي يساهم في إنتاج حلول فعّالة واتخاذ قرارات تستند إلى فهم معمق للعلاقات بين المفاهيم والأحداث، وهو ما يدعم تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

- بناء مقياس التفكير الحاذق لتنمية مهارات اللغة العربية المناسب لطلاب المرحلة المتوسطة، حيث اشتمل على خمسة أبعاد في أربع عشرة سمة بسبعين عبارة دالة على التفكير الحاذق للطلبة.

ثانياً: توصيات البحث

- في ضوء ما توصل له البحث من نتائج؛ فإنه يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات المتمثلة فيما يأتي:
- دمج التفكير الحاذق في المناهج التعليمية، إذ يعد تضمين مهارات التفكير الحاذق باعتباره مكوناً أساسياً في مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ضرورة، خاصة تلك المهارات المتعلقة بتوجيه الأسئلة الصحيحة وتحليل السياقات ونحوها، لما لها من أثر في تنمية الذكاء اللغوي والتفاعلي لدى الطالب.
- تدريب المعلمين على تنمية التفكير الحاذق، من خلال تطوير برامج تأهيلية للمعلمين تساعدهم في فهم خصائص التفكير الحاذق، وطرق تعزيزه داخل الصف، وخاصة من خلال الأنشطة التي تدفع الطلاب للتساؤل والتحليل والاستنباط بدلاً من حفظ الإجابات.
- استخدام المقياس المصمم في التقويم التربوي، وذلك باعتماد المقياس الذي تم بناؤه كأداة في تقويم مستوى التفكير الحاذق لدى الطلاب، مما يساهم في توجيه التعليم نحو مهارات التفكير العميق، ويقدم بيانات دقيقة لصناع القرار التربوي.
- تحفيز البيئة الصفية على التساؤل والإبداع، لدعم إنشاء بيئة تعليمية تشجع الطلاب على طرح الأسئلة المفتوحة والتعامل معها باعتبارها أدوات تفكير، وليس مجرد طلبات للحصول على إجابات مباشرة، لتعزيز الثقة والفضول العلمي لديهم.
- الاسترشاد بالمقياس المقترح في هذا البحث في إعداد مقاييس أخرى.

- خلف، إقبال جبّار (٢٠١٠). التفكير الحاذق وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجريدي - العياني) لدى طلبة جامعة بغداد. كَلْيَةُ التَّربِيَةِ ابن رشد، جامعة بغداد.
- راهي، قحطان فضل (٢٠٠٩). أثر استخدام أنموذج الضبط الآلي للتدريس في تنمية الذكاء المتعدد والتفكير الحاذق. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (٥).
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٦، القاهرة: دار علم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). تعليم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
- صديق، محمد أحمد- سمير، سامية (٢٠٠٥). دليل إعداد وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية. مكتبة جامعة المنيا.
- الصّفار، رفاة محمد علي (٢٠٠٨). التفكير الحاذق وعلاقته بالتحصيل المعرفي والقدرة على حلّ المشكلات لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراة، كَلْيَةُ التَّربِيَةِ ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الصفار، رفاة محمد علي أحمد (٢٠١١). التفكير الحاذق. عمّان: دار صفاء.
- عبد الله، سالم حسين غلوم. (٢٠٢١). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب تنمية مهارات التفكير الابداعي في تدريس مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين بدولة الكويت مجلة كلية التربية (أسبوط) doi: 150-176. , 37(4) 10.21608/mfes.2021.165484
- العراك، دنيا جعفر؛ وحمد الله، حيدر مسير (٢٠١٨). بناء برنامج تدريبي وفقا للتفكير المنتج لمدرسي علم الأحياء وأثره في التفكير الحاذق لطلبتهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، (٤١)، ١٧١٠-١٧٥٠.
- علوان، عامر إبراهيم (٢٠٠٦). تنمية العقول. مجلة البناء، (٨٣).
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٥). تعديل السلوك في التدريس. عمّان: دار الشروق.
- فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٩). منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفهيد، عبد الله سليمان؛ والزهراني، مرضي غرم الله (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تطوير مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٤١ (١٩٤)، ٣٩٣-٤٥٠. doi: 10.21608/jsrep.2022.245437
- كابلن، لويز ج. (١٩٩٨). المراهقة: وداعا أيتها الطفولة. ترجمة أحمد رمو، مراجعه أحمد خالد الأعسر. دمشق: منشورات وزارة الثقافة (الدراسات النفسية)، (٤١).
- الكريطي، أحمد شاكر (٢٠١٦). أثر استراتيجية الحصاد في تنمية التفكير الحاذق لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ. مجلة الفتح، (٦٨)، ٣٠٢-٣٢٧.
- لطفي، محسن (٢٠٠٦). أسس الإحصاء الاجتماعي. القاهرة: مكتبة التعليم المفتوح.
- محسن، بسمة نعيم (٢٠١١). التفكير الحاذق وفقا لتفضيل السيادة المخية النصفية وعلاقته بدقة أداء المهارات الدفاعية للاعبين الدوري الممتاز بالكرة الطائرة.
- المرشدة، طلال عبد الله. (٢٠٢٥). دور التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مقارنة تربوية في ظل التحول الرقمي والانفجار المعرفي. المجلة العربية للنشر العلمي، ٧٨٤، ٤٢١. 433- مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1568800>
- مكي، لطيف غازي (٢٠١٥). التفكير الحاذق وعلاقته بالأسلوب المنظم - الحدسي المعرفي لدى التدريسيين في الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٤٤)، ١٦١-١٩٣.
- الموسوي، عواطف ناصر (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الحاذق لدى طالبات السادس الأحيائي. مجلة العميد، ٨ (٣)، ٢٥٥-٣٠٥.
- نوفل، محمد بكر؛ والريماوي، محمود عودة (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير، دار المسيرة للطباعة والنشر. الاردن، عمان
- هويده، اسماعيل إبراهيم (٢٠١١). التفكير الحاذق وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المنظم - الحدسي) لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة. <https://cutt.us/3PWJa>
- الهويل، عبد الله محمد؛ والبقمي، سعد عيد (٢٠٢٤). تقييم مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مشكلات التعليم في القرن الحادي والعشرين، ٨٢ (١)، ٧.
- وزارة التربية والتعليم (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Allen, M. (2004). Smart thinking. skills for Critical united kingdom Ox ford University press.
- Arthur, L. Costa & Bena, K. (2009) Habits of Mind Across the Curriculum Practical and Creative Strategies for Teachers Copyright © by the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Friesen, D., & Freedman, M. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.04.006>
- Chen, S., Yang, K., Zhou, Y., & Xue, G. (2019). Bilingualism enhances attentional control: Evidence from event-related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 31(5), 827–840. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01398
- Coombs, S., & Bhattacharya, M. (2007). Smart Thinking Smart Learning: Sustainable Learning Systems for a Sustainable Future. In Proceedings of Smart Learning Conference, Innovation Arabia (pp. 67-78).
- Costa & Kilek (2005). Deseribing (16) Habit Of Mind – Retrieved august, From; <http://www.habit-of-mind-net-Whatare>.
- Cromely, j. (1999). Learning to Think, Learning to Learn what Scienne of Thinking and Learning has to offer adult Educatio
- Fedorenko, E., & Varley, R. (2016). Language and thought are not the same thing: Evidence from neuroimaging and neurological patients. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1369(1), 132–153. <https://doi.org/10.1111/nyas.13046>
- Lupyan, G., & Bergen, B. (2016). How language programs the mind. *Topics in Cognitive Science*, 8(2), 408–424. <https://doi.org/10.1111/tops.12190>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Field Aesthetic Sculptures in Taif and Their Relationship to Literature A Semiotic Study.

Dr. Latifa Bint Saud Al-Osaimi

Assistant professor, University College of Al-Laith, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

المجسمات الجمالية الميدانية في الطائف وعلاقتها بالأدب دراسة سيميائية.

د. لطيفة بنت سعود العصيمي

أستاذ مساعد بالكلية الجامعية بالليث، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

E-mail: khademat_addeen@hotmail.com

KEY WORDS:

Aesthetic representations - Taif - Literature - Semiotics - Creative cities.

الكلمات المفتاحية:

المجسمات الجمالية - الطائف - الأدب - السيميائية - المدن المبدعة

ABSTRACT

This study aims to analyze the aesthetic representations of field sculptures in Taif and explore their relationship to literature, as well as their connection to the creative identity of the city. It examines how these sculptures reflect environmental beauty and influence the city's culture and literary expression. Adopting a semiotic analytical approach-which connects signs to meanings-the study investigates how signs generate various interpretations, and it highlights the artistic and aesthetic impacts of these representations.

The structure of the study includes an introduction, a preface, two chapters, and a conclusion. The introduction discusses the significance of the topic, the research problem, previous studies, the methodology, and key findings. The preface explores the relationship between literature and beauty, the philosophy of environmental aesthetics, and the aesthetic components of Taif.

The first chapter focuses on Taif's literary and cultural heritage, its designation as a UNESCO Creative City of Literature, and the main tributaries and manifestations of literature in the city. The second chapter analyzes the aesthetic representations of sculptures and their literary dimensions, highlighting their role in shaping the aesthetic environment of Taif. The conclusion summarizes the key results of the study.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل المجسمات الجمالية في الطائف، وبيان علاقتها بالأدب ومدى ارتباطها بالمدينة المبدعة، وكيف تعكس جمال البيئة وتؤثر في ثقافة المدينة وأدبيتها، عبر منهجية التحليل السيميائي، الذي يربط العلامة بالمعنى، ويظهر كيف تنتج العلامات معاني مختلفة، ثم بيان الأثر الفني والجمالي لتلك المجسمات، وتقضي طبيعة الدراسة أن تقسم مقدمة وتمهيدا ومبحثين وخاتمة، تتناول المقدمة أهمية الموضوع ومشكلة الدراسة والدراسات السابقة ومنهج البحث وأهم النتائج، ويتناول التمهيد علاقة الأدب بالجمال، وفلسفة الجمال البيئي والأدب، ومكونات الطائف الجمالية، ثم المبحث الأول يتحدث عن أدبية الطائف وثقافتها، واعتمادها من المدن المبدعة في الأدب، وأهم روافد الأدب فيها ومظاهره، ثم المبحث الثاني ويتناول المجسمات الجمالية وتقسيمها بحسب الأبعاد الأدبية، وعلاقتها بالبيئة الجمالية في الطائف، ثم الخاتمة وفيها أهم النتائج.

المقدمة:

الحمد لله مبدع الأكوان وخالق الجمال، لا إله إلا هو تعالى عن الأشباه والأمثال، والصلاة والسلام على بدر الكمال، المبعوث بالنور والجلال، وعلى من تبعه دواما على كل حال وبعد.

فالإحساس بالجمال هبة ربانية، تجعل الطبع المهذب يتنبه لمكامن الإبداع، والطائف مدينة جميلة عريقة، وهبها الله تعالى جمال الطبيعة والمكان والمكانة، فكانت الطائف ذات طبيعة ملهمة، وصفها جون فيليبي عام ١٣٣٦هـ بأنها (سويسرا الصحراء)^١، فهي بيئة جمالية، حيث الطبيعة الخلابة من ناحية، والبيئة العمرانية المشيدة من ناحية أخرى، كما اختيرت عاصمة الشعر العربي لعام ٢٠٢٢م، مما يعكس الأبعاد الجمالية والثقافية والتاريخية للمدينة.

وتتميز الطائف بكثرة المجسمات الجمالية وتنوعها، فلا يفتأ السائر بين شوارعها أن يجد واحدا، صغيرا كان أو كبيرا، قديما أو حديثا، مما يثير سؤال البحث: ما مدى ارتباط هذه المجسمات بالمدينة المبدعة في الأدب؟ وكيف تعزز من أدبية الطائف؟ وكيف تؤثر هذه المشاهد الجمالية في ثقافة المدينة وأدبيتها؟ وما علاقة الأدب بجماليات البيئة؟ فتأتي هذه الدراسة الموسومة بـ "المجسمات الجمالية الميدانية في الطائف وعلاقتها بالأدب، دراسة سيميائية" لتجيب عن ذلك عبر منهجية التحليل السيميائي، الذي يربط بين العلامة ومعناها، ويكشف كيفية تفاعل العلامات لإنتاج المعنى، ثم تبين الأثر الفني والجمالي لتلك المجسمات.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في بيان معاني تلك المجسمات ووظيفتها الحضارية والثقافية، مما يزيد وعي الناس بأثرها الفني والجمالي، وتسهم في نشر الثقافة الأدبية في مشاهد الحياة اليومية، مما يجعل الأدب أسلوب حياة، فالمجسمات الجمالية في الطائف لا تقتصر على الشوارع والمرافق العامة، بل تشمل ما في البيوت والمتاجر وواجهات الفنادق والمحلات التجارية إذا أحسن الناس قراءتها، مما يساعد على تطوير المشهد الحضري، وتعزيز حضور الطائف الأدبي محليا وعالميا.

ولم تقف الباحثة على دراسة تناولت مجسمات الطائف الجمالية سيميائيا، بيد أن هناك دراسات تناولت المجسمات الفنية الميدانية في بعض المدن مثل:

- القيم الجمالية للنحت الميداني في مدينة حائل بين الخصوصية التراثية المحلية والعالمية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، د. فوزي بن سالم الشايع، مجلة العلوم الإنسانية، ع ١٩، جامعة حائل، ٢٠٢٣م.

- القيم الجمالية للتشكيل المعدني في النحت الحديث: دراسة تحليلية لبعض المجسمات الميدانية بمدينة الخرطوم نموذجا، عوض عيسى عوض عمر نصر الدين، مجلة العلوم الإنسانية، مج ٢٠، ع ١، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠١٩م.
- توظيف مجسمات النحت في المنزهات وملاعب الأطفال: مدينة الموصل نموذجا، أحمد سعيد مصطفى، مجلة كلية التربية الأساسية، ع ٦١، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية، العراق، ٢٠١٠م.
- استحداث تصاميم من مفردات التراث المعماري المكسي لمجسمات جمالية بميادين مكة المكرمة، هند بنت عطية بن عبد المعطي البشري، إشراف أحمد بن عبد الرحمن الغامدي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ٢٠١٥م.
- وتتميز هذه الدراسة بالتحليل السيميائي وربط الأدب بفلسفة الجمال، في مدينة الطائف المصنفة حسب منظمة اليونسكو ضمن شبكة المدن المبدعة في الأدب، مما يكشف عمق الثقافة في هذه المدينة، ويكشف أسرارها الإبداعية.
- واقضت طبيعة الدراسة أن تقسم مقدمة وتمهيدا ومبحثين وخاتمة، حوت المقدمة أهمية البحث ومشكلته والمنهج المتبع والدراسات السابقة وهيكل البحث، ثم التمهيد ويتناول علاقة الأدب بفلسفة الجمال البيئي، وعناصر الجمال ومكوناته، ثم المبحث الأول وفيه أدبية الطائف وجمالها، واعتمادها مدينة مبدعة في الأدب لدى منظمة اليونسكو، وخصائصها الأدبية والثقافية، ثم المبحث الثاني ويتناول المجسمات الجمالية الميدانية في الطائف وتصنيفها وتحليلها، مع بيان علاقة هذه المجسمات بأدبية الطائف، ثم الخاتمة وفيها أهم النتائج.

التمهيد:

الأدب هو شكل من أشكال الجمال، والأديب يستقي ذلك من جماليات كونه اللغوي الخاص، وجماليات كونه الذي يعيش فيه، وهو قادر على تحويل العادي إلى إبداعي، فعملية الإبداع تعتمد على نمط تفكير خاص، والأديب صاحب حس جمالي مرهف، يشعر بأن بيئته جزء من حياته، يلتقط عناصر الجمال فيها بدقة، ويعيد صياغتها بإبداع، عندا تحتويه البيئة الجمالية وجدانا وتفكيريا وسلوكا.

وللبيئة تأثير كبير على النمو الفني والإبداع الأدبي، فقد كانت طبيعة بلاد اليونان الساحرة (من بين الأسباب التي

الطائف تاريخ وحضارة عبر العصور، جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٢٥م، ص ٦١٥

^١ - مدينة الطائف من خلال كتابات جون فيليبي بين عامي ١٩٣٠م - ١٩١٨م، خالد ضيف الله مظهر الشراري، بحوث الندوة العلمية:

التي كانت مغرقة في الزخارف والحليات التي تخدم الشكل، على فن الشعر، فجاء هذا الأخير مثقلاً بالمحسنات البديعية واللغوية والجناس والسجع.. الخ، ونرى ذلك جلياً في الأدب المملوكي المثقل بسيماء البلاغة التي تشبه في العمارة تلك التماثيل والنقوش والحليات التي تزدان بها واجهات الكنائس، وبنائيات الطراز المملوكي^٦، فالعمارة تستعبر من الأدب والثقافة والتاريخ، والأدب يستلهم منها ويتأثر بها. والبيئة الأدبية في الطائف ترتبط بالبيئة الطبيعية والمشيئة على حد سواء، ويظهر التماهي مع البيئة الطبيعية عند شعراء الطائف، فجمالها ومياها وثمارها وجمالها يتحول إلى أشخاص يسكنونها، كما يقول الشاعر:

قال الراوي بربابته والناس حواليه ميه
هذي أمجاد الطائف هذي أمجاد حيه
"الرديف" كانت أردافاً تزهو بعروس بدوية
ونهود بنات الطائف كانت رماناً في ليه
والوادي يسفح دمعاً سموه غير المنسية^٦
ومن التصاميم المعمارية التي انعكست في الشعر الطائفي
قصر شبرا التاريخي، حيث يقول الشاعر:

ماذا أرى؟! قصر على شرفاته
وقفت تتاجي بعضها الأسرار
كالكوكب الدري في غسق الدجى
"شبرا" يضيء وما عليه غبار^٧

وتظهر في الأبيات تقارب البيئة الطبيعية مع المشيئة، ورغم أن الطائف بيئة زراعية إلا أن الحس الجمالي الشعري النقط الورد من بين المزروعات، وأبرز اختصاص الطائف به، حتى نسبت إليه فكان الورد الطائفي الأشهر على الصعيد العالمي، يقول الشاعر:

للورد فوق سحابها أحلام
الغيم يعيش جفنها وينام
للورد فيها قصة مروية
تخلو بطيب حديثه الأيام
يا طائف السحر العجيب وفنته

عبرت بساح "شفائها" الأنسام^٨
ومن التبادل الجمالي بين البيئة والفن هو أن مسميات الأماكن تتحول في الشعر إلى بديعيات جميلة، يتجانس فيها المكان والإنسان، كما يقول الشاعر:

دفعت اليونانيين إلى تذوق الجمال والولع به والكتابة عنه، كما نمت فيهم موهبة الشعر وكتابة الأساطير والدراما، وكان أفلاطون هو أول من التفت إلى مصدر الجمال في هذه الطبيعة^٩، لأن هذه المشاهد المبدعة تؤثر في ذهنية المتلقي، فتكسبه الإحساس بالجمال، وإعادة إنتاجه في صورة فنية، وهذه هي نظرية المحاكاة، فهي لا تعني نقل الواقع كما هو، وإنما انتقال العناصر الجمالية للذهن، وامتزاجها بمعارف المتلقي وخبراته وتصورات، ثم إعادة إنتاجها، فوجود الشجر والنهر والجبل والشمس وغيرها من مكونات الطبيعة في العمل الفني لا يعني بالضرورة أنها هي عينها، فتأتي بالمجاز والكتابة والاستعارة والتشبيه.

وللبيئة الجمالية نوعين رئيسيين ها:

١- البيئة الطبيعية: وهي عبارة عن المظاهر التي لا دخل للإنسان في وجودها أو استخدامها، ومن مظاهرها: الصحراء، البحار، المناخ، التضاريس، والماء السطحي والجوفي، والحياة النباتية والحيوانية، والبيئة الطبيعية ذات تأثير مباشر أو غير مباشر في حياة أية جماعة حية من نبات أو حيوان أو إنسان.

٢- البيئة المشيئة: وتتكون من البنية الأساسية المادية التي شيدها الإنسان، ومن النظم الاجتماعية والمؤسسات التي أقامها، ومن ثم يمكن النظر إلى البيئة المشيئة من خلال الطريقة التي نظمت بها المجتمعات حياتها، والتي غيرت البيئة الطبيعية لخدمة الحاجات البشرية^٣.

وتتفاعل تلك المكونات مع بعضها، مما يعكس علاقة المبدع ببيئته، وانعكاس هذه العلاقة على تكامل ملكاته ومنها ملكة الذوق والتفضيل الجمالي^٤، لذلك نجد علاقة المشابهة بين الشعر والرسم، وفنون البديع وفن العمارة، والمتخيل والمحسوس، لا تكاد تنفك هذه الجماليات عن بعضها البعض، فالأدب يتفاعل مع مكونات بيئته، ولأن الإنسان يؤثر في البيئة فإن الأديب له تأثير جمالي يتعدى حدود النص الإبداعي، فهو يأخذ من البيئة ويعطيها، ولما نجد بيئة إبداعية أهلها ليسوا بمبدعين، والتاريخ الأدبي يحمل مشاهدة كثيرة لهذا التأثير والتأثر، فالعصر الأندلسي على سبيل المثال تميز بفنون إبداعية مبتكرة، كالموشحات وارتباطها بالموسيقى والغناء، وظهور الصور البيانية المزخرفة في الشعر، مع ما يقابلها من فنون معمارية في الأبنية الأندلسية، وفي عصر الباروك أيضاً (أثرت العمارة

^٦ - الشوق الطائف حول قطر الطائف معجم موسوعي لما قيل في الطائف من شعر عربي من العصر الجاهلي حتى اليوم، جمع ودراسة وتحقيق حماد بن حامد السالمي، ط ١، دار الشريف للطباعة والنشر، جدة، ١٤٢٠هـ، ج ٢، ص ١٢٤٢

^٧ - المرجع السابق، ج ٢، ص ١٢٨٨

^٨ - لطائف من قوافي الطائف، مبادرة منتدى الثقافي بمناسبة اختيار الطائف عاصمة للشعر العربي، ط ١، إصدارات النادي الأدبي الثقافي بالطائف، دار يسطرون للنشر، جدة، ٢٠٢٣م، ص ٣٠

^٩ - الحس الجمالي وتاريخ الفن دراسة في القيم الجمالية والفنية، د. راوية عيد المنعم عباس، ط ١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٨م، ص ٣٩

^٣ - علم الجمال البيئي: حدوده مقارباته مجالاته، بدر الدين مصطفى أحمد، مجلة كلية الآداب، مج ١٣، ع ٢، جامعة الفيوم - كلية الآداب، ٢٠٢١م، ص ٤٧٧

^٤ - المرجع السابق، ص ٤٨١

^٥ - المرجع السابق، ص ٥٠٢

تنقّل ما بين الخميل كأنها
غزال على غزوان بالذلّ والمقل
أراع بباب الريع قلبي عندما
تخطى إلى سلم السلامة والأثل
فقلت له إني سألتك بالذي
عليك من الإحسان والنور والطفّل
أنت من الريان بالحسن راويا
وحليّك من حلّي العقيق الذي كمل^٩
فغزوان وباب الريع والسلامة والريان والعقيق أماكن في
الطائف.

البحث الأول: أدبية الطائف ومقوماتها

للطائف مكانة تاريخية وثقافية عريقة، ولإقليم الطائف (ميزات على كثير من أقاليم الجزيرة منها: اعتدال مناخه، خصوبة أرضه، توسط موقعه، وهذه الميزات الثلاث تكسب الموقع الرغبة في السكنى، وانتشار العمران، ولهذا أصبح الطائف من أقدم أقطار الجزيرة العربية عمراناً)^{١٠}، وامتازت بجمال الطبيعة، مما جعلها مزاراً سياحياً منذ القدم، فتتنوع ثقافتها، وتعدد مشاربها، وهي مدينة شاعرية بالمكان والإنسان، ولعل أبرز مظاهر الأدب فيها قديماً هو سوق عكاظ، أقدم أسواق العرب، (وأعظم مركز تجاري ثقافي اجتماعي، الذي كانت القبائل من مختلف أنحاء الجزيرة العربية تجتمع فيه للبيع والشراء، والمتاجرة، والمفاخرة، وللتباري في الخطابة والشعر)^{١١}، ومع هذه الأبعاد التاريخية والسياسية والتجارية والدينية، فقد احتفظت الطائف بهذا كله، ونلاحظ أن لها تميزاً حاضراً في تلك التجارب الإنسانية والعمرانية كلها، فسوق عكاظ يفوق المنتديات الحديثة، فلم تبلغ (المعارض الدولية اليوم على ما بها من تنسيق وتنظيم وابتكار ما بلغه سوق عكاظ، من حيث الكثرة الرواد، وتعدد الأهداف، واستيعاب القبائل، وحرارة اللقاء)^{١٢}.

فالطائف مدينة أدبية بامتياز، وقد اختيرت من قبل منظمة اليونسكو ضمن شبكة المدن الإبداعية في مجال الأدب، في ٣١ أكتوبر ٢٠٢٣م، لتصبح أول مدينة سعودية تنال هذا اللقب في مجال الأدب، وتعد الطائف (نموذجاً مميزاً لمدينة رائدة تجمع بين عراقة التاريخ وحداثة العصر مما يجعلها أرضاً خصبة للفرص الواعدة للمبدعين من

مختلف المجالات، يعود ذلك إلى دعمها المستمر للفعاليات الثقافية المتنوعة التي تسهم في تطوير الكفاءات الأدبية السعودية، وتعزيز الهوية الثقافية)^{١٣}، وفيما يلي أبرز مقومات الأدب فيها:

- المثقفون والأدباء: ذكر ابن سلام الجمحي في طبقات فحول الشعراء أشهر شعراء الطائف قديماً وهم: أبو الصلت بن أبي ربيعة، وأمّية ابن أبي الصلت، وأبو محجن الثقفي، وغيلان بن سلمة^{١٤}، ولا تزال الطائف تنجب الشعراء والأدباء، وهم كثير فوق الحصر، ويمتاز أهل الطائف بمحبة الشعر، مع اختلاف مستويات لغته، فقد وجد جنوب الطائف حصن سمي بحصن بديوي الوقداني، وهو شاعر مجيد من أبناء الطائف، قال عنه طه حسين: (لو أن هذا الشاعر البدوي الأصيل كتب أشعاره بالفصحى لنسي الناس المتنبي)^{١٥}، وأطلق اسم الشاعر محمد بن عواض الثبتي على أحد شوارع الطائف، وكذلك الشاعر الناقد عالي بن سرحان القرشي، احتفاء بالشعراء، وقد اختيرت الطائف عاصمة للشعر العربي لعام ٢٠٢٢م.

- المكتبات والنشر: ويأتي بعد وجود الشخصيات المبدعة، فحركة النشر تثري المشهد الأدبي والثقافي، والطائف معروفة بمكتبات قديمة كانت منارات علم وأدب، يجتمع فيها المثقفون من أنحاء شتى، كمكتبة آل كمال ومكتبة المؤيد وغيرها، ولها دور علمي وثقافي رائد^{١٦}، ومن ناحية أخرى فقد تبنى نادي الطائف الأدبي طباعة الكتب الأدبية والنقدية، والدواوين الشعرية، كما ساهمت أندية القراءة بالطائف في انتشار الكتاب، وتعزيز ثقافة القراءة والإطلاع، ومن أبرزها نادي كفاءات شبابية.

- الجمعيات والمؤسسات: تزخر الطائف بمؤسسات ثقافية ساهمت في الحركة الأدبية، ولها دور ملموس في الثقافة، منها أكاديمية الشعر العربي، وجمعية أدبي الطائف، وجمعية الثقافة والفنون، وجمعية تأويل للبلاغة، وهي جمعيات متخصصة في الأدب والثقافة وما يخصها، وهناك في الطائف جمعيات تسهم في الحراك الأدبي بجانب عملها الأساسي، كجمعية دار القيم الأسرية، وجمعية مراكز الأحياء، ولهذه المؤسسات دور كبير في صناعة الجماهير الأدبية.

^٩ - المرجع السابق، ص ٩٠.
^{١٠} - قطر الطائف ومؤرخه، هيئة التحرير، العرب، دار اليمامة للبحث والنشر والتوزيع، مج ٢، ع ١، ١٩٦٧م، ص ١.
^{١١} - المرجع السابق، ص ٥.
^{١٢} - المعجم الجغرافي لمحافظة الطائف أكثر من ٤ آلاف مفردة جغرافية لأشهر وأكبر المواضع والأمكنة، حماد بن حامد السالمي، ط ١، اللجنة العامة للتنشيط السياحي، ٢٠٠٣م، ج ٢، ص ٩٠٤.
^{١٣} - موقع وزارة الثقافة، <https://engage.moc.gov.sa/taif-city-of-literature/objectives-section>

المجسمات، فمدخل الطائف من جهة الهدا يزخر بمجسمات أنشئت قديما، يعود أقدم مجسم في الطائف إلى أكثر من خمسين عاما، تنوعت تلك المجسمات شكلا وحجما ولونا، وتوزعت في أنحاء المدينة بطريقة غير متساوية، ومما تجدر الإشارة إليه أن إنشاء تلك المجسمات لم يكن لأهداف أدبية غالبا، كما أفادت بذلك أمانة الطائف، فقد كان كثير منها ينشأ لمعالجة التلوث البصري، وتحسين المشهد الحضري، ومع هذه فهي تحمل قيما أدبية وجمالية، ترتبط بأدبية المكان والزمان، وتحتاج قراءة تلك المجسمات، وسبر عميق معانيها الجمالية، إلى معرفة السمات الجمالية التي تمكننا من تقييم العمل الجمالي وفهمه، وتتركز في ثلاث خصائص حسب منظور الفيلسوف فرانك سييلي وهي:

- ١- إن الخصائص الجمالية تتطلب شيئا أكثر من الإدراك الحسي لتمييزها، وأن الأشخاص الذين يملكون نوعا من الحساسية والذوق والذين يخضعون أنفسهم للتدريب والتحسين سيكونون قادرين على تطبيق المصطلحات الجمالية بشكل صحيح، والانخراط في التقدير الجمالي.
- ٢- لا توجد علاقة منطقية أو حتى استقرائية بين الخصائص غير الجمالية للشيء وخصائصه الجمالية؛ فلا توجد قائمة بالخصائص غير الجمالية المادية والبنائية والإدراكية تستلزم وجود خاصية جمالية معينة.
- ٣- إن تأثير السمات الجمالية على الحكم الجمالي لا يمكن تعميمه في نطاق الإبداع الأدبي؛ فلا يمكننا القول بأنه كلما حدث مزيج من المميزات في عمل معين يسهم في تكرار التأثير الجمالي نفسه.^{١٨}

ويمكن الاستفادة من هذه الخصائص عند تحليل المجسم وفهمه، فمسألة الجمال نسبية، واختلاف الأذواق وارد، واستخراج الجانب الجمالي يحتاج إلى إدراك جمالي، فمشاهدة المجسم وحدها غير كافية، على الرغم من أن حاسة البصر والسمع قيمة تفوق سائر الحواس في الإدراك الجمالي، (لأن الإدراك الذي يكون لدى هذه الحواس أكثر وأقوى قدرة على فهم الأشكال المجردة وأكثرها قدرة على الكشف عن طبيعة العالم الخارجي إذا قورنت بباقي الحواس الأخرى)^{١٩}، وقد لا ينتبه الإنسان لمكان الجمال أول وهلة، فهي تحتاج إلى تأمل وبعد نظر، (فبعض البيئات والمناظر ينقصها التنويه الإنساني، الذي يحدد مظهرها وجمالها مرة أخرى)^{٢٠}، فالمجسمات بحاجة إلى الكشف بين مكوناتها وإنتاجها للمعنى.

- الأنشطة والفعاليات: تتنوع الأنشطة الأدبية في الطائف من حيث الكم والنوع، تشمل المحاضرات المنبرية، والأمسيات الشعرية، ومعارض الفن التشكيلي، والفنون المسرحية، كما تشمل المسابقات الأدبية كمسابقة جائزة محمد الثبيتي التي أطلقها نادي الطائف الأدبي، وتهدف هذه الأنشطة للتفاعل الأدبي المثمر، وتكريم المبدعين وتشجيعهم، وإثراء الحركة الأدبية والثقافية.

- المنتديات والمجالس الأدبية: مما يدل على أدبية الطائف في الحياة اليومية والاجتماعية، حيث تأتي هذه المنتديات لتشارك الأدب عبر المجالس اليومية والأسبوعية والشهرية، حيث يكون الأدب نمط حياة، ومن هذه المنتديات: منتدى الثقافي الذي أسسه الدكتور سامي الثقفي، ومنتدى السالمي الذي أسسه المؤرخ القدير الأستاذ حماد السالمي، وكذلك صالون تأويل البلاغي الذي أسسته الدكتورة لطيفة العصيمي، وللمنتديات الأدبية أهمية كبرى في إنكاء الحراك الثقافي، ودعم النشر الأدبي، فقد أصدر منتدى السالمي الثقافي عددا من المؤلفات مثل كتاب: " عبد المغني أمين، وجه ووجه من الطائف المأثوس"، وأصدر منتدى الثقافي كتاب "لطائف من قوافي الطائف" احتفاءً باختيار الطائف عاصمة للشعر العربي.

- المقاهي الأدبية: تتجه كثير من المقاهي في الطائف إلى الأدب والقراءة، حيث ترتبط القهوة بالكتاب، وتوجد جلسات في بعضها ومكتبات صغيرة، أو أرفف مخصصة للكتب في الأدب العربي والعالمي، مع تصاميم وديكورات جاذبة، على طراز معماري له أبعاد تاريخية وثقافية، ومما ساعد على ذلك إطلاق هيئة الأدب والنشر والترجمة لمبادرة الشريك الأدبي، فجعلت المقاهي تتنافس في تقديم الأنشطة الأدبية المبتكرة التي تقترب من واقع الناس وحياتهم اليومية، ولاقت المبادرة قبولا واسعا من جمهور القهوة والأدب على حد سواء.

وهكذا تشع الطائف أدبا وفكرا وثقافة، تنعكس على جمال البيئة وأصالة العمران، حيث تتكون المجسمات الميدانية.

المبحث الثاني: أدبية المجسمات الجمالية

تزخر الطائف بعدد كبير من المجسمات الميدانية الجمالية، التي تعكس تطور المدينة واهتمامها بالمشهد الحضري، والفنون (هي الواجهة الحضارية لأي مجتمع من المجتمعات، فعن طريقها يقاس مبلغ تقدمه وازدهاره)^{٢١}، وغالبا ما تكون مداخل المدينة لها النصيب الأكبر من تلك

^{١٩} - نظرية الإدراك الجمالي في الفكر الفلسفي، علاء شنون مطر، حوايلة المنتدى للدراسات الإنسانية، ع ٤٦، المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثقافة، ٢٠٢١م، ص ٣١٣

^{٢٠} - التقدير الجمالي للبيئة، رضا كمال خلاف السيد، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ع ١١، جامعة القاهرة - فرع الخرطوم - كلية الآداب، ٢٠١٦م، ص ٨

^{١٧} - الحس الجمالي وتاريخ الفن دراسة في القيم الجمالية والفنية، ص ١٥

^{١٨} - جدلية العلاقة بين الجمال والأدب عند بيتر لامارك، محمود محمد حسن، مجلة كلية الآداب، ع ٦٢، ج ١، ٢، جامعة سوهاج - كلية الآداب، ٢٠٢٢م، ص ١٢٢

ويقع على مرتفع جبلي على طريق المطار، قريب من جسر الصيانة، يضيء في الليل، ويتمكن القادم من مكة إلى الطائف من رؤيته في الليل بجلاء، يأتي هذا المجسم تعزيزاً للهوية والانتماء الوطني، فهذه العبارة أيقونة وطنية وشعبية يرددها الكبير والصغير، والمجسم يشكل حدود المملكة العربية السعودية مفرغاً من الداخل، ويتوسطه الشعار الوطني السيفان والنخلة، ودلالة الحدود المفرغة من الداخل تشير إلى مفهوم الاحتواء، فهي قادرة على استيعاب الأحداث والمستجدات والناس أجمعين، كدلالة اليد المفتوحة، يعزز هذا المعنى وجود الشعار في الوسط، والنخلة رمز الكرم والعطاء، أما السيفان فهما الأصالة والقوة، واللون الغالب على هذا المجسم هو اللون الأخضر، ولهذا اللون دلالة عميقة، فهو لون العلم السعودي، ويحمل دلالة النماء والخضرة الدائمة، فهو بلد معطاء، وهذا معنى مشهور في الخضرة، وللون الأخضر دلالة أخرى تشير إلى قوة العدد والحرب، يقال: (كتيبة خضراء للتي يعلوها سواد الحديد). وفي حديث الفتح: مر رسول الله، صلى الله عليه وسلم، في كتيبته الخضراء؛ يقال: كتيبة خضراء إذا غلب عليها لبس الحديد، شبه سواده بالخضرة، والعرب تطلق الخضرة على السواد^{٢١}، ففي سيميائية المجسم سواد وهو زمن الليل، وخضار وهو لون الإضاءة، وامتزاج هذين اللونين مع ما يحملان من رمزية معجمية، حيث تطلق العرب الأخضر على السواد أيضاً، دلالة على قوة الحرب والإقدام، والبؤس على الأعداء، ويعزز هذا المفهوم لمجسم ما كتب بجواره من كلمات، حيث كتب: "المملكة العربية السعودية، وزارة الدفاع، القوات البرية الملكية السعودية، قيادة منطقة الطائف، معهد سلاح الصيانة"، وهي ألفاظ ترتبط بالمعاني السيميائية للمجسم.

وبدل اللون الأخضر في المجسم كذلك على العروبة الخالصة، والاقتصار على الألفاظ العربية فيه اعتزاز باللغة العربية، اللغة الرسمية في هذه الدولة المباركة، وتعزيز لمبدأ العروبة، جاء في لسان العرب: (والخضرة في ألوان الناس: السمرة؛ قال اللهي:

وأنا الأخضر، من يعرفني؟

أخضر الجلدة في بيت العرب

يقول: أنا خالص لأن ألوان العرب السمرة؛ التهذيب: في هذا البيت قولان: أحدهما أنه أراد أسود الجلدة؛ قال: قاله أبو طالب النحوي، وقيل: أراد أنه من خالص العرب وصميمهم لأن الغالب على ألوان العرب الأدمة^{٢٢}، فالتعبير بالأخضر يدل على العروبة الخالصة.

٢٢ - لسان العرب، ج ٤، ص ٢٤٥

ويمكن تقسيم المجسمات الجمالية في الطائف إلى قسمين رئيسيين، أحدهما ما هو ذو أبعاد تاريخية، والآخر ما هو ذو أبعاد ثقافية، وهي في جملة تعكس هوية الطائف التاريخية والثقافية، مع ما تحمله من انعكاسات الطبيعة الخلابة، وهي روافد أدبية هامة، فمن هذه المجسمات:

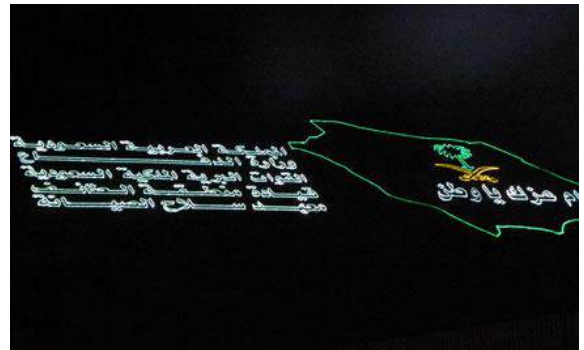
١- مجسمات ذات أبعاد تاريخية

وتحمل دلالات تاريخية مباشرة، كمجسم دول مجلس التعاون الخليجي.



يقع على طريق الهدا، تتوسط المجسم خارطة للخليج العربي، في دائرة تحملها مستطيلات تحمل أعلام دول الخليج، وهو من المجسمات القديمة في الطائف، ويشير وجود الأعلام لهذه الدول أسفل الدائرة إلى قيمة التعاون الذي يسفر عن حمل الخليج إلى مستقبل زاهر، فهي بمثابة الأركان التي يقوم الشيء عليها، واختلال جزء منها يعني الإضرار بهذه الخارطة، كما تشير الدائرة التي فوق تلك الأعلام إلى الرأي المشترك، حيث لا يكون في الدوائر زاوية، ويأتي في المجاز "الطاولة المستديرة" لتدل على مشاركة الرأي والمشورة، وهو المبدأ الذي اتخذه مجلس دول التعاون الخليجي، كما أن موقع المجسم له دلالاته، فهو يقع في مدخل المدينة من جهة الهدا، كالأستهلال للمدينة، أو عتبة الاستقبال، وهي مدينة سياحية يرومها الخليجيون من زمن طويل، مما يعطي معنى ترحيبيا خاصا.

- مجسم دام عزك يا وطن المضيء:



٢١ - لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، ط ٣، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ، ج ٤، ص ٢٤٥

والمجسم ليس مجرد بناية حملت دلالة جمالية فحسب، بل هي صورة تشكلت من وجدان الثقافة في مدينة تشع بالأدب، يقول شاعرها:

وكم من مقام أخلق الدهر ثوبه
وطائفنا في حلة المجد يرفل
وفي كل شأن لا يجاريه غيره
فطائفنا دوماً أجل وأجمل
يزيد على الدنيا شموخاً ورفعة
مدى العمر قنديل يضيء ومشعل
ولا نتمنى أن يكون مقامه
سوى فوق ما نرجو وما نتخيل!^{٢٤}

فالطائف رغم جمالها، لوحة لم تكتمل بعد، وحسبك من ذلك طموحاً وانطلاقاً، فإن المرء متى ما شعر بالكمال توقف، وهذا البلد معطاء، ومعين لا ينضب.

٢- مجسمات ذات أبعاد ثقافية - مجسمات الورد:

الطائف مدينة الورد، تميزت بنوع خاص سمي بها، فالورد الطائفي من أفضل أنواع الورد، ولا يقف معناه عند طبيعته، بل يحمل تراثاً غير مادي، وقد سجل الورد الطائفي في منظمة اليونسكو كتراث سعودي غير مادي، وأبرز ملامح الطائف الجمالية يكمن في الورد، وتكثر مجسمات الورد في الطائف، وتتنوع أحجامها، بل إن هوية الطائف مدينة الأدب اتخذت من الورد شعاراً لها، كما في صورة شعار "الطائف مدينة مبدعة في الأدب".



حيث يرمز الشعار إلى كتاب ملئ بالورد، في تقابل بين الورد والأدب، وتغنّى الشعراء كثيراً بالورد الطائفي، فمن ذلك:

للورد فوق سحابها أحلام
الغيم يعيش جفنها وينام
للورد فيها قصة مروية
تحلو بطبيب حديثه الأيام^{٢٥}
وقول الشاعرة:
للورد موطنه ونحن مواطن
للحب نتخذ الورد دليلاً
ولأنت يا وطن الورد دليلنا

وهذه الدلالات السيميائية لا تعني الاطراد في كل ما هو أخضر، لأن العلامات اللغوية وغير اللغوية لها ظروف تؤثر في توجيه معانيها، كما يعرف في البلاغة بالمجاز أو القرائن، فاللون في المجسمات له دلالات مختلفة بحسب ما يمليه السياق الجمالي.

- ميدان المنوية:



وتعني المنوية مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ويقع في المدخل الغربي للطائف، ويتميز المجسم بحجمه الكبير، ودلالاته المتنوعة، التي تشير إلى تاريخ المملكة العربية السعودية وهويتها الإسلامية، ومكانتها التاريخية، يحيط بالمجسم مسطحات زراعية، وأزهار ملونة، ومجموعة من النخيل الموزعة بشكل دائري حول المجسم، متجانسة مع حركة الدوار، ويتخذ المجسم شكل التكعيب غير المكتمل، بطراز فلسفي حديث، ليحمل أصالة التراث مع التطور المعماري الحديث، فالمجسم يقابل بين الماضي والحاضر، من حيث البناء المعماري، والقيم والمبادئ، والتطور المستمر.

والمجسم بشكل عام يحمل فكرة الطموح، فلا تزال هناك مساحة كافية لمزيد من الإبداع والإنجاز، يشير إلى ذلك الشكل المكعب غير المكتمل، الذي ضم بداخله كل رمزيات التاريخ السعودي، من قصر المصمك، والطرارز التراثي مع الحديث، والمعالم الدينية والتاريخية، تكتنفها سامقات النخيل، فهي تعكس رؤية طموحة، لا ينتهي الحديث عنها، فأضلاع المكعب موجودة، مما يشير إلى الرسوخ والوضوح والكمال، لكنها مفتوحة منشرة بحجم الأمل المعقود، والطموح المنشود، فتاريخ الملك عبد العزيز (لن يكون كعروض الخليل بن أحمد التي قيل عنها: إنها من العلم الذي طبخ فنضج فاحترق، فذكرى المناسبة بكل تظاهراتها الثقافية لن تكون سوى بوابة للمؤرخ المفكر، ليلج منها إلى بهو ذهبي متجدد)^{٢٦}.

^{٢٤} - لطائف من قوافي الطائف، ص ١٣٧
^{٢٥} - المرجع السابق، ص ٣٠

^{٢٦} - في ظلال الذكرى المنوية، أبو عبد الرحمن محمد بن عمر بن عقيل الظاهري، الشيخ أبو عبد الرحمن ابن عقيل الظاهري، مج ١، ع ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٣١، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٥١، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٧، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٤، ١٦٥، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٠، ١٧١، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢١٠، ٢١١، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٥، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٦٢، ٣٦٣، ٣٦٤، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٦٨، ٣٦٩، ٣٧٠، ٣٧١، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٧٤، ٣٧٥، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٨١، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٥، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٦، ٣٩٧، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١١، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٦، ٤١٧، ٤١٨، ٤١٩، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٥٧، ٤٥٨، ٤٥٩، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٣، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٦٩، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٣، ٤٧٤، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٠، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٨٥، ٤٨٦، ٤٨٧، ٤٨٨، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٢، ٤٩٣، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٦، ٤٩٧، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٠٠، ٥٠١، ٥٠٢، ٥٠٣، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٦، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١١، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٢٣، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٢، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٣٨، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥، ٥٥٦، ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦١، ٥٦٢، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٦٥، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٢، ٥٧٣، ٥٧٤، ٥٧٥، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨١، ٥٨٢، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٨٦، ٥٨٧، ٥٨٨، ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩١، ٥٩٢، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٥، ٥٩٦، ٥٩٧، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠٠، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٣، ٦٠٤، ٦٠٥، ٦٠٦، ٦٠٧، ٦٠٨، ٦٠٩، ٦١٠، ٦١١، ٦١٢، ٦١٣، ٦١٤، ٦١٥، ٦١٦، ٦١٧، ٦١٨، ٦١٩، ٦٢٠، ٦٢١، ٦٢٢، ٦٢٣، ٦٢٤، ٦٢٥، ٦٢٦، ٦٢٧، ٦٢٨، ٦٢٩، ٦٣٠، ٦٣١، ٦٣٢، ٦٣٣، ٦٣٤، ٦٣٥، ٦٣٦، ٦٣٧، ٦٣٨، ٦٣٩، ٦٤٠، ٦٤١، ٦٤٢، ٦٤٣، ٦٤٤، ٦٤٥، ٦٤٦، ٦٤٧، ٦٤٨، ٦٤٩، ٦٥٠، ٦٥١، ٦٥٢، ٦٥٣، ٦٥٤، ٦٥٥، ٦٥٦، ٦٥٧، ٦٥٨، ٦٥٩، ٦٦٠، ٦٦١، ٦٦٢، ٦٦٣، ٦٦٤، ٦٦٥، ٦٦٦، ٦٦٧، ٦٦٨، ٦٦٩، ٦٧٠، ٦٧١، ٦٧٢، ٦٧٣، ٦٧٤، ٦٧٥، ٦٧٦، ٦٧٧، ٦٧٨، ٦٧٩، ٦٨٠، ٦٨١، ٦٨٢، ٦٨٣، ٦٨٤، ٦٨٥، ٦٨٦، ٦٨٧، ٦٨٨، ٦٨٩، ٦٩٠، ٦٩١، ٦٩٢، ٦٩٣، ٦٩٤، ٦٩٥، ٦٩٦، ٦٩٧، ٦٩٨، ٦٩٩، ٧٠٠، ٧٠١، ٧٠٢، ٧٠٣، ٧٠٤، ٧٠٥، ٧٠٦، ٧٠٧، ٧٠٨، ٧٠٩، ٧١٠، ٧١١، ٧١٢، ٧١٣، ٧١٤، ٧١٥، ٧١٦، ٧١٧، ٧١٨، ٧١٩، ٧٢٠، ٧٢١، ٧٢٢، ٧٢٣، ٧٢٤، ٧٢٥، ٧٢٦، ٧٢٧، ٧٢٨، ٧٢٩، ٧٣٠، ٧٣١، ٧٣٢، ٧٣٣، ٧٣٤، ٧٣٥، ٧٣٦، ٧٣٧، ٧٣٨، ٧٣٩، ٧٤٠، ٧٤١، ٧٤٢، ٧٤٣، ٧٤٤، ٧٤٥، ٧٤٦، ٧٤٧، ٧٤٨، ٧٤٩، ٧٥٠، ٧٥١، ٧٥٢، ٧٥٣، ٧٥٤، ٧٥٥، ٧٥٦، ٧٥٧، ٧٥٨، ٧٥٩، ٧٦٠، ٧٦١، ٧٦٢، ٧٦٣، ٧٦٤، ٧٦٥، ٧٦٦، ٧٦٧، ٧٦٨، ٧٦٩، ٧٧٠، ٧٧١، ٧٧٢، ٧٧٣، ٧٧٤، ٧٧٥، ٧٧٦، ٧٧٧، ٧٧٨، ٧٧٩، ٧٨٠، ٧٨١، ٧٨٢، ٧٨٣، ٧٨٤، ٧٨٥، ٧٨٦، ٧٨٧، ٧٨٨، ٧٨٩، ٧٩٠، ٧٩١، ٧٩٢، ٧٩٣، ٧٩٤، ٧٩٥، ٧٩٦، ٧٩٧، ٧٩٨، ٧٩٩، ٨٠٠، ٨٠١، ٨٠٢، ٨٠٣، ٨٠٤، ٨٠٥، ٨٠٦، ٨٠٧، ٨٠٨، ٨٠٩، ٨١٠، ٨١١، ٨١٢، ٨١٣، ٨١٤، ٨١٥، ٨١٦، ٨١٧، ٨١٨، ٨١٩، ٨٢٠، ٨٢١، ٨٢٢، ٨٢٣، ٨٢٤، ٨٢٥، ٨٢٦، ٨٢٧، ٨٢٨، ٨٢٩، ٨٣٠، ٨٣١، ٨٣٢، ٨٣٣، ٨٣٤، ٨٣٥، ٨٣٦، ٨٣٧، ٨٣٨، ٨٣٩، ٨٤٠، ٨٤١، ٨٤٢، ٨٤٣، ٨٤٤، ٨٤٥، ٨٤٦، ٨٤٧، ٨٤٨، ٨٤٩، ٨٥٠، ٨٥١، ٨٥٢، ٨٥٣، ٨٥٤، ٨٥٥، ٨٥٦، ٨٥٧، ٨٥٨، ٨٥٩، ٨٦٠، ٨٦١، ٨٦٢، ٨٦٣، ٨٦٤، ٨٦٥، ٨٦٦، ٨٦٧، ٨٦٨، ٨٦٩، ٨٧٠، ٨٧١، ٨٧٢، ٨٧٣، ٨٧٤، ٨٧٥، ٨٧٦، ٨٧٧، ٨٧٨، ٨٧٩، ٨٨٠، ٨٨١، ٨٨٢، ٨٨٣، ٨٨٤، ٨٨٥، ٨٨٦، ٨٨٧، ٨٨٨، ٨٨٩، ٨٩٠، ٨٩١، ٨٩٢، ٨٩٣، ٨٩٤، ٨٩٥، ٨٩٦، ٨٩٧، ٨٩٨، ٨٩٩، ٩٠٠، ٩٠١، ٩٠٢، ٩٠٣، ٩٠٤، ٩٠٥، ٩٠٦، ٩٠٧، ٩٠٨، ٩٠٩، ٩١٠، ٩١١، ٩١٢، ٩١٣، ٩١٤، ٩١٥، ٩١٦، ٩١٧، ٩١٨، ٩١٩، ٩٢٠، ٩٢١، ٩٢٢، ٩٢٣، ٩٢٤، ٩٢٥، ٩٢٦، ٩٢٧، ٩٢٨، ٩٢٩، ٩٣٠، ٩٣١، ٩٣٢، ٩٣٣، ٩٣٤، ٩٣٥، ٩٣٦، ٩٣٧، ٩٣٨، ٩٣٩، ٩٤٠، ٩٤١، ٩٤٢، ٩٤٣، ٩٤٤، ٩٤٥، ٩٤٦، ٩٤٧، ٩٤٨، ٩٤٩، ٩٥٠، ٩٥١، ٩٥٢، ٩٥٣، ٩٥٤، ٩٥٥، ٩٥٦، ٩٥٧، ٩٥٨، ٩٥٩، ٩٦٠، ٩٦١، ٩٦٢، ٩٦٣، ٩٦٤، ٩٦٥، ٩٦٦، ٩٦٧، ٩٦٨، ٩٦٩، ٩٧٠، ٩٧١، ٩٧٢، ٩٧٣، ٩٧٤، ٩٧٥، ٩٧٦، ٩٧٧، ٩٧٨، ٩٧٩، ٩٨٠، ٩٨١، ٩٨٢، ٩٨٣، ٩٨٤، ٩٨٥، ٩٨٦، ٩٨٧، ٩٨٨، ٩٨٩، ٩٩٠، ٩٩١، ٩٩٢، ٩٩٣، ٩٩٤، ٩٩٥، ٩٩٦، ٩٩٧، ٩٩٨، ٩٩٩، ١٠٠٠، ١٠٠١، ١٠٠٢، ١٠٠٣، ١٠٠٤، ١٠٠٥، ١٠٠٦، ١٠٠٧، ١٠٠٨، ١٠٠٩، ١٠١٠، ١٠١١، ١٠١٢، ١٠١٣، ١٠١٤، ١٠١٥، ١٠١٦، ١٠١٧، ١٠١٨، ١٠١٩، ١٠٢٠، ١٠٢١، ١٠٢٢، ١٠٢٣، ١٠٢٤، ١٠٢٥، ١٠٢٦، ١٠٢٧، ١٠٢٨، ١٠٢٩، ١٠٣٠، ١٠٣١، ١٠٣٢، ١٠٣٣، ١٠٣٤، ١٠٣٥، ١٠٣٦، ١٠٣٧، ١٠٣٨، ١٠٣٩، ١٠٤٠، ١٠٤١، ١٠٤٢، ١٠٤٣، ١٠٤٤، ١٠٤٥، ١٠٤٦، ١٠٤٧، ١٠٤٨، ١٠٤٩، ١٠٥٠، ١٠٥١، ١٠٥٢، ١٠٥٣، ١٠٥٤، ١٠٥٥، ١٠٥٦، ١٠٥٧، ١٠٥٨، ١٠٥٩، ١٠٦٠، ١٠٦١، ١٠٦٢، ١٠٦٣، ١٠٦٤، ١٠٦٥، ١٠٦٦، ١٠٦٧، ١٠٦٨، ١٠٦٩، ١٠٧٠، ١٠٧١، ١٠٧٢، ١٠٧٣، ١٠٧٤، ١٠٧٥، ١٠٧٦، ١٠٧٧، ١٠٧٨، ١٠٧٩، ١٠٨٠، ١٠٨١، ١٠٨٢، ١٠٨٣، ١٠٨٤، ١٠٨٥، ١٠٨٦، ١٠٨٧، ١٠٨٨، ١٠٨٩، ١٠٩٠، ١٠٩١، ١٠٩٢، ١٠٩٣، ١٠٩٤، ١٠٩٥، ١٠٩٦، ١٠٩٧، ١٠٩٨، ١٠٩٩، ١١٠٠، ١١٠١، ١١٠٢، ١١٠٣، ١١٠٤، ١١٠٥، ١١٠٦، ١١٠٧، ١١٠٨، ١١٠٩، ١١١٠، ١١١١، ١١١٢، ١١١٣، ١١١٤، ١١١٥، ١١١٦، ١١١٧، ١١١٨، ١١١٩، ١١٢٠، ١١٢١، ١١٢٢، ١١٢٣، ١١٢٤، ١١٢٥، ١١٢٦، ١١٢٧، ١١٢٨، ١١٢٩، ١١٣٠، ١١٣١، ١١٣٢، ١١٣٣، ١١٣٤، ١١٣٥، ١١٣٦، ١١٣٧، ١١٣٨، ١١٣٩، ١١٤٠، ١١٤١، ١١٤٢، ١١٤٣، ١١٤٤، ١١٤٥، ١١٤٦، ١١٤٧، ١١٤٨، ١١٤٩، ١١٥٠، ١١٥١، ١١٥٢، ١١٥٣، ١١٥٤، ١١٥٥، ١١٥٦، ١١٥٧، ١١٥٨، ١١٥٩، ١١٦٠، ١١٦١، ١١٦٢، ١١٦٣، ١١٦٤، ١١٦٥، ١١٦٦، ١١٦٧، ١١٦٨، ١١٦٩، ١١٧٠، ١١٧١، ١١٧٢، ١١٧٣، ١١٧٤، ١١٧٥، ١١٧٦، ١١٧٧، ١١٧٨، ١١٧٩، ١١٨٠، ١١٨١، ١١٨٢، ١١٨٣، ١١٨٤، ١١٨٥، ١١٨٦، ١١٨٧، ١١٨٨، ١١٨٩، ١١٩٠، ١١٩١، ١١٩٢، ١١٩٣، ١١٩٤، ١١٩٥، ١١٩٦، ١١٩٧، ١١٩٨، ١١٩٩، ١٢٠٠، ١٢٠١، ١٢٠٢، ١٢٠٣، ١٢٠٤، ١٢٠٥، ١٢٠٦، ١٢٠٧، ١٢٠٨، ١٢٠٩، ١٢١٠، ١٢١١، ١٢١٢، ١٢١٣، ١٢١٤، ١٢١٥، ١٢١٦، ١٢١٧، ١٢١٨، ١٢١٩، ١٢٢٠، ١٢٢١، ١٢٢٢، ١٢٢٣، ١٢٢٤، ١٢٢٥، ١٢٢٦، ١٢٢٧، ١٢٢٨، ١٢٢٩، ١٢٣٠، ١٢٣١، ١٢٣٢، ١٢٣٣، ١٢٣٤، ١٢٣٥، ١٢٣٦، ١٢٣٧، ١٢٣٨، ١٢٣٩، ١٢٤٠، ١٢٤١، ١٢٤٢، ١٢٤٣، ١٢٤٤، ١٢٤٥، ١٢٤٦، ١٢٤٧، ١٢٤٨، ١٢٤٩، ١٢٥٠، ١٢٥١، ١٢٥٢، ١٢٥٣، ١٢٥٤، ١٢٥٥، ١٢٥٦، ١٢٥٧، ١٢٥٨، ١٢٥٩، ١٢٦٠، ١٢٦١، ١٢٦٢، ١٢٦٣، ١٢٦٤، ١٢٦٥، ١٢٦٦، ١٢٦٧، ١٢٦٨، ١٢٦٩، ١٢٧٠، ١٢٧١، ١٢٧٢، ١٢٧٣، ١٢٧٤، ١٢٧٥، ١٢٧٦، ١٢٧٧، ١٢٧٨، ١٢٧٩، ١٢٨٠، ١٢٨١، ١٢٨٢، ١٢٨٣، ١٢٨٤، ١٢٨٥، ١٢٨٦، ١٢٨٧، ١٢٨٨، ١٢٨٩، ١٢٩٠، ١٢٩١، ١٢٩٢، ١٢٩٣، ١٢٩٤، ١٢٩٥، ١٢٩٦، ١٢٩٧، ١٢٩٨، ١٢٩٩،

وتشير الوردة البنية إلى السباحة في الطائف، فاللون البني هو المعتمد في اللوحات الإرشادية في الطرقات للدلالة على المعالم السياحية، فلوحة سوق عكاظ، ولوحات الإرشاد على الحدائق العامة والمنتزهات، والمتاحف والمواقع الأثرية، تحمل اللون البني، فتشكلت الوردة كلوحة جمالية إرشادية رمزية، تجعل المتأمل يقف أمامها طويلاً.

وتأتي الإضاءات لتضفي معاني أخرى على المجسم، فهي تضاء ليلاً باللون الأبيض والوردي، فتعطي الإضاءة وتوزيعها على أجزاء المجسم منظراً خيالياً رائعاً، خاصة أن دوار الوردة من الدوارات النشطة والحيوية في الطائف، يقع بطريق الملك خالد، فاللون الوردي هو لون الورد الأصلي، والإضاءة البيضاء تشير إلى معاني الصفاء والسعادة، وتتغير إضاءة المجسم بحسب المناسبات الوطنية، فتكتسي باللون الأخضر في المناسبات الوطنية، كذكرى اليوم الوطني السعودي، فتكون الوردة الخضراء متجانسة مع العلم السعودي.

وأذكر عند إنشاء هذا المجسم كانت هناك تداوليات لمعاني سلبية تتعلق بلوم المجسم، ورغم ضعف تداولها إلا أنها تدعو بالضرورة إلى التحليل الجمالي البيئي من منظور سيميائي، حتى يفهم الناس تلك المعاني؛ فيصلون إلى الإدراك الجمالي للبيئة الأدبية، فمستوى الإدراك يتفاوت، ولا بد من التنويه لمواطن الجمال، ومكامن الإبداع في تلك المجسمات وغيرها من المكونات الأدبية في الطائف.

- مجسم الدلال:



والدلة هي الوعاء الذي يستخدم في إعداد القهوة وتقديمها، ولم تذكر المعاجم العربية هذا اللفظ، ويظهر أنه مشتق تعرض لتغيرات صرفية، فقد تكون اللفظة مشتقة من الدلو أو الدلال، أو من الدليل، ولا نجزم بذلك لكن لفظ "الدلة" يحمل هذه المعاني جميعاً، فالدلو وعاء صغير ينزل في البئر، والدلة وعاء تعد فيه القهوة وتسكب، والدلال:

للحب مذ صار الفؤاد عليلاً

فلأنت رمز للجمال ووجهة

نلقاك فيها مشرقاً وجميلاً

ولأنت أرض مذ تشكل طينها

لم يتخذ غير العلو سبيلاً^{٢٦}

ومن مجسمات الورد مجسم الوردة بدوار السحيلي، وسمي دوار الوردة، ويتميز بحجم الوردة الكبير الذي تحيط به إضاءات خارجية.



والمجسم تحيط به مساحة خضراء خالية من الورد، ليكون المجسم بارزاً بدلالته على الورد، وعلى غير المؤلف فإن الوردة تحمل اللون الترابي، وجعل تلويها معتمداً على الإضاءة الخارجية، وفي ذلك دلالة عميقة، فاللون الترابي يشير إلى بيوت الطين، رمز التراث والأصالة، وتحقيق الهوية العريقة، ممتزجاً بالورد رمز الطائف الغناء، وفي تلك البيوت ينبع الكرم والجود، متمثلاً في رمزية القهوة، التي تحمل اللون البني كذلك، وهنا يتقابل الورد مع القهوة في الدلالة على الكرم، وهو أحد المعاني الذي يحملها الورد الطائفي كتراث غير مادي.

ولا تقف سيميائية اللون في المجسم عند هذا الحد، فهو يشير إلى الدف والاستقرار، إذ هو لون الأرض، الجامعة للناس، مما يحقق الانتماء الوطني، والترابط الاجتماعي، خاصة إذا نظرنا إلى تشكل الورد من الداخل، فهو يعطي دوائر متنامية، يكتنف بعضها بعضاً، يضم الكبير فيها الصغير، ويتولد من هذا اللون معاني الراحة والطمأنينة، خاصة إذا اقترن باللون الأخضر، وهو محيط بالمجسم من الأسفل، فاللون الأخضر مع البني يبعث هذه المعاني من ناحية، ويبعد احتمال وجود معاني سلبية قد يحملها اللون.

^{٢٦} - المرجع السابق، ص ٦٩

- مجسم الجزيرة العربية:



يقع مجسم الجزيرة بمدخل الطائف الشمالي، ويمثل خارطة المملكة العربية السعودية يكونها صقر متوثب باتجاه الشرق، جناحه غلاف كتاب، حيث يعطي المجسم شكل صفحات الكتاب من جانبه الغربي، وعلى صفحة المجسم من جهة طريق المطار رأسا خيل يمثلان الملك وولي عهده، وحب الفروسية والإقدام والمجد، ويزين أسفل المجسم من هذه الجهة شريط تراثي يرمز لسوق عكاظ، ينطلق منه مؤشر ينطلق نحو الأعلى ليشير إلى الاقتصاد والنمو في رؤية المملكة ٢٠٣٠م، ويوجد الشريطان التريثان كذلك في الجهة المقابلة يتوسطهما قصر المصمك، وصورة جزئية لمدائن صالح.

فالمجسم يجمع التاريخ والأدب والثقافة والطموح والعلم والسيادة، بلون الصحراء الذي يكسب المعنى هيبة وأصالة، يقول فيه الشاعر حمد جويبر:

ما أول الصقر نحو الشمس وجهته

وكان يسبق في الذكرى مسافته

وكان طائفه العذري مبتكرا

للحب ينسج للأحلام لهفته

ولو حنوث له شطرا وقافية

أذاع للعمر والدنيا قصيدته

وما تأمله المجرور منتشيا

إلا ونادم في النيات رقصته^{٢١}

للمرأة والدل حسن الحديث وحسن المزح والهيئة^{٢٧}، وشكل الدلة يوحي بهيئة المرأة ذات الخصر الممهل، والدلال: (الذي يجمع بين البيعين، والاسم الدلالة والدلالة، والدلالة: ما جعلته للدليل أو الدلال، وقال ابن دريد: الدلالة، بالفتح، حرفة الدلال، ودليل بين الدلالة، بالكسر لا غير)^{٢٨}، وقيل أيضا: (فلان يدل على أقرانه كالبازي يدل على صيده، وهو يدل بفلان أي يثق به، وأدل الرجل على أقرانه: أخذهم من فوق، وأدل البازي على صيده كذلك، ودله على الشيء يدلّه دلا ودلالة فاندل: سدده إليه)^{٢٩}، ولعل الدلة واحدة الدل، فهي دليل على الكرم، وقد كان العرب قديما يحتفون بالضيف، ويفرحون به، ولربما أشعلوا الناس من بعيد التماسا للضيف.

والدلال التي تتخذ وضعية سكب القهوة في المجسم تحمل دلالة التعجيل بالكرم والمعروف، كما تشير إلى حركية الدلة، ويرتبط بالدلال مشروب القهوة، وهو رمز ثقافي، وتراث سعودي أصيل، وقد أطلقت وزارة الثقافة السعودية مبادرة عام القهوة السعودية عام ٢٠٢٢م، احتفاء برمز القهوة، وتخليدا للتراث الثقافي، ودعمًا للإنتاج المحلي، ووجهت بتسمية القهوة العربية باسم القهوة السعودية، إبرازا للهوية الوطنية.

وتقديم القهوة السعودية عادة جميلة درج عليها المجتمع السعودي، وفيها دلالة الكرم والمروءة، وسعة الخلق ودمائته، فهم يرون فنجان القهوة للضيف من واجبات ضيافته، وهي جزء من المائدة، لا يكاد يخلو منها بيت، وإمالة الدلة مع رفعها عند صب الفنجان له دلالة ثقافية، فعند الصب (ينزل خيطا من القهوة مع رفع الدلة عن الفنجان دون قطع الخيط، والغاية من هذه الحركة إمتاع الضيف بمنظر انسكاب القهوة قبل شربها)^{٣٠}، ولهذا اتخذ المجسم دلال مائلة إغراقا في المعنى.

والدلال الكثيرة تبعث في النفس الفرح، لارتباطها بالمناسبات والاحتفالات، واجتماعات الناس، وتقارب الأحباب، فهي ذات دلالة نفسية، تضاف إلى معنى الكرم، فضلا عن لونها الذهبي الأصفر، وهو لون يدل على السعادة والفرح والتفاؤل والإشراق، كما يدل على الطاقة والنشاط والإنجاز، وهو في هذا السياق يشير إلى الاستبشار بقدم الضيف، والنشاط لاستقباله، وهي عادة عربية كريمة.

٢٠ - القهوة العربية أعراف وتقاليد، سهام عبد الله، التوباد، ع ٢١، الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، ٢٠٠١م، ص ١٣٤
٢١ - سمعتها من الشاعر مباشرة.

٢٧ - لسان العرب، ج ١١، ص ٢٤٧

٢٨ - لسان العرب، ج ١١، ص ٢٤٩

٢٩ - لسان العرب، ج ١١، ص ٢٤٨

الطبعة الأولى. إصدارات النادي الأدبي الثقافي بالطائف، دار يسطرون للنشر.

٥. الجمحي، محمد بن سلام. قرأه وشرحه أبو فهر محمود محمد شاكر. طبقات فحول الشعراء. دار المدني.

٦. حسن، محمود محمد. ٢٠٢٢م. جدلية العلاقة بين الجمال والأدب عند بيتر لامارك. مجلة كلية الآداب. ع ٦٢. ج ١، ٢. جامعة سوهاج – كلية الآداب.

٧. السالمي، حماد بن حامد. ١٤٢٠هـ. الشوق الطائف حول قطر الطائف معجم موسوعي لما قيل في الطائف من شعر عربي من العصر الجاهلي حتى اليوم. الطبعة الأولى. دار الشريف للطباعة والنشر.

٨. السالمي، حماد بن حامد. ٢٠٠٣م. المعجم الجغرافي لمحافظة الطائف أكثر من ٤ آلاف مفردة جغرافية لأشهر وأكبر المواضع والأمكنة. الطبعة الأولى. اللجنة العامة للتنشيط السياحي.

٩. السيد، رضا كمال خلاف. ٢٠١٦م. التقدير الجمالي للبيئة. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية. ع ١١. جامعة القاهرة – فرع الخرطوم – كلية الآداب.

١٠. الشراري، خالد ضيف الله مظهر. ٢٠٢٥م. مدينة الطائف من خلال كتابات جون فيليبي بين عامي ١٩٣٠م – ١٩١٨م. بحوث الندوة العلمية: الطائف تاريخ وحضارة عبر العصور. جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

١١. الظاهري، أبو عبد الرحمن محمد بن عمر بن عقيل. ١٩٩٩م. في ظلال الذكرى المئوية. الشيخ أبو عبد الرحمن ابن عقيل الظاهري. مج ١، ع ٣، ٤. الدرعية.

١٢. عباس، د. راوية عبد المنعم. ١٩٩٨م. الحس الجمالي وتاريخ الفن دراسة في القيم الجمالية والفنية. الطبعة الأولى. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

١٣. عبد الله، سهام. ٢٠٠١م. القهوة العربية أعراف وتقاليدها. التباد. ع ٢١. الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون.

١٤. الغامدي، عثمان جمعان. ٢٠١٥م. الطائف ونخبة المثقفة. علامات في النقد. ج ٨٢. النادي الأدبي الثقافي بجدة.

١٥. مطر، علاء شنون. ٢٠٢١م. نظرية الإدراك الجمالي في الفكر الفلسفي. حولية المنتدى للدراسات الإنسانية. ع ٤٦. المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثقافة.

١٦. موقع وزارة الثقافة السعودية:

<https://engage.moc.gov.sa/taif-city-of-literature/#objectives-section>

١٧. هيئة التحرير. ١٩٦٧م. قطر الطائف ومؤرخه. مج ٢. ع ١. العرب. دار اليمامة للبحث والنشر والتوزيع.

وهكذا تحمل المجسمات أبعاداً ثقافية، تنبع من وجدان الأرض، فعلاوة على بيئة الطائف الطبيعية المؤثرة في الشعر، تؤثر البيئة المشيدة كذلك، وتنمي الحس الجمالي، وتلهم الشعراء والأدباء، فصيافة المجسم الجمالي تعتمد على علامات ورموز لها أبعادها الأدبية، فلا يوجد مجسم في الطائف أنشئ ليشتغل حيزاً فحسب، مجرداً من أية دلالة، وتظل سيميائية الشكل واللون والمكان والزمن عناصر مهمة في فهم أدبية المجسمات الجمالية.

الخاتمة:

وبعد فقد خلص البحث إلى نتائج من أهمها:

- تنقسم البيئة الجمالية في الطائف إلى بيئة طبيعية وبيئة مشيدة تمتد من جمال الطبيعة.
- هناك علاقة وثيقة بين الأدب وجمال البيئة، فالأدب نوع من الجمال ينعكس على البيئة، والبيئة الجمالية مؤثرة في إنتاج الأدب وتلقيه.
- المجسمات الجمالية في الطائف تحمل دلالات رمزية تعكس البيئة الجمالية والأدبية.
- الزخرفة العمرانية والعناية بها تنعكس على استعمال الفنون البديعية في النصوص الأدبية.
- تنمية الذوق الجمالي الأدبي يحتاج إلى مشاهد بصرية مبدعة.
- توزيع المجسمات في الطائف يراعي أماكن الحركة والحيوية ليؤدي رسالة ثقافية.
- للطائف مقومات أدبية كثيرة انعكست على جمالية المجسمات الميدانية.
- الأبعاد الثقافية للمجسمات تتماهي مع أدبية الطائف ومقوماتها.

وبالله التوفيق، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

المراجع:

١. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين. الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين. ١٤١٤هـ. لسان العرب. الطبعة الثالثة. دار صادر.
٢. أحمد، بدر الدين مصطفى. ٢٠٢١م. علم الجمال البيئي: حدوده ومقارباته مجالاته. مج ١٣. ع ٢. مجلة كلية الآداب. جامعة الفيوم – كلية الآداب.
٣. آل كمال، سليمان بن صالح. ٢٠٠٣. مكتبات الطائف الخاصة ودورها الحضاري في ازدهار الحركة العلمية خلال القرن الرابع عشر الهجري. ع ١٦. ج ١. جامعة طنطا – كلية الآداب.
٤. الثقفي، مبادرة منتدى الثقفي بمناسبة اختيار الطائف عاصمة للشعر العربي. ٢٠٢٣م. لطائف من قوافي الطائف.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Arabic Language in the Digital Era: Challenges and Solutions.

Dr. Amna Ali shraheli

Assistant Professor - College of Humanities and Social Sciences- King Saud University- KSA

E-mail: ashraheli@ksu.edu.sa

اللغة العربية في عصر الرقمنة: التحديات والحلول.

د. أمينة بنت علي بن هادي شراخيلي

أستاذ مساعد - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Arabic Language- Digitization- Arabic Digital Content- Computational Linguistics.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، الرقمنة، المحتوى العربي الرقمي، اللسانيات الحاسوبية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The Arabic language holds a prominent status, as it is undoubtedly the language of the Qur'an and Hadith, the language of science, research, beauty, and expression. It was divinely chosen by Allah (Glorified and Exalted be He) as the language of His Holy Book, and He has guaranteed its preservation. Given the major transformations occurring in the Arab world across economic, political, social, scientific, and cultural fields—especially with the rapid development of technology and digitalization, along with the dominance of various foreign cultures and languages—the Arabic language faces serious threats to its identity and cultural heritage. This reality necessitates that Arab people reject the dominance of other languages, support the Arabic and Islamic culture, and activate mechanisms to preserve it, in order to protect against cultural infiltration and to safeguard Arab identity in the digital age.

It has also become essential to keep pace with digital transformation and confront the challenges facing the Arabic language. This includes finding solutions that contribute to the digitization of Arabic content—particularly the digitization of the language itself. In our current era, we witness the emergence of Arabic-speaking digital platforms, some affiliated with media institutions, and others operating independently across various fields.

Key Findings of the Study:

1. The Arabic language suffers from several problems, such as:

The absence of an effective Arabic search engine.

Lexical gaps.

Issues related to Arabization and translation, among others.

2. Arabic websites often lack strong design, aesthetic appeal, and user engagement. Additionally, the presence of Arabic on the internet and web pages remains limited.

تحتل اللغة العربية مكانة كبيرة، فهي بلا شك لغة القرآن والحديث، لغة العلم، لغة البحث، لغة الجمال، لغة التعبير، وقد اختارها الله سبحانه وتعالى لغة لكتابه الكريم، وتكفل بحفظها. ولأن المجتمع العربي يشهد تحولات كبيرة في المجالات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والعلمية، والثقافية، وهي تحولات متعددة الأبعاد، تتمثل في جانب منها في التطور التكنولوجي والرقمي وطغيان الثقافات المختلفة ولغاتها مما يشكل خطراً على الثقافة العربية ولغتها، فكان على أبناء العربية رفض هيمنة اللغات الأخرى، ودعم اللغة والثقافة العربية والإسلامية، واستنهاض آليات الحفاظ عليها تحزراً من الاختراق الثقافي، وحفاظاً على الهوية العربية والثقافة العربية كذلك في عصر الرقمنة، بالإضافة إلى مجاراة التحول الرقمي ومواجهة التحديات التي تواجه اللغة العربية في سبيل ذلك، والعمل على إيجاد الحلول التي تسهم في رقمنة المحتوى العربي، وبخاصة رقمنة اللغة، وهو ما نشهده في العصر الحالي من ظهور منصات رقمية ناطقة باللغة العربية، منها التابع لمؤسسات إعلامية، ومنها ما تنشط بشكل مستقل في مجالات مختلفة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى بعض النتائج منها:

١. اللغة العربية تعاني من العديد من المشاكل مثل: غياب محرك بحث عربي، ووجود فجوة معجمية، بالإضافة إلى مشاكل تتعلق بالتعريب والترجمة وغيرها.

٢. ضعف تصميم المواقع العربية وعدم الاهتمام بجماليتها وجاذبيتها للمستخدمين، ومحدودية انتشار اللغة العربية على النت وصفحات الويب.

المقدمة:

لا شك أن اللغة العربية لغة العلم والبحث، لغة القرآن والحديث، لغة الجمال، ولغة التعبير، إنها لغة لها مكانتها الدينية والاجتماعية، وقد اختارها الله سبحانه وتعالى لغة لقرآنه مما جعل ارتباطها بالإسلام ارتباطاً وثيقاً، يقول الله تعالى: (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (يوسف، ٢)، وهذا مما يوجب الاهتمام بها والحفاظ عليها والسعي بها لمواكبة ركب التقدم والتكنولوجيا التي نعيشها في وقتنا الحالي.

إن التحولات الكبيرة في المجال الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي متعددة الأبعاد تخترق الوجود لتحطيم ثوابت الفكر وتراجع القيم الأخلاقية، فخطر الثقافات الأخرى على ثقافتنا العربية يسعى إلى إلغاء الهوية والانتماء، وعلى أبناء العربية رفض هيمنة اللغة الأخرى ودعم الثقافة العربية الإسلامية، واستنهاض آليات الحفاظ عليها من تحري الاختراق الثقافي والحفاظ على الهوية العربية في العصر الرقمي، حيث تواجه لغتنا التحديات التي تسهم في ظهور عدد من القضايا والإشكاليات التي تعوق ظهور المحتوى العربي الرقمي على الشبكة العنكبوتية بشكل يليق بأمة القرآن.

حيث تشير الأرقام حسب تقديرات أكبر محركات البحث العالمية مثل: (google) و(yahoo)، إلى أن حصة الإنتاج الفكري باللغة العربية المتاح على الشبكة العنكبوتية لا تتجاوز ١٪ من المعلومات المنشورة على الشبكة العنكبوتية، ويعود ذلك لبعض الصعوبات اللغوية والفنية التي تواجه دعم هذا المحتوى وتحويل دون نشره إلكترونياً. وهذه الصعوبات أو التحديات أثرت على المحتوى الرقمي العربي الذي لا يتماشى ولا يناسب قيمة اللغة العربية وأهميتها وإشعاعها الثقافي التاريخي كلغة أولى للعلوم والمعارف، لذلك نحن بحاجة إلى أبحاث في كيفية تصميم وصناعة المعاجم لتوليد المصطلحات وتوحيدها؛ إضافة إلى حوسبة اللغة العربية. وما تواجهه اللغة العربية من تحديات كبرى في عصرنا الحالي مع التطور السريع في عالم التقنية، واتجاه الحكومات والمؤسسات نحو الرقمنة، فهي بلا شك تحتاج لخوض غمارها في هذا السياق، ولا تفعل ذلك لوحدها بل باليات أكثر قوة وتأثير بفعل قوة ثقافتها وعلمها وتكنولوجيتها، فاللغة العربية بما لها من خصوصيات معجمية وصرفية وتركيبية ودلالية وثقافية تؤهلها لأن تصمد أمام تيارات التكنولوجيا السريعة والمتواصلة، وفي غمار هذه الثورة الذكية أصبحت خطوة التحول الرقمي الذكي في كافة المجالات هي بداية التطور والتغيير والانطلاق لمنظومة تواكب المستجدات العالمية، والعالم العربي بدوره لم يكن بعيداً عن هذا التيار من الإنتاج الرقمي؛ حيث انتشرت في الآونة الأخيرة العديد من المنصات الرقمية

الناطقة باللغة العربية، منها التابعة لمؤسسات إعلامية، ومنها التي تنشط بشكل مستقل في مجالات مختلفة، لهذا تم اختيار هذا الموضوع لعدة أسباب منها:

١. محاولة استكشاف التحديات التي تواجه اللغة العربية.
٢. البحث عن حلول لهذه التحديات.
٣. التعرف على القنوات والمبادرات التي تسعى إلى رقمنة المحتوى العربي، تحديداً علوم العربية.
٤. التفكير في سبل وآليات للنهوض بواقع اللغة العربية لمسايرة التعليم الإلكتروني ومواكبة حركة التقنيات الحديثة وعصر الرقمنة.

وبالتالي فإن هذه الدراسة تهدف إلى:

١. رقمنة علوم العربية وتطوير العملية التعليمية باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات.
٢. مسايرة التطور والإبداع في العصر الرقمي مع الحفاظ على الانتماء والهوية.
٣. توضيح القضايا والإشكاليات التي تواجه التحول الرقمي للإنتاج الفكري.
٤. تطوير وإثراء المحتوى الرقمي العربي على الشبكة العنكبوتية.

في محاولة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما معنى الرقمنة؟
 ٢. ما التحول الرقمي؟
 ٣. ما المحتوى الرقمي؟
 ٤. ما أهم التحديات التي تواجه اللغة العربية في مجال الرقمنة؟
 ٥. لماذا الاهتمام بالمحتوى الرقمي العربي؟
 ٦. كيف يمكن تحويل التراث والإنتاج الفكري العربي إلى صيغ رقمية؟
- ولم تكن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها فقد سبقها عدد من الدراسات منها:

١. النص الأدبي من الورقية إلى الرقمنة آليات التشكيل والتلقي، إعداد: جمال قالم، معهد اللغات والأدب العربي، المركز الجامعي العقيد أكلي محمد أولحاج بالبويرة، الجزائر، ٢٠٠٩م.
 ٢. تعليمية علوم العربية في ظل تحديات عالم الرقمنة، عبداللطيف حني، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد الخامس، ٢٠١١م.
 ٣. اللسانيات الحاسوبية العربية من خلال أعمال الدكتور نهاد موسى، رسالة ماجستير، إعداد: سمية حمادي، كلية اللغة والأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ٢٠١٧م.
- وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ذلك لاعتمادها على تحليل واقع اللغة العربية في عصر الرقمنة، والتحديات التي تواجه رقمنة الإنتاج الفكري والأدبي العربي، بالإضافة إلى الوقوف على برامج وتطبيقات تعليم

للمحافظة عليه بأكبر قدر ممكن واستمراريته. (علوي ومسرة، ٢٠٠٨، ص ٤٧)

التحول الرقمي (Digital Transformation): في اللغة:

ورد في لسان العرب: تَحَوَّلَ عن الشيء: زال عنه إلى غيره، وحال الرجلُ يَحُولُ مثل تَحَوَّلَ من موضع إلى موضع، وحال إلى مكان آخر أي تَحَوَّلَ، وحال الشيء نفسه يَحُولُ حَوْلًا بمعنيين: يكون تَغْيَرًا، ويكون تَحَوُّلاً، والتحول التثقل من موضع إلى موضع، والاسم الجول (ابن منظور، ج ٢، ص ١٠٥٦).

في الاصطلاح:

هو مشروع حكومي تشارك فيه المؤسسات والقطاعات المختلفة بالدولة ويتمثل في تحويل الخدمات الحيوية والأساسية المرتبطة بخدمة الأفراد والمؤسسات والاستثمارات المختلفة من شكلها التقليدي إلى الشكل الإلكتروني الذكي بالاعتماد على التقنيات الحديثة والمتطورة (الفالوجي والسيد، ٢٠٢١، ص ٢٤٠).

المحتوى العربي الرقمي (Digital Arabic): contont:

يقصد به ما يُوضع على الشبكة العنكبوتية باللغة العربية، ويطلق عليه أيضاً المحتوى الإلكتروني العربي، وهو مجموع مواقع وصفحات " الويب" التي كُتبت في الفضاء الرقمي باللغة العربية، سواء كانت داخل البلاد العربية أو خارجها، وكل ما هو مسجل بأصوات عربية كذلك، أو مصوراً تصويراً يستدل به على مصدره العربي، يتناول هذا المحتوى قضايا فكرية وثقافية وإعلامية واقتصادية...، وكل ما يتعلق بالمجتمع العربي على الشبكة العنكبوتية. (السيد، ٢٠١٧، ص ٨).

ومن خلال هذا التعريف المبسط يمكن أن تكون مساحة المحتوى العربي واسعة تشمل الثقافة بمختلف عناصرها وأبعادها كالإعلام والأخبار والترفيه والخدمات الإلكترونية الحكومية والتجارة الإلكترونية والتعليم الإلكتروني، وغيرها.

وبالنظر إلى واقع المحتوى الرقمي، نجد أن ثمة هوة بين ثراء هذا المحتوى في اللغة الأجنبية، وفقره في اللغة العربية، ويعود ذلك لأسباب عدة قد لا يكون المجال هنا لذكرها؛ حيث تكفي هذه الدراسة باستقراء واقع العلوم اللغوية وما يواجه رقميتها من تحديات وصعوبات، ذلك أن الرقمنة العربية اهتمت فقط برقمنة التراث العربي في الماضي أكثر من دعم الإنتاج الفكري العربي في المجالات المختلفة والناتج الفكري الحديث.

المبحث الأول: التحديات التي تواجه رقمنة اللغة العربية:

تمتاز اللغة العربية بسمات وميزات خاصة تميزها عن غيرها من اللغات، فهي من أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، انتشرت في عصور صدر الإسلام وبلغت معظم

اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية. ووقع الاختيار على هذا المنهج لملائمته مع هذا النوع من الدراسات حيث يعمل على تحليل معطيات الواقع من خلال دراسة واستقراء ما نُشر من أبحاث ودراسات تناولت اللغة العربية وقضاياها في عصر الرقمنة.

التمهيد:

مصطلح الرقمنة، والتحول الرقمي، والمحتوى العربي الرقمي.

الرقمنة (Digitization):

في اللغة:

ورد في لسان العرب "الرَّقْمُ والتَّرْقِيمُ: تَعْجِيمُ الكتاب. ورَقَمَ الكتاب يَرْقُمُه رَقْمًا: أعجمه ويَبْنِيه.

وكتاب مَرْقُوم أي قد بُنِيَتْ حروفه بعلاماتها من التنقيط. وقوله عز وجل: (كتاب مَرْقُومٌ) (سورة المطففين، ٩)؛ كتاب مكتوب، والمَرْقُومُ من الدواب: الذي في قوائمه خطوط كَيَّاتٍ. وثور مَرْقُومُ القوائم: مُحَطَّطُها بسواد، وكذلك الحمار الوحشي (ابن منظور، ج ٣، ص ٧٠٩)

وفي القاموس المحيط "رَقَمَ: كَتَبَ، ورَقَمَ الْكِتَابَ: أَعْجَمَهُ، وَبَنِيَهُ، ورَقَمَ الثَّوبَ: حَطَّطَهُ، كَرَقَمَهُ.

المِرْقَمُ: الْقَلَمُ. ويقال للشدِّيدِ الْعَضْبِ: طَفَا مِرْقَمُكَ، وجاش، وغلا، وطَفَحَ، وارتَفَعَ، وقَذَفَ مِرْقَمُكَ.

ودابَّةٌ مَرْقُومَةٌ: في قوائمها حُطُوطٌ كَيَّاتٍ. وثورٌ وجمارٌ وحشٌ مَرْقُومُ القوائم: مُحَطَّطُها بسوادٍ. (الفيروز أباري، ص ١١٤).

وكلا التعريفين يشيران إلى الكتب وتعجيمها وبيانها.

في الاصطلاح:

يعرف تيري كاني (Terry Kuny) الرقمنة بأنها: "عملية تحويل مصادر المعلومات على اختلاف أشكالها من الكتب والدوريات، والتسجيلات الصوتية، والصور المتحركة إلى شكل مقروء بواسطة تقنية الحاسبات الآلية عبر النظام الثنائي (البتات Bits)، وتشير شارلوت بيرسي (Charlette Buresi) إلى الرقمنة على أنها منهج يسمح بتحويل البيانات والمعلومات من النظام التناظري إلى النظام الرقمي (مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ٢٠١٤، ص ٥١٢).

أما القاموس الموسوعي للمعلومات والتوثيق فيعرفها على أنها عملية إلكترونية لإنتاج رموز إلكترونية أو رقمية، سواء من خلال وثيقة أو أي شيء مادي، أو من خلال إشارات إلكترونية تناظرية. (باشيوه، ٢٠٠٧، ص ٧٠).

ولنا أن نقول إن الرقمنة هي مجموعة من البيانات المنتجة من قبل الذكاء البشري مهما كان شكلها الأصلي: نص، صورة، صوت، التي تؤثر بطريقة مباشرة على مسار إنتاج المحتوى وطريقة بثه والوسائل المستعملة لتخزينه

والكائنات فهي في العربية لا تُميز عن غيرها من الكلمات كما يحدث في اللاتينية، مثلاً: بأن تُميز بالحرف الكبير في الرسم، ووجود هذه العلامة في الكتابة يرفع نسبة التعرف على الأسماء ألياً. (رشوان، ١٤٤٥).

٢. الأخطاء الشائعة: " الأخطاء الشائعة كثيرة في كل اللغات، لكن في اللغة العربية هناك حالات تتسبب في زيادة نسبة هذه الأخطاء منها: الخطأ في كتابة الهمزات وفي الهاء والتاء المربوطة، إضافة إلى اعتياد البعض على استعمال الياء آخر الكلمة منقوطة لتمييزها عن الألف المقصورة كما في (علي - علي)، أي أن الالتباس يضيف تحدياً آخر، لذا نحن بحاجة إلى نظام - يتعامل مع النصوص العربية المرتبطة في الهمزة، التاء أو الهاء المربوطة، أو الياء أو الألف المقصورة، ومن الأخطاء الشائعة مثلاً:

- شيء تكتب: شيء، شيء.
- لا بُد تكتب: لا بد.
- إن شاء الله تكتب: إنشاء الله.

هناك أخطاء متعلقة بالهجا واستعمال حروف قريبة النطق من الحرف الصحيح، مثل: دليل تنطق زليل، وكلمة وسيط تنطق وصيط. ويكثر هذا النوع من الأخطاء بين متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية (رشوان، ١٤٤٥).

٣. التركيب الصرفي للكلمة: " الكلمة العربية مركبة تركيباً عميقاً مما يجعلها من اللغات ذات المفردات الكثيرة (Morphologically Rich Language) مقارنة باللغة الإنجليزية مثلاً، لكن المهم هنا عدد الكلمات العربية، التي يمكن أن تكون بالملايين، ومع أن الكلمة العربية تتكون من عدد محدود جداً من الوحدات المعجمية تقريباً ٥٠٠٠ جذر، وتقريباً ١٠٠ وزن (عدا ما يتفرع منها نتيجة الاعتلال) وتقريباً ٣٠٠ سابق، و ٥٥٠ لاحق، هذا في مجموعه لا يتجاوز ٦٠٠٠ وحدة معجمية، وهي إن كانت بهذا الحجم، ماهي الإشكالية التي تمثلها في مجال حوسبة اللغة؟ وللعلم فإنه في مجال الأعمال يكفي المتحدث باللغة الإنجليزية ٦٤ ألف كلمة لتغطي ٩٩٪ من احتياجه، أما في اللغة العربية فالمتحدث بحاجة إلى أكثر من ٦٠٠ كلمة ليغطي ٩٩٪ من احتياجه في نفس المجال. (رشوان، ١٤٤٥).

٤. تسمح اللغة العربية بالتقديم والتأخير بين كلماتها، ولها دلالات بلاغية وقيمة رائعة، مثال ذلك: في قوله تعالى: (إياك نعبد) (سورة الفاتحة، ٥)، حيث يفيد تقديم "إياك" على "نعبد" الحصر والقصر، وفي قوله تعالى في سورة النساء الآية السابعة (والله يريد أن يتوب عليكم) وفي سورة البقرة الآية ١٨٥ (شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن)، فقد اختلفت دلالة التقديم بين الفعل والفاعل من آية لأخرى، ولكن ما تأثير ذلك على الحوسبة اللغوية؟ هذا الأمر مما يعترض تركيب الجملة نحوياً يزيد من صعوبة المعالجة النحوية والبلاغية للغة العربية مقارنة بالإنجليزية مثلاً أو الفرنسية،

أرجاء البلاد، ولها أهميتها الدينية والاجتماعية والعلمية فهي لغة العلوم، وتظهر أهميتها في أنها من أقوى الروابط والصلات بين المسلمين؛ لأن اللغة من أهم مقومات الوحدة بين المجتمعات، وقد دأبت الأمة منذ القدم على تعليم لغتها ونشرها للراغبين على اختلاف أجناسهم وألوانهم ومازالت، فالعربية لم تعد خاصة بالعرب وحدهم بل أصبحت لغة عالمية يطلبها ملايين المسلمين لارتباطها بدينهم وثقافتهم الإسلامية، كما أننا نشهد رغبة في تعلم اللغة العربية من غير المسلمين للتواصل مع أهل اللغة من جانب والتواصل مع التراث العربي والإسلامي من جهة أخرى (تشومسكي، ١٩٧٨، ص ٧٨).

وهذه السمات تمنح اللغة العربية عناصر القوة، إلا أنها قد تمثل أيضاً عناصر تحدي في الوقت ذاته من إخضاعها للحوسبة، ومن هذه العناصر - نسميها التحديات - التي تجعل من حوسبة اللغة العربية أمراً صعباً ما يلي: (رشوان، ١٤٤٥)

١. الكتابة العربية: " الكتابة العربية لا تُفهم إلا إذا كانت حروفها متصلة، لذلك نجد بعض الحروف العربية لا تقبل الاتصال؛ إذ بينها وبين متجاوراتها من الحروف في نفس الكلمة مسافة قصيرة نسبياً، والواقع أن فصل الكلمات عن بعضها ليست بسيطة، ففي أنظمة تجارية لبرامج التعرف على الحروف العربية نجد أن نسبة تقارب ١٠٪ من الأخطاء على مستوى الكلمات، يكون أصل الخطأ فيها خطأ في فصل الكلمات عن بعضها البعض، هذا إذا كانت الوثيقة واضحة. إضافة إلى ذلك بعض الكلمات العربية - والتي يجب أن تكتب فيها الكثير من الحروف متصلة ببعضها - تجعل مسألة التعرف على حروف هذه الكلمات مسألة أكثر صعوبة من التعرف على النصوص المكتوبة في اللغات اللاتينية، وهذا يضيف تحدياً جديداً أمام تقنية تحويل الكلام العربي المطبوع إلى نصوص مقروءة. كما أن غياب التشكيل عن بنية الكلمة أو نهايتها، يمثل تحدياً آخر، فقد اعتاد العرب في معظم كتاباتهم عدم وجود التشكيل على الحروف، وإذا وجد - تقريباً في ١٠٪ من الكتب - يكون تشكياً جزئياً لبيان الفعل المبني للمجهول من المبني للمعلوم، أو لبيان التشديد في الكلمات التي يُغَيَّر التشديد معناها، مثل كلمة عين، يمكن أن تكون عَيْن - عَيْن - عَيْنَ فالتشكيل في الحقيقة يُمثل جزءاً ضرورياً من حقيقة الكلمة العربية؛ إذ إنه يمثل الحركات القصيرة (Short Vowels)، التي عادة ما تكتب في لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية، فتترك للقارئ العربي استنباط مالم يكتب من هذه الحركات والتشديد والتنوين لبدأته، هذا الأمر يجعل حوسبة اللغة العربية على درجة من الصعوبة، وإن كان العقل البشري قادر على الحسم بسهولة ويسر فيما يقارب ١٠٠٪ من الحالات، فإن الأمر بالنسبة للحاسوب ليس بنفس السهولة. لدينا أيضاً تحدٍ آخر في الأسماء والأعلام

بأنه فعل أمر أو فعل ماضٍ مالم يكن منصبطاً بحركاته، وحل المشكلة ليس في إلقاء التبعة على الحاسوب، بل في جعل كل واحدة منهما مميزة عن الأخرى بضوابطها البنائية، ومن هذه الضوابط الحركات الفارقة التي تجعل الفعل الماضي "ابْتَسَمَ" (ابْتَسَمَ) مختلفاً عن فعل الأمر "ابْتَسِمَ"،

(ابْتَسِمَ)، وذلك بضبطها بالحركات الفارقة (استيتية، ٢٠٠٨، ص ٥٨٤-٥٤٧)

المبحث الثاني: الاقتراحات والحلول لرقمنة اللغة العربية:
تقوم اللسانيات الحاسوبية على جانبين رئيسيين هما: الجانب النظري، والجانب التطبيقي، فأما الجانب النظري يبحث في الإطار النظري العميق الذي يمكننا أن نفترض كيف يعمل الدماغ الإلكتروني لحل المشكلات اللغوية. أما الجانب التطبيقي فهو يُعنى بالنتائج العلمي لنمذجة الاستعمال الإنساني للغة، وإنتاج برامج ذات معرفة باللغة الإنسانية (راضية، ٢٠١٧، ص ٢٣) و(الوعر، ١٩٨٨).

ويعتمد الجانب التطبيقي للسانيات الحاسوبية على:

- الذكاء الاصطناعي

(Artificial Intelligence):

هو سلوك وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية، وتجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية، وأنماط أعمالها، ومن أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة إلا أن هذا المصطلح جدلي نظراً لعدم توفر تعريف محدد ودقيق للذكاء. (راضية، ٢٠١٧)

والذكاء الاصطناعي فرع من فروع علم الحاسوب، وتتمحور المجالات الفرعية للذكاء الاصطناعي حول مشاكل معينة وتطبيق أدوات خاصة، وتتضمن المشاكل الرئيسية للذكاء الاصطناعي على قدرات من التفكير النمطي، والمعرفة والتخطيط والتعلم والتواصل والإدراك والقدرة على تحريك وتغيير الأشياء. (راضية، ٢٠١٧)

- الإحصاء اللغوي:

في مجال الإحصاء اللغوي- وهو الميدان الأول لتطبيق استخدام الحاسب في البحث اللغوي العربي المعاصر- فلا يخفى أن استخدام الإحصاء الرياضي في اللغة يحقق تقييماً كمياً لبعض الخواص النوعية للغة كمعدلات استخدام الحروف، والكلمات والصيغ الصرفية والموازين الشعرية، وأنواع الأساليب النحوية، أو التوزيع النسبي للأفعال المعتلة والصحيحة، أو للإفراد والتثنية والجمع، أو لحالات الإعراب المختلفة، كما يحقق توصيفاً لبعض العلاقات اللغوية، كالعلاقة بين طول جذر الكلمة ومعدل استخدامها داخل النصوص (العارف، ٢٠٠٧، ص ٦٠)

و(علي، ١٩٨٨، ص ١٣١). يقوم الإحصاء بتفسير بعض الظواهر اللغوية وتحليلها، ليس هذا فحسب، بل هناك إحصاء جديد يستطيع أن يتعامل مع البيئة المعقدة للسياق

وفي الوقت نفسه يقدم لنا اللغويون مجموعة متكاملة من القواعد التي تحيط بالموضوع وتحسمه، إذ إن كثيراً من الحسم يعتمد على الجانب الدلالي، على اعتبار أن النحو فرع المعنى. (رشوان، ١٤٤٥)

"ولابد من صياغة القواعد اللغوية بطريقة يمكن الاستفادة منها حاسوبياً ونضرب لذلك مثلاً: تتبع الصفة الموصوف في العدد والجنس والتعريف (مع وجود أنواع أخرى للصفة)، وعليه فالقياس الحاسوبي للعدد والجنس والتعريف ممكن، وبذلك تتجح هذه القاعدة في البرمجة الحاسوبية، في حين إذا قلنا إن الخبر هو الذي يتم معنى المبتدأ، فإننا ربطنا الحسم النحوي بالدلالة، وضاع طريق الحسم منّا، إذ إن الدلالة أعلى في سلم الحسم اللغوي من النحو. وقد يقع في تركيب الجملة حذف لبعض مكوناتها مع وجوده التقدير، فالضمير المستتر، قد يكون ظاهرة منتشرة في لغات أخرى إلا أنها تزيد التحدي أما المعالجة الآلية، إضافة إلى ذلك قد يشكل غياب الفعل عن الجملة في اللغة العربية كما في الجملة الاسمية زيادة للتحديات غير المحسومة التي تقف أما المعالجة الآلية للغة العربية.

من التحديات كذلك طول الجملة في العربية حيث يمكن الربط بين الجملتين باستخدام حرف الواو، وهذا الطول يُصعب على الحاسوب فهمها فهماً دقيقاً. (رشوان، ١٤٤٥)

الحديث والكلمات الحاسوبية:

الحديث خاصية عقلية، يستطيع بها الإنسان أن يلتصق صلة ما هو كائن، مما ينبغي أن يكون، ولو كانت هذه الصلة إدراكاً مباشراً ليس له مرجعية ذات إحساس، لكان من السهل أن يقال الحاسوب له حدس، فالحاسوب ينبئك بما أقيمت عليه برامجه من غير إحساس ولا شعور، ويدفع لنا بما دُفع به إليه. (استيتية، ٢٠٠٨، ص ٥٤٧)

"من هنا لم تكن قدرة الحاسوب على الحدس، كذلك التي عند الإنسان، ولذلك ليس من المتوقع أن يكون الحاسوب قادراً على تقدير الأمور، بحيث يضع كل أمرٍ في نصابه، إلا بمقتضى حدود البرمجة، وهي حدود حسية معلومة، إذا تداخلت هذه الحدود، بحيث يصبح التمييز بينها مُشكلاً أو مُلبساً، فلن يذهب الحاسوب إلى تقدير الفواصل بينها ويحل المشكلة" (استيتية، ٢٠٠٨، ص ٥٤٧)

وبيان ذلك في أمثلة وشواهد لا يمكن حصرها، مثلاً إذا لم يكن الفعل الأمر "ابتسم" منصبطاً بحركاته هكذا "ابْتَسِمَ"، فإن الحاسوب لن يميز بينه وبين الماضي "ابْتَسَمَ"، إذ لم يكن هو الآخر منصبطاً بحركاته، وبذلك يكون الفعلان في حساباته فعلاً واحداً لا فعلين، وهذا يعني أنهما – باعتبار الحوسبة – كلمة واحدة لا كلمتان، وليس من السهل أن ينبئك الحاسوب بخلاف ذلك؛ لأن التمييز بينهما يحتاج إلى وعي تقديري، ولماذا نذهب بعيداً، ونحن نعلم أن أحداً إذا قرأ الفعل "ابتسم" غير وارد في سياق فإنه لا يستطيع أن يجزم

ومضافة إلى النظام المستعمل، غير أن هذه الطريقة غير مجدية، نظراً لاختلاف مواصفات الصوت من متكلم إلى متكلم آخر، حتى أنها تختلف من نطق المتكلم نفسه وسرعة كلامه، وكيفية ربط الكلمات بعضها ببعض (حمادي، ٢٠١٧، ص ٢٩-٣٠) و(خضر، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٠٧) وقد استحوذ نظام تسلسل الكلام على اهتمام الباحثين أكثر من غيره، حيث يتم إعداد قائمة وحداته على ثلاث مراحل:

١. تسجيل الكلام الطبيعي بحيث يحتوي جميع الوحدات التي تستخدم "فونيمات" في جميع سياق الكلام "الفونات".
٢. تسمية الوحدات واستخلاصها من المعطيات.
٣. اختيار أكثر الوحدات ملائمة. (حمادي، ٢٠١٧)

المستوى الصرفي:

في هذا المستوى، فقد تمت المعالجة الآلية له في ضوء أهمية الصرف العربي بالنسبة لنظام اللغة ككل، وقد تناولت هذه المعالجة الآلية بعض جوانب الصرف العربي، كالخاصية الثلاثية للجذور العربية، وأصل الاشتقاق، والأنماط الصرفية، وثنائية الصيغة الصرفية، والميزان الصرفي، والإنتاجية الصرفي، والفائض الصرفي، واللبس الصرفي. (علي، ١٩٨٨).

وقد قدم الدكتور نبيل علي إطاراً عاماً لمعالجة الصرف العربي آلياً وأورد عدة نماذج للتحليل الصرفي بوجه عام، مبيناً مدى ملائمتها لمطالب الصرف العربي، وتبعاً لهذا قام بعرض نموذج وضعه لمعالجة الكلمات العربية صرفياً في أطوار التشكيل المختلفة، وهو نموذج التحليل بالتركيب، وأطلق عليه اسم "المعالج الصرفي المتعدد الأطوار"، ويشتمل هذا النموذج المبتكر على عناصر أربعة هي: المعالج الصرف- نحوي، والمعالج الاشتقاقي، والمعالج الإعرابي، ومعالج التشكيل. (العارف، ٢٠٠٧، ص ٦٣).

المستوى النحوي:

أما المستوى النحوي فتتم معالجته آلياً بواسطة تشخيص أزمة النحو العربي أولاً، ثم إدراك خصائص هذا النحو، وتحديد أنسب النماذج النحوية التي تتلاءم مع هذه الخصائص. ثانياً، الكشف عن موقع النحو بإزاء النظريات النحوية الحديثة. ثالثاً، خاصية نظرية تشكوميكي التوليدية التحويلية، وتبعاً لذلك جاءت معالجة النحو العربي آلياً ذات جانبين: أحدهما تحليلي، والآخر توليدي، في الجانب الأول يقوم المحلل النحوي الآلي بتفكيك الجملة إلى عناصرها الأولية (إعرابياً)، واستظهار العلاقات النحوية المختلفة، وفي الجانب الآخر، يقوم المولد النحوي بتكوين الجمل على صورتها الأصلية، وبعد ذلك تُجرى عليها عمليات التحويل النحوي المختلفة، كالحذف والإضمار، والتقديم والتأخير. (علي، ١٩٨٨)، (العارف، ٢٠٠٧، ص ٦٤).

اللغوي، حتى يكشف لنا علاقات الترابط والتماسك بين فقراته وجملته وألفاظه، وتلك التي تربط بين ظاهر العبارات وما تبطنه من معانٍ وإشارات. (العارف، ٢٠٠٧، ص ٦٠) و(علي، ١٩٨٨، ص ١٣١).

أما في مجال المعالجة الآلية للغة العربية، فقد شملت الجهود مستويات اللغة كافة، كالمستوى الصوتي والنحوي والمعجمي والدلالي، يضاف إليها الترجمة الآلية، والكتابة العربية (العارف، ٢٠٠٧، ص ٦١).

- المستوى الصوتي: تتم معالجته آلياً بواسطة تحليل طيف الصوت، وتوليد (إنتاج) الكلام، وتخزين الأنماط الصوتية للشخص المتكلم وتبعاً لهذا تم تصميم أجهزة تخليق الكلام وتحليله وتوليد الكلام المنطوق آلياً بتحويل النصوص المدخلة في جهاز الحاسوب إلى مقابلها الصوتي، وعلاج عيوب النطق (العارف، ٢٠٠٧)

" تحويل النص المكتوب على منطوق والمنطوق إلى مكتوب مطلب مهم في ظل التقدم العلمي في المجال الإلكتروني، لذا وجب معالجة الصوت اللغوي معالجة آلية، وإذا ما نظرنا إلى النظام الصوتي وجدناه يمتاز بوجود قواعد ثابتة تحكمه" لكل حرف رمز صوتي لا يشذ عنه إلا بوجود قانون محدد، وهو ما كتب عنه اللغويون العرب منذ عصر الخليل بن أحمد (١٧٥٠)، إذ يمكن ترجمة هذه القواعد إلى قوانين يمكن استعمالها في حوسبة اللغة" (محمد، ٢٠١٢، حمادي، ٢٠١٧)

بالإضافة إلى أن تمثيل الأصوات المفردة أو المقاطع المفتوحة بصور طيفية لا يكفي لما يحدث لها من تحولات في السياق الوظيفي، لهذا تصبح القواعد الفونولوجية، وما ينجم عنها من التحولات شرطاً لازماً في تمثيل المنطوق. (الموسى، ٢٠٠٣، ص ٢٢٧).

ولتوليد الكلام آلياً ابتغى الباحثون طريقتين:

- الطريقة الأولى تعتمد على إنتاج الكلام آلياً دون اللجوء إلى الصوت البشري، ويقع تحت هذه الطريقة ثلاثة أصناف، هي:

١. التنبؤ الخطي: وهو عبارة عن نموذج لمرشحات تثار بضجيج صوتي، ومصدر متسلسل لنبض منتظم.
٢. توليد النطق الرنينية: وهي أنموذج لتسلسل ترددات الإشارة الصوتية للكلام، أو الاعتماد على مرشحات المصدر لنقل وظائف الجهاز الصوتي.
٣. تشبيه مخارج الأصوات: وهي محاولة لعمل أنموذج يحاكي الجهاز الصوتي عند الإنسان، ومن ثم إخراج الأصوات اللغوية بطريقة مشابهة لما يقوم به الجهاز الصوتي الطبيعي.

- الطريقة الثانية تسمى تسلسل الكلام آلياً: وهي تعتمد على أصوات طبيعية بشرية مسجلة مسبقاً ومخزنة

والإيجابيات التي تتحقق للمعجم ومستخدميه، لعل من أبرزها التكاليف المادية الباهظة التي يتطلبها هذا النوع من المعاجم، وما يقتضيه من مهارات خاصة قد لا تتوافر لكثير من مستخدميها، وعلى الرغم من إمكانياته الضخمة لا يمكنه أن يذهب أبعد من التعليمات التي زود بها.

(العارف، ٢٠٠٧، ص ٦٧) و(عمر، ٢٠٠٩). وهذا لا يمكن أن يقلل من هذا التوجه المعاصر في حوسبة المعجم العربي، ولا ريب أن صياغته وفق أهداف واضحة، وغايات محددة، ومنهج علمي، ومن ثمّ توظيفه التوظيف الصحيح، سيحقق للعربية والمعجمية بوجه خاص ما كانت- ومازالت- تصبو إليه من شمولية ومرونة ودقة ومعاصرة كما سيحقق لعلمائها وباحثيها ما كانوا يظنون أنه من الأحلام والرؤى، بل المستحيل عينه. (العارف، ٢٠٠٧).

المستوى الدلالي:

يُعد المستوى الدلالي من أعقد أنظمة اللغة، وأشدها تعصياً على جهاز الحاسوب، وذلك عائد إلى أن الدلالة من أقل المستويات اللغوية فيما يخص التباين اللغوي كما يقول د.نبيل علي، كما أنه يشيع فيها عدة ظواهر تُخرجها من واقع الاستخدام اللغوي وحقيقته إلى المجاز، كالاستعارة والكناية والتشبيه، وهذا أمر يتطلب تحديد تلك التعابير غير الحقيقية. (العارف، ٢٠٠٧، ص ٦٨).

ويمثل المعنى مشكلة كبرى بالنسبة للنظم الآلية، فتعدد المعنى للكلمة الواحدة، وحساسية السياق في تحديد دلالة الكلمة، واختلاف الدلالة باختلاف الثقافات، كل ذلك يجعل المعالجة الآلية للدلالة تتطوي على مفارقات يصعب بسببها تمثيل هذا المستوى أو توصيفه حاسوبياً، وبسبب من هذا تجاوزت أول دراسة صادرة عن اللسانيات الحاسوبية العربية الحديث عن المعالجة الآلية لعنصر الدلالة في العربية، ومجمل القول في هذا أن المعالجة الآلية للدلالة العربية مازالت في مراحلها الأولى وتحتاج إلى بذل المزيد من الجهود لتصل على مرحلة متقدمة من مراحل التطوير والتطبيق والبرمجة (العارف، ٢٠٠٧).

المعالجة الآلية للغة العربية:

" تهتم المعالجة الآلية للغة بدراسة الجوانب الحاسوبية للغة والمشاكل اللسانية والحاسوبية التي تواجه هذه المعالجة سواء كانت هذه اللغة منظومة أو مكتوبة.

وبناء نظام معالجة اللغة العربية مهمة معقدة وصعبة، وذلك لصعوبة إدماج المعالجة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في هذا النظام" (راضية، ٢٠١٧، ص ٣٨)

ويمكن تعريف المعالجة بأنها: "التطبيق الآلي على مجموعة نصوص اللغة، وذلك بتغيرها وتحويلها، وإبداع شيء جديد اعتماداً عليها، ويتم ذلك باستعمال تقنيات وأدوات من علوم اللسانيات والإعلام الآلي والنمذجة (Modélisation)، ويجب التفريق بين وصف المعارف التي هي من وظيفة

وتقوم المعالجة الآلية للنحو على شقين: شق تحليلي، وشق توليدي، ويتم التحليلي على مستويين. (حمادي، ٢٠١٧، ص ٤٧):

١. على مستوى الكلمة المفردة:

يحلل المعالج النحوي الكلمة إذا كانت فعلاً أو اسماً أو حرفاً فإن كان:

أ. فعلاً: حددت صيغته في الماضي والمضارع بأنواعه والأمر أكان مؤكداً أو غير مؤكد، وكونه معلوماً أو مجهولاً، لازماً أو متعدياً، مزيداً أو مجرداً، وصحيحاً أو معطلاً، مثبتاً أو منفيّاً، وجامداً أو متصرفاً، مبنياً أو معرباً، وعلامة كل منهما ظاهرة أو مقدرة حرفاً كانت أم حركة، والضمير المسند إليهما.

ب. اسماً: حروف الأصل في الاسم المجرد الذي طرأ عليه تغيير، المجرد الذي اشتق منه المزيد، إعرابه وبناءؤه وعلامته ظاهرة أو مقدرة.

ج. حرفاً: السابق واللاحق والوظيفة الإعرابية وعلامتها.

٢. على مستوى الجملة:

حيث يحتاج التحليل النحوي للجملة الاعتماد على المحللين النحوي والصرفي للكلمة المفردة المشكولة من أجل تحديد وظيفتها النحوية، لأن التحليل الصرفي وحده لا يكفي ذلك، فالكلمة المرفوعة مثلاً يمكن أن تكون مبتدأ أو خبراً أو فاعلاً أو نائباً له أو اسماً للناقص وما يشبهه، وخبراً للحروف المشبهة بالفعل.

والشق التوليدي المراد به توليد عدد لا نهائي من الجمل اللغوية المسموح بها في هذه اللغة، من خلال مجموعة من قواعد النحو التوليدي.

المستوى المعجمي:

إن مساحة الاستفادة المستوى المعجمي من الحاسوب واسعة جداً، ولهذا ظهر ما يسمى بالمعاجم الحاسوبية أو المعاجم الآلية، بل إنه بدأ يأخذ البروز بوصفه علماً مستقلاً، أو فرعاً من فروع علم اللغة الحاسوبي يطلق عليه المعجم الحاسوبي Machine Readable Dictionary (MRD)، وبظهوره بدأت الصناعة المعجمية تتحول من المعاجم اليدوية أو الورقية إلى المعاجم الآلية أو الإلكترونية. (العارف، ٢٠٠٧).

والمعجم الحاسوبي قطاع عام يضم معاجم لا حصر لها، سواء أكانت هذه المعاجم للناطقين بالعربية، أم معاجم للمصطلحات العلمية، أم معاجم من أنواع خاصة، أم معاجم مفرسة، أم معاجم نصية، ويتميز هذا المعجم بميزات هائلة لا تتوافر في المعاجم التقليدية، كالشمول والانتظام والاطراد والدقة والوضوح والقابلية للتوسع والتعديل. (الحناش، ١٩٩٠، ص ٤٣) و(أبو العزم، ١٩٩٨).

ولا يخلو الأمر من وجود بعض السلبيات التي تنتج عن استخدام الحاسوب في الصناعة المعجمية رغم كل الميزات

١. عدم التناسب بين كم المحتوى العربي ونوعه مع الزيادة الهائلة في الحاجة إليه، ولسد هذه الفجوة علينا تطوير القدرات على مستوى المحتوى المُقدم، أو طريقة تسويقه لنصل إلى القراء المستهدفين لكي لا يكون الاعتماد على المحتوى الأجنبي بشكل كامل، وبالتالي إهمال متابعة المحتوى العربي، وإهمال تطويره.

٢. عدم وجود استراتيجية عربية موحدة لصناعة محتوى المعلومات، وانعكاس ذلك في انخفاض جهود البحث والتطوير والابتكار لهذه الصناعة.

٣. لا يمكن إغفال مكانة اللغة العربية ضمن نطاق المعرفة الإنسانية، وعلاقتها بالعلوم المختلفة لذلك كان لا بُد من الاهتمام بالمعالجة الآلية للغة العربية، وتصميم البرامج والتطبيقات التي تدعم اللغة العربية وتوفر كافة الضرورات لتنمية استراتيجيات خلق مضمون عربي على رأسه التعليم الإلكتروني.

٤. من المشكلات التي تواجه اللغة العربية عدم وجود محرك بحث عربي، ووجود فجوة معجمية، بالإضافة إلى مشاكل تتعلق بالتعريب والترجمة وغيرها.

٥. ضرورة تعاون الجهات المعنية باللغة العربية لتبني مشاريع بحثية لرصد أكثر الأخطاء الشائعة في الإعلام الرقمي؛ لإيجاد الحلول.

٦. المستوى الدلالي من أصعب المستويات، فالدلالة ترتبط بالسياق، والمستوى الدلالي يتعذر على الإنسان إدراكه وفهمه، فما بالك بالحاسوب الذي صنعه الإنسان حتى وإن تطورت البرامج الحاسوبية الذكية.

٧. لا بُد من تضافر جهود اللغويين من أجل تيسير نحو اللغة العربية وصرفها، حتى يسهل توصيفها حاسوبياً، ولا نترك أمر حوسبة اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٨. يوجد اهتمام متزايد من مجامع اللغة العربية من أجل حل المشكلات التي تواجهها اللغة العربية، وحوسبتها، ومعالجتها رقمياً، لإثراء المحتوى العربي الرقمي على شبكة الإنترنت.

٩. إن استثمار رقمنة اللغة العربية من خلال أنظمة التعليم الإلكتروني ووسائله يؤدي على تطوير مهارات الطلاب اللغوية.

١٠. إن التوصيف يعوض حديث الإنسان الذي يملكه الحاسوب، ويصل به لحد كفاية صاحب اللغة، وليكتمل التوصيف نحتاج إلى الاعتماد المتبادل بين المستويات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية، والدلالية.

المصادر والمراجع:

- ابن منظور، لسان العرب
- أبو العزم، عبد الغني، ١٩٩٨م، الحاسوب والصناعة المعجمية، مجلة لسان العربي، ع ٤٦، الصفحات ٢٨-٤٠

اللسانيات، والتعبير عن هذه المعارف في نماذج باستخدام تقنيات واستراتيجيات فعالة مستمدة من علم الحاسوب، وهي وظيفة علم اللغة الحاسوبي". (شاشة، ٢٠٠٨، ص ١٣) أما الآلية فهي العمليات الآلية التي تجري عن طريق الآلة، التي تقابلها العمليات التي تجري بواسطة الإنسان، والحاسوب هو الآلة التي تستعمل في معالجة اللغة الذي اخترع إجراء العمليات الحسابية، ووجب تطويره لمعالجة المعلومات ذات الصلة بالطبيعة اللسانية، حيث إن المعالجة الآلية هي تتابع حركات حسابية تقوم به الآلة وفق تسلسل زمني أي أن برنامج المعالجة الآلية يمكن أن يكون كلياً أو جزئياً حيث إن: الكلي يقوم الحاسوب فيه بكل شيء، والجزئي الذي يتدخل الإنسان في بعض المراحل.

ومعالجة شيء لساني في الآلة كثيرة في وصف النصوص اللغوية نفسها، لذا يجب نمذجة مكونات النصوص بطريقة واضحة ومتناسقة، حيث يقر البحث اللساني المعرفي بواقع علمي مفاده أن النماذج قد أصبحت تفرض نفسها تقنيةً ومنهجاً، وهدف هذه التيارات المعرفية بسبب طابعها العلمي والتكنولوجي. (راضية، ٢٠١٧)

مجالات البحث في المعالجة الآلية للغة:

" تنقسم مجالات البحث في المعالجة الآلية للغة إلى ثلاث مجالات أساسية:

١. مجال مشترك ونقصد به عتاد اللساني، ويشمل المعاجم الإلكترونية المتكاملة (أصوات، صرف، تركيب)، ومولد ومحلل الصرفيات ومولد ومحلل النحويات، والمدقق النحوي والإملائي، والمُشكل الآلي.

٢. برامج بحثية. وتشمل التعرف البصري على الحروف سواء المطبوع منها أو اليدوي، والترجمة الآلية والترجمة المسعفة بالحاسوب، والتوليف الصوتي، والتوثيق الآلي، والفهم الآلي للنصوص.

٣. برامج تعليمية. وتشمل تصميم برامج تعليمية على عتاد إلكتروني، وتصميم برامج على الإنترنت تمتاز هذه البرامج بأنها عالمية.

وإذا خصصنا أي برنامج تعليمي مصمم لأي مرحلة من مراحل التعليم، سنجد أنه يحصر خبرته في الجانب التربوي والجانب الحاسوبي، أما الخبرة اللسانية التي تشكل عصبه المركزي فقلما تؤخذ في الحسبان، مما يجعل منها برامج غير قادرة على القيام بمهمتها في عالمنا المتطور الذي أصبحت فيه تقنية التعليم تحتل الصدارة في صناعة البرامج التعليمية والبحثية (راضية، ٢٠١٧).

الخاتمة:

توصلت هذه الدراسة من خلال رصد واقع اللغة العربية وتحديد العوائق التي تقف في وجه رقمنتها، بالإضافة إلى اقتراح الحلول لنجاح الرقمنة، فخلصت إلى بعض النتائج على النحو التالي:

- استيتية، سمير، ٢٠٠٨، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث.
- باشيوة، سالم، ٢٠٠٨، الرقمنة في المكتبات الجامعية الجزائرية، دراسة حالة المكتبة الجامعية المركزية "بن يوسف بن خدة"، رسالة ماجستير.
- حمادي، سمية، ٢٠١٧، اللسانيات الحاسوبية العربية من خلال أعمال الدكتور نهاد الموسى، رسالة ماجستير، كلية اللغة والأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- حمادي، سمية، ٢٠١٧، اللسانيات الحاسوبية العربية من خلال أعمال الدكتور نهاد الموسى، رسالة ماجستير، سمية حمادي، كلية اللغة والأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- الحناش، محمد، ١٩٩٠، مشروع نظرية حاسوب لسانية في بناء معاجم آلية للغة العربية، مجلة التواصل اللساني، المجلد، العدد ٢
- خضر، محمد زكي، ٢٠٠١، الحرف العربي والحوسبة، موسم مجمع اللغة العربية الأردني.
- راضية، بن عريية، ٢٠١٧، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ألفا للوثائق.
- رشوان، حسن، وآخرون، ١٤٤٥هـ، مقدمة في حوسبة اللغة العربية، مجمع الملك سلمان العالي للغة العربية.
- السيد، محمود أحمد، ٢٠١٧، طبيعة العصر والمحتوى الرقمي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٩٠، الجزء ١، ١٨٥-٢٢١
- شاشة، فارس، ٢٠٠٨، المعالجة الآلية للغة العربية، إنشاء نموذج لساني صرفي إعرابي للفعل العربي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- العارف، عبد الرحمن، ٢٠٠٧، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية جهود ونتائج، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٧٣
- علوي، هند، ومسروة، محمود، ٢٠٠٨، إدارة مشاريع الرقمنة في المؤسسات الوثائقية الجامعية بين المتطلبات التقنية والعوائق المنهجية: اقتراح منهجية للرقمنة الوثائقية العربية، العدد ٨
- علي، نبيل، ٢٠٠٨، اللغة العربية والحاسوب، دار تعريب.
- عمر، أحمد مختار، ٢٠٠٩، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب للنشر.
- الفالوجي، أحمد، وبسمة السيد، ٢٠٢١، دور التحول الرقمي في تحقيق التنمية في إطار رؤية مصر ٢٠٣٠، المجلة العربية للقياس والتقويم، العدد ٣
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط.
- المحتوى الرقمي باللغة العربية والبرمجيات، ٢٠١٤، مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
- محمد، جمانة خالد، ٢٠١٢، برامج النص الآلي أو ما يعرف بمركبات الكلام وعلاقتها باللغة العربية، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، العدد ٢٠٢٢
- الموسى، نهاد، ٢٠٠٠، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الوعر، مازن، ١٩٨٨، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Poeticism of isomorphic deviation in the poetry of Eyad Al-Hakami: an analytic and critical study.

Dr.Sami Hussein Ali AL-qsos

Department of Arabic Language, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia.

شعرية المُشاكلة في شعر إياد الحكي – قراءة تحليلية نقدية

د. سامي حسين علي القصوص

قسم اللغة العربية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية.

E-mail: shalgasos@nu.edu.sa

KEY WORDS:

Actual isomorphism, estimated isomorphism, poetics, symbolism deviation, Eyad Alhakami.

الكلمات المفتاحية:

المُشاكلة الحقيقية، المُشاكلة التقديرية، الشعرية، الرمزية، إياد الحكي.

ABSTRACT

This study aims to reveal the manifestations of mushākalah (rhetorical resemblance) in the poetry of Eyad Al-Hakami, recognizing it as a hallmark of poetic renewal through which the poet weaves a rhetorical symmetry between the actual and the estimated, the lexical and the deviant, the traditional and the contemporary, the cognitive and the creative, the linguistic and the artistic, and the objective and the emotional. As a refined rhetorical craft designed to produce meaning, mushākalah aspires to unveil meaning and to disclose the aesthetic and artistic layers embedded within poetic expression, as revealed in both its actual and conceptual forms.

The study opens with an introduction that delineates the essence of mushākalah as conceptualized within the corpus of ancient and modern Arabic critical heritage .

Following this, the core of the study is presented in a single chapter titled "The Patterns of Mushākalah in the Poetry of Eyad Al-Hakami," which unfolds through two principal sections: the first examines actual mushākalah, while the second explores conceptual (estimated) mushākalah. The research is anchored in a selection of poetic texts that serve as illustrative models, wherein mushākalah is vividly embodied across its various manifestations and rhetorical layers. The study concludes with a final reflection that distills its key findings, guided by a poetic-critical approach.

Keywords: Actual mushākalah (isomorphism), conceptual (estimated) mushākalah, poetics, symbolic deviation, Eyad Al-Hakami

مستخلص البحث:

اتجهت هذه الدراسة إلى كشف تجليات المُشاكلة؛ في شعر الشاعر إياد الحكي؛ بوصفها ملمحاً تجديدياً يُشكل بها الشاعر بين الحقيقي والتقديري، والمعجمي والانزياحي، والتقليدي والمعاصر، المعرفي والإبداعي، واللغوي والفني، والموضوعي والوجداني.. ولأنها صناعة بديعية تروم إنتاج المعنى، وتكشف عن مستوياتها الفنية والجمالية التي تجلت في قسميها: المُشاكلة الحقيقية والتقديرية.

وقد تشكلت الدراسة من مقدمة تُبين حقيقة فن المُشاكلة في الموروث النقدي القديم والحديث. ومبحث وحيد هو أنماط المُشاكلة في شعر إياد حكي، وقد جاء في مطلبين الأول: المُشاكلة الحقيقية، والآخر المُشاكلة التقديرية، وقد استقرأت الدراسة عدداً من النماذج الشعرية التي حضرت فيها المُشاكلة بمختلف تجلياتها ومستوياتها، بعد تتبع أنماطها في شعر إياد الحكي، وختمت الدراسة بخاتمة جاءت فيها أهم نتائج الدراسة، مسترشدين بمنهج الشعرية. الكلمات المفتاحية: المُشاكلة الحقيقية، المُشاكلة التقديرية، الشعرية، الرمزية، إياد الحكي.

مقدمة:

تهدفُ دراستنا هذه إلى الكشف عن المُشكلة وتجلياتها في شعر الشاعر السعودي إياد الحكمي (١) ومستوى حضورها، وعلاقتها بالفنون البديعية التي تتشابه معها (إبداعياً) كالجناس ومراعاة النظير والترادف..، وذلك لا يكون إلا عبر البحث عنها في سياق الخطاب الشعري الممتدّة عناصره الفنية والمعنوية في المتن الشعري، وهذا ما سعت الدراسة إلى بيانه عبر الإجابة عن تساؤلات البحث، التي تمثّلت في الآتي:

- ما مفهوم المُشكلة؟ وما تجلياتها في شعر إياد الحكمي؟ وما أنماطها؟
- هل استطاع الشاعر أن يُجَلّي مفهوم المُشكلة في تجربته الشعرية؟

أما أسباب اختيار هذا الموضوع فهي:

١- بيان مستوى القدرة الفنية والإبداعية عند الشاعر في تعامله مع هذا الفن البديعي المتشابه مع غيره من فنون البديع.

٢- الكشف عن أنماط المُشكلة، التي تجلّت في شعر إياد الحكمي عبر تجربته الشعرية الحديثة.

٣- محاولة إبراز تجربة شاعر من الشعراء السعوديين الشباب الذين لمع نجمهم في فضاء الشعر العربي الحديث.

وأما عن الدراسات السابقة فلم تُقدّم حول الشاعر وأعماله الفنية دراسة علمية نقدية عدا دراستين – حسب علم الباحث – وهما:

- حضور الذات المبدعة وتجلياتها، قراءة نفسية في ديوان:

(لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم)، د. منى المالكي، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة، العدد ١٢٧، ٢٠١٩م.

حاولت فيها الباحثة استجلاء حضور عالم النفس في الخطاب الشعري من خلال قراءة ديوان: (لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم) (قراءة نفسية)، وحاولت الدراسة تبين ما ظهر في الخطاب الشعري من ملامح الذات الشاعرة وما تتطوي عليه من فعاليات نفسية معقدة. وهذه الدراسة لم تنطرق للمُشكلة لا من قريب ولا بعيد.

- الأنساق التراثية وبنية القصيدة المعاصرة (منافذ التحدي والتناغم)، دراسة بحثية عن عدد من شعراء الخليج، د. مجدي خواجي، جامعة حسبية بن بو علي الشلف، الجزائر،

(١) نبذة عن الشاعر: يُعد الشاعر إياد أبو شملة محمد الحكمي، المولود في منطقة جازان / جيزان، عام ١٩٨٨م، من أبرز أعلام الحركة الشعرية السعودية الحديثة؛ فقد لمع نجمه من خلال حضوره الشعري في الساحة الأدبية المحلية والعربية وكان لفوزه بمسابقة أمير الشعراء الموسم السابع ٢٠١٧م وتتويجه ببردة المسابقة – الأثر الكبير في ظهوره الفني والإبداعي عبر تجربته الشعرية الحديثة المحملة بمضامين حديثة وموروث ثقافي ولغوي لافت، وخصائص وسمات فنية وأسلوبية أثّرت تجربته الشعرية، كما حقق – قبل ذلك – لقب بردة شاعر شباب عكاظ-٢٠١٢م، وقد ظهر من أعماله الشعرية – إلى الآن – خمسة دواوين شعرية هي: على إيقاع الماء-٢٠١٢م، ظل القصيدة صدى للجدس-٢٠١٤م، مائة قصيدة لامي ٢٠١٥م، لا أعرف الغرباء أعرف

مجلة جسور المعرفة، مج ٦، ع ١، مارس ٢٠٢٠م، قدم فيها الباحث رؤيته حول استجلاء أبعاد التناهي والتطور في المنتج الشعري لفئة من الشعراء الشباب في الخليج نموذجاً، ومن بين هؤلاء الشعراء الشاعر إياد الحكمي، ومضت الدراسة في " تتبع تشييدهم لبناء المعاني من خلال فرضية العقل القائد (وصل الحاضر الشعري بموروثه) أو ربط اللاحق الشعري بسابقه، والتحقق من الكفاءة والتدرج في المنتج الإبداعي جمالياً وفنياً ". وهذه الدراسة لم تأت على ذكر المُشكلة في شعر إياد الحكمي.

وتتألف هذه الدراسة من مقدمة عن في بيان حقيقة فن المُشكلة في الموروث النقدي القديم والحديث. ومبحث وحيد هو أنماط المُشكلة في شعر إياد حكمي، وقد جاء في مطلبين الأول: المُشكلة الحقيقية، والآخر المُشكلة التقديرية، ثم ختمت الدراسة بخاتمة سُجلت فيها أهم النتائج التي توصل اليها الباحث إليها.

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على منهج الشعرية؛ للوقوف على النماذج الشعرية التي تتجلى فيها المُشكلة بمختلف أنماطها في شعر إياد الحكمي.

مفهوم المُشكلة قديماً وحديثاً:

يرى البلاغيون أن مفهوم المُشكلة يُطلق عند " ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقاً أو تقديرأً" (٢) واستدلوا على هذا بشواهد قرآنية عديدة لعل من أهمها قوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ يَلْمِزُونَ الْمُطَّوِّعِينَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ فِي الصَّدَقَاتِ وَالَّذِينَ لَا يَجِدُونَ إِلَّا جُهْدَهُمْ فَيَسْخَرُونَ مِنْهُمْ سَخِرَ اللَّهُ مِنْهُمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (٣)، فـ(سخر) الأولى بمعنى الاستهزاء وهذا فعل السفهاء، وأما (سخر) الثانية فلا تعني الاستهزاء، فالله منزّه عن كل نقص وعيب سواء كان فعلاً أو وصفاً أو اسماً، لكن جاء ذكرها باللفظ الأول نفسه مع اختلاف الزمن لورودها بصحبته. وأورد علماء البلاغة أمثلة شعرية قديمة تظهر فيها المُشكلة بجلاء مثل قول الشاعر عمرو بن كلثوم (٤):

أَلَا لَا يَجْهَلُنْ أَحَدٌ عَلَيْنَا

فَنَجْهَلُ فَوْقَ جَهْلِ الْجَاهِلِينَ

حزنهم-٢٠١٧م، لا أسميك أيها الوقتُ ياساً- ٢٠٢٠م. ولحداثة تجربة الشاعر إياد الحكمي وتميز حضورها الفني في المحافل الأدبية والشعرية، كان لزاماً على الباحث أن يقدم مقاربة تحليلية نقدية عن المُشكلة في شعره.

(٢) القزويني، محمد عبدالرحمن جلال الدين، الايضاح في علوم البلاغة، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، [د.ط.]، [د.ت.]. ج ٢/٤٨٣.

(٣) سورة التوبة، الآية: ٧٩.
(٤) التغلبي، عمرو بن كلثوم، ديوان عمرو بن كلثوم، جمع وتحقيق: إميل بديع يعقوب، (ط١)، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩١م، ص ٧٨.

فعمرو بن كلثوم لا يريد أن يصف نفسه بالجهالة والغواية، لكن جاء بهذا اللفظ المشابه والمشاكل للفظ الأول من باب المُشاكلة لوقعه في صحبة اللفظ الأول. وقول الشاعر محمد بن حازم الباهلي (٥):

وَلِي فَرَسٌ لِلْجَلْمِ بِالْجَلْمِ مُلْجَمٌ

وَلِي فَرَسٌ لِلْجَهْلِ بِالْجَهْلِ مُسْرَجٌ

فمن شاءَ تَقْوِيْمِي فَإِنِّي مُقَوِّمٌ

وَمَنْ شَاءَ تَعْوِيْجِي فَإِنِّي مُعَوِّجٌ

ويرى هؤلاء العلماء أن من المعاني التي تتماثل وتتشابه مع المُشاكلة (الترادف) الذي هو: "الاتحاد في المفهوم أو توالي الألفاظ المفردة، على شيء واحد، باعتبار واحد" (٦). ولن نتعامل مع المُشاكلة – هنا – باعتبارها فناً بلاغياً وبديعياً فحسب؛ بل سنحاول تلمسها في دواوين الشاعر على أنها ملمحٌ تجديدِي يُشاكل بها الشاعر بين الحقيقي والتقليدي، والمعجمي والانزياحي، واللغوي والفني، والمعاصر، المعرفي والإبداعي، واللغوي والفني، والموضوعي والوجداني.. وستتولى (الرؤية الشعرية) عملية الجمع بين كل ما سبق من العناصر المُشاكلة، ولنتجلى بعد ذلك المُشاكلة بوصفها تعبيراً عن الانتماء الواحد، والمزاج الواحد الذي ينطلق منه الشاعر في تجربته الشعرية الحديثة.

وهذا يقودنا إلى القول بأننا سنكون – في دراستنا هذه – أمام البحث عن مدى تجلّي (الاتساق الداخلي للنص) بوصفه المعنى الحديث والمعاصر لفن المُشاكلة القائم على التناغم والانسجام.. والازدواج والترادف بين شيئين (لفظاً أو معنى) بينهما علاقة دامجة ورابطة تحقق للشاعر رغبته في رسم بنية لغوية أو صورة فنية أو جمالية صوتية قائمة على المُشاكلة.

وهذه الثنائية ليست رؤية جمالية ارتضاها الشاعر لتجربته الشعرية فحسب، بل هي التي حركت رغبته في إيجاد بناء شعري متماسك يعكس رؤية فنية سامية.

أما مفهوم المُشاكلة عند المُحدثين فلا يكاد يختلف كثيراً عن مفهومها عند القدماء فهي عند بعضهم: "ذكر الشيء بلفظ غيره لوقعه في صحبته – تحقيقاً أو تقديرًا- لنكتة مفيدة" (٧)، وهذا المفهوم يختلف عن مفهوم المُشاكلة عند القدماء في أنه ربط تحقيق المُشاكلة وحضورها بوجود: نكتة مفيدة / رؤية فكرية / رسالة من نوع ما.. أراد الشاعر

أو الأديب إيصالها للمتلقى عبر أسلوب وفن المُشاكلة. وعلى هذا فإن للمُشاكلة قيمة فنية وجمالية وتجديدية تتمثل في كونها " تتجاوز مجرد اتحاد كلمتين متماثلتين تصدران من أصل واحد في اللغة، وما يخلفه تكرار الكلمات من موسيقى وإيقاع عذب، إلى إيهام للقارئ بوحدة المعنى وهو مختلف، إلى خداع مرة أخرى عن طريق العدول عن الوضع الحقيقي الذي تخترقه المُشاكلة" (٨).

ولا تظهر اللذة الجمالية لهذا الأسلوب البديع عند المتلقي إلا بعد إدراك التوالد الدلالي الجديد لتلك الألفاظ المتماثلة لفظاً، المتباينة دلالة ومعنى. ولضمان تحقق الغاية الفنية والجمالية للمُشاكلة رأينا بعض النقاد المحدثين يشترط في المُشاكلة " الالتزام بمبدأ التكرار اللفظي، والذي ينتج عن العدول والانحراف عن المقضى الظاهر فنكون أمام موافقة على مستوى الشكل من خلال المماثلة والموافقة البنوية للفظين المتشاكلين، ويأخذ مستوى المضمون امتداده الطبيعي بحيث يوسع التوالد الدلالي الجديد الذي يجمع بين الشكل والمضمون" (٩).

وخلاصة الأمر في المُشاكلة أن جوهرها عند البلاغيين واللغويين قائم على أنها مجازٌ لغوي قائم على أمرين أحدهما: متابعة المعنى للفظ؛ ف ورود لفظ معين ذي دلالة معينة مرتبط بمصاحبته للفظ الأول ودلالته في السياق، فإن اختلف معنى اللفظين (قطبي المُشاكلة) نظرنا في علة ورودهما بصحبة بعضهما ومستوى المُشاكلة، والآخر: هو مقدار اللذة الجمالية التي يحاول الشاعر إحداثها عبر التشابه والتماثل البيوي أو الصوتي والاختلاف الدلالي الكائن بين قطبي المُشاكلة.

أنماط المُشاكلة في شعر إيباد الحكمي:

أولاً: المُشاكلة اللغوية: نقصد بالمُشاكلة اللغوية التماثل الشكلي في البنية الصوتية للأحرف بين لفظين أو جملتين، وبينهما ارتباط معين كالصحبة أو الملازمة، ولكنهما من حيث المضمون يختلفان في المعنى والدلالة.

ومن المُشاكلة اللغوية في شعر إيباد الحكمي قوله في المقطوعة رقم (١٧) (١٠):

إز عاَجُ يا أُمي إز عاَج

لا صوْتُ صلاتِك يهْمس في رُوحِي كي تَهْدأ..

لا عَطْسُكَ تَهْتَرُّ لَهُ أَضْلاعي

كالعصفور الناجي من موْتٍ أوْشك..

ص ٢٩٠.

(٨) صباد، سهام، المُشاكلة في الدرس البلاغي القديم، (مجلة الآداب، جامعة الأمير عبدالقادر، الجزائر: العدد ١٣، ديسمبر، ٢٠١٢م)، ص ١٢٣.

(٩) ينظر: عبدالمطلب، محمد، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، التكوين البديعي، (ط٢، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٥م)، ص ٣١٦.

(١٠) الحكمي، إيباد، ديوان مائة قصيدة لأمي، (ط١، السعودية: الدار العربية للعلوم ناشرون، نادي جازان الأدبي، ٢٠١٥م)، ص ٢٣.

(٥) الباهلي، محمد بن حازم، ديوان الباهلي، صنعته: محمد خير البقاعي، [د.ط.]، دمشق: دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨١-١٩٨٢م، ص ٤٣.

(٦) الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، ضبط مجموعة من العلماء، [د.ط.]، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، مادة (ردف).

(٧) الفهيد، جاسم سليمان حمد، أسلوب المُشاكلة دراسة بلاغية، مجلة علوم اللغة، جامعة القاهرة، مصر: دار غريب، ٢٠٠٩م، مج ١٢، ع ٤٤،

لا نقرأ أنك يرقص قلبي معها –

تلك النقرات المتمهلة على الكي بورد

لإعداد العرض الخاص بيوم الشجرة.

أتى الشاعرُ بقوله: (نقرات) مضافةً إلى الضمير المتصل (كاف الخطاب) مع أن النقر من خصائص العصفير؛ ولكنه أتى بـ (النقر)، لورود لفظ العصفور في النص وبين اللفظين مصاحبة. وكان بإمكانه لو لم يُرد المُشكلة أن يقول: تلك اللمسات المتمهلة على الكي بورد (لوحة مفاتيح الحاسب الآلي)؛ فنقرات هنا بمعنى لمسات أو ضربات الأصابع على مفاتيح لوحة الحاسب الآلي، وهنا لمحة تجديدية لا يمكن إغفالها؛ فالمُشكلة لم تكن بين لفظين فصيحين؛ بل بين لفظ عربي ولفظ أجنبي، وظَّفَ الشاعرُ ليحدث هزةً في أذن المتلقي من خلال سماعه لهذا اللفظ غير المتوقع وروده (نقرات الكي بورد) كلفظ مشاكل للفظ نقرات الأم.

ونجدُ مُشكلة أخرى في المقطوعة رقم (٧٩)، وذلك باستخدام لفظ (كسرت) في قوله (١١):
لم أعد أخفي عليها ما كسرت من الأثاث
وما أضعت من النفود
وما نسيت من الكتاب
وصرت أخفي ما كسرت من القلوب.

جاء لفظ (كسرت) في السطر الأول ليبدل على معنى الكسر الحقيقي الحسي المشاهد وهو كسر الأثاث المنزلي أو بعض أغراض المعيشة، في حين جاء لفظ الكسر في السطر الرابع بمعنى إيلاام الآخر أو الإيذاء العاطفي وإيقاع الألم في النفوس، وهو معنى مجازي وفيه استعارة فنية واضحة، والقرينة أن فعل الكسر تعدى إلى القلوب بواسطة حرف الجر. في قوله: (ما كسرت من القلوب)، وجمالية المُشكلة تتجلى من استلهاام المعنى المجازي للكسر (الإيذاء للقلوب)، من البيت الشعري الذي يقول فيه صاحبه (١٢):

إن القلوب إذا تنافر ودُّها

مثل الزجاجة كسرها لا يجبرُ.

وفي قصيدته: (مرافعة أخيرة) يقول (١٣):

في حضرة الليل..

إلى أن يقول: [...]

أطفأت في ناظرها كلَّ مُطفأةٍ

ثم اشتعلت عليها كل مشتعل

هو العناق ...

ولم نطفن لشدته

أنا انفصلنا ولما بعد ننصل.

يا ليت آخرنا

أفضى لأولنا

أنا نخبي لون النار في العسل.

أتت المُشكلة في قوله: (اشتعلت)، وقوله: (مشتعل)؛ فالفعل الماضي (اشتعلت) يدلُّ على معنى مجازي يريدُ به بيان شدة العناق والضم للمحبوبة حال لقائه بها، أما قوله: (كل مشتعل) فقد قصد إلى كل ما له شعلة أو نار أو ضوء، والقرينة على ذلك قوله: (كل مُطفأة) والمقصود أنه أطفأ كل شيء مشتعل أو له ضوء، ولعل القرينة الأكثر وضوحاً هي: ورود كلمة (الليل) في السطر الأول في قوله: (في حضرة الليل)، ولا شك أن اللقاء في الليل يحتاج إلى توفر شعلة أو ضوء، وقد كان ذلك كما أشرنا، وأما قوله: (أنا نخبي لون النار في العسل) ففيه تأكيد آخر للمُشكلة التي ذكرناها فلون النار لا يوحى إلا بالاشتعال الحقيقي، ولفظ العسل لا يشير إلا إلى لذة العناق أثناء اشتعال القلوب بالخُب (الاشتعال المجازي).

أما في قصيدة (حكايات على حافة الانهيار) ففيها مُشكلة بديعة بين لفظي: (مثقل ومثقلة) وذلك في قوله (١٤):
برأس مثقل بالجهل عن تفسير وجهته..
ومثقلة

جفون الصبح تفتحُ

ملؤها الإشراق والإشفاق تسأله.

تظهر المُشكلة بين لفظي (مثقل ومثقلة)، فلفظ (مثقل) في قوله: (برأس مثقل بالجهل) جاء بمعنى الثقل الحسي الذي يصيب الرأس بسبب جهل الغريب لوجهته وعدم معرفة السبيل والطريق الصحيح الموصل إلى الوجهة الصحيحة، ولعل القرينة تبدو لنا من خلال إضافة كلمة رأس إلى مثقل.

أما لفظ (مثقلة) في قوله: (مثقلة جفون الصبح)؛ فالثقل هنا مجازي؛ لأن الشاعر جعل للصبح جفوناً على سبيل الاستعارة المكنية فحذف المشبه به الإنسان وأتى بشيء من لوازمه (الجفون)؛ فشبه الشاعر الصبح بإنسانة تصحو وقت الشروق مثقلة الجفون لا تستطيع فتح جفونها إلا ببطء؛ لكنها ممثلة بالإشراق والنور، ويهيمن عليها الإشفاق والخفوت في الوقت نفسه، وفي هذا مُشكلة أخرى تنطوي على جمالٍ فني لافت، بين الإشراق والإشفاق، فلفظ الإشراق حقيقي حسي مشاهد يُرشدُ إلى طلوع الشمس وشروقها، ولفظ الإشفاق يُؤمُّ إلى الانكسار والخفوت والأفول، والذي جعلنا ننصرف إلى هذا المعنى المجازي وجود قوله (تسأله)، ومعلوم ما يحدثه السؤال المنبعث من نفس مثقلة ومنكسرة.

(١٣) الحكمي، إياد، ديوان على إيقاع الماء، (ط ١، الشارقة: دار الثقافة والإعلام، ٢٠١٢م)، ص ١٥١.

(١٤) الحكمي، إياد، ديوان على إيقاع الماء، ص ٢٢.

(١١) الحكمي، إياد، ديوان مائة قصيدة لأمي، ص ٩١.

(١٢) أبو طالب، علي، ديوان علي بن أبي طالب، جمع وترتيب: عبدالعزيز الكرم، (ط ١، [د.ن.]، [د.ب.]، ١٤٠٩هـ، ١٩٨٨م)، ص ٥٣.

وتوجد مُشاكلة في قصيدته (مانيفستو الضحية) في قوله (١٥):

فهل يبقى سوى البارود؟!
إِما هوأوك مُستباحٌ
مستحلٌ
وبينك مأتَمٌ
ولو ثم بيتٌ
وأهلك عزلٌ
لو ثم أهلٌ.

لفظ (بيت) هو نقطة ارتكاز المُشاكلة في هذه المقطوعة، وذلك لوروده في السطر الرابع بمعنى مجازي فيه كناية عن وجود ضحية تسببت في إقامة مأتَم في مسكن (بيت الضحية) والضحية هنا رمز للبلاد المستباحة، والقرينة على أنه يريد بالضحية البلاد المستباحة قوله: (هوأوك)، فهذا اللفظ يدل على أن كل البلاد مستباحة أو مستعمرة، ودلّ على ذلك ورود كلمة (مستباح) بعد كلمة (هوأوك)، وأما كلمة (بيت) في السطر الخامس فتشير إلى المعنى الحقيقي لكلمة بيت (المسكن) في إشارة إلى أن العدو لم يبق على أي بيت أو مسكن تأوي إليه الضحية. وتوجد مُشاكلة جميلة في قصيدة (مناجاة) قال فيها

(١٦):

معي من النيه
ما لو أن بوصلةً تشير للنجم
بات النجم محتجبا

فالمُشاكلة جاءت عبر ذكر لفظ النجم في قوله: (تشير للنجم) فالنجم هنا حقيقي فيه إشارة إلى أنجم السماء التي يهتدي بها المسافرون إلى وجهتهم الصحيحة في الليل، في حين أن لفظ (النجم) في السطر الثالث في قوله: (بات النجم محتجبا) جاء بمعنى مجازي يراد به الطريق المستقيم أو الهداية التي يرى الشاعر أنها محتجبة عنه بفعل تقصيره في حق الله الذي يناجيه في هذه القصيدة ويطلب منه إنقاذه من حالة النيه والغفلة.

والقرينة في نظرنا متوفرة من عدة أوجه لعل أولها عنوان القصيدة: (مناجاة)، والقرينة الثانية قول الشاعر في مطلع القصيدة مخاطباً ربه:

هَبْنِي جوارك إن ظلاً وإن لهبا
سيان قُربك جاء الموت أو ذهباً
خذني لبابك ياالله

حاصرني ما لم أطق فيه إقداماً ولا هرباً.

ثم تأتي مُشاكلة أخرى في ختام القصيدة من خلال ذكر لفظ (تطاولت – تطاول)، وذلك في هذا المقطع الذي يقول فيه (١٧):

مازال حلمك بي حتى فتنت به
ولم يزل كبريائي في حميائه
فإن تطاولت فاغفر
إنني بشرٌ
فإن غفرت تطاول
إنك الله .

فالمُشاكلة بدت جلية في السطر الأول الذي ضم كلمة (تطاولت) بمعنى: تجاوزت حدي في القول والفعل الذي لا ينبغي قوله وفعله، والتطاول هنا مجازي، يراد به الارتفاع عن الحد الحقيقي للإنسان ومكانته الطبيعية، أما لفظ (تطاول) الذي جاء في السطر الخامس في قوله: (فإن غفرت تطاول.. إنك الله)؛ فالتطاول هنا حقيقي والشاعر يطلب من ربه - جل وعلا- أن يستمر في المكانة المعهودة له سبحانه وصفته المعروفة؛ فهو (ذو الطول لا إله إلا هو)، وهو إقرار بالذنب من قبل الشاعر، وفي الوقت نفسه تعليل لبشريته في ارتكاب المعاصي وطلب المغفرة من الله تعالى صاحب الكبرياء والجبروت.

وتأتي مُشاكلة جلية بين لفظي (قوتهم والقوت) في قصيدة: (الغرباء)، وذلك في قوله (١٨):

أنا أعرف الغرباء
من أبوابهم

لم يأت ساعي الضيم إلا أوتوا
ولقد يقايض قوتهم
بعفافهم

فيصوم عن مس العفاف القوت.

تتجلى لنا المُشاكلة من خلال ورود لفظ (القوت) بمعنيين مختلفين؛ ففي السطر الرابع قوله: (ولقد يقايض قوتهم.. بعفافهم) فيه إشارة واضحة إلى أن معنى القوت - هنا- الطعام أو الزاد، وهما مدركان حسيان حقيقيان، أما قوله في السطر السادس (فيصوم عن مس العفاف القوت)، فلفظ القوت ذكر بصحبة لفظ العفاف، وفيه دلالة مجازية تشير إلى صاحب القوت / مالك القوت في (دولة المهجر والغربة) الذي يقايض الغرباء في عفافهم مقابل منحهم الطعام، لكن عفافهم يصوم عن الطعام، ولا يرضى المقايضة مع صاحب القوت، فالقرينة هي قوله: (صاحب) وقد حذفت من السطر الشعري إلا أن السياق يدل على حضورها (القرينة)، فالمقايضة لا تتم من قبل القوت

(١٧) الحكمي، إياد، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ١٤٤.

(١٨) الحكمي، إياد، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ٦٥.

(١٥) الحكمي، إياد، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، (ط١،

السعودية: تشكيل للطباعة والنشر، ٢٠١٧م)، ص ٦٨-٦٩.

(١٦) المصدر نفسه، ص ١٤٢.

كما عند محمود درويش، والمعاناة عند السياب.. وغيرهم من الشعراء؛ فالعشق ماء؛ لأنه حياة المعشوقين، وروضة المحبين، وفضاء البوح، ومكن الأسرار، وفي استلهم كلمة (غرض) إشارة إلى المعنى القرآني في قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلُغِي مَاءَكَ يَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءِ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ (٢١). ثم نأتي إلى مشكلة أخرى في قصيدة أخرى

بعنوان: (انحياز) يقول فيها (٢٢):

أمامك النَّارُ

تذكي الريحُ خطوتها

وخلفك النَّارُ

فانظر.. من لها الشرف؟

إذا تأملنا في السطر الأول قوله: (أمامك النَّارُ) فالنَّارُ هنا مجازية جاءت للدلالة على الشهرة والذيع وسرعة الانتشار، وفيها إشارة رمزية، فالنار في بعض القصائد الجاهلية ترمز إلى الشهرة والبروز والتميز، مثل قول الخنساء (٢٣):

وَإِنْ صَخْرًا لَتَأْتُمُ الْهَدَاةُ بِهِ

كَأَنَّهُ عَلَّمَ فِي رَأْسِهِ نَارُ

والنَّارُ (نار الشهرة) - عند شاعرنا - قد يصل أثرها إلى الإحراق الواسع، والقربة على ذلك قوله في السطر الثاني مباشرة: (تذكي الريحُ خطوتها). وأما لفظ (النار) في قوله: (وخلفك النار) فهي نار حقيقية قد يقع فيها الشاعر إن هو زاع عن الطريق المستقيم. ولعل حضور فعل الأمر (فانظر.. من لها الشرف؟) فيه حثٌ وتنبيهٌ واستفهام إنكاري غرضه النصح والإرشاد والتخويف، وهذا السؤال - (مَنْ لها الشرف؟) - جعل المشكلة تتجلى بصورة واضحة بين اللفظين المشار إليهما. بمعنى تأمل وتريث في اختيار نار الشهرة المحرقة، أو نار جهنم الملهية لمن عصى وانحرف؛ ولا شرف في النارين؛ فكلاهما محرقة؛ إلا أن نار جهنم أشد لتعلقها بمصير الإنسان، وجزائه.

وتأتي المشكلة من خلال ذكر لفظ (الليل) كثيراً في قصائد الشعراء عموماً وشعراء الغزل خصوصاً؛ فالليل عندهم على نوعين: حقيقي ومعنوي، وهو كذلك عند شاعرنا إباد الحكمي في قصيدته: (لم يزل مؤمناً) ألفيناه يقول (٢٤):

كان ينحط في حائط الوقت

إيمانه بالصباح الأخير،

ولكنه الليل..

خرَّ عليه من اللاسماء،

ذاته ولكن من صاحب القوت ومالكه. ويأبى الغريب هذه المقايضة الرخيصة، ويمتنع عن قبولها، لعفته وطهره.

وتأتينا مشكلة رمزية أخرى بين لفظي (الفضاء - وفضاء) في قصيدة (الشاعر) (١٩):

يَلُجُ الفضاء لينتقي أشياءهُ

من أي شيء يستمد فضاءهُ

فقوله في السطر الأول (يلجُ الفضاء) فيه إشارة إلى الفضاء (الجغرافي) الواسع الرحب في هذا الكون وهو مدرَكٌ حسيٌّ / بصري، أما قوله: (يستمد فضاءهُ) في السطر الثاني فقد وشى لنا بوجود مشكلة ما بين اللفظين المذكورين، فالسياق يهدينا إلى أن الشاعر - هنا - يقصد إلى الفضاء الشعري (المجازي) الخاص بالشاعر لذي لمسناه عبر الانزياح الدلالي لكلمة الفضاء، ثم رأينا الشاعر يثبت في هذا السطر الشعري سؤالاً صعباً حول هذا الفضاء / فضاء البوح / فضاء الرؤية.. الخاص به وعن كيفية تشكله وحضوره أمامه. فالفضاء فضاء ان فضاء الكون بجغرافيته الممتدة، والفضاء الشعري الذي يمثل عالم الشاعر وكيونته الإبداعية.

وفي قصيدته: (رقصة على إيقاع الماء) توجد مشكلة بين (فتنة الماء، وغيض الماء) وذلك في قوله (٢٠):

تمرد العزف

والأحقاب سادرة

وبين لحني ولحني اختارني وقتي.

يا فتنة الماء غِيضَ الماءِ

فانتفضي

لولا الخطيئة ما كنا ولا كنت.

تبدو المشكلة من خلال إضافة لفظ (فتنة) إلى (الماء)، فيكون الماء على هذا مجازي يراد به العشق، والقربة على ذلك الإضافة، فيكون المقصود في الخطاب الشعري هنا (يا فتنة العشق)، والذي جعلنا نذهب إلى هذا التفسير أن عنوان القصيدة هو: (على إيقاع الماء) أي: على إيقاع العشق، كما أن قوله: (غِيضَ الماء) فيه إشارة إلى الماء الحقيقي المشاهد والمدرَك بالحواس الخمس، وفي هذا إلماخ إلى هدوء الحب وخفته بين الشاعر ومحبوبته، عند مرحلة معينة، ولابد للمحبة أن تستجيب لفتنة الحب والعشق فتنتفض من جديد ليتقد الحب. وهذه المشكلة من المشكلات الرمزية؛ فالماء - هنا - بمثابة المعادل الموضوعي للعشق عند شاعرنا، كما أنه (الماء) كان رمزاً ملهماً لكثير من الشعراء المحدثين وأداة فنية إيحائية يعبرون من خلالها عن معانٍ ومضامين كثيرة ومتنوعة لعل أهمها البوح والإبداع

(١٩) الحكمي، إباد، على إيقاع الماء، ص ٣.

(٢٠) الحكمي، إباد، على إيقاع الماء، ص ١٦.

(٢١) سورة هود الآية رقم ٤٤.

(٢٢) الحكمي، إباد، على إيقاع الماء، ص ٤٥.

(٢٣) الحارث، تماضر، ديوان الخنساء، تحقيق: عبدالسلام الحوفي،

(ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٦م)، ص ٣٨.

(٢٤) ديوان على إيقاع الماء، ص ٤٧.

وما أثقل الليل..

حين يخرُّ من اللاسماء!!

جاءت المُشكلة بين لفظي (الليل) في السطرين الثالث والخامس، وإذا تأملنا في كلمة (الليل) التي في السطر الثالث في قوله: (ولكنه الليل..) علمنا أنه الليل الحقيقي/ الزمني الذي يُدرك بحاسة النظر، والقرينة على ذلك مجيئه بعد الحديث عن الصباح الأخير. أما (الليل) في السطر الخامس في قوله: (وما أثقل الليل..)؛ فجاءت لتدل على الليل المعنوي الذي ينوء بالكلل والهموم على الشاعر العاشق، ولعل لفظ (ما أثقل) كان بمثابة القرينة التي تؤكد ما ذهبنا إليه بأن الليل –هنا- معنوي وليس حسيّاً. وصورة الليل الثقيل صورة رمزية طالما وظفها الشعراء في شعرهم القديم والحديث.

أما في قصيدة (أنت ولحظة البوح) التي يقول فيها (٢٥):

(قولي: أحبك

كي تزيد قصائدي)

فتَهَرَّ

في جسد البقاء دقائقه

فأنا بدون قصيدة

روحي معلقة..

تأرجحها الظنون الشائقة.

إن المتأمل للفظ (قصائدي) في السطر الثاني يدرك أن المراد قصائد الشاعر، وهي مدرك حسي يدرك بالنظر أو بالسمع، وهي المقصود بقوله: (لحظة البوح) في عنوان القصيدة، أما لفظ (قصيدة) في السطر الخامس فجاءت رمزاً أو معادلاً موضوعياً للمحبة، وهي المقصودة بقوله: (أنت) في عنوان القصيدة، والقرينة على ذلك أن السياق يوحي بأن روح الشاعر تظل معلقة في مشقة الظنون إذا لم تكن المحبوبة معه وله وحده.

ومن القرائن أيضاً أسلوب الحوار الخارجي بين الشاعر والمحبة تأمل قوله: (قولي أحبك كي تزيد قصائدي)؛ فالعشق حياة الشاعر ومصدر إلهامه؛ وانقطاعه جفاف حياته. ومن القرائن على صحة ما ذكرنا قوله في القصيدة نفسها:

أنا لست أحيا

دون عشقٍ

دون شعري

المحبة

لحظة البوح

قصائده .

والمتأمل لهذا الشكل يُدرك حالة الاندغام والانسجام في المُشكلة بين قوله: (قصائدي وقصيدة) فالأخيرة هي

المحبة، والأولى شعر الشاعر/ قصائده، ويكون الشاعر بهذا التوظيف الفني للرمز قد رفع الحبيبة إلى عالم المثال والمجاز الشعري المملوء بالدلالات الرؤيوية.

لكن المُشكلة الحقيقية ذات الطابع الرمزي تأتي عندما نصل إلى قوله (٢٦):

لا بيت تسبقهم إليه النَّارُ

مذ نزلوا دروب النار

وهي بيوت

ف (النار) في السطر الأول حقيقية يراد بها النار المحرقة التي تدرك بالبصر واللمس والسمع؛ لكن لفظ (النار) في السطر الثاني في قوله: (مذ نزلوا بيوت النار)؛ فمعناها مجازي والمقصود مذ وصلوا مواطن العذاب والقهر (الغربة)، فالنار هنا بمثابة المعادل الموضوعي / الرمز للدلالة على الغربة وآلامها، والشاعر يؤكد على أنهم، حتى لو سكنوا البيوت في الغربة؛ فهي بيوت لا تخلو من العذاب أو النار؛ ففيها كناية عن شدة ما يلاقيه الغرباء في بلاد الغربة من آلام ومأس. وهذه المُشكلة الفنية مستوحاة من البيت الشعري (المجهول قائله)، الذي يقول فيه (٢٧):

إن الغريب ولو يكون ببلدة

يُجبي إليه خراجها لغريب

وفي قصيدة: (لا نذب للتأبوت) جاءت المُشكلة

في اللفظ (يرى) واللفظ (ما لا تراه)، وذلك في قوله (٢٨):

السَّيْرُ

رهن غشاوة في وجهه

والنَّارُ قاب ضلوعها والماء

يندس في الخبيات

خفق حمامة

شدت خيوط فضائها الصحراء

وتُطلُّ من أوجاعها

غيماً

يرى ما لا تراه بدمعها الزرقاء

فالفاعل المضارع المثبت (يرى) يدلّ على الرؤية المجازية بمعنى الرؤية الاستكشافية للغيب التي تسمى البصيرة / بُعْدُ النَّظَرِ، أما فعل الرؤية في قوله: (ما لا تراه بدمعها الزرقاء)، فالمقصود عدم القدرة على الرؤية البصرية الحقيقية التي تمتلكها الحمامة حتى لو كانت تشبه قوة نظر زرقاء اليمامة التي عُرفت بجدة بصرها من جهة، وحكمتها وقدرتها على تمييز الصواب من الخطأ، وتتجلى القرينة في قوله: (غيماً يرى)؛ فالغيم لا يرى رؤية حسيّة

دار المعارف، ٢٠٠٩م)، الجزء الأول، ص ٢٩٦.

(٢٨) الحكمي، إياد، ظل القصيدة صدى الجسد، (ط١)، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠١٤م). ص ٨٧.

(25) الحكمي، إياد، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ٦٣.

(٢٦) الحكمي، إياد، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ٦٤.

(٢٧) نقلاً عن: البيهقي، إبراهيم بن محمد، المحاسن والمساوي للبيهقي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، [د.ط.]، مصر:

حقيقيةً، وإنما جاء هذا على سبيل الاستعارة والمجاز، وقد شبه الشاعر الغيم بال مخلوق الذي له عينان يرى بهما، وحذف المشبه به المخلوق وجاء بشيء من لوازمه وهي الرؤية بالعين المجردة.

أما رؤية زرقاء اليمامة (الأسطورية)، فبصرية حسية تستطيع أن ترى لمسافات بعيدة لا يقدر الإنسان العادي على رؤية مثل هذه المسافات التي قد تصل لعشرات الأميال، ووقوع لفظ الزرقاء كفاعل لقوله (ما لا تراه) يجعلنا نعدّ هذه المُشاكلة من المشاكلات الرمزية في شعر الحكمي لأن الرؤية هنا أسندت إلى الفاعل (زرقاء اليمامة) ويزيد من شعرية المُشاكلة أن الشاعر نسب الرؤية لدموع زرقاء اليمامة لا لعينها.

ثانياً: المُشاكلة التقديرية: هي " فعلٌ له لفظ دل عليه ولم يذكر، فيذكر لفظٌ كاللفظ الدال على ذلك الفعل" (٢٩)؛ فالشاعر يُشاكل بين لفظين ليس بينهما تماثل أو تطابق تام في الشكل والمضمون وإنما تشاكل متناغم في الدلالة اللغوية أو السياقية أو المُقصدية، بمعنى أن اللفظين المتشاكلين في المُشاكلة التقديرية يسيران في اتجاه دلالي واحد، فالشاعر قد يلجأ إلى الإتيان بألفاظ معينة بينها ذلك التشاكل والتناغم من أجل إيصال رسالة معينة أو مقصد معين عبر هذه التقنية الفنية والأسلوبية المسماة مُشاكلة؛ وكل هذا داخل في المُشاكلة لا ينفك عنها فهي من قبيل " الجمع بين الشيء وشكله" (٣٠).

ولما بين اللفظين من تقاربٍ سواء كان على المستوى الدلالي أو المعجمي فإن نوعاً من المُشاكلة يحدث بينهما في النص الشعري بموجب تلك القرابة الحسية أو التخيلية أو المعنوية، والصحة والقرابة تكون في المدلولين لا في اللفظين كما ذكر ذلك شهاب الدين الخفاجي: " والمتصاحبان مدلولاً اللفظين في الخيال لا اللفظان نفسيهما في الذكر" (٣١).

وعلى هذا الأساس رأينا الشاعر أياد الحكمي يُشاكل في عددٍ من قصائده بين لفظ الوجع وكلماتٍ مرتبطة بالشعر مثل (القصيدة/ الشاعر/ القصائد)، ومن تلك القصائد (شمعةٌ ثالثةٌ في مهب الحب (٣٢)، نوستالجيا (٣٣)، المقطوعة رقم ٥٢ (٣٤)؛ ففي قصيدته: نوستالجيا يقول (٣٥):

رغم ما يخفيه من وجع
لم يبد من دمه

إلا قصيدته.

فلفظ (وجع) في السطر الثاني جاء بعد ذكر كلمة (شاعر) التي أتت في السطر الأول، ثم أتى بلفظ (قصيدته) في السطر الرابع كمستثنى، مع أن المستثنى منه الدمع؛ فالمُشاكلة أتت في ذكر كلمة القصيدة لكن بمعنى / الدمع / الوجع / الألم.

وجاء مثل هذا المعنى في قصيدته (هنا تحت هذا الليل) قوله (٣٦):

هنا..

هنا..

تحت هذا الليل

اقترب

قصيدة من عيون الروح تنذر

فأتى بقوله (تنذر) بدلاً من قوله (تولد) أو (تتمخض) بعد (ألم الكتابة).

وقريب من هذه الصورة البلاغية للمُشاكلة التقديرية بين لفظتي (الوجع) و(القصيدة) ما نراه في قصيدة شمعةٌ ثالثةٌ في مهب الحب (٣٧) التي قال فيها:

مازلتُ أبحث عن جروحي

لا أرى أثراً

لما ترك الطريقُ إليك

من دمه على جسدي

وأسألُ سماءاتٍ مررتُ بهن في سفري إليك

وليس يوجعني سؤالي

ما عاد بي وجعٌ

أفرُّ إلى القصيدة منه

منذُ سرقتني من كل أوجاع القصيدة.

شاكل الشاعر بين كلمة (الوجع) من خلال مجيء الفعل المضارع (يوجعني) وكذلك كلمة (وجع) في السطر السابع شاكلهما مع كلمة (القصيدة) في السطر الثامن والسطر التاسع؛ لكن كلمة (القصيدة) الأولى جاءت بمعنى الملاذ والشفاء من الوجع والألم الذي أشار إليه بقوله (يوجعني سؤالي)، وجاءت الثانية بمعنى المخاض الشعري. وفي المقطوعة رقم (٥٢) يقول فيها (٣٨):

بنت خمسٍ وعشرين وكانت

وكان لها غيرُ هذا الولد

ولدان وبنتان..

أولهم جاء قبلي بعشرة أشهرٍ إلا قليلاً..

(٢٩) الكفوي، أبي البقاء أيوب موسى، الكليات معجم في المصطلحات الفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٩٨م، ص٨٤٣.
(٣٠) القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م). ج١/٢٥٨.
(٣١) الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد، حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي، [د.ط.] القاهرة: مطبعة بولاق، ١٢٨٣هـ، ج١/٨٧.
(٣٢) ديوان لا أعرف الغرباء، ص٥٤-٥٨.
(٣٣) المصدر نفسه، ص١٣٧-١٤٣.
(٣٤) مائة قصيدة لأمي، ص٥٨-٥٩.
(٣٥) المصدر نفسه، ص١٣٧-١٤٣.
(٣٦) مائة قصيدة لأمي، ص١٥-١٧.
(٣٧) ديوان لا أعرف الغرباء، ص٥٤-٥٨.
(٣٨) الحكمي، إياد، ديوان مائة قصيدة لأمي، ص٥٨.

وكانت تحاول أن تتخلص مني
سوى أنها فكرت.. ربما كان هذا الولد
شاعراً..

ربما شاءني الله أمّا لهذا الوجع.

بعد خمسين وعشرين أخرى..

سؤالٌ تفتح في قلب هذا الولد:

ما الذي يعرف الشعراء

عن الوجع الكان يعرفه أمهات الوجع؟

فالشاعر نظم هذه المقطوعة وتحدث فيها عن أمه وكما كان عمرها عندما ولدته وعن عدد الأولاد الذين أنجبته قبله وكيف أنها ربما فكرت في التخلص من حملها به كونه جاء بعد ولادة أخيه مباشرة، وكيف كانت تعتبر هذا الحمل وجعاً لا تستطيع تحمله، وهذا وجع حسي.

وقد انحصرت المُشكلة في لفظ (الوجع) الذي جاء بمعنيين مختلفين وشكل واحد، ففي السطر الثامن جاء قوله: (ربما شاءني الله أمّا لهذا الوجع)، فلفظ (الوجع) هنا جاء بمعنى شاعر وذلك لأن لفظ (شاعر) ذكر في السطر السابع في قوله: (سوى أنها فكرت.. ربما كان هذا الولد شاعراً..)، ثم جاء لفظ (الوجع) في السطر الثاني عشر لكن بمعنى الألم في قوله: (عن الوجع الكان يعرفه أمهات الوجع؟)، والقرينة اللفظية التي جعلتنا نختار معنى الألم هو إضافة لفظ الأمهات إلى الوجع، وكذلك سياق السطر الشعري الثاني عشر الذي يشير إلى هذا المعنى.

وعلى هذا فترار لفظ (الوجع) لم يكن على سبيل الجناس التام، ولكن على سبيل المُشكلة التقديرية التي يراود منها تجميل المعنى وتعميق الدلالة وإلا فالأصل أن يقول الشاعر على لسان والدته: (ربما شاءني الله أمّا لهذا الشاعر) وليس الوجع. هذا التشاكل ساعد في وجود وتنامي النغم الصوتي للفظ الوجع الذي تكرر ثلاث مرات في المقطوعة الشعرية لكنه لم يكن الهدف الرئيس من إحداث المُشكلة.

ولعلنا نجد مثل هذا المعنى الذي قصده الشاعر من خلال تأملنا في مقطع آخر ذكره ضمن قصيدة أخرى هي المقطوعة الشعرية رقم (٥٦) الموجهة- من جديد- إلى أمه. يقول فيها (٣٩):

غير أن الكتابة عنك مخاض

وأنت التي تعرفين المخاض وآلامه..

وهل أبُرك حين أفايض بالشعر كل الألم؟

فالشاعر في هذه الأسطر يؤكد وقوع المُشكلة بين ألم المخاض أثناء الولادة وألم الكتابة عند الشاعر وأن كلا الألمين يحدثان الوجع عند كليهما (الأم التي تلد – الشاعر

أثناء الكتابة)، ولا يخفى علينا وقوع المُشكلة في هذه المقطوعة فلفظ (مخاض) أتى في سياق النص بمعنيين مختلفين بمنطوق واحد؛ لكن ليس بهدف التردد أو التجنيس وإنما بهدف المُشكلة التي تجلت من خلال انحراف المعيار اللغوي للفظ (مخاض) في السطر الأول، فهو لم يرد الدلالة على ألم المخاض التي تعاني منه المرأة أثناء الولادة بل جاء في دلالة فنية ونقدية يستخدمها الأدباء والنقاد- قديماً وحديثاً- استخداماً مجازياً للدلالة على لحظة البوح ومخاضها أثناء الكتابة الشعرية أو النثرية أو الفلسفية.

وقد ألفينا عدداً غير قليل من النصوص الشعرية المبنوثة في دواوين الشاعر بها هذا النوع من المُشكلة التقديرية ومن الأمثلة عليها في شعره قوله في المقطوعة رقم (٢٣) (٤٠):

ربما أخطأ الخطيئة تفاحي..

ونبشت من ترابي غراباً.

أتت المُشكلة في الفعل الماضي (أخطأ) الذي تشكل مع المفعول به (الخطيئة) التي ارتكبتها الشاعر (الابن / إباد)، لكنه نسب الخطيئة والمعصية للتفاح؛ فالمُشكلة التقديرية تراوحت في هذا النص كونها مستلهمة من بعض ألفاظ القصص القرآني الكريم، ذلك أن الشاعر أتى بلفظ (تفاحي) بدلاً من قوله: (المخطئ / ابنك/ الشاعر)، فالمعنى يكون مقدراً ، والأصل أن يقول أخطأ الخطيئة (المخطئ ابنك) لكنه حذفه وأتى بكلمة (التفاحة) إشارة إلى رمزيتها في المورث الديني، وارتباطها بخطيئة نبي الله آدم - عليه السلام - وأما حواء، وقصة خروجها من الجنة. ويتجلى جمال المُشكلة في أن هذه الكلمة تحمل في طياتها إحياءات مشعة ومتعددة الدلالة؛ فقد وردت في سياق اعتراف الابن للألم بالخطيئة والنزوة والغواية والتقصير، وعدم الالتزام بوصاياها، هذا الاعتراف دلّ عليه مطلع القصيدة التي بدأها بقوله (٤١):

ربما كنت في السقوط شهاباً..

أو دماً لاح من بعيد.. سراباً.

وحين نتفحص ونسبر أعماق نص قصيدة (الغرباء) سنجد في مطلعها مُشكلة بلاغية جاءت من خلال تردد كلمة (أعرف) في قوله (٤٢):

لا أعرف الغرباء

أعرف حزنهم.

ف(أعرف) الأولى حقيقية كونه يستطيع التعرف إلى الغرباء من خلال الحواس، ولكنه لم يعبأ بصورهم ولا بأسمائهم ولا بجنسياتهم، أما قوله في السطر الثاني: (أعرف

(٤١) المصدر نفسه، ص ٢٩.

(٤٢) الحكمي، إباد، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ٦٣.

(٣٩) الحكمي، إباد، ديوان مائة قصيدة لأمي، ص ٦٢.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٢٩.

(المشيئة) الذي جاء في السطر الثالث في قوله: (ما يشاء المغول) هو حقيقي يقصد به كل دعوات القضاء على العرب التي تؤمن بها الجماعات السادية المعادية للعرب، وقد رمز الشاعر لتلك الدعوات بالأناشيد فجعل الأناشيد معادلاً موضوعياً لتلك الخطط والمؤامرات التي يُحكيها الآخر المعتدي علينا نحن العرب والمسلمين، ورمز لهذا الآخر المعادي ب(المغول). تأمل قوله:

الأناشيد ما يشاء المغول

وقوله (٤٤):

الأناشيد..

قريةٌ تُمحي عن الأرض

والعذاب يطول

وتوظيف كلمة (الأناشيد) – هنا- قد لا يراها القارئ مناسبة لأداء وظيفتها الدلالية في النص، في حين أننا نرى في توظيفها شيئاً من الإبداع والجمال، فقد رسم لنا الشاعر الصورة التي تظهر بها أحقاد الأعداء في زمننا هذا، فلو تأملنا النشيد الوطني الإسرائيلي مثلاً لوجدنا فيه هتافاً يطالب بالقضاء على العرب - موت العرب-، وتلك الدعوات المعادية لم تبقى مجرد دعوات وأناشيد بل تحولت إلى أفعال تمحو القرى والمدن العربية، وعلى هذا فالشاعر إبداعاً حكماً وفوق في اختيار الألفاظ التي تنبئ عن رؤيته الإبداعية والجمالية تجاه الفكرة التي يريد إيصالها للمتلقي عبر فن المشاكلة.

أما المشاكلة التقديرية التي ظهرت في قصيدة (الشاعر)، فمن أجمل المشاكلات في القصيدة بحسب ما لمسناه من تشاكل بين لفظي (معتصم ويعصم) وذلك في قوله (٤٥):

ما صرخة؟

من قبر ناكلة لمعتصم

ويعصم قصره أعداءه!

ف(معتصم) التي جاءت في السطر الأول يقصدُ بها الخليفة العباسي المعتصم بالله الشخصية التاريخية المعروفة، وهو بهذا لفظ حقيقي، والقرينة هي قوله: (ما صرخة) ففيها إشارة إلى صرخة المرأة المسلمة التي استجذت بالمعتصم بقولها: (وامعتصماه!) بعد الاعتداء عليها من قبل الروم في مدينة عمورية. أما اللفظ الثاني (ويعصم) ففي هذا الفعل مشاكلة مع اسم المعتصم؛ لأنه جاء بمعنى: يستولي/ يمتلك، والتقدير: يستولي ويملك أعداءه على قصره، وفيه إشارة إلى استباحة العدو لقصر الخليفة/ الحاكم من قبل الأعداء الذين أصبحوا حُماة لهذا القصر بعد الاستيلاء عليه. كما أن المشاكلة بلفظ (معتصم) فيها إحياء

حزنهم)، فالمعرفة هنا مجازية، وجاءت على سبيل الاستعارة حيث حذف المشبه به الإنسان الحزين، وأتى بشيء من لوازمه وهو الحزن. والشاعر يهدف من خلال هذا الخطاب الاستعاري إلى ما يعانيه الغرباء في بلاد الغرب وما يعترهم من حزن يرتسم على وجوههم، فتكون موسومة بالحزن الذي يشير إلى أنهم غرباء في بلاد الغرب؛ فحزن الغريب علامة على قساوة غربته.

إن المشاكلة التقديرية – من وجهة نظر الباحث – تقوم أحياناً الترميز من خلال وُزْد لفظين أو جملتين بينهما تماثل صوتي لا دلالي؛ إلا أن بينهما تعانق إشاري أو رمزي يشي بدلالة رؤيوية متناغمة ومنسجمة مع فكرة النص وسباق السطر الشعري، وهذه الدلالة الرؤيوية البعيدة لا يتأتى فهمها إلا من خلال إدراك العلاقة التي تربط بين لفظي المشاكلة سواء كانت تاريخية أو فلسفية أو أيولوجية.. إلخ.

ولكي نذكر هذا المفهوم بشكل جلي؛ علينا تأمل هذا الأنموذج الشعري في قصيدة: (طليلة أخيرة للمغني) هذا الأنموذج الذي نكون فيه أمام عنوان به ترميز وإحياء إلى الماضي الذي يحل فيه الدرس والاندثار والخراب والطمس، لكن هذا الطلل ليس ديار الحبيبة التي اندرست بعد الارتحال بفعل عوامل الطبيعة. بل الطلل في هذا النص يشي بطلل المدن الحضارية (بغداد)، التي دمرت على يد الآخر (المغول).

وأتى الشاعر بمشاكلة لفظية لغوية في ظاهر الأمر لكنها في باطنها تشي بالمشاكلة التقديرية الرمزية بين لفظي (تشاء، ويشاء)، وساعد ذكر مدينة بغداد والمغول في فهم ما يرمز إليه الشاعر وما يرمي إلى إيصاله إلى المتلقي، وذلك في قوله (٤٣):

لغتي ما تشاء (بغداد)

لكن الأناشيد

ما يشاء (المغول)

كلما صُغْتُ غيمة

قالها الطوفان عني

ولم تقلها الحقول

الأناشيد

قريةٌ فجأة تمحي عن الأرض

والعذاب يطول

يتحدث الشاعر في السطر الأول عن اللغة التي تشاؤها بغداد، والمشيئة – هنا- مجازية بمعنى أن الحالة الشعورية لأهل بغداد تحررية تبحث عن الخلاص مما تجرعه من آلام وجراح وخراب ودمار، في حين أن لفظ

(٤٥) الحكمي، إبداع، ديوان على إيقاع الماء، ص ٥.

(٤٣) الحكمي، إبداع، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ٩٦.

(٤٤) الحكمي، إبداع، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، ص ٩٦.

رمزي يتعدى الدلالة الاسمية لاسم المعتصم، فهو عند كثير من أهل الأدب والنقد رمزاً للنجدة والنصرة.
في المقطوعة رقم (٢٤) (٤٦) جاءت مُشكلة أخرى بين لفظين مختلفين معنىً متشابهين شكلاً، فالشاعر أتى بأحد اللفظين بمعنى حقيقي والآخر بمعنى مجازي، هذان اللفظان جاءا في مفردة واحدة هي قوله: (صنعتها) في السطر الأول والثاني.

يقول الشاعر (٤٧):

كيف لا يتقهقر من نجمة صنعتها يداؤه

إلى غُشْبَةٍ صنعتها يدُ الله من قلبها؟

كيف للأُم أن لا تحب وتعشق.

أنت المُشكلة من وصف الشاعر لمحبوبته بالنجمة التي صنعتها يداؤه (مجازاً)، فلفظ (صنعتها) في هذا السطر دلّت على معنى الاختيار للمحبوبة (التي خطب يدها)، وأن الشاعر اختار محبوبته ومعشوقته بيده أو بنفسه والتقدير: كيف لا يتقهقر من حبّ فتاةٍ اختارتها يدها، وذلك لأن اختيار المحبوبة أو خطبتها ليس من الأشياء التي تصنع؛ لكنه لما ذكر (يداؤه يدُ الله) عزم على أن يسند الفعل صنعتها إلى (يدها)، وأورد الشاعر اللفظ المُشاكل للفظ (صنعتها) في السطر الثاني في قوله: صنعتها يدُ الله، فـ(صنعتها) هنا جاءت بمعنى حقيقي، وهو خلّقتها يدُ الله، وفعل صنع ورد في القرآن بمعنى الخلق في قوله تعالى: (وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ) (٤٨). كما أن القرينة تظهر في قوله: يتقهقر بمعنى يتراجع، وهو يريد أن يقول: كيف لا يستطيع التراجع عن التعلّق بالمحبوبة أو المعشوقة لصالح التعلّق بالمحبوبة الأولى (الأم) التي صنعتها يدُ الله، وقد شبه الأم بالعشبة التي خلقها الله، وشبه المعشوقة بنجمة مجازية من فعل يده هو، وعلى هذا فقد حدث انزياح لغوي في لفظ (صنعتها يدها) استخدمها الشاعر بهدف تزيين الدلالة وتحسينها دون النظر إلى الجمالية الصوتية في اللفظ، التي لا شك أنها لم تغب؛ فتكرار الأصوات له رنينه الموسيقي ووقعه الخاص على الأذن والنفس.

ونرى مُشكلة جميلةً وبديعةً في المقطوعة رقم

(٦٤) بين لفظي الحُب والمحبّة، يقول الشاعر (٤٩):

كأن الخطيئة في حق أُمي

تُكْفَرُ عنها المحبّة

لا إثم في الحُبِّ يغفره الحُبُّ

إلا إذا جرح العاشق الطفلُ أمّاً ملاك.

فالشاعر أتى بلفظ (المحبّة) أولاً في قوله: (تُكْفَرُ عنها المحبّة)، وكأنه يريد معنى البر بوالدته، وأن هذا البر طاعة ينال بموجبها الابن حسنات تُذهب الخطيئة التي أشار إليها في السطر الأول، ولعل القرينة اللفظية التي تؤكد حدوث المُشكلة هي وجود الفعل (تُكْفَرُ) في قوله: (تُكْفَرُ عنها المحبّة)، ثم رأينا يأتي بلفظ الحب بصحبة الفعل (يغفر)، والحب في هذا السطر مجازي؛ لأن الحب لا يمتلك حق الغفران، فهذا الحق إلهي، لكن الشاعر أتى بلفظ الحب لوقعه في صحبة اللفظ الأول (المحبّة)، والشاعر يُشير بذكرها إلى أنها الوسيلة أو الأداة المُفضية إلى التوبة والغفران.

وقد وجدنا تأكيد ما ذهبنا إليه، في نص آخر في المقطوعة رقم (٧٢) يُشير فيها إلى أن المحبّة أداة للغفران في قوله (٥٠):

وأومن أن الصداقة قهوة أُمي ضحى

والمحبّة غفرانها

والسماء يداها

وأن الحياة رضاها

وأني لا شيء إلا الولد.

وقد مثلت قصيدته التي عنوانها (الشاعر) أنموذجاً مثالياً للمُشاكلات البلاغية المتعددة. جاءت المُشكلة الأولى في مطلع القصيدة (٥١):

ومضى

يرتقُ بالكلام ضياءه

حين استعاد النجمُ منه رداءه

يصطادُ من ماء الهناء عذابه

يطهو على نار العذاب هناءه

تظهر في هذا النص مُشكلة فنية من خلال لفظ (الهناء)، فقد جاء هذا اللفظ في السطر الرابع بمعنى: الحياة الهائلة التي يعيشها الشاعر وهي (الحياة الهائلة) مدرك حقيقي يدرك بأي حاسة من الحواس الخمس، أمّا لفظ (هناءه) التي وردت في السطر الخامس فهي لفظة مجازية جاءت بمعنى ألد وأجمل ما يلاقيه الشاعر من أيام جميلة وسعيدة، وقد استعار لفظ (الطهو) ليشير بأن الحياة الهائلة طبخة لذيدة، فحذف المشبه به وهو الإنسان وأتى بشيء من لوزامه وهو الطهو.

ثم تأتي مُشكلة أخرى بين لفظ (عذابه) في السطر الرابع ولفظ العذاب في السطر الخامس؛ فالكلمة الأولى جاءت بمعنى مجازي مأخوذ من قولهم: (الحب عذاب)؛ فالعذاب هنا معنوي، وقد شاكله الشاعر مع كلمة

(٤٩) الحكمي، إياد، ديوان مائة قصيدة لأُمي، ص ٨٣.

(٥٠) الحكمي، إياد، ديوان مائة قصيدة لأُمي، ص ٨٣.

(٥١) الحكمي، إياد، ديوان على إيقاع الماء، ص ٣.

(٤٦) الحكمي، إياد، ديوان مائة قصيدة لأُمي، ص ٣٠.

(٤٧) المصدر نفسه، ص ٣١.

(٤٨) سورة النمل الآية رقم ٨٨.

العذاب في قوله: (يطهو على نار العذاب ههنا)، والعذاب هنا حسيّ كونه أضاف النار إليه ليُطهو بها (ههنا)، فهذا العذاب مجازي؛ لأن العشق وتبعاته معاناة معنوية لا تدرك بالمدرجات الحسية مثلما العذاب الحسي (النار) الذي يدرك بحاسة البصر وغيرها.

وجاءت في النص مُشكلة ثالثة في قوله (٥٢):

كم مات يغرر في الفؤاد يراعه

ليخط في بصر الأنام عناه

بصر العليل يحيى عنه

مخالفاً كُتب الطبيب

بها يريد دواءه.

(فـ(بصرُ الأنام) مدركٌ حسي بمعنى عيونهم، وأما (بصر العليل) فمجازي، وهو كنايةٌ عن عزوف غير المهتمين بشعر الشاعر وانصرافهم تجاه كتب الطب والأدوية بحثاً عما يخفف أمراضهم بعيداً عن الشعر الذي يزهدون في سماعه وقراءته، وعلى هذا فالمُشكلة كانت جليةً في قوله: (بصرُ الأنام) التي ذكرت في السطر الثاني، و(بصرُ العليل) التي ذكرت في السطر الثالث والتي تُشيرُ إلى إنسان معلول البصيرة لا يفقه أهمية الشعر وجماله وتأثيره، ولعل القرينة جاءت في قوله: (يراعه ويخط)؛ فكلها تدل على الشعر المكتوب الذي يدرك بحاسة البصر عند الأنام، وتأتي أمامنا مُشكلة رابعة في النص نفسه لا تختلف كثيراً عن المُشكلة السابقة، وذلك في قوله (٥٣):

ولك النسائم صافيات في المدى

وله السؤال مدى يعبُ هواءه.

ونحن نتأمل في هذين السطرين ندرك أن مُشكلة فنية تظهر بين قوله: (صافيات في المدى) وقوله: (وله السؤال مدى..). فلفظ (المدى) في السطر الأول يدل على مدركٍ حسي بصري ألا وهو المسافة اللامحدودة أو الكون الرحب- العالم الفسيح-. وأما لفظ (مدى) في السطر الثاني فجاء على سبيل الاستعارة ليدل على الإنسان المتعطش للإجابة عن أسئلة الرؤية الشعرية، وقد حذف الإنسان وجاء بشيء من لوازمه وهو التنفس من خلال قوله: (يعبُ هواءه) أي: يتنفس ويملاً صدره حاجته من الهواء، وحتى الهواء هنا مجازي، وهو كناية عن الإجابات التي يبحث عنها، وهذا جليٌّ في سياق قوله: (وله السؤال مدى يعبُ هواءه).

إن ما عدناه مُشكلة تقديرية هو عند بعض العلماء مُشكلة لا ليس فيها، فابن أبي الإصبع سمى المُشكلة تعطفاً، وقد جاء في هامش تحرير التعبير ما يأتي: "والحقيقة أن التردد والمُشكلة والتعطف – على رأي من سماها بهذا

الاسم- نوعٌ واحد والخلاف بين هذه التسميات: أن التردد هو تردد كلمتين في مصراعٍ واحدٍ أو في جملةٍ واحدةٍ، والتعطف والمُشكلة هي ترديدها في مصراعين، وأن واحداً يُطلق عليه اسم واحدٍ ما دام المعنى متفقاً" (٥٤).

كما أن ما اعتبرناه مُشكلة تقديرية جاءت في الأمثلة والنماذج التي سقناها كشواهد على حضورها؛ ذلك لأن من لطائف المُشكلة أنها تعني: الانحراف (Deviation) أو الانزياح، وما تُحدثه المُشكلة بشكل عام هو انزياح دلالي وفني.

الخاتمة:

- استطاع الشاعر إياد الحكمي أن يُجلي شعرية المُشكلة من خلال توظيفها كأداة فنية وجمالية تُسهّم في تحقيق التوالد الدلالي، كما تمكن من إبراز القدرة اللغوية عنده في الإكثار من التشاكل اللفظي في تجربته الشعرية.

- ينسجُ الشاعر مُشكلاته اللغوية بطرق بديعة وعجيبة توحى بمستوى المخزون اللغوي الذي يمتلكه الشاعر ومستوى المهارة الفنية لديه، وتمكنه من دمج هذين المستويين لإنتاج نص شعري حديث بامتياز.

- جلى الشاعر مفهوم المُشكلة ووظفها؛ في بعض النصوص الشعرية مسترشداً ومستلهماً ببعض المفردات والآيات القرآنية.

- رسم الشاعر الصورة الفنية النهائية للمُشكلة بين الدلالة الأصلية (المعجمية) والدلالة الإيحائية (المجازية) من خلال الأدوات البلاغية والفنية التي تتناغمت بدورها مع الجو النفسي والانفعالي للذات الشاعرة أثناء البوح الشعري.

- المُشكلة في شعر الشاعر كانت قائمة على تشاكل البنى اللغوية والصوتية مع البنى الدلالية الحديثة الانزياحية وحسب. بحيث إننا لم نجد أي تطابق في المعنى الحقيقي لأي لفظين متشاكلين في النماذج الشعرية التي سقناها في هذا البحث.

- تحضر المُشكلة الحقيقية والتقديرية مغلفة بطابع رمزي في بعض قصائد الشاعر، ولكن بشكل خافت؛ فتوظيف الرمز كأداة فنية مستقلة لم يحضر؛ لكن الذي حضر مجرد إشارات رمزية لبعض الرموز التراثية والحديثة ضمن سياق بنية المُشكلة ودلالاتها.

- لاحظ الباحث على (بعض الصور الشعرية) الطابع الحسي، وعدم إصابة الشاعر لروح المُشكلة وجوهرها، وافقارها إلى التكثيف الأسلوبية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: قائمة المصادر:

القرآن الكريم.

والنثر وبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق: حنفي محمد شرف، (ط١، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٩٦٣م)، ص ٢٥٧.

(٥٢) الحكمي، إياد، ديوان على إيقاع الماء، ص ٤.

(٥٣) الحكمي، إياد، ديوان على إيقاع الماء، ص ٥.

(٥٤) المصري، ابن أبي الإصبع، تحرير التعبير في صناعة الشعر

محمد شرف، (ط١)، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٩٦٣م).

٨- محمد عبدالمطلب، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، التكوين البديعي، (ط٢)، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٥م).

ثالثاً: الدوريات:

١- صياد، سهام، المُشكلة في الدرس البلاغي القديم، (مجلة الآداب، جامعة الأمير عبدالقادر، الجزائر: العدد ١٣، ديسمبر، ٢٠١٢م).

٢- الفهيد، جاسم سليمان حمد، " أسلوب المُشكلة دراسة بلاغية"، مجلة علوم اللغة، جامعة القاهرة، مصر، دار غريب، ٢٠٠٩م، مج ١٢، ع ٤٤، ٢٠٠٩م.

مصر، دار غريب، ٢٠٠٩م، مج ١٢، ع ٤٤، ٢٠٠٩م.

Sources and References

Awwalan : qā'imah al-maṣādir :

al-Qur'ān al-Karīm.

1. al-Bāhilī, Muḥammad ibn Ḥāzim, Dīwān al-Bāhilī, ṣn'hu : Muḥammad Khayr al-Biqā'ī, ([D. Ṭ], Dimashq : Dār Qutaybah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', 1981-1982m).

2. al-Taghlibī, 'Amr ibn Kulthūm, Dīwān 'Amr ibn Kulthūm, jam' wa-taḥqīq : Imīl Badī' Ya'qūb, (Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kitāb al-'Arabī, 1991m).

3. al-Ḥārith, Tumāḍir, Dīwān al-Khansā', taḥqīq : 'Abdussalām alḥwufy, (Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, 2006m).

4. al-Ḥakamī, Iyād, ḥill al-qaṣīdah Ṣadā al-jasad, al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm, Bayrūt : Ṭ1, 2014m.

5. al-Ḥakamī, Iyād, Dīwān 'alā Ṭqā' al-mā', (Ṭ1, al-Shāriqah : Dār al-Thaqāfah wa-al-'Ilām, 2012m).

6. al-Ḥakamī, Iyād, Dīwān lā a'rifu al-Ghurabā', Dīwān lā a'rifu al-Ghurabā' a'rifu ḥznm, (Ṭ1, al-Sa'ūdīyah : tashkīl lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr, 2017m)

١. الباهلي، محمد بن حازم، ديوان الباهلي، صنع: محمد خير البقاعي، ([د. ط]، دمشق: دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨١-١٩٨٢م).

٢. التغلبي، عمرو بن كلثوم، ديوان عمرو بن كلثوم، جمع وتحقيق: إميل بديع يعقوب، (ط١)، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩١م).

٣. الحارث، تماضر، ديوان الخنساء، تحقيق: عبد السلام الحوفي، (ط١)، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٦م).

٤. الحكمي، إياد، ديوان ظل القصيدة صدى الجسد، الدار العربية للعلوم، بيروت: ط١، ٢٠١٤م.

٥. الحكمي، إياد، ديوان على إيقاع الماء، (ط١)، الشارقة: دار الثقافة والإعلام، ٢٠١٢م).

٦. الحكمي، إياد، ديوان لا أعرف الغرباء، ديوان لا أعرف الغرباء أعرف حزنهم، (ط١)، السعودية: تشكيل للطباعة والنشر، ٢٠١٧م).

٧. الحكمي، إياد، ديوان مائة قصيدة لأمي، (ط١)، السعودية: الدار العربية للعلوم ناشرون، نادي جازان الأدبي، ٢٠١٥م).

٨. أبو طالب، علي، ديوان علي بن أبي طالب، جمع وترتيب: عبد العزيز الكرم، (ط١)، بدون دار نشر، بدون بلد نشر، ١٤٠٩هـ، ١٩٨٨م).

ثانياً: قائمة المراجع:

١- البيهقي، إبراهيم بن محمد، المحاسن والمساوي للبيهقي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ([د. ط]، مصر: دار المعارف، ٢٠٠٩م).

٢- الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، ضبط مجموعة من العلماء، [د. ط]، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

٣- الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد، حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي، [د. ط]، القاهرة: مطبعة بولاق، ١٢٨٣هـ).

٤- القزويني، محمد عبد الرحمن جلال الدين، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، [د. ط]، [د. ت].

٥- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، (ط١)، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م).

٦- الكفوي، أبي البقاء أيوب بن موسى، الكليات معجم في المصطلحات الفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٩٨م.

٧- المصري، ابن أبي الإصبع، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق: حنفي

7. al-Ḥakamī, Iyād, Dīwān mi'at qaṣīdat li-ummī, (Ṭ1, al-Sa'ūdīyah : al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm Nāshirūn, Nādī Jāzān al-Adabī, 2015m).

8. Abū Ṭālib, 'Alī, Dīwān 'Alī ibn Abī Ṭālib, jam' wa-tartīb : 'Abd-al-'Azīz al-karam, (Ṭ1, bi-dūn Dār Nashr, bi-dūn balad Nashr, 1409H, 1988m)

Thānyan : qā'imah al-marāji' :

1-al-Bayhaqī, Ibrāhīm ibn Muḥammad, al-Maḥāsin wa-al-masāwī' lil-Bayhaqī, taḥqīq : Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, ([D. Ṭ], Miṣr : Dār al-Ma'ārif, 2009M).

2-al-Jurjānī, 'Alī ibn Muḥammad ibn 'Alī, alt'ryfāt, ḍabṭ majmū'ah min al-'ulamā', [D. Ṭ], Bayrūt : Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, 1403h / 1983m.

3-al-Khafājī, Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad, Ḥāshiyat al-Shihāb 'alā tafsīr al-Bayḍāwī, [D. Ṭ], al-Qāhirah : Maṭba'at Būlāq, 1283h).

4-al-Qazwīnī, Muḥammad 'Abd-al-Raḥmān Jalāl al-Dīn, al-īdāḥ fī 'ulūm al-balāghah, taḥqīq Ibrāhīm Shams al-Dīn, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, Bayrūt, Lubnān, [D. Ṭ], [D. t].

5-al-Qayrawānī, Abū 'Alī al-Ḥasan ibn Rashīq, al-'Umdah fī Maḥāsin al-shi'r wa-

ādābuh wa-naqdih, (Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, 1983m).

6-al-Kaffawī, Abī al-Baqā' Ayyūb ibn Mūsá, al-Kullīyāt Mu'jam fī al-muṣṭalaḥāt al-Furūq al-lughawīyah, taḥqīq : 'Adnān Darwīsh, wa-Muḥammad al-Miṣrī, Mu'assasat al-Risālah lil-Nashr wa-al-Tawzī', Bayrūt, Lubnān, ṭ2, 1998M.

7-al-Miṣrī, Ibn Abī al-Iṣba', taḥrīr al-Taḥbīr fī ṣinā'at al-shi'r wa-al-nathr wa-bayān l'jāz al-Qur'ān, taqdīm wa-taḥqīq : Ḥanafī Muḥammad Sharaf, (Ṭ1, al-Qāhirah : al-Majlis al-A'lá lil-Shu'ūn al-Islāmīyah, 1963M).

8-Muḥammad 'bdālmṭlb, binā' al-uslūb fī shi'r al-ḥadāthah, al-Takwīn al-Badī'ī, (ṭ2, al-Qāhirah : Dār al-Ma'ārif, 1995m).

Thālthan : al-dawriyāt :

1-Ṣayyād, Sihām, almushāklh fī al-dars al-balāghī al-qadīm, (Majallat al-Ādāb, Jāmi'at al-Amīr 'Abd-al-Qādir, al-Jazā'ir : al-'adad 13, Dīsimbir, 2012m.

2-al-Fuhayd, Jāsim Sulaymān Ḥamad, "uslūb almushāklh dirāsah balāghīyah", Majallat 'ulūm al-lughah, Jāmi'at al-Qāhirah, Miṣr, Dār Gharīb, 2009M, mj12, '4, 2009M.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Efforts of international and local institutions and bodies to support the Arabic language.

MARAM NAIF Adbulrahman ALSHAMMARI

MA in Literature, Rhetoric and Criticism –
University of Hail.

جهود المؤسسات والهيئات الدولية والمحلية في دعم اللغة العربية.

أ. مرام نايف عبدالرحمن الشمري
ماجستير أدب ونقد وبلاغة- جامعة حائل.

E-mail: MAMRAM.NAIF22@GMAL.COM

KEY WORDS:

Arabic language, initiatives, challenges, solutions

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، المبادرات، التحديات، الحلول

ABSTRACT

This research provides a comprehensive analysis of the efforts of international and local institutions and bodies to support the Arabic language, including policies, initiatives, and practical practices that contribute to enhancing the presence of the language in education, media, technology, and cultural fields. The research aims to highlight successful models and identify current challenges.

It reviews international efforts through major organizations such as UNESCO, ISESCO, and the Association of Arab Universities, focusing on supporting language teaching, publishing dictionaries, developing language skills, and promoting Arabic digital content.

The research also discusses local efforts in Arab countries, with a particular focus on the Kingdom of Saudi Arabia and the United Arab Emirates as leading models in supporting the language through the establishment of language academies, curricula development, and the awarding of international awards. Successful practical initiatives are also presented, such as the Arabic Language Teaching Program for Non-Native Speakers, the Arabization of Sciences Project, the "Bil Arabi" platform, and the Arab Reading Challenge. The study concluded that supporting the Arabic language requires integrating international and local efforts, active participation from governmental and civil society institutions, and harnessing modern technologies and artificial intelligence to serve and develop the language.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث تحليلاً شاملاً لجهود المؤسسات والهيئات الدولية والمحلية في دعم اللغة العربية، من حيث السياسات والمبادرات والممارسات العملية التي تسهم في تعزيز حضور اللغة العربية في التعليم، والإعلام، والتقنية، والمجالات الثقافية. يهدف البحث إلى إبراز النماذج الناجحة، وتحديد التحديات الراهنة.

استعرض الجهود الدولية عبر منظمات كبرى مثل اليونسكو والإيسكو واتحاد الجامعات العربية، وركز على دعم تعليم اللغة، وإصدار المعاجم، وتنمية المهارات اللغوية، إلى جانب تعزيز المحتوى العربي الرقمي.

كما ناقش البحث الجهود المحلية في الدول العربية، مع تركيز خاص على المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة كنموذجين رائدين في دعم اللغة من خلال إنشاء مجامع لغوية، وتطوير المناهج، وتقديم جوائز عالمية. وعُرضت مبادرات عملية ناجحة كبرنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومشروع تعريب العلوم، ومنصة "بالعربي"، وتحدي القراءة العربي.

خلص البحث إلى أن دعم اللغة العربية يتطلب تكاملاً بين الجهود الدولية والمحلية، ومشاركة فاعلة من المؤسسات الحكومية والأهلية، إلى جانب تسخير التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي لخدمة اللغة وتطويرها.

المقدمة:

تُعَدُّ اللغة العربية إحدى الركائز الحضارية والثقافية التي تميز الأمة العربية والإسلامية، فهي ليست مجرد وسيلة تواصل، بل وعاءٌ للهوية، ومخزونٌ معرفي وتراثي عميق، ولغةٌ خالدة ارتبطت بأقدس نصٍّ وهو القرآن الكريم. ومع التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات العولمة والتقنية والتعليم، تواجه اللغة العربية تحديات جمة أبرزها تراجع استخدامها في البحث العلمي، وهيمنة اللغات الأجنبية في قطاعات متعددة، وتقلُّص الحضور العربي في الفضاء الرقمي.

من هذا المنطلق، تنامي وعي المؤسسات والهيئات الدولية والمحلية بأهمية حماية اللغة العربية وتعزيز استخدامها وتطوير أدواتها. وبدأت تظهر مبادرات علمية وثقافية وتقنية كبرى تهدف إلى إحياء اللغة العربية في ميادين متعددة، وضمان تكيّفها مع متطلبات العصر الحديث دون المساس بأصالتها. وقد جاءت هذه الجهود من جهات متعددة، مثل منظمة اليونسكو ومنظمة الإيسيسكو، وكذلك من هيئات وطنية كمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، وجائزة محمد بن راشد للغة العربية، وغيرها من المبادرات المتفرقة والمنهجية على مستوى العالم العربي والإسلامي. في هذا البحث، سيتم تسليط الضوء على أبرز هذه الجهود، من خلال استعراض المشاريع والمبادرات الدولية والمحلية التي تدعم اللغة العربية، مع تحليل مدى فاعليتها في مواجهة التحديات اللغوية المعاصرة، وتقديم توصيات عملية لتعزيز حضور اللغة العربية محلياً ودولياً.

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، لما له من ملاءمة لطبيعة الموضوع وأهدافه. ويُعد هذا المنهج أحد المناهج العلمية المستخدمة في دراسة الظواهر الاجتماعية والثقافية، حيث يقوم على جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة، ثم تحليلها، وتفسيرها، للخروج بنتائج دقيقة وتوصيات علمية.

ويُستخدم هذا المنهج عادةً عندما تكون الظاهرة موضوع الدراسة قائمة بالفعل، ولا تحتاج إلى إجراء تجارب ميدانية، وإنما إلى رصد الواقع وتحليله كما هو. ومن هنا، فإن الباحثة في هذا العمل قد اعتمدت على جمع البيانات من مصادر رسمية وموثوقة، كالتقارير الدولية الصادرة عن المنظمات (مثل: اليونسكو، الإيسيسكو، الأمم المتحدة)، والمصادر المحلية (كالوزارات والمجامع اللغوية)، ثم تحليل هذه البيانات وفق رؤية نقدية تحليلية.

الفصل الأول: الجهود الدولية في دعم اللغة العربية

في ظل ما تواجهه اللغة العربية من تحديات في العصر الحديث، برزت عدة مؤسسات وهيئات دولية أدركت أهمية هذه اللغة بوصفها لغة رسمية وثقافية عالمية، فتعددت جهودها في صونها وتطويرها وتعزيز استخدامها في مجالات التعليم، والثقافة، والبحث العلمي، والتقنية. وتوزعت هذه الجهود بين منظمات دولية حكومية، وأخرى غير حكومية، تعمل بالتنسيق مع الدول العربية أو من خلال مبادرات مستقلة ذات طابع عالمي.

أولاً: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

(اليونسكو)

تُعد منظمة اليونسكو إحدى أبرز الهيئات الدولية الداعمة للغة العربية، وقد أولت عناية خاصة بها باعتبارها من اللغات الرسمية الست في المنظمة. وتتجسد جهود اليونسكو في عدد من المبادرات البارزة:

١. اعتماد اليوم العالمي للغة العربية

• في عام ٢٠١٢، قررت اليونسكو اعتماد يوم ١٨ ديسمبر من كل عام يوماً عالمياً للاحتفاء باللغة العربية، وذلك تخليداً لليوم الذي أُقرت فيه العربية لغة رسمية في الأمم المتحدة عام ١٩٧٣.

• يُحتفل بهذا اليوم بتنظيم مؤتمرات وفعاليات فكرية وأدبية وفنية، تُسلط الضوء على جماليات العربية، وتبحث في قضايا تطويرها^١.

٢. برنامج دعم اللغة العربية بدعم من مؤسسة سلطان بن عبد العزيز الخيرية

• أُطلق هذا البرنامج عام ٢٠١٦، ومر بعدة مراحل، ويهدف إلى دعم تنمية اللغة العربية في مجالات التعليم، والإعلام، والبحث العلمي.

• في مارس ٢٠٢٥، أطلقت اليونسكو المرحلة الثانية من البرنامج بقيمة ٥ ملايين دولار، تحت شعار: “اللغة العربية من أجل الحوار والتنوع والابتكار”.

• ركّز البرنامج على:

• تطوير الموارد التربوية باللغة العربية.

• دعم تعليم العربية لغير الناطقين بها.

• دعم المحتوى الرقمي العربي والتقنيات اللغوية^٢.

٣. تنظيم المؤتمرات الإقليمية

• عقدت اليونسكو بالشراكة مع مؤسسات تعليمية عربية مؤتمرات حول دمج اللغة العربية في التعليم الأساسي والجامعي.

• من أبرزها: المؤتمر الإقليمي في القاهرة (نوفمبر ٢٠٢٣)، بعنوان: “اللغة العربية في التعليم لبناء مجتمعات

^١ اليونسكو. (٢٠٢٥). المرحلة الثانية من برنامج دعم اللغة العربية بالشراكة مع مؤسسة سلطان بن عبد العزيز الخيرية. البيان الصحفي الرسمي – مارس ٢٠٢٥

^٢ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠١٢). قرار اعتماد اليوم العالمي للغة العربية. باريس. استرجع من: <https://www.unesco.org>

السياسات اللغوية، يتم خلاله تقديم أوراق علمية، وعقد ورش تدريبية، وإطلاق مشاريع مشتركة.

• إصدار دوريات علمية محكمة تهتم بالبحوث اللغوية والتعليمية.

• توقيع مذكرات تفاهم مع الجامعات والمنظمات الدولية لتعزيز استخدام اللغة العربية في التعليم العالي.^٦

رابعاً: منظمات دولية أخرى تدعم اللغة العربية

١. مكتب الأمم المتحدة في جنيف

• شاركت المملكة العربية السعودية مؤخراً في دعم حضور اللغة العربية في مقر الأمم المتحدة بجنيف، عبر تقديم دعم للمحتوى الإعلامي والخدمات اللغوية باللغة العربية.^٧

٢. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)

• شارك في مبادرة "تحدي الأمية" التي أطلقتها الإمارات بالتعاون مع اليونسكو، وتستهدف نحو ٣٠ مليون عربي بحلول عام ٢٠٣٠، مع التركيز على تعليم القراءة والكتابة باللغة.^٨

خلاصة الفصل:

تُبين الجهود الدولية في دعم اللغة العربية مدى إدراك المؤسسات العالمية لأهمية هذه اللغة العريقة، سواء من حيث قيمتها الحضارية، أو دورها في بناء الهوية الثقافية لمئات الملايين. وتتنوع هذه الجهود بين ما هو تعليمي، وما هو إعلامي، وما يرتبط بتعزيز الحضور الرقمي والبحثي للعربية. لكن نجاح هذه المبادرات يبقى رهيناً بالتنسيق مع الحكومات العربية، وبتوفير بيئة تشريعية وتقنية داعمة تضمن استدامة تلك الإنجازات على أرض الواقع.

الفصل الثاني: الجهود المحلية في دعم اللغة العربية

تولي الدول العربية اهتماماً متزايداً باللغة العربية باعتبارها رمزاً للهوية، وأساساً للثقافة القومية، ووسيلةً للتعليم والتواصل والمعرفة. وتتمثل هذه الجهود في مبادرات مؤسسات رسمية وغير رسمية، وهيئات تعليمية وثقافية، تعمل على تعزيز اللغة العربية في الحياة العامة والتعليم والإعلام والتقنية، ويظهر تنوع هذه النماذج حجم الاهتمام المتزايد باللغة العربية، وحرص المؤسسات على التفاعل مع التحديات التي تواجهها. وفيما يلي أبرز المبادرات والمشروعات التي تم تنفيذها أو لا تزال قيد التطوير.

شاملة". وشارك فيه ممثلون عن الجامعات، ومراكز البحث، ومؤسسات المجتمع.^٩

ثانياً: منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

تُعد الإيسيسكو الذراع الثقافي للعالم الإسلامي، وقد تبنت عدة مشاريع استراتيجية تهدف إلى نشر اللغة العربية وتعزيز حضورها في الدول الأعضاء وغير الأعضاء.

١. تأسيس المركز الإقليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

• أنشئ عام ٢٠٢٠، ويتخصص في بناء مناهج تعليم العربية، وتدريب المعلمين، وتقديم برامج تعليمية متقدمة.

• أطلق المركز منصة تعليمية افتراضية تُعرف باسم "مشكاة"، توفر تعليم رقمي للغة العربية لغير الناطقين بها، تستهدف المنصة الطلاب من الدول الإسلامية وغير الإسلامية، وتُستخدم فيها وسائط متعددة، ومناهج تفاعلية، ساهمت في تدريب آلاف المعلمين وتوفير موارد تعليمية حديثة.^٤

٢. برنامج تطوير تعليم العربية في إفريقيا

• أطلقت الإيسيسكو بالتعاون مع مؤسسة سلطان بن عبد العزيز مشروعاً في جمهورية تشاد في يونيو ٢٠٢٤، يهدف إلى:

- تطوير المناهج العربية في المدارس الابتدائية.
- تدريب أكثر من ٤٠ معلماً.
- تزويد ٢٠ مدرسة بأدوات تعليمية ومحتوى عربي حديث.
- إجراء تقييم شامل لمستوى التحصيل في اللغة العربية لدى الطلاب.

• يمثل هذا المشروع نموذجاً ناجحاً للتعاون الدولي في دعم اللغة العربية بإفريقيا.^٥

ثالثاً: المجلس الدولي للغة العربية (Arabic Language International Council)

تأسس المجلس عام ٢٠٠٩، ويعد من أبرز الهيئات الدولية غير الحكومية التي تعمل على خدمة اللغة العربية على المستوى الأكاديمي والإعلامي.

أبرز أنشطته:

• تنظيم المؤتمر الدولي للغة العربية سنوياً، بمشاركة الآلاف من الباحثين والمختصين من أكثر من ٨٠ دولة. يُناقش محاور متنوعة: تعليم اللغة، الترجمة، المحتوى الرقمي،

^٥ منظمة الإيسيسكو. (٢٠٢٤). مشروع تطوير تعليم اللغة العربية في تشاد – تقرير مشترك مع مؤسسة سلطان بن عبد العزيز الخيرية

^٦ المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، بيروت-لبنان، ١٩-٢٣ مارس ٢٠١٢.

^٧ المملكة تحثي باللغة العربية عبر هديتها للأمم المتحدة في (يوم اللغة العربية)، صالح شبرق، عكاظ، ٢١ فبراير ٢٠٢٥.

^٨ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP). (٢٠٢٣). الشراكة في مبادرة تحدي الأمية في الوطن العربي بالتعاون مع اليونسكو.

^٩ اليونسكو ٢٠٢٣، مؤتمر الخبراء الإقليمي لتعزيز اللغة العربية في التعليم لبناء مجتمعات أكثر شمولاً.

<https://www.unesco.org/ar/articles/mwtmr-alkhbra-fy-alqahrt-llbtht-fy-tzyz-allght-alrbyt-fy-altlym-lbna-mjtmakthr-shmwla>

^٤ منظمة الإيسيسكو. (٢٠٢٣). تقرير المركز الإقليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرابط: إدارة التربية

أولاً: المملكة العربية السعودية

١. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

تأسس المجمع عام ٢٠٢٠ بأمر ملكي ليكون مؤسسة مرجعية تُعنى بخدمة اللغة العربية على المستويين المحلي والدولي. وقد باشر المجمع تنفيذ مشاريع استراتيجية لتعزيز مكانة العربية في التعليم، والإعلام، والتقنية، ومنها:

- مؤشر اللغة العربية: أول مؤشر علمي شامل يقيس واقع اللغة العربية عالمياً، ويتكون من أكثر من ٥٠ مؤشراً فرعياً تغطي ثمانية مجالات، منها: التعليم، والإعلام، والاقتصاد، والثقافة الرقمية، ويُستخدم لتقييم سياسات اللغة ومخرجاتها في الدول الناطقة وغير الناطقة بالعربية.^٩

- مركز ذكاء العربية: يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لمعالجة اللغة العربية، وإنتاج أدوات لغوية، وبرامج تساهم في المحافظة على اللغة العربية، وتعزيز المحتوى العربي في المنصات الرقمية يشمل المركز على خمسة معامل وهي: معمل الذكاء الاصطناعي، ومعمل تهيئة البيانات وبناء المصادر، معمل الصوتيات والمرئيات، معمل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، معمل الباحثين.^{١٠}

- مبادرات تعليم العربية لغير الناطقين بها: من خلال إطلاق برامج رقمية ومنصات تعليمية وتوفير مناهج معاصرة للمتعلمين في الخارج.

- مجلة المجمع المحكمة: تصدر دورياً وتتناول البحوث اللغوية والتقنية الحديثة في مجال اللغة العربية.

- مؤتمر اللغة العربية: ينظمه المجمع سنوياً بمشاركة باحثين ومؤسسات من العالم العربي والإسلامي لمناقشة التحديات والابتكارات في خدمة اللغة.

- مشروع المصطلح الموحد: يهدف إلى توحيد المصطلحات العلمية والتقنية الحديثة، يستخدم الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية في اقتراح المصطلحات الأكثر دقة وسهولة. كما أصدر عدة معاجم متخصصة "معجم مصطلحات الطاقة، معجم مصطلحات الموارد البشرية، معجم مصطلحات الطرق.. الخ" إلكترونياً وورقياً، ويتيحها للباحثين مجاناً.^{١١}

٢. وزارة التعليم السعودية

- تعمل الوزارة على إدراج اللغة العربية ضمن جميع المراحل التعليمية كمادة أساسية، وتطوير مناهجها بما يراعي الحداثة والابتكار.^{١٢}

- أطلقت برنامجاً لدعم المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، يتضمن التدريب على استراتيجيات التعليم والتقييم الحديثة.

- نفذت مبادرات مشتركة مع المجمع مثل "اختبار الكفاية اللغوية" الذي يقيس مستوى المهارة اللغوية للطلبة والمهنيين.^{١٣}

٣. مؤسسات التعليم العالي

- الجامعة السعودية الإلكترونية (البرنامج الرقمي لتعليم اللغة العربية): طورت الجامعة برنامجاً إلكترونياً لتعليم العربية لغير الناطقين بها من خلال منصة إلكترونية متكاملة، يتضمن اختبارات إلكترونية، ومحتوى تفاعلياً، ودروساً مرئية مسجلة. ويُدرّس حالياً في أكثر من ١٤٥ دولة. فاز البرنامج بجائزة محمد بن راشد للغة العربية ٢٠٢٣.^{١٤}

- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: من أوائل الجامعات التي أنشأت معهداً خاصاً للترجمة والتعريب، وتمنح درجات علمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.^{١٥}

٤. مبادرات أخرى

- مبادرة الترجمة والتعريب في المحتوى الرقمي- هيئة الأدب والنشر والترجمة: تُعنى بترجمة المحتوى العالمي إلى العربية، وتسعى لزيادة المحتوى العربي الرقمي على الإنترنت.^{١٦}

- مبادرة ثقافة طفل: تنفذها وزارة الثقافة السعودية تقدم قصصاً، وأنشطة فنية، ورش قراءة وتعليم مبادئ الخط العربي، وعروض مسرحية باللغة العربية الفصحى تُغذي مفرداتهم وتوسع خيالهم، تشمل على تطوير ألعاب تعليمية، وكتب رقمية تفاعلية، وتطبيقات تعلم مبكر باللغة العربية، تهدف لخلق بيئة رقمية جذابة للأطفال وتشجيع تعلم الفصحى بطريقة ممتعة.^{١٧}

<https://seu.edu.sa>

^{١٥} جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠٢٢). معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – نبذة تعريفية.

<https://imamu.edu.sa>

^{١٦} هيئة الأدب والنشر والترجمة. (٢٠٢٢). مبادرة الترجمة والتعريب لتعزيز المحتوى العربي الرقمي.

<https://www.literature.gov.sa>

^{١٧} وزارة الثقافة السعودية. (٢٠٢٢). ثقافة طفل – برنامج ثقافي متكامل لتعزيز اللغة والهوية الوطنية.

<https://www.moc.gov.sa/ar/childculture>

^٩ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. (٢٠٢٣). مؤشر اللغة العربية – التقرير السنوي الأول. الرياض: <https://ksaa.gov.sa>

^{١٠} مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، مركز الذكاء الاصطناعي (ذكاء العربية)، ٢٠٢٤.

^{١١} مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، مشروع المصطلح الموحد. وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٢). الخطة التطويرية لمناهج اللغة العربية في التعليم العام. الرياض.

^{١٢} وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٣). اختبار الكفاية اللغوية – بالتعاون مع مجمع الملك سلمان العالمي.

^{١٣} الجامعة السعودية الإلكترونية. (٢٠٢٣). البرنامج العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – تقرير الإنجاز.

• برنامج المحتوى الثقافي العربي: مقدم من مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي (إثراء) يقدم كتباً وأفلاماً وثائقية باللغة العربية، يدعم منصات رقمية تُنتج محتوى عربياً معاصراً من أهدافه ترسيخ الهوية اللغوية والثقافية^{١٨}.

ثانياً: دولة الإمارات العربية المتحدة

١. جائزة محمد بن راشد للغة العربية

أطلقت هذه الجائزة عام ٢٠١٤، وتُعد من أكبر الجوائز في العالم العربي لدعم اللغة العربية، بقيمة مالية تبلغ أكثر من ٢,٨ مليون درهم إماراتي. تغطي الجائزة خمسة محاور رئيسية:

• التعليم: دعم المبادرات التعليمية لتعليم اللغة بطرائق مبتكرة.

• التقنية: تطوير تطبيقات ومنصات رقمية تخدم اللغة العربية.

• الإعلام: تشجيع استخدام العربية في وسائل الإعلام المختلفة.

• السياسات اللغوية والتخطيط والتعريب: دعم خطط حماية اللغة وتنظيم استخدامها ودعم الترجمة وتطوير المصطلحات العلمية.

• الثقافة والفكر ومجتمع المعرفة: تعزيز القيمة الثقافية للمجتمع وتحقيق القيم الفكرية والثقافية والدعوة إلى تأكيد قدرة اللغة العربية الفصيحة على الإبداع الأدبي^{١٩}.

٢. المجلس الاستشاري للغة العربية – الإمارات

تأسس المجلس عام ٢٠١٢، بهدف وضع ميثاق للغة العربية يضمن مكانتها في الحياة الحكومية والتعليمية والإعلامية والثقافية. ويتولى المجلس متابعة تنفيذ هذا الميثاق بالتنسيق مع الجهات الحكومية والخاصة، أعد المجلس تقريراً استشارياً يرصد واقع اللغة في الإمارات، ويضع استراتيجيات مستقبلية لتعزيزها، مركّزاً على دور المؤسسات التعليمية، والمحتوى الرقمي (والذي يمثل أقل من ٣٪ من المحتوى العالمي)، وأهمية البيانات الدقيقة لدعم الخطط اللغوية المستقبلية^{٢٠}.

قدم توصيات بشأن تعليم اللغة العربية في المدارس الخاصة، تتضمن مقترحات مثل:

^{١٨} مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي (إثراء). (٢٠١٩). برنامج المحتوى الثقافي العربي

<https://www.ithra.com>

^{١٩} مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. (٢٠٢٤). جائزة محمد بن راشد للغة العربية – الدورة التاسعة. <https://arabicaward.ae>

^{٢٠} الإمارات العربية المتحدة، وزارة الثقافة، أعضاء المجلس الاستشاري للغة العربية: تقرير حالة اللغة العربية يرسم استراتيجيات وملامح مستقبلها، ١٩ ديسمبر ٢٠٢٠،

<https://moc.gov.ae/ar/news/arabic-reporting2/>

^{٢١} الإمارات العربية المتحدة، وزارة الثقافة، العربية نبع خير لا ينضب، ١٢ ديسمبر ٢٠١٦،

• تدريب المعلمين

• مراجعة المناهج والكتب

• فرض رقابة لغوية على جودة التعليم باللغة العربية

• إصدار قوانين ملزمة لاختيار كواد تعليمية مؤهلة للغة العربية^{٢١}

٣. مبادرات أخرى

• مبادرة "تحدي القراءة العربي": أضخم مشروع عربي لتشجيع القراءة باللغة العربية، يستهدف أكثر من مليون طالب سنوياً. يشترط قراءة ٥٠ كتاباً سنوياً لكل طالب، مع تلخيصها، ما يعزز مهارات الفهم والكتابة والتعبير^{٢٢}.

• إطلاق سلسلة من المنصات الرقمية والمكتبات التفاعلية لتشجيع التعلم الذاتي باللغة العربية، مثل "مكتبة دبي الرقمية". • مبادرة "بالعربي" – مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة: أطلقت بهدف تعزيز استخدام اللغة العربية على الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي. تشمل: حملات توعوية عبر "هاشتاق بالعربي"، إنتاج مقاطع مرئية قصيرة تروج لاستخدام الفصحى، تنظيم مسابقات لغوية وثقافية تستهدف الشباب، حصلت على جائزة الملك سلمان العالمية للغة العربية ٢٠٢٤^{٢٣}.

ثالثاً: جهود محلية أخرى في الوطن العربي

١. الجزائر

• أنشأت المجلس الأعلى للغة العربية يعمل على ازدهار اللغة العربية وتفعيل استعمال العربية في ميادين العلوم والتكنولوجيا بالإضافة إلى تنظيم مسابقات أدبية باللغة العربية ودعم الترجمة من اللغات الأجنبية^{٢٤}.

٢. جمهورية مصر العربية

تمثل مصر إحدى أقدم البيئات الحاضنة للغة العربية من خلال:

• دور مجمع اللغة العربية بالقاهرة: أقدم المجمع اللغوية في العالم العربي، ويعمل على المحافظة على سلامة اللغة العربية، وجعلها وافية بمطالب العلوم والآداب والفنون وملامحة لحاجات الحياة المطور، تبسيط تعليم اللغة العربية وتيسير كتابتها وإملائها، والبحث في تطوير اللغة العربية والعمل على نشرها^{٢٥}.

<https://moc.gov.ae/ar/news/the-arabic-language-advisory-council-discuss-a-proposal-entitled-the-arabic-language-an-inexhaustible-source-of-goodness/>

^{٢٢} مؤسسة مبادرات محمد بن راشد. (٢٠٢٣). تحدي القراءة العربي – تقرير سنوي. <https://arabreadingchallenge.com>

^{٢٣} مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. (٢٠٢٤). مبادرة "بالعربي". <https://mbrf.ae>

^{٢٤} المجلس الأعلى للغة العربية – الجزائر. (٢٠٢٣). أعمال المجلس في دعم اللغة العربية ومتابعة استخداماتها الرسمية

^{٢٥} مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (٢٠٢٢). نشاطات التعريب والنشر العلمي باللغة العربية.

خلاصة الفصل:

تبرز المبادرات العملية في خدمة اللغة العربية كرافد حيوي ومؤثر، لا سيما حين تتكامل مع السياسات اللغوية والمشاريع التعليمية الرسمية. ومن خلال هذه النماذج، يتضح أن دعم العربية لم يعد يقتصر على التعليم النظامي، بل امتد إلى التكنولوجيا، والإعلام، والمحتوى الرقمي، والعمل المدني. ويعدّ تنوع هذه المبادرات بين مؤسسات حكومية وخاصة، ودول عربية وغير عربية، مؤشرًا إيجابيًا على اتساع الاهتمام باللغة العربية عالميًا، ووعيًا بأهمية حمايتها وتطويرها والمحافظة عليها، ومع استمرار هذه الجهود، فإن التنسيق الإقليمي والتكامل بين المبادرات من شأنه أن يحقق الأثر الأعظم ويواجه التحديات التي تعيق ازدهار اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين.

الفصل الثالث: التحديات والتوصيات

أولاً: التحديات التي تواجه دعم اللغة العربية

رغم الجهود الدولية والمحلية المبذولة في دعم اللغة العربية، لا تزال اللغة تواجه تحديات متعددة في مجالات التعليم، والإعلام، والتقنية، وصناعة المحتوى، ومن أبرز هذه التحديات:

١. ضعف التنسيق بين الجهات المعنية

تعاني المبادرات اللغوية العربية من تشتت الجهود، حيث تعمل المؤسسات بشكل منفصل دون وجود إطار موحد أو خطة استراتيجية شاملة، مما يؤدي إلى تكرار المشاريع وضعف التأثير الفعلي.

٢. هيمنة اللغات الأجنبية في التعليم والإعلام

تُعد اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص منافسًا قويًا للعربية، حيث يفضل كثير من أولياء الأمور تدريس أبنائهم في مدارس تعتمد اللغات الأجنبية، كما تهيمن الإنجليزية على المحتوى الرقمي والإعلامي.^{٢٩}

٣. ضعف المحتوى الرقمي باللغة العربية

تشير تقارير متخصصة إلى أن نسبة المحتوى العربي على الإنترنت لا تزال محدودة مقارنة بعدد الناطقين بالعربية، وتفتقر العديد من المجالات العلمية والتقنية إلى مصادر موثوقة باللغة العربية.^{٣٠}

٤. غياب السياسات اللغوية الواضحة

تفتقر بعض الدول العربية إلى تشريعات لغوية ملزمة تحمي مكانة العربية وتفرض استخدامها في المؤسسات الرسمية، مما يفتح المجال أمام تراجع استخدامها في الحياة العامة.^{٣١}

٥. تدني مستوى تعليم اللغة العربية

^{٢٩} المؤتمر السنوي العاشر لمجمع اللغة العربية بدمشق، واقع اللغة العربية في عصرنا الحاضر، ٢٠١٩، نزار الحافظ.

^{٣٠} نفس المرجع.

^{٣١} اللغة العربية الواقع والمأمول، شبكة الالوكة، محمد مغوري شهوان، ٢٠١٩.

• تطوير مناهج اللغة العربية في المدارس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، مع التركيز على تعليم المهارات اللغوية لا الحفظ فقط.^{٣٢}

• تشجيع البحث العلمي باللغة العربية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية.

٣. الأردن

مجمع اللغة العربية الأردني، ومن أبرز جهوده:

• إصدار معاجم حديثة وتعريب المصطلحات العلمية والتقنية.

• إصدار مجلة علمية محكمة باسم مجلة مجمع اللغة العربية الأردني.

• تنظيم مؤتمرات وندوات سنوية تهدف إلى حماية اللغة العربية وتطويرها.^{٣٣}

٤. المغرب

مكتب تنسيق التعريب_ الرباط:

• يُشرف على مراجعة وترجمة المصطلحات العلمية إلى العربية.

• يصدر معاجم علمية متخصصة في مجالات الطب، الهندسة، الاقتصاد، القانون.

• يتعاون مع الجامعات والمجامع اللغوية الأخرى في الوطن العربي.^{٣٤}

رابعاً: دور المجتمع المدني والمؤسسات الثقافية

• تنشط العديد من الجمعيات الثقافية والمؤسسات الأهلية في تنظيم مهرجانات ومسابقات أدبية وشعرية لدعم اللغة.

• المكتبات العامة والمؤسسات مثل مؤسسة الملك عبد العزيز، ومكتبة محمد بن راشد، تنظم ورشاً ودورات تدريبية مجانية باللغة العربية.

• الأندية الطلابية والفعاليات الجامعية تنظم الجامعات في السعودية، الإمارات، الأردن، وبلدان أخرى "أياماً لغوية"، ومسابقات إلقاء وخطابة وكتابة شعرية وقصصية. تهدف هذه الأنشطة إلى تعزيز الفخر باللغة العربية وبناء المهارات التواصلية لدى الطلاب.

• مراكز تعليم العربية للمهاجرين والوافدين، تنتشر هذه المراكز في دول الخليج وأوروبا، وتشرف عليها وزارات الشؤون الإسلامية أو الجاليات الإسلامية، تقدم دورات مكثفة في اللغة العربية والقرآن الكريم.

^{٣٢} وزارة التربية والتعليم – مصر. (٢٠٢٣). مناهج اللغة العربية المطورة للمرحلتين الابتدائية والإعدادية

^{٣٣} مجمع اللغة العربية الأردني، حول المجمع وأهدافه.

^{٣٤} <https://www.majma.org.jo>.

^{٣٥} مكتب تنسيق التعريب- الرباط، <http://www.arabization.org.ma/Objectifs.aspx>

الخاتمة:

بعد استعراض الجهود المتعددة التي تبذلها المؤسسات الدولية والمحلية لدعم اللغة العربية، يتضح أن ثمة حراكاً ملموساً في مختلف الأوساط التربوية والثقافية والإعلامية نحو إعادة الاعتبار لهذه اللغة العريقة، وتعزيز مكانتها في التعليم، والبحث، والتواصل الرقمي، ومجالات الحياة العامة. فقد قدمت منظمات كاليونسكو والإيسيسكو أطراً استراتيجية لتعليم العربية، وأطلقت مبادرات متنوعة لتعزيز استخدامها كلغة حضارية حية، كما برزت جهود وطنية رائدة في بلدان مثل المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات، التي سعت إلى تطوير المحتوى العربي، وتعزيز المصطلحات، وتحفيز الإبداع باللغة العربية.

ومع ذلك، لا تزال التحديات قائمة، ومنها ضعف المحتوى العربي الرقمي، وتراجع استخدام العربية في المؤسسات الأكاديمية، وغياب السياسات اللغوية الموحدة في بعض الدول العربية. وللتغلب على هذه التحديات، لا بد من استمرار العمل التكاملي بين الجهات الرسمية والأهلية، وزيادة التنسيق الإقليمي والدولي، وتبني خطط مدروسة ومستدامة تواكب التحولات العالمية وتوظف التقنيات الحديثة في خدمة اللغة العربية.

إن دعم اللغة العربية ليس ترفاً ثقافياً، بل هو ضرورة استراتيجية لضمان بقاء الهوية، وترسيخ الوعي، وتحقيق التنمية المستدامة في مجتمعاتنا العربية. ويجب أن تظل اللغة العربية في قلب السياسات التعليمية والثقافية والإعلامية، لتستمر في أداء دورها التاريخي، وتستعيد مكانتها العالمية كلغة علم وإبداع وإنسانية.

المراجع:

- الإمارات العربية المتحدة، وزارة الثقافة، أعضاء المجلس الاستشاري للغة العربية: تقرير حالة اللغة العربية يرسم استراتيجيات وملاحم مستقبلها، ١٩ ديسمبر ٢٠٢٠،

<https://moc.gov.ae/ar/news/arabic-reporting2/>

- الإمارات العربية المتحدة، وزارة الثقافة، العربية نبع خير لا ينضب، ١٢ ديسمبر ٢٠١٦،

<https://moc.gov.ae/ar/news/the-arabic-language-advisory-council-discuss-a-proposal-entitled-the-arabic-language-an-inexhaustible-source-of-goodness/>

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP). (٢٠٢٣). الشراكة في مبادرة تحدي الأمية في الوطن العربي بالتعاون مع اليونسكو.

تعاني مناهج اللغة العربية في بعض الدول من الجمود وضعف الجاذبية، بالإضافة إلى قلة تأهيل المعلمين، ما يؤدي إلى ضعف المهارات اللغوية لدى الطلبة في النحو، والإملاء، والقراءة، والكتابة^{٣٢}.

ثانياً: التوصيات

بناءً على ما سبق تحليله من واقع الجهود المحلية والدولية، فإن الباحث يقترح مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تعزيز حضور اللغة العربية وتطوير استخدامها:

١. بناء خطة استراتيجية لغوية وطنية

ينبغي أن تتبنى كل دولة عربية سياسة لغوية واضحة تضع اللغة العربية في مركز الاهتمام التعليمي، والثقافي، والإعلامي، مع تحديد الأدوار وتوزيع المهام بين المؤسسات ذات العلاقة.

٢. تطوير مناهج اللغة العربية

ينبغي تحديث مناهج اللغة العربية لتكون أكثر تفاعلية وحداثة، وربطها بالتقنيات الحديثة، مع الاستثمار في تدريب معلمي اللغة على طرق تدريس مبتكرة وتفاعلية.

٣. تعزيز المحتوى الرقمي العربي

ضرورة دعم المبادرات التي تعمل على إثراء المحتوى العربي الرقمي، سواء من خلال تشجيع الترجمة، أو إنتاج محتوى علمي وثقافي باللغة العربية، أو تطوير أدوات الذكاء الاصطناعي باللغة العربية.

٤. سنّ تشريعات لغوية ملزمة

يُوصى بأن تقوم الحكومات العربية بإصدار قوانين تلزم باستخدام العربية في التعليم، والإعلام، والإعلانات، والمراسلات الحكومية، مع فرض غرامات على المخالفين.

٥. دعم البحث العلمي باللغة العربية

تشجيع الجامعات والمعاهد على نشر البحوث والدوريات باللغة العربية، وتقديم حوافز مالية ومعنوية للباحثين الذين يساهمون في تطوير المعرفة باللغة العربية.

٦. التعاون بين الدول والمؤسسات

من الضروري تفعيل التعاون بين الجهات المحلية والدولية، كمجمعات اللغة، والمنظمات الإسلامية والعالمية، لبناء مشاريع مشتركة، ومؤتمرات، ومنصات تعليمية ذات تأثير فعلي.

خلاصة الفصل:

تواجه اللغة العربية في العصر الرقمي تحديات كبيرة، إلا أن الفرصة لا تزال متاحة لتطوير وضعها وتعزيز حضورها من خلال تكامل الجهود وتبني سياسات لغوية واعية. وتبقى الإرادة المؤسسية والرؤية المستقبلية هي الأساس في تحقيق نهضة لغوية حقيقية.

^{٣٢} نفس المرجع.

• مؤسسة مبادرات محمد بن راشد. (٢٠٢٣). تحدي القراءة العربي – تقرير سنوي.

<https://arabreadingchallenge.com>

• مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. (٢٠٢٤). جائزة محمد بن راشد للغة العربية – الدورة التاسعة.

<https://arabicaward.ae>

• مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. (٢٠٢٤). مبادرة “بالعربي”.

<https://mbrf.ae>

• هيئة الأدب والنشر والترجمة. (٢٠٢٢). مبادرة الترجمة والتعريب لتعزيز المحتوى العربي الرقمي.

<https://www.literature.gov.sa>

• وزارة التربية والتعليم – مصر. (٢٠٢٣). مناهج اللغة العربية المطورة للمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

• وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٢). الخطة التطويرية لمناهج اللغة العربية في التعليم العام. الرياض.

• وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٣). اختبار الكفاية اللغوية – بالتعاون مع مجمع الملك سلمان العالمي.

• وزارة الثقافة السعودية. (٢٠٢٢). ثقافة طفل – برنامج ثقافي متكامل لتعزيز اللغة والهوية الوطنية.

<https://www.moc.gov.sa/ar/childculture>

• اليونسكو. (٢٠٢٥). المرحلة الثانية من برنامج دعم اللغة العربية بالشرراكة مع مؤسسة سلطان بن عبد العزيز الخيرية.

• البيان الصحفي الرسمي – مارس ٢٠٢٥.

• اليونسكو ٢٠٢٣، مؤتمر الخبراء الإقليمي لتعزيز اللغة العربية في التعليم لبناء مجتمعات أكثر شمولاً.

<https://www.unesco.org/ar/articles/mwtmr-alkhbra-fy-alqahrt-llbth-fy-tzyz-allght-alrbyt-fy-altlym-lbna-mjtmakthr-shmwla>

• جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠٢٢). معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – نبذة تعريفية.

<https://imamu.edu.sa>

• الجامعة السعودية الإلكترونية. (٢٠٢٣). البرنامج العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – تقرير الإنجاز.

<https://seu.edu.sa>

• اللغة العربية الواقع والمأمول، شبكة الالوكة، محمد مغوري شهبان، ٢٠١٩.

• المجلس الأعلى للغة العربية – الجزائر. (٢٠٢٣). أعمال المجلس في دعم اللغة العربية ومتابعة استخداماتها الرسمية.

• المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، بيروت-لبنان، ١٩-٢٣ مارس ٢٠١٢.

• مجمع اللغة العربية الأردني، حول المجمع وأهدافه.

<https://www.majma.org.jo>

• مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (٢٠٢٢). نشاطات التعريب والنشر العلمي باللغة العربية.

• مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. (٢٠٢٣). مؤشر اللغة العربية – التقرير السنوي الأول. الرياض:

<https://ksaa.gov.sa>

• مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، مركز الذكاء الاصطناعي (ذكاء العربية)، ٢٠٢٤.

• مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، مشروع المصطلح الموحد.

• مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي (إثراء). (٢٠١٩). برنامج المحتوى الثقافي العربي

<https://www.ithra.com>

• مكتب تنسيق التعريب- الرباط، <http://www.arabization.org.ma/Objectifs.aspx>

• المملكة تحتفي باللغة العربية عبر هديتها للأمم المتحدة في (يوم اللغة العربية)، صالح شبرق، عكاظ، ٢١ فبراير ٢٠٢٥.

• منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠١٢). قرار اعتماد اليوم العالمي للغة العربية. باريس.

استرجع من:

<https://www.unesco.org>

• منظمة الإيسيسكو. (٢٠٢٣). تقرير المركز الإقليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: إدارة التربية.

• منظمة الإيسيسكو. (٢٠٢٤). مشروع تطوير تعليم اللغة العربية في تشاد – تقرير مشترك مع مؤسسة سلطان بن عبد العزيز الخيرية.

• المؤتمر السنوي العاشر لمجمع اللغة العربية بدمشق، واقع اللغة العربية في عصرنا الحاضر، نزار الحافظ، ٢٠١٩.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Language and Law: The Role of Linguistic Regulation in the Clarity and Interpretation of Legal Texts.

Dr. AISHA HASSAN HASHEM ALSHEHABI

Assistant Professor, Department of Arabic Language University College in Al-Qunfodah – Umm Al-Qura University.

E-mail: ahshahabi@uqu.edu.sa

(اللغة والقانون: دور الضبط اللغوي في وضوح النصوص القانونية وتفسيرها).

د. عائشة بنت حسن بن هاشم الشهابي

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، الكلية الجامعية بالقفدة، جامعة أم القرى.

KEY WORDS:

Linguistics, Law, Interdisciplinary Studies, Legal Drafting.

الكلمات المفتاحية:

علم اللغة، القانون، الدراسات البينية، الصياغة القانونية.

ABSTRACT

This study aims to clarify the interdisciplinary relationship between linguistics and law, as well as to highlight the importance of adhering to linguistic rules in legal drafting. Weak or disordered formulations may lead to ambiguity in legal texts, opening the door to varied interpretations that could divert the text from its intended meaning. The study adopts a descriptive-analytical methodology to address the research problem and achieve its objectives. The findings indicate that the relationship between language and law is a clearly complementary one, based on a precise interconnection. Law requires a high-level, structurally precise language that conveys its meaning without ambiguity. Language serves as the mold in which legal rulings are shaped, the repository in which texts are preserved, and the tool through which the truth is articulated. The study also affirms that precise linguistic formulation is a fundamental pillar in constructing legal texts, and that neglecting linguistic accuracy leads to confusion in understanding and variations in interpretation, potentially resulting in legal outcomes contrary to the legislator's intent.

مستخلص البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى بيان العلاقة البينية بين علم اللغة والقانون، وإبراز أهمية الالتزام بالقواعد اللغوية في الصياغات القانونية؛ إذ إن ضعف الصياغة، أو اضطراب التراكيب قد يؤدي إلى غموض النص، ويفتح المجال أمام الاجتهادات المتباينة التي قد تُخرج النص عن مراده. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن إشكالية الدراسة وتحقيق أهدافها، وأشارت نتائج البحث إلى أنَّ العلاقة بين اللغة والقانون علاقة بينة تكاملية تقوم على تداخل دقيق؛ إذ يحتاج القانون إلى لغة رفيعة المستوى، دقيقة المبنى، تؤدي المراد منه دون لبس، فيما تمثل اللغة القلب الذي تُصاغ فيه أحكامه، والمستودع الذي تحفظ فيه نصوصه، والأداة التي يفصح بها عن وجه الحقيقة. كما تؤكد الدراسة أن الصياغة اللغوية المحكمة تمثل ركيزة أساسية في بناء النص القانوني، وأن إهمال سلامة اللغة يؤدي إلى اضطراب في الفهم، وتفاوت في التأويل؛ مما يفضي إلى نتائج قانونية تتعارض مع إرادة المشرع.

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإنَّ القانون هو المشرع لتنظيم الحياة الاجتماعية، ووسيلة لتحقيق التوازنات داخل المجتمع، كما يُشكل الركيزة التي تستند إليها الدولة في إدارة دفة الحكم؛ لإحداث التوافق والانسجام بين مختلف الفعاليات الاجتماعية، والسياسة، والاقتصادية، والثقافية؛ ومن ثم تحقيق النجاعة المطلوبة لمضمون العقد الاجتماعي.

وغنيَّ عن البيان أنَّ نجاح الدولة أو إخفاقها في إدارة مؤسسات المجتمع وتسييرها وتوجيهها لا يرتبط -فقط- بمدى توفيقها في إصدار التشريعات؛ وإنَّما -أيضًا- قدرتها على صياغة هذه التشريعات صياغةً دقيقة، تتسم بالحكمة اللَّفْظِيَّة والصرامة اللَّغَوِيَّة، وتجسيد نصوصها تجسيدًا لغويًا سليمًا؛ فهبَّية الدولة ومصادقيتها تبقى في كل الأحوال رهينةً بقدرتها على الحيلولة دون العبث والاستخفاف بقوانينها^(١).

وتُعَدُّ اللُّغة المفتاح الأساس لفهم المعرفة واستيعابها؛ إذ تمكَّن الفرد من التواصل مع بيئته، وتسهم بفاعلية في تشكيل وعيه وثقافته، وهي في السياق الجمعي تؤدي دورًا محوريًّا في حياة الأمم وتاريخها؛ حيث إنَّ اللُّغة هي الأمة؛ لذا قيل: "اللُّغة والأمة أمران متلازمان ومتعادلان"^(٢).

ومن هذا المنطلق يُعَدُّ إتقان اللُّغة العربيَّة من المهارات الأساسية المطلوب التي ينبغي توافرها لدى المشتغلين بالتشريع والقضاء؛ ذلك أنَّ الصياغة اللَّغَوِيَّة المحكمة والسليمة للأنظمة والقوانين واللوائح والقرارات تحوِّل دون التوسع في التأويل والاجتهاد؛ إذ لا يكثر الاجتهاد والتأويل للنصوص القانونية إلا حين تكون الصياغة ضعيفة، أو محتملة الدلالة، أو تقتصر إلى الضبط اللَّغوي في المبنى والمعنى؛ ومن هنا تبرز إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: (ما تأثير الأخطاء اللَّغَوِيَّة على فهم النصوص القانونية وتفسيرها؟).

وتتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

التعرف على العلاقة البينية والتكاملية بين علوم العربيَّة والقانون.

إبراز أهمية الالتزام بقواعد اللُّغة العربيَّة في صياغة النصوص القانونية والتشريعية.

الكشف عن الآثار المترتبة على إهمال القواعد اللَّغَوِيَّة السليمة عند صياغة النصوص القانونية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

١. أنَّ فهم النصوص القانونية رهين بفهم اللُّغة التي صيغت بها؛ إذ يتوقف تفسير الألفاظ القانونية، وتحليل المصطلحات، واستنباط الأحكام والتوجيهات التشريعية على الوعي اللَّغوي السليم.

٢. أنَّ العناية باللُّغة عند صياغة النصوص القانونية يرقى إلى مستوى أهمية الحقيقة القانونية ذاتها؛ ذلك أنَّ فعالية النص القانوني تكمن في قدرته على التعبير عن الإرادة التشريعية بلغة واضحة ومحكمة؛ مما يسهم في ضمان التفسير المنضبط والمنسجم مع تلك الإرادة. الدراسات السابقة:

من أبرز الدراسات السابقة التي تتقاطع مع هذه الدراسة:

١. الصياغة القانونية والتحليل الجنائي: دراسة في ضوء علم اللغة القانوني، لأشرف محمد ساعدي، المجلة العلمية بكلية الآداب، جامعة طنطا، ع (٥٧)، ٢٠٢٤م، وقد تناول الباحث في بحثه التعريف بعلم اللغة القانوني فرعًا من اللسانيات التطبيقية، ودرسه، وأهميته، وبيان خصائص الصياغة القانونية وسماتها اللغوية، كما تطرق إلى أساليب التحليل اللغوي الجنائي؛ مبررًا المهارات الفنية اللغوية اللازمة لذلك. واعتمد الباحث تطبيقًا عمليًا على محرر تحقيق رسمي، مظهرًا كيف يمكن استنباط الأدلة من خلال البنية اللغوية للنصوص للكشف عن مدى صحة الوقائع الإجرامية، وتقييم أدلة الاتهام أو نفيها.

٢. اللسانيات القانونية وأهميتها التطبيقية، لأحمد بن خضر المالكي، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، مج ١، ع (٣)، ٢٠٢١م، وفي هذا البحث سعى الباحث إلى بيان أهمية اللسانيات القانونية التطبيقية من خلال تحديد مفهومها وأبعادها، واستعرض دورها في خدمة اللغة القانونية، وقد خلص الباحث إلى جملة من النتائج، منها: أنَّ اللغة القانونية تسعى إلى تحقيق الاتزان المجتمعي؛ حيث إنها -مثل أية لغة- ذات وظيفة اتصالية بين أفراد الجماعة القانونية من جهة، وبين السلطة التشريعية وأفراد المجتمع من جهة أخرى؛ وأنَّ اللسانيات القانونية تضطلع بمهمة تحليل هذه اللغة، وتفسير بنيتها، واستخلاص سماتها، وبيان وظائفها، ووضع مصطلحاتها بما يسهم في تعزيز وضوحها ودقتها.

٣. الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، لسليمان العيوني، مجلة العلوم العربية، ع (٢٩)، ١٤٣٤هـ، وفيه تناول الباحث أهمية الصياغة القانونية في تنظيم الأنظمة واللوائح والقرارات الإدارية؛ مبررًا أثرها في تنظيم شؤون الدول وجميع مفاصلها، وركّز على الصياغة اللغوية بوصفها ركيزة أساسية في البناء القانوني، فتناولها من زوايا متعددة، وانتهى إلى تصنيف مجموعة من الضوابط تعدّ مرجعية في ضبط النصوص القانونية، وقد قسم هذه الضوابط إلى أربعة أنواع هي: ضوابط معنوية، وضوابط لفظية، وضوابط تركيبية أسلوبية، وضوابط في الإملاء والترقيم، وهي متفاوتة من حيث أهميتها ومدى شيوع الأخطاء فيها.

(٢) ينظر: ساطع الحصري، ماهي القومية، ٥٢.

(١) ينظر: عبد السلام الضرغام، اللغة العربية ودولة القانون، ٩٠-١٠٠.

٤. اللغة العربية في مناهج القانون الدراسية قراءة جديدة، لعدوية الشلبي، مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية، مج ٢، ع (٣)، ٢٠١٠م، وترى الباحثة أن التحوّلات السريعة في عالم المعرفة والتكنولوجيا تستوجب إعادة النظر في مناهج القانون، لا سيما مقرر اللغة العربية، وتشير إلى أن المحتوى الحالي لا يواكب الأهداف المنشودة في بناء شخصية قانونية ذات كفاءة لغوية وثقافية؛ مما يستدعي تطويره بما ينسجم مع متطلبات التخصص ومتغيرات العصر.

وفتقر هذا البحث عن الدراسات السابقة في تركيزه المباشر على الأثر العملي للأخطاء اللغوية في تفسير النصوص القانونية وفهمها؛ مع إظهاره العلاقة التكاملية بين اللغة والقانون، والتأكيد على ضرورة الدقة اللغوية في صياغة التشريعات؛ بهدف الحد من التفسيرات المتباينة، وضمان وضوح النص القانوني وسلامة دلالاته ودقته.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن إشكالية الدراسة وتحقيق أهدافها.

تقسيم الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة أن تُبنى على تمهيد ومبحثين، خُصص التمهيد لبيان مفهوم القانون، والوقوف على خصائص اللغة القانونية، وتناول المبحث الأول: العلاقة بين اللغة والقانون؛ في حين تناول المبحث الثاني: الصياغة اللغوية القانونية: الضوابط والأثر التطبيقي. وانتهت الدراسة بخاتمة تضمنت أبرز النتائج التي توصلت إليها، تلاها عرض التوصيات، ثم قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

أولاً: مفهوم القانون:

القانون لغة:

عرض أحمد رضا في متن اللغة لمعنى كلمة (القانون) فقال: "القانون مقياس كل شيء وطريقه، ج قوانين (دخله رومية، وقيل: فارسية). واستعمل لكل أمرٍ كليّ ينطبق على جميع جزئياته التي تعرف أحكامها منه. القوانين: الأصول" (٣). وعلى هذا الأساس تتحدد دلالة القانون اللغوية ضمن إطار العملية التنظيمية التي تنضم العلاقات بين الأفراد، أو تضبط الروابط بين الجزئيات.

القانون اصطلاحاً:

لكلمة القانون اصطلاحاً ثلاث تعريفات (٤):

تعريف اصطلاحى عام: وهو القواعد التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع تنظيمًا مُلزماً؛ ومن يخالف يعاقب، وذلك كفالة لاحترامها.

تعريف اصطلاحى باعتبار المكان: وهو مجموعة القواعد القانونية النافذة في بلدٍ ما، فيقال: القانون السعودي، والقانون الأمريكي مثلاً.

تعريف اصطلاحى باعتبار الموضوع: وهو مجموعة القواعد المنظمة لأمر معين، وضعت عن طريق السلطة التشريعية، فيقال: قانون الملكية العقارية، وقانون المحاماة، وقانون الجامعات.

والقانون بمعناه التشريعي الوضعي هو مجموعة من القواعد التشريعية الملزمة التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع بصورة عامة ومجردة. فالقانون -إذن- مجموعة من القواعد التشريعية التي تصاغ باللغة؛ ولذلك من الطبيعي أن يكون الخطاب القانوني خطاباً محكوماً باللغة وبضوابطها حتى يصل إلى أفراد المجتمع، فيشكل ضابطاً يُحتكم إليه في تنظيم سلوكيات الفرد، ولما كان القانون لغة فإنّه لا يمكنه تحقيق وظيفته الأساسية باعتباره خطاباً موجّهاً لأفراد مجتمع من المجتمعات إلا إذا خاطبتهم بلغتهم، ولا تكون هذه اللغة مفهومة إلا إذا كانت خاضعة لقواعد وضوابط محددة وواضحة (٥).

ومن هنا يتضح أنّ للقانون جوهرًا وشكلًا، فأما الجوهر فهو ما يتضمّنه من أحكام يُراد في أنّ تكون قواعد اجتماعية مُلزّمة لا يجوز خرقها؛ وأما الشكل فهو الوسيلة التي تُنقل بها هذه الأحكام إلى الجهات المكلفة بتطبيقها، فإذا كان الجوهر -أي المضمون- هو الغاية التي يسعى إليها فإنّ الشكل هو الأداة التي تُحقّقها، وهذه الأداة ليست سوى اللغة بالفاظها وتراكيبها (٦).

ثانياً: خصائص اللغة القانونية:

تتميز اللغة القانونية بمجموعة من الخصائص التي تكسبها طابعاً فنياً خاصاً وذلك بالنظر إلى الغاية التي تؤديها، وهي التعبير عن الإرادة التشريعية وتنظيم العلاقات القانونية بين الأفراد والدولة، ومن أبرز هذه الخصائص ما يأتي:

اللغة القانونية لغة البساطة والوضوح: تتسم اللغة القانونية بالوضوح والبساطة؛ إذ تُصاغ بطريقة مباشرة بعيدة الأساليب المجازية أو الإنشائية لضمان إيصال المعنى بدقة دون لبس أو غموض، ويُعد الإخلال بهذه السمات مدخلاً إلى الالتباس في فهم النصوص القانونية وتأويلها، ولا يتعارض تحقيق الوضوح والبساطة مع توظيف الألفاظ الجزلة أو

(٦) ينظر: رياض السواد- أحمد سالم، الاحتمال المعجمي في نصوص التشريع القانوني، ٣٠.

(٣) مادة (ق. ن. و)، ٦٦٥/٤.
(٤) ينظر: توفيق السديري، الإسلام والدستور، ١٦/١.
(٥) ينظر: حافظ علوي، بين اللسانيات والقانون، ٢.

الأساليب البيانية الرصينة ما دامت تؤدي المعنى بجلاء ودقة (٧).

اللغة القانونية لغة العمومية والتجريد: تفرض الطبيعة السلطوية للقانون التي تترتب عليها مسؤوليات وعقوبات أن تُصاغ قواعده بصيغة عامة ومجردة؛ أي: أن تنطبق على جميع المخاطبين بها على قدم المساواة من دون تمييز أو تخصيص ما لم يقتض السياق خلاف ذلك، وهذه السمة تعزز من قابلية النص القانوني للتطبيق المستمر والمتكرر (٨).

اللغة القانونية لغة معيارية: تعدّ اللغة القانونية لغة معيارية تنظيمية تُعبر عن فرض الواجبات وتقرير الحقوق، باعتبار أن الوظيفة الجوهرية للنص القانوني هي تنظيم السلوك البشري والعلاقات البشرية ضمن إطار ملزم، ومن ثمّ فهي لغة تقريرية تتسم بالحزم والانضباط، بعيدة عن التعبير الذاتي والانفعالي (٩).

استعمال صيغة المبني للمعلوم: تميل اللغة القانونية إلى استخدام الجمل المبنية للمعلوم لتحديد الفاعل المسؤول عن تنفيذ الحكم القانوني، أو الفعل المخالف له بوضوح؛ مما يعزز من وضوح المسؤولية القانونية، ودقة التكليف أو الاتهام (١٠).

تفرد اللغة القانونية ببعض التعبيرات والمصطلحات: تتفرد اللغة القانونية بمجموعة من المصطلحات والتعبيرات التي تُستخدم في سياقها المهني حصرياً، ولا تكاد تُستعمل في مجالات لغوية أخرى؛ مثل: "مدين"، "دائن"، "مدّع"، "مدعى عليه"، "النيابة العامة" وغيرها، ويُسهّم هذا التفرد الاصطلاحي في إضفاء طابع التخصص والدقة على الخطاب القانوني.

كثرة استخدام الفعل المضارع: يُكثر المشرّع من استعمال الفعل المضارع في النصوص القانونية لما يتسم به من دلالة زمنية تمتد إلى الحاضر والمستقبل؛ الأمر الذي يتسق مع سمة العمومية والتجريد التي تميز القاعدة القانونية، ويُعبر عن استمرار سريان الأحكام القانونية بمرور الزمن (١١).

استعمال صيغة المذكر للدلالة على الجنسين: تعتمد النصوص القانونية على صيغة المذكر عند الإشارة إلى المخاطبين، مع قصد شمول الذكور والإناث معاً، كما في: "المشتري"، "البائع"، "الدائن"، "الشريك"، ويُعدّ هذا الأسلوب من الأعراف الأسلوبية المستقرة في الصياغة التشريعية (١٢).

استخدام تعابير خاصة للدلالة على طبيعة القاعدة القانونية: توظف النصوص القانونية ألفاظاً محددة للدلالة على طبيعة القاعدة، فهي أمرّة أم مكملّة؛ فالتعابير مثل: "يجب"، "يحظر"، "يبطل"، "لا يجوز"، تدل على الإلزام والوجوب؛ في حين أن التعابير مثل: "يجوز"، "ما لم يتفق على غير ذلك" تشير إلى قواعد مكملّة يجوز الاتفاق على مخالفتها (١٣).

شيوخ الأسلوب الشرطي: تعتمد اللغة القانونية في بناء كثير من أحكامها على الأسلوب الشرطي؛ أي: ربط تحقق نتيجة قانونية معينة بتوافر شرط محدد، ويُعد هذا البناء من الوسائل المنطقية التي تمنح القاعدة القانونية دقة وانضباطاً في التطبيق (١٤).

الإيجاز من خلال الجمل القصيرة: عادة ما يكون التعبير في لغة القانون مقتصرًا على عدد محدد من الكلمات دون الإسهاب في الشرح والتفصيل، فإذا تعذر استعمال جملة واحدة قصيرة للتعبير عن الفكرة يمكن اللجوء لبعض البدائل منها: استعمال جملة واحدة قصيرة وتقطيعها بالفواصل، أو استخدام أسلوب التعداد في بنود متسلسلة بما يضمن تنظيم المعنى وترتيبه دون إسهاب (١٥).

تفضيل الإثبات على النفي: تُقدّم الصياغة القانونية الإيجاب على النفي عند التعبير عن الحكم لتجنّب التراكيب المعقدة أو الملتبسة؛ فعلى سبيل المثال يُفضل النص: "يجب أن يكون المنتج مطابقاً للمواصفات" على: "يجب ألا يكون المنتج غير مطابق للمواصفات"؛ تجنّباً للتركيب السلبي المزدوج (١٦).

■ المبحث الأول: العلاقة بين اللغة والقانون:

لم يكن المجال القانوني بمنأى عن ظاهرة التداخل والتكامل بين العلوم والمعارف؛ فقد أدرك الباحثون منذ وقت مبكر عمق التأثير المتبادل بين القانون والحقول العلمية الأخرى، وما يمكن أن ينشأ عنه من إثراء على المستويين النظري والتطبيقي، وقد أسهم هذا الوعي في ظهور دراسات بينية جمعت بين القانون وميادين معرفية متعددة، منها: الأدب، والإحصاء، والمالية، والنظرية النقدية، والعلوم السياسية (١٧).

ويعد القانون من أكثر العلوم الإنسانية والاجتماعية تصاقاً باللغويات؛ ذلك أن النظم القانونية جميعها تقوم على ضبط لغة الإنسان وسلوكه، فهي تُقيّم مدى انضباط الأفراد لغوياً وسلوكياً، وتحملهم المسؤولية متى نتج عن ذلك إخلال أو

(٧) ينظر: إدريس حسوني، اللغة القانونية وخصائصها، ١٢٢.

(٨) ينظر: حافظ علوي، بين اللسانيات والقانون، ٩.

(٩) ينظر: المرجع السابق، ٩.

(١٠) ينظر: ليث كمال، متطلبات الصياغة التشريعية جيدة، ٣٩٩.

(١١) ينظر: إدريس حسوني، اللغة القانونية وخصائصها، ١٢٧.

(١٢) ينظر: نسرین سلامة، مهارات البحث والكتابة القانونية، ١٤٠-١٤١.

(١٣) ينظر: إدريس حسوني، اللغة القانونية وخصائصها، ١٢٣.

(١٤) ينظر: نسرین سلامة، مهارات البحث والكتابة القانونية، ٤٢-٤٣.

(١٥) ينظر: المرجع السابق، ١٣٩.

(١٦) ينظر: فهد أبو العثم، اللغة العربية ودورها في التشريع والقضاء، ٤٨.

(١٧) ينظر: مشاعل الهاجري، الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية، ١٧٧.

سنة رسوله -صلى الله عليه وسلم- من كل كلمة غريبة أو نظم عجيب لم يجد من العلم باللغة بُدًا" (٢٢).

ويُتَبَيَّن من هذا أن عنايتهم بلغة التشريع لم يكن أمرًا ثانويًا أو عارضًا؛ بل كان نابعًا من وعي عميق بوظيفة اللُّغة في ضبط المعاني، وصيانة الأحكام، وتحقيق العدالة؛ إذ قد يُؤدِّي تغيير حركة في كلمة إلى انقلاب في المعنى من نقيض إلى نقيض، وقد أشار ابن فارس إلى أثر ذلك على المعاني القضائية فذكر في رسالته (فتيا فقيه العرب) موقفاً شامهاً على ذلك، إذ قال: "سمعتُ أبا بكر محمد بن الحسين الفقيه يقول: ادَّعى رجلٌ مالاً بحضرة القاضي أبي عبيد بن حربويه، فقال المدَّعى عليه: ماله عليَّ حقٌّ (بضم اللام)، فقال أبو عبيد: أتعرف الإعراب؟ فقال: نعم، قال: فمُ قد ألزمتك المال" (٢٣)، والسبب أن قوله: (ماله) بالضم تعني إثبات لملكيته لا نفيه، وهو ما استوجب الحكم عليه؛ فهذا المثال يوضح بدقة أنَّ اللُّغة في السياق القانوني ليست مجرد وسيلة للتواصل؛ بل أداة تأسيسية تُحدد بها المقاصد القانونية، وتُبنى بها الأحكام، فأَيُّ خلل نحويٍّ أو دلاليٍّ قد يُفضي إلى قلب الحكم من الإيجاب إلى السلب، ومن الإقرار إلى الإنكار.

ومن هذا المنطلق تُعدُّ اللُّغة الأداة المركزية التي يُعبَّر بها المشرِّع عن إرادته، وهي الوسيط الذي تنقل من خلاله السلطة التشريعية رؤيتها القانونية، وتُترجم فيه المحكمة قناعاتها بالحكم؛ فالمفردات والتراكيب اللُّغوية هي الواجهة الأولى لتلك الإرادة، وبها تُبنى الأحكام، ومن خلالها يُفهم النص، وتُستنبط المقاصد (٢٤).

وعليه فإنَّ فهم التشريع القانوني لا يقوم على معرفة عامة باللُّغة؛ بل يستلزم إتقاناً عميقاً لها، يراعي دقائقها النحوية والدلالية والأسلوبية؛ لأنَّ الحقيقة القانونية تُعبَّر عنها اللُّغة، وإنَّ لم تكن هذه اللُّغة سليمة ومضبوطة وتوظيفا وصياغة فإنَّها لن تؤدي مهمتها في فهم النص وتفسيره التفسير السليم (٢٥).

وتُعدُّ الخطوة الأولى تفسير النص القانوني هي الوقوف على المعنى اللُّغوي الظاهر، ثم على ما يحتمله من دلالة اصطلاحية أو عرفية تبعاً لسياق الكلام ومقامه؛ وبذلك تتجاوز اللُّغة وظيفة النقل إلى وظيفة التأويل والتحليل، فتُصبح أداة لتشخيص الواقع القانوني، وفهم النوايا التشريعية، وضبط دلالة النصوص، وتحديد معانيها وحدودها، وهو ما يتوقف عليه صواب القرار وعدالته (٢٦)؛

ضرر، كما أن شروح القوانين وتفسيراتها هي في حقيقتها ممارسة لغوية ترمي إلى ضبط فهم النص القانوني وتفسير دلالاته (١٨)

وتتسم العلاقة بين القانون واللُّغة بأنها علاقة متجدِّدة؛ إذ تُشكِّل اللُّغة الوعاء الحامل للفكر القانوني، والوسيلة التي تُعبَّر بها الدولة عن إرادتها في صورة تشريعات وقوانين وأحكام قضائية، ولا يُتَصَوَّر وجود نصٍّ قانوني بمعزل عن اللُّغة؛ فالقاعدة القانونية في جوهرها ليست سوى فكرة مصاغة في قالب لُغوي، من هنا فإنَّ أيَّ خلل يعتري هذا البناء- سواء على مستوى اللفظ، أو التركيب، أو الأسلوب- ينعكس بالضرورة- على فهم النص وتفسيره وتطبيقه، وقد يفضي إلى اضطراب في المعنى، أو اختلاف في التأويل (١٩).

وقد تنبه المفكرون قديماً وحديثاً إلى خطورة الخلل اللُّغوية في السياق القانوني لما يترتب عليه من اضطراب في فهم المقاصد، وتباين في التطبيق، ومن أبلغ ما يروى في هذا المعنى قول الفيلسوف الصيني كونفوشيوس: "لو أُتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللُّغة" (٢٠). وقال أيضاً: "إذا لم تكن اللُّغة صحيحة فإنَّ ما يقال لا يكون هو المقصود، وما كان يجب عمله يظل مهماً، وعندئذ تتدهور الأخلاق والفنون، وإذا تدهورت الأخلاق والفنون ضاع الحق والعدل، وأصبح الناس في حال فوضى؛ ولذلك من المهم ألا يكون هناك ارتجال فيما يقال، وهذا الأمر تسمو أهميته فوق كل اعتبار" (٢١).

وفي السياق العربي الإسلامي برزت العلاقة بين اللُّغة والأحكام الشرعية -التي مثلت جوهر القانون في البيئة الإسلامية- بوصفها علاقة تأسيس وتأسيس؛ فقد أدرك علماء العربية والفقه أنَّ فهم النص الشرعي على وجهه الصحيح لا يتأتى إلا بإتقان اللُّغة، ومن ثم كانت دراستها شرطاً أساساً لتأهيل المفتي والقاضي؛ ذلك أنَّ النصوص الشرعية قد صيغت بلغة عربية بليغة، وأَيُّ تأويل لها دون معرفة دقيقة بأساليبها وألفاظها قد يؤدي إلى فساد الحكم أو ضياع الحق، وقد قرَّر ابن فارس هذا الأصل في كتابه (الصاحبي) بقوله: "إنَّ العلم بلغة العرب واجب على كل متعلم من العلم بالقرآن والسنة والفتيا" وعلَّل ذلك بقوله: "حتى لا غناء بأحد منهم عنه، وذلك أنَّ القرآن نازلٌ بلغة العرب، ورسول الله -ﷺ- عربي، فمن أراد معرفة ما في كتاب الله جل وعزَّ، وما في

(١٨) ينظر: سمير استيطة، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ٤٩٣.

(١٩) ينظر: فهد أبو العثم، اللغة العربية ودورها في التشريع والقضاء، ٤٥.

(٢٠) سعيد بيومي، لغة الحكم القضائي، ١٦.

(٢١) المرجع السابق، ١٧٤.

(٢٢) ٥٠.

(٢٣) ٤٥٨-٤٥٩.

(٢٤) ينظر: عدوية الشلبي، اللغة العربية في مناهج القانون الدراسي، ١١٥.

(٢٥) ينظر: فهد أبو العثم، اللغة العربية ودورها في التشريع والقضاء، ٤٦.

(٢٦) ينظر: المرجع السابق، ٤٧.

المبحث الثاني: الصياغة اللغوية القانونية: الضوابط والأثر التطبيقي:

إنَّ عملية صياغة النصوص القانونية وظيفة دقيقة ومعقدة؛ نظراً لأنَّ جودة القاعدة القانونية ووضوحها ودقتها تسهم في فهمها فهماً صحيحاً، وتُعزِّز احترامها وقابليتها للتطبيق السليم دون حاجة إلى تأويل أو نزاع؛ ولهذا فإنَّ صياغة هذه النصوص تقوم على جملة من الضوابط والمعايير اللغوية والمنهجية، ومن أبرزها:

أولاً: وضوح اللغة:

يُعدّ الوضوح من أبرز السمات التي ينبغي أن يتصف بها النص القانوني؛ إذ يتوقف عليه دقة فهم القاعدة القانونية وإمكانية تطبيقها تطبيقاً صحيحاً؛ ولذلك يتعين على محرِّر النصوص القانونية انتقاء ألفاظ دقيقة، يسيرة الفهم، خالية من اللبس، أو احتمالية التفسير المزدوج؛ بحيث يكون النص صريح الدلالة؛ يُفهم مقصوده بمجرد الوقوف على ألفاظه دون الحاجة إلى تأويل أو تفسير إضافي^(٢٩).

ومن الأمثلة الدالة على وضوح الصياغة ما نصّت عليه (المادة الحادية والخمسون) من نظام العمل السعودي على أنه: "يجب أن يُكتب عقد العمل من نسختين، يحتفظ كل من طرفيه بنسخة، ويجب توثيقه وفق الأحكام النظامية ذات الصلة وفي ضوء ما تحدده اللائحة، وبعد العقد قائماً ولو كان غير مكتوب"^(٣٠). ومن جهة الحقوق والواجبات تضع (المادة الخمسون) إطار العلاقة التعاقدية: "عقد العمل هو عقد مبرم بين صاحب عمل وعامل، يتعهد الأخير بموجبه أن يعمل تحت إدارة صاحب العمل أو إشرافه مقابل أجر"^(٣١).

إن هذين النصين يُفصّحان بوضوح عن مبدأ الالتزام التعاقدية وضمان الحقوق المتبادلة بين أطراف العلاقة من خلال وضوح الصياغة، واعتبار العلاقة قائمة بحكم الواقع، وتحديد الالتزامات الأساسية لكل طرف.

ومنه -أيضاً- ما جاء في نظام المرور في (المادة الرابعة): "يجب أن تحمل كل مركبة... لوحين ظاهريين مقروءتين"^(٣٢). حيث جاءت الصياغة محكمة واضحة لا لبس فيها في بيان عدد اللوحات ووصفها.

وفي المقابل فإن الإخلال بالوضوح قد يؤدي إلى تشويش النص وجعله محتملاً لغير المعنى المراد؛ مثال ذلك ما ورد في (المادة الثالثة) (فقرة ب) من نظام المرور السعودي،

ولذلك ينبغي أن تُصاغ لغة التشريع والتقنين بمنتهى الدقة والوضوح، بعيداً عن التعقيد أو الغموض؛ إذ يُشترط في النصوص القانونية أن تكون عباراتها محكمة، وجملتها ذات بنية لغوية سليمة تُفضي إلى المعنى المطلوب دون لبس؛ فغياب الانضباط اللغوي أو الركاقة في التركيب قد يؤدي إلى اضطراب الفهم؛ بل وتحويل الحكم المقرر، بما يلحق ضرراً مباشراً بتحقيق العدالة المنشودة.

وتتضح خطورة الإخلال بالصياغة اللغوية من خلال أمثلة واقعية من الأحكام القضائية تبين أنَّ الفارق بين العدل والخطأ قد يكمن في حركة، أو ترتيب لفظي، أو استعمال حرف في غير موضعه؛ فعلى سبيل المثال لو اختلف (زيد) و(عمرو) في اسم تجاريِّ نحو (حطّين) أطلقاه على محلّيهما، ثم إنَّ القاضي حكم لزيد بالاسم؛ ولكنه قال في الحكم: (يُلزَمُ عمرو بردّ المُسمّى إلى زيد) لكان لازم الحكم أن يَرُدَّ (عمرو) إلى (زيد) المحل؛ لأنَّه المُسمّى بـ(حطّين)، وكان مقتضى الصواب أن يقال: (يُلزَمُ عمرو بردّ الاسم إلى زيد)^(٣٣)؛ لأنَّ محلَّ النزاع عليه هو اللفظ لا الذات.

ومن أمثلة الخلل الناتج عن ضعف الوعي اللغوي لمعاني الحروف، والتي قد تؤدي إلى أحكام مخالفة تماماً لما أراده المشرع، ماورد في (المادة الثمانون) من نظام العمل السعودي التي نصّت على ما يلي: "لا يجوز لصاحب العمل فسخ العقد دون مكافأة مالية، أو إشعاره، أو تعويضه، إلا في الحالات الآتية..."^(٣٤). فقد أفهم من استعمال (أو) بدلا من (الواو) أنَّ لصاحب العمل الحق في حرمان العامل من أحد هذه الحقوق فقط - المكافأة أو الإشعار أو التعويض - عند تحقق إحدى الحالات المذكورة، والمقصود بالنص في الغالب إسقاط الحقوق الثلاثة مجتمعة عند تحقق تلك الحالات.

فمن خلال هذه الأمثلة يتبين بجلاء أنَّ مقاصد الأحكام مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدقة التعبير، وسلامة الصياغة، وفهم الحروف والمعاني، ويؤكد ذلك أنَّ اللغة ليست عنصراً شكلياً في النص القانوني؛ بل هي ركيزة جوهرية في صناعة القانون، وتحقيق العدالة؛ إذ يترتب على دقّتها سلامة الحكم القضائي وانسجامه مع مقاصد التشريع.

(٢٧) ينظر: سليمان العيوني، الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، ٢١٢.

(٢٨) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/08381293-6388-48e2-8ad2-a9a700f2aa94/1>

(٢٩) ينظر: فاتح خلوفي، تفسير النصوص القانونية المحررة بأكثر من لغة، ٦٨.

(٣٠) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/08381293-6388-48e2-8ad2-a9a700f2aa94/1>

(٣١) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/08381293-6388-48e2-8ad2-a9a700f2aa94/1>

(٣٢) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/85364e57-c01e-41ba-8def-a9a700f183e9/1>

ثانياً: صحة التراكييب اللُّغويّة:

تُعَدّ سلامة التراكييب من المقومات الأساسية للصياغة السليمة؛ إذ إنّ الخلل في البناء النحويّ أو في علاقات الكلمات داخل الجملة قد يؤدي إلى اضطراب المعنى أو انحراف الدلالة، ومن ثم ينبغي على محرر النصوص القانونية أن يلتزم بالقواعد النحوية واللُّغويّة في ترتيب الكلمات، وتعدية الأفعال، وضبط المطابقة بين الألفاظ؛ ففي بعض الصيغ الشائعة تظهر مخالفات تركيبية تخلّ بالمعنى القانوني، أو تضعف وضوحه، ومنه على سبيل المثال: "يختصّ المجلس في النظر في الشكاوي المقدمة"؛ فالفعل (اختصّ) يتعدى في الاستعمال العربي (بالباء) لا بحرف (في)، والصياغة السليمة تقتضي أن يقال: "يختصّ المجلس بالنظر في الشكاوي المقدمة".

وعليه فإنّ الالتزام بصحة التراكييب في النصوص القانونية لا يقتصر على مجرد سلامة اللّغة؛ بل يُسهم في تحقيق الدقة في المعنى، ويمنع اللبس أو الغموض، وضمان انضباط النص بما يحقق مقصده على الوجه الأكمل؛ لذلك تعدّ الأخطاء النحوية والتصريفيّة من الملاحظات الجوهرية التي قد تُضعف من سلامة النص القانوني ودقته؛ حيث تؤثر سلبيّاً على وضوح المعنى وتفسير الأحكام؛ ولذا ينبغي لمحرري النصوص القانونية أن يكونوا على درجة عالية من الإلمام بالقواعد اللُّغويّة، وأن يتحرّوا الدقة في اختيار التراكييب والأساليب اللُّغويّة الصحيحة بما يُسهّل فهم النص ويمنع التأويلات الخاطئة أو الإشكالات اللُّغويّة التي قد تُخلّ بفحوى القاعدة القانونية، وذلك نحو ما جاء في نظام مراقبة البنوك في (المادة الثانية عشرة): "لا يجوزُ أن يكونَ الشخصُ عضواً في مجلس إدارة أكثر من بنكٍ واحدٍ"^(٣٧). والمراد منع الشخص أن يكون في أكثر من مجلس من مجالس إدارة البنوك؛ ولكنّ عبارة النظام تقصر عن ذلك؛ بل تُخالف هذا المعنى؛ فكلمة (إدارة) -هنا- مصدر بمعنى (يدير) سواء نَوَّاه وأَعْمَلَنَاهُ في مفعوله (في مجلس إدارة أكثر)، أو أَصْفَنَاهُ إلى مفعوله (في مجلس إدارة أكثر)، ومعنى العبارة لغوياً: (لا يجوزُ أن يكونَ الشخصُ عضواً في مجلس يُديرُ أكثرَ من بنكٍ واحدٍ)؛ وعليه لو كان الشخص في مجلس يُديرُ بنكاً، وكان -أيضاً- في مجلس آخر يُديرُ بنكاً آخر فلا مانع من ذلك؛ لأنّه لا يدخل تحت هذه العبارة؛ وهذا خلاف المراد، فالمراد منع أن يكونَ الشخص في أكثر من

ونصّها: "يكون رقم رخصة السير هو رقم لوحة المركبة نفسه، وإذا أُجري أي تغيير في رقم اللوحة فإنّه يجب إجراء التغيير نفسه على رخصة السير"^(٣٣)؛ فالنص استخدم تعبير رقم اللوحة بصيغة المفرد من غير تحديد دقيق يُبيّن المقصود: أهى اللوحة الأمامية، أم الخلفية، أم كلتاها؟ وهو ما قد يُفضي إلى التباس في الفهم، ولا سيما أن النظام ذاته في مادة سابقة (المادة الرابعة) ينص -صراحة- على أن المركبة يجب أن تحمل لوحين ظاهرتين، إحداهما في المقدمة، والأخرى في المؤخرة^(٣٤).

وعليه فإنّ التعميم في (المادة الثالثة) وعدم الإشارة الصريحة إلى أن التغيير يجب أن يشمل كلتا اللوحين يتنافى مع مبدأ الدقة، ويُضعف من وضوح الالتزام النظامي، ويفتح الباب لاحتمالات تأويل غير مقصودة.

ويُعد الغموض من أبرز العيوب التي قد تصيب النصوص القانونية، وهو ما يُفقد وضوح الدلالة، ويجعل فهمها متوفّفاً على عناصر أو قرائن خارجية لا يحتويها النص ذاته، ويقصد بالغموض -هنا- عدم وضوح النص في دلالته على المعنى المقصود، بحيث لا يُفهم إلا بالرجوع إلى أمر خارج عن عباراته المباشرة.

وقد يرجع الغموض إلى عدة أسباب، ومن أبرزها ضعف الإمكانيات اللُّغويّة لدى محرّر النص، أو اعتماد أسلوب معقد في الألفاظ والتراكييب يُعسر من تصور المقصود، كما قد ينشأ الغموض من استخدام ألفاظ تبدو في ظاهرها واضحة، إلا أن انطباقها على بعض الأفراد أو الحالات يكون محل خفاء أو إشكال، ويطلق على هذا النوع من الغموض (الخفي)؛ ومثال ذلك ما ورد في بعض التشريعات من نصوص تُقرر أنّه: "لا يرث القاتل" فهو نص في ظاهره واضح الدلالة، غير أن الغموض قد يطرأ عند تطبيقه، كالتساؤل عن مدى انطباقه على القاتل خطأ أو بالتسبب، وهي مسألة مختلف فيها بين الفقهاء^(٣٥).

ومن هنا فإنّ من مقتضيات الصياغة القانونية السليمة أن يحرص المشرّع أو من يتولى التحرير القانوني على انتقاء الألفاظ بدقة بما يضمن إيصال المعنى المقصود دون لبس أو غموض، وأن تُراعى في ذلك الملاءمة الواقعية والمرونة الأسلوبية، بحيث تكون الصياغة معبرة عن الواقع، قريبة من إيهام المخاطبين بها، ومحققة لغرض التشريع^(٣٦).

(٣٥) ينظر: حيدر أدهم، أصول الصياغة القانونية، ٩٩-١٠٠.

(٣٦) ينظر: المرجع السابق، ٩٩-١٠٠.

(٣٧) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/8f70dc63-dd9a-4734-9216-a9a700f2c78c/1>

(٣٣) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/85364e57-c01e-41ba-8def-a9a700f183e9/1>

(٣٤) ينظر:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/85364e57-c01e-41ba-8def-a9a700f183e9/1>

لكتابة اللغة- قد يختلف باختلاف الزمان أو المكان، أو بحسب المرجع العلمي المعتمد؛ ومن هنا فإنّ على محرّر النصوص القانونية أن يلتزم بما تقرّره الجهات الرسمية المختصة باللغة في الدولة؛ سواء أكانت مجامع لغوية، أو مؤسسات علمية مرجعية؛ كالمجامع اللغوية، أو الجهات الحكومية المعنية بتقنين اللغة^(٤٠)؛ أمّا إذا لم تكن هناك جهة رسمية محددة فيراعى -عندئذ- الأخذ بما استقر عليه العمل في المؤسسات الأكاديمية والجهات العلمية المتخصصة؛ كالمعاهد والجامعات بما يحقق أكبر قدر من الضبط والاتساق^(٤١).

ومهما يكن من اختلاف في وجوه الإملاء المقبولة فإنّه يتعين على محرّر النصوص أن يلتزم بوجه واحد في المسألة الإملائية الواحدة داخل النص ذاته؛ فلا يعتمد أسلوباً في موضع، ثم يعدل عنه إلى أسلوب آخر في الموضع نفسه من دون مسوّغ؛ لأنّ ذلك يُفقد النص اتساقه الشكلي، ويؤثر سلباً في مظهره المهني وقيّمته القانونية؛ فعلى سبيل المثال لو صاغ المحرر القانوني نصّاً يتضمن العبارة: "يعدّ المسؤول عن سلامة المنشأة ملزماً باتخاذ كافة الإجراءات الوقائية، ويجب على المسؤول الإداري متابعة تنفيذ التعليمات بانتظام، والتأكد من الالتزام التام بالأنظمة" لظهر في هذا السياق تباين في رسم الهمزة، حيث وردت مرة على نبرة، ومرة على واو، وهو تباين وإن لم يؤثر في سلامة المعنى فإنه يُخلّ باتساق الصياغة الإملائية داخل النص، ويُضعف مظهره المهني؛ مما يستدعي الحرص على توحيد الرسم الإملائي في المسائل الخلافية المعتمدة؛ تحقيقاً للضبط الشكلي والدقة الأسلوبية في الصياغة القانونية.

خامساً: صحة استخدام علامات الترقيم في الصياغة القانونية:

تؤدي علامات الترقيم دوراً وظيفياً في الصياغة القانونية لا يقل أهمية عن الألفاظ نفسها، فهي تحدد مواضع الوقف، وتضبط الشروط، وتُميّز بين الجمل، وتلعب دور المرشد في فهم المعنى الحقيقي؛ لذا يميل المحرر القانوني إلى الحذر في استخدام علامات الترقيم، ويراعي وضعها في محلها خشية تفسيرها بما يغير معنى النص؛ ولتجنب الثغرات القانونية؛ ذلك أن الإخلال بها قد يؤدي إلى تأويل خاطئ أو مسؤولية قانونية غير مقصودة^(٤٢)؛ ومثال ذلك: "يعفى المكلف من الرسوم إذا كان من ذوي الاحتياجات الخاصة"؛ فالفصل قد يوهم أن الإعفاء يشمل جميع المكلفين بشكل عام، مستقلاً عن الشرط المنوط به؛ مما يعوق انسيابية

مجلس إدارة بنك؛ وعليه يكون صواب العبارة: (لا يجوز أن يكون الشخص عضواً في أكثر من مجلس إدارة بنك)^(٣٨).

ثالثاً: تجنب الأساليب ذات الدلالة المحتملة:

من المبادئ الأساسية في الصياغة القانونية أن يتجنب استخدام الأساليب اللغوية التي تحتمل أكثر من معنى؛ وذلك أنّ النص القانوني يُفترض فيه الحسم والدقة والوضوح، لا الإبهام أو التعدد في الدلالة.

فاللغة بطبيعتها تتضمن أساليب متعددة قد تحتمل معنيين أو أكثر كقولهم: "عليك كذا"، فقد تُستخدم للوجوب كما في: "عليك المحافظة على سرية البيانات"، وقد تستخدم للحث أو التوجيه غير الملزم؛ نحو: "عليكم التعاون مع الجهات المختصة" تفيد التوجيه العام أو المسؤولية المجتمعية، وقد يُفهم منه الإلزام إذا ورد في سياق نظام أو لائحة؛ لكن من الناحية اللغوية لا يحمل دائماً قوة الإلزام الصريحة؛ غير أنّ هذا التعدد في الدلالة لا ينسجم مع طبيعة النصوص القانونية التي تُبنى على مبدأ الإلزام والانضباط، ويفترض أن تكون ألفاظها قاطعة الدلالة على الحكم المقصود بحيث لا تترك مجالاً للتأويل أو التردد في الفهم، ومن ثم فإن استعمال الأساليب المحتملة يُعدّ موطن ضعف في الصياغة لما قد يترتب عليه من اضطراب في التطبيق، واختلاف في التأويل، ومن أمثلة هذا الخلل ما يظهر في بعض النصوص النظامية التي توظف الأساليب المحتملة، فتقع في التباس بين ما هو ملزم وما هو إرشادي؛ مثال ذلك ما ورد ضمن إرشادات وزارة الصحة: "لا ينبغي تطعيمه إذا كانت لديه حساسية شديدة من أي عنصر من العناصر المستخدمة في صناعة اللقاح"^(٣٩)؛ فمع أنها تُفهم ضمناً كتحذير طبي إلا أن استخدام "لا ينبغي" يجعل العبارة إرشادية لا إلزامية، وهو ما قد يفتح باباً للتهاون في موقف يتعلّق بسلامة المريض؛ فالأولى أن يُقال: "يُنصح تطعيم من لديه حساسية شديدة من أي عنصر من العناصر المستخدمة في صناعة اللقاح".

وعليه فإنّ استخدام الأساليب المحتملة في الصياغات القانونية يفضي إلى إرباك في الفهم، وقد يؤدي إلى تباين في التطبيق، وهو ما يتنافى مع الغاية التشريعية من إحكام النصوص وضبط معانيها على نحو دقيق، ولا يترك مجالاً للاجتهاد في غير محلّه.

رابعاً: مراعاة قواعد الإملاء وتوحيدها في النص الواحد:

تُعدّ قواعد الإملاء من العناصر الشكلية المهمة في الصياغة القانونية لما لها من أثر في ضبط النصوص وتحقيق الاتساق والوضوح فيها؛ والإملاء -بوصفه نظاماً

(٤٠) ينظر: سليمان العيوني، الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، ٢٣٩.

(٤١) ينظر: المرجع السابق، ٢٣٩.

(٤٢) ينظر: أيمن السباعي، المبادئ الأساسية للصياغة القانونية، ٦٢-٦٣.

(٣٨) ينظر: سليمان العيوني، الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، ٢١٣-٢١٢.

(٣٩) ينظر:

https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/Education/Content/vaccination/Pages/Questions.aspx?utm_source=chatgpt.com

بالإدراج هذه المهارات ضمن مقررات اللغة العربية المعتمدة في برامج الكليات؛ إلى جانب تنظيم دورات تدريبية متخصصة في الصياغة القانونية وأصول الكتابة باللغة العربية بشكل دوري ومنهجي.

٢. توصي الدراسة بإيجاد اتفاقيات بين وزارة العدل والمؤسسات المعنية باللغة العربية كمركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية لإقامة دورات تدريبية لصياغة ومراجعة الأحكام القانونية وإصدارها وفق أصول اللغة العربية.

٣. توصي الدراسة بأن تكون هناك لجنة لغوية رسمية تُعنى بمراجعة ما يصدر من وثائق وأنظمة؛ لضمان سلامتها لغوياً، وحسن صياغتها قانونياً.

النص، ويجعله عرضه لتأويلات متعددة قد لا تتفق مع المقصد القانوني، وهو أمر بالغ الخطورة في النصوص النظامية التي يُبنى عليها الأحكام القضائية والتنفيذية. إذن من خلال ما سبق يتضح جلياً أهمية اللغة السليمة عند صياغة القرارات من ناحية فهم النصوص، ومراعاة دلالاتها العميقة ومعانيها الخفية، وقوانين قواعدها، وأساليبها المتعددة، وتراكيبها في تقديمها وتأخيرها وحذفها وذكرها، وأنماط كتابتها، ودقة تعابيرها، وخلوها من الأخطاء الطباعية واللغوية^(٤٣).

الخاتمة:

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على النبي المصطفى،
أما بعد:

فقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أنَّ العلاقة بين اللغة والقانون علاقة بيئة تكاملية تقوم على تداخل دقيق؛ إذ يحتاج القانون إلى لغة رفيعة المستوى، دقيقة المبني، تؤدي المراد منه دون لبس، فيما تمثل اللغة قالب الذي تُصاغ فيه أحكامه، والمستودع الذي تحفظ فيه نصوصه، والأداة التي يفصح بها عن وجه الحق الحقيقة.
٢. أنَّ الصياغة اللغوية المحكمة تمثل ركيزة أساسية في بناء النص القانوني، وإهمال سلامة اللغة يؤدي إلى اضطراب في الفهم وتفاوت في التأويل؛ مما يفضي إلى نتائج قانونية تتعارض مع إرادة المشرع.
٣. تؤكد الدراسة على ضرورة فهم النصوص القانونية ومراعاة دلالاتها العميقة ومعانيها الخفية، وقوانين قواعدها، وأساليبها المتعددة، وتراكيبها في تقديمها وتأخيرها وحذفها وذكرها، ودقة تعابيرها، وخلوها من الأخطاء واللغوية والأسلوبية.
٤. أنَّ علامات الترقيم ليست مجرد أدوات شكلية في النصوص القانونية؛ بل تؤدي دوراً جوهرياً في ضبطها، إذ تُسهم في تحديد المقصود، وتنظيم العلاقات بين العبارات، وقد يترتب على إساءة استخدامها أو إهمالها غموض أو لبس ينتج عنه تأويلات غير دقيقة أو نتائج قانونية غير مقصود؛ وعليه فإن الالتزام بضوابط الترقيم ضرورة لضمان وضوح النص وسلامته القانونية.
٥. تؤكد الدراسة على أهمية أنَّ يمتلك المشرعون والمشتغلون بالقانون المهارات اللغوية اللازمة؛ لأنَّ مهنة القانون مهنة لسانية في جوهرها.

توصيات البحث:

١. توصي الدراسة أن تعمل كليات الحقوق على رفع المستوى اللغوي لطلابها وأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تعزيز المهارات اللغوية ذات الصلة بالتحليل القانوني، كالتدقيق اللغوي، والصياغة السليمة، ويكون ذلك

(٤٣) ينظر: سعيد بيومي، لغة الحكم القضائي، ١٦.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Social Dimensions Between Narrative Techniques and Discourse Aesthetics in the Short Story: Waiting for the Day by the Saudi Writer Nawal Al-Suwailm as a Model.

Dr. Ala' Mohammad Shdouh

Assistant Professor-Rabdan Academy- Abu Dhabi

E-mail: ashdouh@ra.ac.ae

**الأبعاد الاجتماعية بين تقنيات السرد وجماليات الخطاب في
القصة القصيرة – بانتظار النهار للقاصة السعودية:
نوال السويلم أنموذجاً.**

د. علاء محمد شدوح

أستاذ مساعد - أكاديمية ربدان – أبو ظبي.

KEY WORDS:

Narrative discourse, short story, Nawal Al-Suwailm, social dimensions, narrative analysis.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب القصصي، القصة القصيرة، نوال السويلم، الأبعاد الاجتماعية، التحليل السرد.

ABSTRACT:

This study aims to uncover the deep interplay between the social dimension in narrative discourse and the narrative techniques employed in the short story collection *Waiting for Daylight* by Saudi writer Nawal Al-Suwailm. The collection is treated as a contemporary model reflecting the transformations in the modern Arabic short story. The research is based on a central hypothesis that the short story text cannot be read in isolation from its social and cultural contexts; rather, it is a holistic discourse in which artistic structure and external referents interact dialectically.

The study adopts a descriptive-analytical method to examine key narrative techniques such as focalization, analepsis, repetition, polyphony, dialogue, and linguistic construction, with a focus on their aesthetic employment in articulating social issues. It also analyzes the narrative use of space, character symbolism, and the transformative functions generated by Al-Suwailm through her concise language and distinct artistic vision.

The findings reveal a strong social presence throughout the stories, where issues such as women's rights, class disparity, psychological alienation, and everyday struggles within a conservative setting are vividly portrayed. The author's narrative style reflects a transformative awareness of the short story form, deconstructing reality and reconstructing it through renewed aesthetic structures that merge symbolic expression with critical realism.

The study concludes that *Waiting for Daylight* represents a mature narrative experience that enriches both Gulf and Arab short fiction, through its complex discourse that transcends storytelling into a critical interrogation of reality, history, and the self.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن التفاعلات العميقة بين البُعد الاجتماعي في الخطاب القصصي وتقنيات السرد المستخدمة في مجموعة بانتظار النهار للقاصة السعودية نوال السويلم، بوصفها أنموذجاً معاصراً يعكس تحولات القصة القصيرة العربية. وينطلق البحث من فرضية مركزية مفادها أنَّ النص القصصي لا يُقرأ بمعزل عن سياقاته الاجتماعية والثقافية، بل هو خطاب متكامل تتداخل فيه البنية الفنية مع المرجع الخارجي في علاقة جدلية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن أبرز الأساليب السردية: كالتبشير، والاسترجاع، والتكرار، وتعدد الأصوات، والحوار، والبنية اللغوية... مع التركيز على التوظيف الجمالي لهذه العناصر في خدمة القضايا الاجتماعية المطروحة. كما تم تحليل: اشتغال المكان، ودلالات الشخصيات، والتحويلات الرمزية التي أنتجتها السويلم عبر لغتها المكثفة ورؤيتها الفنية الخاصة.

كشفت النتائج عن حضور اجتماعي كثيف في القصص، حيث برزت قضايا المرأة، والتفاوت الطبقي، والاعترا ب النفسي، والانكسارات اليومية في بيئة محافظة، بأسلوب فني يعكس الوعي التحولي للسرد القصير، كما أبرزت الدراسة قدرة الكاتبة على تفكيك الواقع وإعادة تركيبه، وفق بنى جمالية متجددة تمزج بين التعبير الرمزي والواقعية النقدية.

وخلص البحث إلى أنَّ مجموعة بانتظار النهار تمثل تجربة سردية ناضجة تُسهم في إثراء القصة القصيرة الخليجية والعربية من خلال خطابها المركب الذي يتجاوز السرد إلى مساءلة الواقع والتاريخ والذات.

المقدمة:

لم تعد القصة القصيرة كما نشأت في بداياتها، مجرد حكاية مكثفة تُروى ضمن حدود زمنية ومكانية ضيقة، بل تحولت في العقود الأخيرة إلى خطاب سردي مركب يستثمر الطاقات الفنية والرمزية في التعبير عن تحولات الواقع العربي وأسئلته الوجودية والاجتماعية. لقد فرض هذا التحول على القارئ والناقد معاً أن يتجاوزوا القراءة التلقائية إلى مقاربة تُعنى بالبنى العميقة للنص، وتُفكك عناصره السردية بوصفها مفاتيح دلالية تكشف عن رؤى الكُتّاب وهواجسهم الفكرية والجمالية.

وانطلاقاً من هذا الفهم، يتناول هذا البحث مجموعة بانتظار النهار للقاصة السعودية نوال السويلم، لما تتضمنه من تجربة فنية ذات خصوصية في التعبير عن البعد الاجتماعي من خلال أدوات سردية واعية، تجمع بين بساطة التكوين وثراء الدلالة. وتسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على طبيعة الخطاب القصصي الذي تقدّمه الكاتبة، وكيفية تشكّله من خلال تقنيات السرد: كالاستدعاء، والحلم، والتبشير، وتوظيف الزمان والمكان وغيرها.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في قراءة النصوص المختارة، قراءة تستكشف أنساقها الخطابية ومكوناتها الفنية، في محاولة للكشف عن مدى قدرة القصة القصيرة المعاصرة على أن تكون مرآة للواقع وأداة لتجاوزه في آنٍ معاً، وهو ما يجعل من هذه المجموعة القصصية مدخلاً مناسباً لفهم تحولات السرد النسوي الخليجي والعربي المعاصرين.

الباب الأول:

١- الخطاب:

الخطاب لغة: تعددت دلالات مصطلح الخطاب في لسان العرب وغيره، فقد ورد بمعنى مراجعة الكلام "فَالْخَطْبُ: الشَّانُ وَالْأَمْرُ، صَعْرٌ أَوْ عَظْمٌ، وَقِيلَ: هُوَ سَبَبُ الْأَمْرِ، يُقَالُ مَا خَطْبُكَ؟ أَيُّ مَا أَمْرُكَ؟" وتقول: هذا خطبٌ جليل وخطبٌ يسير. والخطب: الأمر الذي تقع فيه المخاطبة، والشأن والحال، ومنه قولهم: جَلَّ الْخَطْبُ أَيُّ عَظَمَ الْأَمْرُ وَالشَّانُ. يُقَالُ: خَطَبَ فُلَانٌ إِلَى فُلَانٍ فَخَطَبَهُ وَأَخَطَبَهُ أَيُّ أَجَابَهُ. والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبةً وخطاباً، وهما يتخاطبان" (المصري، ٢٠٠٤، ص ٩٧-٩٨). وورد أيضاً بمعنى المواجهة بالكلام كما ورد عند الزمخشري في أساس البلاغة (الزمخشري، ١٩٩٦، ص ١١٢).

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

من الأنظمة التوجيهية والتركيبية والدلالية والوظيفية (النوعية) التي تتوازي وتتقاطع جزئياً أو كلياً فيما بينهما" (الحميري، ٢٠٠٩، ص ١١).

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

٢- القصة القصيرة:

تُعد القصة القصيرة من أبرز الأجناس السردية التي شهدت تطوراً كبيراً في الأدب العربي الحديث، وقد ظهرت بوصفها شكلاً فنياً يعبر عن التجربة الإنسانية بتركيز واختزال وتكثيف، وهي تنتمي: بالوحدة الفنية، والتماسك البنائي، والاقتصاد في الوصف والسرد، مع المحافظة على الإثارة والتشويق. وقد أشار عز الدين إسماعيل إلى أن القصة القصيرة "ليست مجرد حكاية تُروى، بل هي بناء فني متكامل يتطلب من القارئ قدراً من التفاعل والقراءة التأويلية" (إسماعيل، ١٩٧٤، ص ١١٢).

وقد عرّفها يوسف الشاروني بأنها "نوع أدبي يهدف إلى إبراز لحظة إنسانية ذات دلالة، تتجلى فيها شخصية أو موقف أو صراع" (الشاروني، ١٩٩٧، ص ٩). أما إحسان عباس فقد رأى أنها "تقدم ومضة فنية من الحياة، تكشف عن عمق الشعور الإنساني في لحظة تكثف فيها الفعل والدلالة" (عباس، ١٩٨٠، ص ٨٥). وفي السياق نفسه، يرى محمود تيمور أن القصة القصيرة "فن من فنون العصر، تُعنى بتصوير مشهد أو موقف، وتكتفي بإيصال المعنى من أقصر الطرق الفنية الممكنة" (تيمور، ١٩٦٨، ص ٢٤).

تميزت القصة القصيرة الحديثة بتحويلات جمالية وفكرية، جعلتها تتجاوز البناء التقليدي إلى أشكال سردية أكثر تعقيداً، تعتمد على تعدد الأصوات، وكسر التسلسل الزمني، واللغة الرمزية. وقد ناقش سعيد يقطين هذه التحويلات في ضوء تطور الخطاب السردية العربي، مبيناً أن "القصة القصيرة أصبحت تمثل ساحة خصبة للتجريب والانفتاح على تقنيات الرواية والمسرح والشعر" (يقطين، ١٩٩٧، ص ٢٠٣).

وفي الأدب العربي، برزت أسماء كثيرة أسهمت في ترسيخ هذا الفن، منهم: زكريا تامر، وغسان كنفاني، ويوسف إدريس، ومحمد زفزاف، وسميرة عزام، وآخرون. وقد تطورت القصة القصيرة لتواكب التحويلات الاجتماعية

الباب الثاني:

١- الرؤية:

إِنَّ النَّصَّ الأدبيَّ (أيَّ نصٍّ) هو توليفة من عناصر فنية وجمالية تجعل منه بنية متينة وهدفاً نقدياً عند القارئ، ومنظومة معرفية تستحق القراءة الفاحصة عند الناقد. إذ تُعتبر القراءة للنص الأدبي كتابةً ثانيةً له، إن تضمّنت إبداعاً آخر يُرضي المبدع والقارئ معاً. ومن الدعامات المهمة لهذه المنظومة، المشكلات الاجتماعية التي يطرحها النص الأدبي، ليساهم في محاولة علاجها، وهذا هو ما غني به المنهج الاجتماعي في النقد الأدبي الذي يؤمن بأنّ الأدب صورةٌ للمجتمع. ومن هنا سيحاول الباحث أن يرصد القضايا الاجتماعية في المجموعة القصصية (بانتظار النهار) للقاصة السعودية نوال السويلم (دار أثر، ط١، ٢٠١٨)، محاولاً أن يظهر كيف قدّمت القاصة لنا هذه القضايا من خلال تقنيات السرد المختلفة.

إنّه لا يخفى على أحد أنّ (الغلاف) هو عتبة مهمة للولوج إلى النص، فغلاف المجموعة يحوي لوحةً فنيةً تعبيريةً للفنان الإسباني (بيكاسو) رسم فيها حبيبته (دورا مار). وبصرف النظر عن ما تعنيه هذه اللوحة من معانٍ سياسية وعاطفية آنذاك، فإنّ ما يعيننا فيها هو أنّ القاصة تدخّلت بشكلٍ أو بآخر في غلاف مجموعتها، ووجدت أنّ هذه اللوحة تتناسب مع مضامين قصص المجموعة، ورأت – وهذا ما يراه الباحث أيضاً- أنّها تُمثّل كلّ الأوجاع الاجتماعية التي طرّقها في القصص، وهذا جليٌّ من خلال تلك المرأة ذات الوجهين الملطّخين بالألوان، واللذين يدلان على الحالات الأخلاقية أو الفكرية المتعددة التي يُمكن أن يتقلّب عليها الإنسان في حياته. وهذا يذكرنا بالقصة التاسعة من المجموعة (مذكرات يوم لم يولد بعد) التي تشير ضمناً إلى الفصام الاجتماعي عند الناس. وتشير العين التي تقبع في الوجه الثاني وتتنظر إلى الوجه الأول، إلى أنّ الإنسان مهما لبس من أقمعة واكتسى من ريف، يظلّ يعرف في قرارة نفسه وجهه الحقيقي.

وللألوان التي تلطّخ المرأة ابتداءً من شعرها ووجها وانتهاءً بكفّيها وملابسها، دلالةٌ على الحالات النفسية والاجتماعية السلبية التي يمكن أن تمرّ بها المرأة في حياتها من ظلم أو سلبٍ للحقوق أو تحملٍ للمسؤولية، أو خوفٍ من العزلة والهزيمة والموت، وتدلّ أيضاً على أنها ستبقى قويّة ومفعمة بأملٍ تنتظر أن يتحقّق، وستبقى الذئب المثالي للرجل، ولن تظلّ في دور المتفرّج على الأحداث بل ستشارك في صنعها. وهذا يُذكرنا بقصة (رأس أنثى) التي تُلخّص صمود المرأة واهتمامها بنفسها رغم حقوقها المهضومة من الدولة كمجتمع، ومنها كسلطة.

أما جلسة الفتاة في اللوحة توحى بأنها تنتظر شيئاً أو أملاً أو علاجاً، وهذا يتناسبُ – بلا شك- مع عنوان المجموعة

والسياسية والثقافية، فغدّت تعكس نبض الإنسان العربي في مدنه وقراه، في همومه وأحلامه، وفي غربته الداخلية والخارجية.

وقد بيّن نقاد معاصرون – مثل نجيب العوفي – أنّ القصة القصيرة العربية لم تعد مجرد حكاية تُروى، بل غدّت خطاباً متعدد الدلالات، قادراً على مساءلة الواقع واللغة معاً، وتقجير المسكوت عنه في البنية الثقافية العربية (العوفي، ٢٠٠٠، ص ٣٩).

إذ ذلك، فإن القصة القصيرة اليوم تُعتبر مختبراً سردياً حياً تتقاطع فيه الرؤى الفنية والفكرية، وتتكتف في التجربة الإنسانية بلغة دالة، وشكل فني يستند إلى مهارات التخييل والاقتصاد والتكثيف.

٢. القاصة د. نوال السويلم:

هي نوال بنت ناصر بن محمد السويلم، من مواليد مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. تشغل حالياً منصب أستاذ الأدب والنقد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. حصلت على درجة البكالوريوس في اللغة العربية (فلسفة الآداب والتربية) بتقدير ممتاز مع مرتبة الشرف الأولى، وعلى درجتي الماجستير والدكتوراه في الأدب الحديث بتقدير ممتاز مع توصية بطباعة الرسائلتين، من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

تولّت العديد من المناصب الأكاديمية والإدارية، حيث عملت معيدة، ومحاضرة، ثم أستاذاً مساعداً، فأستاذاً مشاركاً وصولاً إلى درجة أستاذ في الأدب والنقد. شغلت أيضاً مناصب قيادية متعددة من بينها وكيلة قسم اللغة العربية، ومديرة تحرير مجلة العلوم الشرعية واللغة العربية، ونائبة رئيسة وحدة التوعية الفكرية، وعضوية مجلس إدارة جمعية الأدب المهنية بوزارة الثقافة.

لها العديد من المؤلفات النقدية والأدبية المنشورة، ومنها :: (الحوار في المسرح الشعري بين الوظيفة الدرامية والجمالية في مصر من 1961-1990 م (2008) " المسرحية الشعرية في الأدب السعودي (1442 هـ " أساليب السخرية في كتاب البئر المستحيلة لمحمد العلي " (1443 هـ) و"بانتظار النهار " وهي مجموعة قصصية صدرت عام 2018 م

شاركت في مؤتمرات وملتقيات محلية وعربية، وحكّمت العديد من المسابقات الأدبية، وأشرفت على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه. كما كتبت مقالات نقدية وأدبية نُشرت في الصحف والمجلات الثقافية، وقدمت محاضرات ودورات تدريبية في الأدب والنقد وتحليل النصوص.

- علاقة الأب بأولاده: تُجسّد قصة (سبعة) نظرة اللامبالاة وعدم الاكتراث من الأب إلى أبنائه، وهذا يعود إلى أسباب كثيرة منها: أنّ الأب قد يكون على علاقة سيئة بزوجته، ومعاملته لها معاملة يفقدها فيها كرامتها، فينعكس هذا على أولاده الذين سينظر لهم بعد ذلك على أنهم أرقامًا في بطاقة الأحوال الشخصية، بمعنى أنهم لا يعنون له شيئاً ويتنكر لهم طيلة حياته. ومن هذه الأسباب أيضاً: الزواج العرفي الذي يتخذه الرجال ملاذاً لتفريغ شهواتهم دون مراعاة للزوجة ولأولادها ودون مراعاة لقداسة الزواج وهيبته، بالتالي سيكون الأولاد بالنسبة إليه مجرد نكرة، في الوقت الذي يكونون فيه كلّ شيء بالنسبة للأم. (سيكون رقمًا في بطاقة عائلتك، مجرد رقم! حين يأتي لا تنفّس في ملامحه، هو حتمًا يشبهني لأنني أردته وأحببته، لا تلمسه ولا تجسّ خافقه، فيروده يديك ستبدد ما نفقته في روعه من أمان، لا تقفله فشفّاك مز مومتان ستطبعان على جبينه دائرة معقودة حوافها بإحكام)(ص٧).

- علاقة الناس بجنس المولود: من المشكلات الاجتماعية الموروثة في مجتمعاتنا العربية رفض المولود الأنثى والعبوس لمجيئها، والفرح والسرور للمولود الذكر، وهذا ما أشارت إليه قصة (ظلال باهتة)، حيث عرّضت القاصّة فيها هذه المشكلة الجاهلية والتي ما زالت موجودة حتى الآن، إذ نلاحظ كيف أصيبت الجدة بالخيبة لأنّ المولود أنثى، وكيف استقبلت المولودة استقبالاً باهتاً يختلف عن استقبال ولادة أختها من الذكور. وتدعو القاصّة إلى التخلص من هذه المشكلة الاجتماعية، لأنها محرّمة في الدين الإسلامي، ولأنها تظلم المرأة وتهضم حقها في الحياة. (أتيت بلا احتفال بهيج، ولا سلال شوكلاتة مغلفة بشريط ساتان وردي، ولا هدايا تذكارية، ولا بطاقات أنيقة، ولا صور فوتوغرافية، كان في استقبال خيبة الجدة من قدوم أنثى)(ص٤٩).

- علاقة الإنسان بمجتمعه: في نفس القصة (ظلال باهتة) أشارت القاصّة إلى مرض اجتماعي متفش في كل المجتمعات العربية وهو (الحسد) الذي يمكن أن يؤدي إلى فقر أو مرض أو مشكلات أسرية أو حتى موت. (فهذه الحرارة التي تأتي صيفاً وشتاءً سببها عين حارة لم تُصل على النبي...ما من داء إلا له دواء والرّقية تُذهب العين)(ص٥١). ونلاحظ في قصة (لقاح) كيف لفتت انتباه القارئ إلى الضجر من العادات والتقاليد السلبية والسيئة في المجتمعات، ففي هذه العادات تجتمع تناقضات الناس وعدوانيتهم الفكرية تجاه الفرد، لاسيما الأنثى التي قد تتأذى كثيرًا من هذه العادات القديمة الموروثة عن الآباء والأجداد، فنلاحظ كيف نفّرت بطلّة القصة من البيئة والثقافة البدوية المحكومة بدستور قديم غير قابل للتطور أو التعديل. وفي قصة (الراوي العليم) إشارة واضحة إلى الرّيف والخداع اللذين يُخفيهما الناس في المجتمع خلف وجوههم وملابسهم،

(بانتظار النهار)، فهذا العنوان هو العتبة الثانية من عتبات المجموعة، إذ لم تستلّ السويلم هذا العنوان من عناوين القصص، بل اختارته اختياراً ذكياً ليُمثّل كلّ المشكلات الاجتماعية التي أرادت الإشارة إليها، والتي تأمل أن تُساهم في تلّص المجتمعات العربية منها مستقبلاً، هذا على اعتبار أنّ تأويل العنوان هو مسح قبلي لمقصديّة المبدع. وجاء الإهداء -العتبة الأخيرة- في جملة واحدة تحمل من الوجد والالم ما لا يقلّ عنها في قصص المجموعة. (إلى هديل، رحيلك علمني معنى الفرح) (ص ٥)، فهذه المجموعة مهداة إلى هديل، تلك الفتاة التي تُعني للقاصّة كلّ شيء، فربما هي أختها أو صديقتها، فقد ماتت وخلفت في قلب القاصّة ألماً عرّفت من خلاله ما هو الفرح الذي كانت تتغنى به قبل أن تفقده. وهذا يذكرنا بالقصة الثامنة (يرحلون شتاءً) والقصة الأخيرة (أم الحمام) بما فيهما من أسى الفقد ووجع الفراق.

٢- المشكلات الاجتماعية وأثرها على مضمون الخطاب وتحولاته:

تُشكّل القضايا الاجتماعية بنيةً أساسية في الخطاب القصصي العربي المعاصر، إذ تُسهم في تشكيل المضامين وتحولات السرد. وتظهر هذه القضايا جليّة في مجموعة بانتظار النهار لنوال السويلم، حيث تتقاطع العلاقات الإنسانية مع إشكالات المجتمع في صورة فنية واعية. وفيما يلي عرض لأبرز هذه المشكلات وأثرها في بلورة الرؤية السردية وتحفيز التحولات الخطابية داخل النص القصصي:

- علاقة المدير بموظفيه: تظهر هذه العلاقة بوجهها السلبي في قصة (مسؤولية)، حيث كانت العلاقة بين البطلة ومديرتها علاقة مشحونة وجامدة، إذ تريد المدير من موظفتها ألا ترى ولا تسمع ولا تتكلم، وكانت تعاملها كعبدّة تتلقّى الأوامر وتتقدّ دون أن تُناقش. وللأسف إنّ هذه الصورة البشعة للكثير من المدراء منتشرة في مجتمعاتنا العربية، فتعود على الموظفين باليأس والإحباط وقلة الجهد في العمل. (رمقتني بنظرة حادة لم أفهم معناها، تعني أنّ مثلي يتلقى الأوامر من رؤسائه ولا يرى ولا يسمع ولا يتكلم ولا يتنفس) (ص٤٤)، (وددت لو تشكرني على إنجازي)(ص٤٤)، (المديرة تناديني بضجر معتاد)(ص٤٤).

- علاقة المرأة ببيتها ومسؤولياتها: نلاحظ في نفس القصة (مسؤولية) أنّ القاصّة أشارت -تصريحاً- إلى واجب المرأة تجاه مسؤولياتها البيئية القاسية، والتي ستزداد قسوة إذا لم يتحمل الزوج معها جزءاً من الأعباء، مما يؤدي بالزوجة إلى الانهيار في كثير من الأحيان. (أنا المسؤولة عن شراء مستلزمات الأسرة، وأجرة الخادمة، ومواصلاتي الصباحية، ورسوم المدارس، ومتابعة حالة ابنتي الصحية، ومرضها المزمن، ودراسة طفلي، وإصلاح المعطوبات، ومتابعة انقطاع الماء، وسداد الفواتير...) (ص٤٣).

استغلالها جنسياً. (فكر ثم قدر، ثم قيل كيف قدر، كان يشغله هل يوصلها إلى بيت أهلها الآن أم في الصباح)(ص ١٥).
- علاقة الإنسان بالموت: التلازم هي السمة الأساسية لهذه العلاقة، ولهذا ينفّر الإنسان منه ويكرهه ويحاول بسذاجته أن يفرّ منه، ولكنه يعلم يقيناً أنه ملاقيه، وأنه سيسلبه حبيباً أو قريباً أو صديقاً... إلخ، وأنه -بالتالي- سيُعزّي نفسه بالنسيان أو التناسي. ففي قصة (يرحلون شتاءً) نرى أنّ الموت قد سلّب البطل أصدقائه الثلاثة الذين قضوا في حادث سيرٍ شنيع، وكيف بات بعد ذلك مسكوناً بالحزن وبتملكه الشعور بالخوف من الموت والإحساس به. وفي قصة (أم الحمام) فقدت الأم ابنها، وهذا أكثر صور الفقد ألمًا، إلى درجة أنها باتت تعجز عن وصف هذا الألم، لكن إيمانها بالله جعلها تقتنع أنّ جثة ابنها مكأها الحق هو القبر، لأن المسافرين إلى الله ينامون بسلام.

٣. تقنيات السرد:

١. الاستدعاء أو الاسترجاع:

استخدمت القاصّة تقنية (الاستدعاء أو الاسترجاع) في ثلاث قصص، أولها قصة (سبعة) عندما استدعى البطل سيرة حياته واختصرها في سبع دقائق، حتى انتهى هذا الاستدعاء بانفراج باب المصعد، (ص ١٠). وظهر الاستدعاء أيضًا في قصة (زومبي) عندما كان السرير الذي يُمَلُّ عليه البطل دوره في المسرحية، مكانًا لاسترجاع كل ما في خلد من أحلامٍ وأمني وذكريات وحب وخيبات، (ص ١٢). أما قصة (مسؤولية) فقد ظهرت فيها هذه التقنية عندما استأذنت البطلة زوجها على الهاتف بحجة أنّ مديرتها تتأذى، (ص ٤٣). ومعروف في علم النفس أنّ هذا الاسترجاع هو (نكوص) أو هروب إلى الماضي للتخلص من الواقع، فالتواري خلف ستار الماضي أمرٌ محبوبٌ للنفس البشرية. فيمكن القول إنّ السوليم استخدمت هذه التقنية ليهرب أبطالها من خلالها من واقعهم المرير ولو للحظات معدودة.

٢. الحلم:

وللحلم في المجموعة حضورٌ مميز بنوعيه الحقيقي وحلم اليقظة، ففي قصة (الراوي العليم) دخل البطل في "تهويم" أو "حلم يقظة" وهو يركب الحافلة. (وأغمضت عيني متظاهراً بالنوم، فأنا غريب هاربٌ منّي... شعرت أنّ الحافلة تنفصل عن الأرض وأني أُلحق في فضاءٍ أزرق... حيث ضربني جاري بمنكبه كان يقول لي أنت تحلم)(ص ٢٩). وفي قصة (مذكرات يوم لم يولد بعد) ظهر المشهد التخيلي المرعب الذي عاشته البطلة على هيئة حلم كان حافلاً بالأحداث المرعبة. (وأنا أفتح الكيس... إذ بصوت أمي العذب يهتف باسمي ويمسح العرق المتفصد من جبيني: بسم الله عليك)(ص ٣٨). ومن المعروف عن الأحلام أنها آتية من لا وعي الإنسان، أنها تُعبّر عن مكنوناته ومكنوناته وآلامه وأوجاعه التي تتعلق بواقعه، فقد ساعدت تقنية الحلم في

كالتفان والكذب والسرقة والتسلق على ظهور الآخرين من أجل الشهرة. (القناة التي تتبع المناديل على الرصيف... هذه محتالة... لا يغرنك هذا الترف يتناولون في البنبان على أنقاض من كرامة الإنسان... يتسولون الشهرة لنتوجه مفكرين وكُتّابًا من جهابذة العصر)(ص ٢٨-٢٩). أما قصة (رأس أنثى) فهي إشارة صريحة إلى نظرة المجتمع العربي إلى المرأة وخاصة المجتمع السعودي، ففي هذه النظرة تناقض بين التنظير والتطبيق، حيث إنّ المنظمات في المجتمعات العربية تنادي بالمحافظة على حقوق المرأة والمطالبة بها من خلال المجالات ونشرات الأخبار، إلّا أنّ هذه المناداة هي لا شيء على مستوى التطبيق مُراعاة للعادات والتقاليد وتعاليم الدين. ونلاحظ كيف أقحمت السوليم في القصة شخصية الكاتبة السعودية (وجيهة حويدر) التي اختصت بالكتابة عن حقوق المرأة السعودية، حيث تعرّضت إلى الاعتقال من السلطات السعودية جرّاء ذلك، وقد ضمنت القاصّة قصتها جزءًا من كلام الحويدر (لا زالت المرأة تعيش حياة العبدّة أو الأمة، وبالتالي ماذا يفرّق بينها وبين جوانتنا، السجناء هناك الكثير منهم أفرج عنهم، ونحن ما زلنا في هذا السجن)(ص ٢٥). وتعالج قصة (مذكرات يوم لم يولد بعد) ظاهرة الفصام الاجتماعي المنتشر بكثرة في مجتمعاتنا، حيث يعيش الإنسان في أكثر من وجه يوميًا، هذه الوجوه التي قد تتقوّب بين الكثير من التناقضات الضدية كالخير والشر، والجِدّ والهزل... إلخ. فنلاحظ كيف حاولت البطلة في القصة أن تعيش وجهًا آخر غير الوجه الحقيقي لها، وكيف كُنّت بالأكياس التي عثرت عليها في باطن الأرض والتي يحمل كلّ منها لون، عن الأقنعة المتعددة التي يمكن أن يرتديها الإنسان فوق قناعه الحقيقي.

- علاقة الإنسان بالعلم: لخصت قصة (عشولوجيا) كيف يمكن للعلم أن يُنفذ جيلًا كاملاً من الانحراف والانجرار وراء الأفكار السوداوية التي يمكن أن تُطبخ بمجتمعٍ كامل. فنلاحظ كيف نصّح المعلم طلابه بتحريك العقل وإعماله وعدم الاستسلام إلى الأفكار الجاهزة، وكيف كُنّت القاصّة بنبات العُش السام عن الجهل أو الانحراف الفكري الذي سيؤدّي إلى الموت، كالعنصرية الإرهابية التي نفذها أصحاب العقول المنحرفة.

- علاقة الإنسان بالحب: تختلف نظرة الرّجل إلى معنى حب المرأة، ويُنْبَغ ذلك إلى طريقة تفكيره وهدفه من هذا الحب، ونلاحظ هذا جلياً في قصة (اعتراف أبيض) فقد أخفى بطل القصة في داخله ماضيه وتجاربه العاطفية عن المرأة التي يجلس معها، فحاول أن يستغلّ سذاجتها بهدايا ثمينة يُسبّيها من خلالها عبثه مع النساء، وفي المقابل كانت المرأة تعترف له اعترافها الأبيض لشعورها بالأمان معه، الأمر الذي أزعجه جدًّا، عندها بدأ يُحدّث نفسه بنوايا سيئة قد تصل إلى

إظهار المضامين الاجتماعية السلبية التي تريدها القاصّة، علّها تجد لها حلاً في المجتمع.

٣. التكرار:

وظاهرة التكرار كانت واضحة في المجموعة، ففي قصة (الراوي العليم) كرّر البطل جملة (نحن العرب نضع الأمور في غير موضعها) (ص ٢٨-٢٩) أربع مرّات، وهذا التكرار يتناسب مع مضمون القصة الذي يدور حول كشف الزيف والخداع الذي يمتنه الناس كثيراً هذه الأيام. وفي قصة (يرحلون شتاءً) كرّر البطل (وحدي معهم) أربع مرّات، وهذا يتناسب مع حجم الألم والوجع الذي عانى منه البطل بسبب فقدته لثلاثة من أصدقائه بحدث سير شنيع. وفي قصة (مسؤولية) كرّرت البطلة (لا بأس) ثماني مرّات وهذا أيضاً يتناسب مع رضا الأم البطلة بالمسؤولية الملقاة على عاتقها رغم ثقلها، وتخلّي زوجها عن تحمل الأعباء معها. وفي قصة (سبعة) كرّرت القاصّة الرقم "سبعة" سبع عشرة مرّة، ولا أظن أنّ الصدفة لعبت دورها في عدد هذا التكرار، لأنّ القصة كلّها تدور حول الرقم سبعة، فالمولود هو المولود السابع، وقد جاء في الشهر السابع، وتجاوز السبع أيام دون عقيقة، وأخذ دور البطولة في القصة في عمر سبع وعشرين سنة، واختصر سيرته في المصعد في سبع دقائق، وكان ينعت نفسه رجلاً بسبعة أرواح، ومدونته عن قداسة الرقم سبعة، وفهم أبوه أنّ الرقم سبعة يتضاعف إلى سبع مئة ضعف، والطواف حول الكعبة سبعة أشواط، ورجم إبليس بسبع حصوات، وسورة الفاتحة هي السبع المثاني، وسنّ السابعة هو سنّ التمييز، وعدد السماوات سبعة، وعجائب الدنيا سبع، وشقة والده في الدور السابع وفي الجناح ٧٠٠، وانتهت القصة عند الساعة السابعة صباحاً. فقد ذوّبت القاصّة هذا الرقم في أرجاء القصة ليعلم المغزى الذي تريده، فقد اختارته السويلم اختياراً ذكياً لما له من قيمة وقداية في الدين الإسلامي.

٤. الحوار:

والتقنية السردية الأبرز في المجموعة هي الحوار، فجاء بنوعيه الخارجي والداخلي، ومزجته فيه السويلم اللهجة العاميّة –السعودية- باللغة الفصحى. ففي قصة (سبعة) دار حواراً داخلياً مُنخّل بين الأم ونفسها، وحواراً بين الجنين ونفسه، ثم دار حواراً خارجي بين البطل وأمه بلهجة سعودية جعلت القصة أكثر واقعية وأكثر جذباً للقارئ، على الرغم من صعوبة فهم بعض المصطلحات فيها. (حلله وبيحه، مهما كان هو أبوك، الله يرحمه، ويعفو عنه، وزرع حلّاله عليهم قبل ما يموت، والله الله في خواتك) (ص ١٠)، فجملته (حلله وبيحه) جملة بلهجة سعودية تُقال في طلب المسامحة من الميت والعفو عنه بحيث تبرز ذمّة أمام الله ولا يحاسبه عن ظلمه، وتُقال أيضاً في الوداع الذي قد لا يعقبه لقاء من أجل المسامحة. وجاء الحوار في قصة (مسؤولية) بين البطلة

والسائق بمزيج بين اللهجة العامية والفصحى، وهذا الأسلوب الحواريّ محبوبٌ عند بعض النقاد لأنه يعقد مشاركة بين اللغتين لإنتاج حلوة لغوية بنكهة الجزالة لذائقة القارئ. (مضطر وربك، نبحث عن لقمة العيش بالحلال، يا سلام! وهل هذا حلال؟ الله لا يحوجك يا أختي وتحمليني، وهل أنا أتحمّل المسؤولية ظروفك؟ لا محشومة يا بنت الأجواد) (ص ٤٨).

٥. التناص:

أمّا التناصُ فوردَ في ثلاث قصص: (اعتراف أبيض) و (لقاح) و (عشروlogيا)، ففي الأولى تناص قرآني، وذلك عندما قالت الساردة عن الرجل الذي يجلس مع صديقته في المقهى أنّه (فكر ثم قدر ثم قتل كيف قدر) (ص ١٥). ويقول الله عزّ وعلا في سورة المدثر:

(((إنّه فكر وقدر (١٨) ففُتِل كيف قدر (١٩) ثم قُتِل كيف قدر (٢٠))))). وجاء هذا التناص مناسباً لما يفكر به الرجل وهو ماذا سيفعل في هذه المرأة التي تجلس معه، وهل يُنهي اللقاء أم يُبقّيها معه للصباح ويُشيع معها غرائزه الحيوانية. وفي قصة (لقاح) تناصّ مع بيت شعري لأبي نواس يقول فيه:

دع عنك لومي فإنّ اللوم إغراء *** ودأوني بالتي كانت هي الداء

وذلك عندما وصفت البطلة البحر بأنه مستودع الهموم والأحزان والسعادة، وقبرٌ كبيرٌ لضحايا وجثث مظلومين وظالمين، فعندما تتشرّب خلايا الجسد ملوحة البحر المعجون بالقذارة سيكتسبُ مناعةً تقيةً من شهوة إصلاح العالم. (ص ٤١). وفي قصة (عشروlogيا) تناصّ نبوي يظهر في قول البطل لزملائه المعلمين (إني أرى ما لا ترون) (ص ٥٩)، وهو تناصّ مع قول الرسول صلى الله عليه وسلم: [[إني أرى ما لا ترون]] (رواه الترمذي)، وتناصّ قرآني في ردّه عليه: (تالله إنك لفي ضلالك القديم) (ص ٥٩)، مع قوله تعالى في سورة يوسف: ((قالوا تالله إنك لفي ضلالك القديم)) (آية ٩٥).

ولا يخفى على أحدنا الفائدة التي يتركها التناص في النص الأدبي، فإنه يُعلي من شأن اللغة، ويُظهر مفاتن السرد، ويُظهر العمق والمسكوت عنه من ثقافة المبدع.

٦. المكان:

ومما يزيد عنصر المكان واقعيةً في قصص المجموعة، انتقاء السويلم لأسماء حقيقية مثل: نجد، الرياض، الحجاز، السودان، مصر، مقبرة أم الحمام، جامع الملك خالد، محلات دبنهامز، فخدمت هذه الأماكن القاصّ والقارئ والمغزى في آنٍ واحد. واعتنت السويلم بشخصياتها اعتناءً ذكياً يخدم مضمون القصص ومغزاها، لا سيما أنها اختارت من بين هذه الأسماء اسماً مشهوراً جداً وهو (وجيهة حويدر) في قصة (رأس أنثى) هذه الناشطة السعودية التي كانت تُطالب

الرؤية من خلال منظور أنثوي داخلي غالباً، يجعل القارئ متواطئاً مع التجربة الذاتية للشخصيات النسائية في لحظات انكسارها أو تمردها.

تعتمد قصة (ظلال باهتة) على تأثير داخلي يتركز حول شخصية أنثوية تعاني من اغتراب داخلي وتشتت شعوري عميق. نرى العالم من خلال وعيها المضطرب، حيث تهيم الانفعالات على السرد، وتغيب الحقائق الموضوعية لصالح التأملات الذاتية والتداعيات النفسية.

" يتأبني شك في جدوى نشر هذه الظلال الباهتة، فالصفحات الأولى من كتاب الطفولة مخيبة للتوقع!" (ص ٥١).

هنا يتم السرد من داخل وعي الشخصية، إذ تُروى الأحداث كما "تُخَيَّل إليها"، لا كما هي فعلاً.

" أفكر الآن في جملة (منذ نعومة أظفاري) هل كتبتها دون وعي كما يكتبها غيري أم أن أظفاري كانت ناعمة حقاً؟! " (ص ٥٢).

نلاحظ هنا أن الشك والحيرة يعكسان إدراكها النفسي الذاتي، وهذا لا يعد سرّاً موضوعياً خارجياً، بل إنّه من داخل الشخصية.

" -هل أهذي؟ أنا أكتب سيرة ذاتية سيرتي أنا التي أعرف نفسي لا رواية خيالية!، فكيف نسجت هذا البوح العاطفي ودسسته في متنها؟" (ص ٥٣)

الاستدعاء الذهني والذاكرة الشخصية يكشفان عن سرد محصور داخل ذات الشخصية، وهذا من خصائص التأثير الداخلي.

السرد في القصة يتم من داخل وعي الشخصية الرئيسية (المرأة)، وهو وعي مضطرب وحائر، يطغى عليه الشعور بالخوف والضياع واللاجدوى. القارئ لا يعرف شيئاً إلا ما تتركه البطلة، ولا تُقدّم الأحداث إلا من خلال إحساسها وتفسيرها الذاتي. وإنّ التأثير الداخلي في القصة يُسهم في تعميق البعد النفسي للنص ويكشف هشاشة الهوية الأنثوية في مواجهة ضغوط الواقع الاجتماعي والذاتي.

تبني نوال السويلم سرداً أنثوياً مركزاً على الذات الداخلية، فتنتقل القارئ إلى مساحة شعورية خافتة، تعجّ بالأسئلة والهواجس، لا بالوقائع والأجوبة. بذلك تُبرهن الكاتبة على قدرتها على توظيف التبشير لا بوصفه تقنية شكلية، بل أداة فنية لرسم المعاناة الأنثوية من الداخل، في عالم تبهت فيه الظلال وتغيب فيه الملامح.

الخاتمة:

وبعد ما سبق نقول: إنّ القاصّة نوال السويلم أثبتت للقراء في مجموعتها القصصية الأولى أنها مبدعة بحق، وأنها لم تُظهر نفسها على الساحة الإبداعية إلا بعد أن نضجت فنياً، لا بل إنّها أقنعت القارئ أنّها احترفت فنّ القصّ منذ زمن، فقد أكسبت اللغة أبعاداً دلاليةً ممزوجةً بالرشاقة لترسم هموم

بحقوق المرأة على الملأ. وفي قصة (نيران صديقة) وصفت اسمي "نبيل" و "شريف" للصديقين البطلين، للدلالة على نبيلهما في علاقتهم أمام الناس، وهما يعلمان في دواخلهما أنّ ثمة فراغاً خفي بينهما لا يعرف به أحد، ناهيك عن أنّ كثيراً من أبطال القصص كانوا بدون أسماء ليتشارك القارئ مع القاصّة في وضع الأسماء اللائقة للشخصيات.

٧. انتقاء عناوين القصص:

ومن الملفت للانتباه أنّ القاصّة السويلم كانت تنتقي عناوين القصص بعناية، وتجعل منها جزءاً مهماً يُساهم في فهم مغازي القصص، فعلى سبيل المثال عنوان (رأس أنثى) تتحدث عن حقوق المرأة ودورها في المجتمع، والحقيقة أنّ (رأس أنثى) هو اسم للوحة فنية للفنان العالمي (ليوناردو دافنشي) ينظر من خلالها إلى جمال الأنثى وإلى أنها كائن عاقل من الناحية البيولوجية والفكرية، وأنها دائماً مكافئة للرجل. ناهيك عن اسم الصالون الذي ورد في القصة (صالون لاسكابلاتا) فهو اسم آخر للوحة دافنشي (رأس أنثى).

٨. تضمين نص داخل نص:

ومن التقنيات الممتعة التي استخدمتها السويلم في المجموعة (تضمين نص داخل نص) وهذا بدا واضحاً في قصة (مذكرات يوم لم يولد بعد) حيث ضَمَّنَتْ نصّاً شعرياً للشاعر المصري صلاح عبد الصبور ليتناسب مع مضمون القصة التي سهرت فيه بطلتها على مرض أمها من جهة، ولتتناسب مع كلام الأم عندما أيقظت ابنتها المتعبة من جهة أخرى. (بسم الله عليك، الحمد لنعمته من أعطانا ألا نختر، بسم الله عليك، وش فيك؟ فلو اخترنا لاخترنا أخطاء أكبر) (ص ٣٨). وفي قصة (مسؤولية) ضَمَّنَتْها السويلم نصّاً قرآنياً من سورة التوبة، لتتناسب مع المسؤوليات والأعباء الملقاة على عاتق المرأة وحدها. وفي قصة (عشروlogيا) ضَمَّنَتْها القاصّة بيتين شعريين لطرفة بن العبد وذو الرّمة، ورد فيهما لفظة شجرة العُشْر.

٩. التبشير:

من بين أبرز الأدوات السردية التي تُعنى بها الدراسات الحديثة في تحليل القصّ، يبرز مفهوم "التبشير" بوصفه آلية تنظّم العلاقة بين السارد والمروي عليه والمروي عنه. ويُقصد به زاوية الرؤية التي يُعرض من خلالها الحدث، أي: "من يرى؟" وفقاً لتحديد جيرار جينيت. (بقطين، ١٩٩٧، ص ٩٩) ويتخذ التبشير أشكالاً متعدّدة، منها: التبشير الصفري، حين يكون السارد عليماً بكل شيء، والتبشير الداخلي، حين يُروى الحدث من داخل شخصية معينة، والتبشير الخارجي الذي يُقدّم الأحداث من منظور محايد بلا توغّل في وعي الشخصيات. (بن ذريل، ٢٠٠٠، ص ٧٢). ويكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة في تحليل نصوص بانظّار النهار لنوال السويلم، لما تتضمنه من انزياحات سردية تُعيد تشكيل

الأسري، والعنف الرمزي ضد المرأة، مما يعكس انخراط الكاتبة في الواقع المحلي بروية ناقدة.

- كشفت المجموعة عن حسن لغوي متقن، اتسم بتوظيف المجاز، والتناص الديني والشعري، والتراكيب البلاغية التي أضفت بعداً جمالياً للنصوص.
- أظهرت الكاتبة قدرة لافتة على بناء شخصيات هامشية تتحدث من مواقع الألم، مما يعكس التزاماً إنسانياً وفنياً تجاه قضايا المهمشين في المجتمع.
- استثمرت القاصة تقنية الحوار الداخلي والارتداد الزمني، مما ساعد في تعميق البعد النفسي لدى الشخصيات وتكثيف الأثر الدلالي للنصوص.
- كشفت الدراسة عن اعتماد نوال السويلم على التنبير الداخلي، حيث قُدمت الأحداث من داخل وعي الشخصية النسائية. هذا التنبير عمق البعد النفسي، ومكن من تمثيل الانفعالات والهواجس الذاتية بصدق وجمالية عالية. وقد اتخذ التنبير وظيفة فنية لنقل التجربة الأنثوية ومساءلة الواقع المجتمعي ضمن بنية سردية مشحونة بالتوتر والتكثيف.
- تنوعت أنماط السرد بين ضمير المتكلم والغائب والمخاطب، ما أضفى على الخطاب القصصي حيوية في التلقي وتعدداً في زوايا الرؤية.
- كشفت القاصة عن وعي بأن القصة القصيرة لا تكتفي بالحكاية، بل تُوظف كمساحة لتفكيك البنى الاجتماعية والثقافية السائدة.
- تميزت بعض القصص ببنية مفتوحة لا تقدم نهايات مغلقة، مما يمنح القارئ فرصة للتأويل والتفاعل مع النص، ويعبر عن وعي معاصر بالكتابة القصصية.
- دلّ حضور الأمكنة الواقعية على حرص الكاتبة على التجذر في الواقع المحلي، وتقديم مشهد سردي سعودي الهوية، عربي الامتداد.

المصادر والمراجع:

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم المصري . (2004) *لسان العرب* (مجلد ٥). بيروت: دار صادر.
- الأحمر، فيصل. (2010). *معجم السيميائيات*. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- بن ذريل، عدنان. (٢٠٠٠م) *النص والأسلوبية*. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- الحميري، عبد الواسع. (2008). *الخطاب والنص*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الحميري، عبد الواسع. (2009). *ما الخطاب وكيف تحلله؟*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. (1996). *أساس البلاغة*. بيروت: مكتبة ناشرون.

المجتمع العربي، وتناوبت في استخدام الواقعية والخيال للإمتاع مرة وللإقناع مرة أخرى، مع حرصها على أن تجعل الأشياء العادية قابلةً للنقد والنقد في آن.

بعد الوقوف النقدي التحليلي على مجموعة بانتظار النهار للقاصة السعودية نوال السويلم، يتبين بجلاء أنّ هذه المجموعة قدّمت نموذجاً متقدماً لفنّ القصة القصيرة الحديثة، من حيث المضمون الاجتماعي، والشكل السرد، والأسلوب الفني. فقد تمكّنت القاصة من تشكيل خطاب قصصي معبر عن القضايا الإنسانية والاجتماعية في المجتمع العربي، ولا سيما المجتمع السعودي، مع توظيف دقيق لمجموعة من التقنيات السردية التي عزّزت جماليات النص ودلالاته.

لقد أظهرت القاصة وعياً سردياً واضحاً، تجلّى في عنايتها بالعنوان والغلاف والإهداء بوصفها عتبات تمهيدية دالة، قبل الولوج إلى النص، كما برزت قدرتها على توظيف التناص، والتكرار، والحوار، والحلم، وتضمين النصوص داخل النصوص، فضلاً عن حضور الأمكنة الواقعية والشخصيات المتنوعة، ما منح المجموعة بُعداً فنياً وثقافياً متماسكاً.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

- عكست القصص هموماً اجتماعية متشعبة، مثل الفقر، والتمييز ضد المرأة، والاغتراب الأسري، والانفصال عن الواقع، والنفاق الاجتماعي، وقد عبّرت عنها بأسلوب رمزي مؤثر.
- أظهرت الكاتبة براعة في المزج بين اللغة الفصيحة واللهجة المحلية في الحوارات، ما أضفى على النصوص واقعيةً وثراءً لغوياً.
- دلّ توظيف التناص القرآني والحديثي والشعري على ثقافة القاصة وقدرتها على دمج الموروث الديني والأدبي في خدمة المعنى.
- شكّل السرد عند السويلم أداة نقدية اجتماعية، تستبطن رؤية الكاتبة نحو الإصلاح وتعرية زيف الخطاب المجتمعي.
- اعتمدت القاصة بنية سردية محكمة، تقوم على التكثيف والترميز والانزياح، ما يجعل من النصوص مفتوحة على تعدد القراءات والتأويلات.
- أظهرت القاصة وعياً سردياً عميقاً في إدراك أدوات السرد الحديثة وتوظيفها بصورة واعية، فاستثمرت التكثيف والانزياح والمفارقة لبناء خطاب رمزي متعدد المستويات.
- تجلّت البنية الاجتماعية للنصوص من خلال تمثيل قضايا واقعية مثل الطلاق، والفقر، والاستلاب

- الشاروني، يوسف. (1997). *القصة القصيرة فن وإبداع*. القاهرة: مكتبة الأسرة.
- السويلم، نوال. (2018). *بانتظار النهار* (ط. ١). الدمام: دار أثر للنشر والتوزيع.
- العفيفي، محمد. (2003). *بنية السرد العربي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العوفي، نجيب. (2000). *مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية من التأسيس إلى التجنيس*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- عباس، إحسان. (1980). *فن القصة*. بيروت: دار الثقافة.
- إسماعيل، عز الدين. (1974). *الشعر العربي المعاصر: قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية* (ط. ٣، ص. ١١٢). القاهرة: دار المعارف.
- تيمور، محمود. (1968). *دراسات في القصة والمسرح*. القاهرة: دار المعارف.
- شرشار، عبد القادر. (2009). *تحليل الخطاب السردى وقضايا النص*. وهران: دار القدس.
- يقطين، سعيد. (1997). *الكلام والخبر: مقدمة للسرد العربي*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- يقطين، سعيد. (2009). *أساليب السرد الروائي العربي* (مجلد ٢). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Arabic Language and Algerian Identity Discourse: Reality and Prospects.

اللغة العربية وخطاب الهوية الجزائري "الواقع والآفاق"

Derbali Wahiba

Lecturer at the University of M'sila – Algeria.

أ. دربالي وهيبه

محاضر بجامعة المسيلة – الجزائر.

E-mail: derbali.wahiba91@gmail.com

KEY WORDS:

national identity, linguistic conflict, Amazigh language.

الكلمات المفتاحية:

الهوية الوطنية، الصراع اللغوي، اللغة الأمازيغية.

ABSTRACT

The Arabic language is the most important component of the identity of Algerian society. In addition to the Arabic language, the Amazigh language has emerged as a competitor to it in expressing the Algerian national identity. The Arabic language is not just a means of communication and expression, but rather a component that carries spiritual, religious and cultural connotations. Algeria has tried over the years to defend the Arabic language and be proud of it, as it is the spirit of Algerian society. Therefore, the linguistic conflict between it and the French language occurred at the instigation of the French Occupation. The conflict escalated between Algerian national languages such as Arabic and Amazigh and foreign languages such as French and English. We find that defending the Arabic language is proving the right of existence and distinction of Algerian society from Western and foreign societies. Here we address the problem of linguistic expression in Algeria's identity. This discussion led us to raise the following problem: How did the Arabic language influence the strengthening of Algerian identity discourse? What is the reality of the Arabic language in Algeria?

We will address the problem raised according to a research plan that includes basic and sub-headings, and we will follow the descriptive analytical approach, which requires presentation, description and analysis.

Among the objectives related to the topic, we mention emphasizing the role of the Arabic language in consolidating national awareness among Algerians. The importance of the topic lies in praising the status of the Arabic language in strengthening national and religious identity in Algerian society, and consolidating the values of citizenship and noble principles. We will stop at the importance of the Arabic language in consolidating the identity of Algerian society, and we note that the use of the Arabic language among Algerians carried deep cultural, religious and national dimensions.

مستخلص البحث:

تعد اللغة العربية أهم مقوم لهوية المجتمع الجزائري وإلى جانب اللغة العربية برزت اللغة الأمازيغية كمنافس لها في التعبير عن الهوية الوطنية الجزائرية، واللغة العربية ليست مجرد وسيلة تواصل وتعبير، بل هي مكون حمل دلالات روحية ودينية وثقافية، وحاولت الجزائر على مر السنين الدفاع عن اللغة العربية، والاعتزاز بها، فهي روح المجتمع الجزائري، ولذلك حصل الصراع اللغوي بينها وبين اللغة الفرنسية بتحريض من الاحتلال الفرنسي، وتساعد الصراع بين اللغات الوطنية الجزائرية مثل: العربية والأمازيغية واللغات الأجنبية مثل اللغتين: الفرنسية والانجليزية.

ونجد بأن الدفاع عن اللغة العربية هو إثبات حق الوجود والتميز للمجتمع الجزائري عن المجتمعات الغربية والأجنبية وهنا نتناول إشكالية التعبير اللغوي في هوية الجزائر، وهذا الحديث قادنا إلى طرح الإشكالية الآتية:

كيف أثرت اللغة العربية في تعزيز خطاب الهوية الجزائري؟ وما هو واقع اللغة العربية في الجزائر؟

سنعالج الإشكالية المطروحة وفق خطة بحث اشتملت على عناوين أساسية وفرعية وسنتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتطلب العرض والوصف والتحليل.

ومن الأهداف المرتبطة بالموضوع نذكر التأكيد على دور اللغة العربية في ترسيخ الوعي الوطني لدى الجزائريين تكمن أهمية الموضوع في الإشادة بمكانة اللغة العربية في تعزيز الهوية الوطنية والدينية في المجتمع الجزائري، وترسيخ قيم المواطنة والمبادئ النبيلة وسنقف عند أهمية اللغة العربية في تكريس هوية المجتمع الجزائري ونلاحظ بأن استخدام اللغة العربية بين أوساط الجزائريين حمل أبعاداً ثقافية ودينية ووطنية عميقة.

مقدمة:

أثرت اللغة العربية بصفة مباشرة في تشكيل هوية المجتمع الجزائري وكانت أحد أهم العوامل المكونة لشخصيته وتبلورت في تشكيل المجتمع الجزائري هويات عديدة منها الهويات: اللغوية والدينية والثقافية، وساعدت اللغة العربية كثيرًا على تثبيت الدين الإسلامي في نفوس الجزائريين، وزرع الحس الوطني فيهموها الحديث قادنًا إلى طرح الإشكالية الآتية: كيف أثرت اللغة العربية في تعزيز خطاب الهوية الجزائري؟ وما هو واقع اللغة العربية في الجزائر؟

سنعالج الإشكالية المطروحة وفق خطة بحث اشتملت على مباحث ومطالب ولذلك سننتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتطلب العرض والوصف والتحليل. ومن الدراسات السابقة للموضوع نذكر الآتي:

- دراسة بعنوان "في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى" للباحث صالح بلعيد
 - دراسة بعنوان العولمة والهوية الوطنية للباحث بن عبد الرحمن القصيبي
 - دراسة بعنوان "الهوية الإسلام، العروبة، التونسية، للباحث سالم لبيض.
 - دراسة بعنوان "الهوية العربية للباحث برهان زريق
 - دراسة بعنوان "الإسلام والعروبة للباحث محمد عمارة
- وأثناء البحث اتضح لنا بأن تلك الدراسات لم تتناول الموضوع بالطريقة التي نعلم إليها.
- الأهداف:** ومن الأهداف المسطرة للموضوع نذكر التأكيد على دور اللغة العربية في ترسيخ الوعي الوطني لدى الجزائريين.

الأهمية: تكمن أهمية الموضوع في الإشارة إلى مكانة اللغة العربية في تعزيز الهوية الوطنية والدينية في المجتمع الجزائري، وترسيخ القيم والمبادئ النبيلة، والوقوف عند أثر اللغة العربية في تكريس هوية المجتمع الجزائري.

أولاً- مفاهيم المصطلحات الأدبية:

نقوم بتقديم مفاهيم لبعض المصطلحات الأدبية التي لها تعدد مفاتيح أساسية لفهم الموضوع، وفي البداية نتناول مفهوم مصطلح المواطنة اللغوية.

١- مفهوم مصطلح المواطنة اللغوية:

إن المواطنة اللغوية هي استعمال اللسان الوطني في كل المؤسسات والأماكن العامة، وقضاء المصالح الإدارية، وإن المواطنة اللغوية فضاء لغوي ممتد تأخذ فيه اللغة الرسمية النصيب الأوفى، انطلاقًا من أن تربية المواطنة، وتحصل أولاً باللغة الرسمية، وعدم احتقار الوطنية، وتعزيز الثقافة الوطنية بنقل المفاهيم الوطنية للطفل، وبث الوعي بتاريخ الوطن وإنجازاته، والاهتمام بمختلف الأنشطة الثقافية»^١.

يعد مصطلح المواطنة اللغوية من المصطلحات حديثة الوضع والاستعمال، ويُقصد به إيجاد هوية لغوية

مشتركة بين أبناء الشعب الواحد، والتزام أفراد ذلك الشعب بالتحدث بتلك اللغة بصفة رسمية في المعاملات والتواصل والتعليم.

٢- مفهوم مصطلح الهوية: Identity

ارتبط مصطلح الهوية بمجالات معرفية عديدة، وسنقوم بتحديد مفهومه لغةً واصطلاحًا:

أ- مفهوم الهوية لغة:

نذكر أهم المعاني اللغوية حول مصطلح الهوية من الناحية المعجمية، حيث جاء في لفظة الهوية نحو «هُوَ» والهَوُة: البئر، قال: أبو عمرو، وقيل: الهوة، الحفرة البعيدة القعر، وهي المهواة، والهوى: العشق، يكون في مداخل الخير والشر، والهَوُة: المهوى، وهوى النفس: إرادتها، والجمع: الأهواء.... والهوى في السير إذا مضى، وهو يهوي هويًا إذا أسرع في السير، وتقول: هوي بالكسر، يهوي هوى، أي أحب. وقيل الهوية بئر بعيدة المهواة»^٢.

اتسعت معاني الهوية في اللغة، فوردت بدلالات كثيرة منها: السقوط أو النزول في المكان، أو الشعور بالمحبة نحو شيء ما وأيضًا ورد في مادة (ه.و.ي) في معجم اللغة العربية المعاصر «هوى/ هوى على/ هوى في يهوي، لا هو، هويًا وهويًا فهو هوى والمفعول مهويّ إليه، هوى الشخص أو الشيء، سقط من غلو إلى سفل، وهوت الحجارة من الجبل، هوى إلى المكان/ هوى الشخص في سيره، مضى وأسرع، وهوى النسر على العصفور: انقضّ، هوة(مفرد): حفرة بعيدة القعر»^٣.

دلّت كلمة الهوى على حركة الشخص، وسقوطه بسرعة، وتُطلق كذلك على المكان نحو «الهوة: الكوة، والهوة: الحفرة البعيدة القعر، ويقال وقع فلان في هوة: في بئر مغطاة»^٤.

وردت كلمة الهوية بمعنى عمق المكان أو الحفرة العميقة أو البئر، الذي تتجمع فيه المياه، وحمل مصطلح الهوية دلالات لغوية عديدة منها: الذات، أو السقوط أو المكان العميق، ويُقال «الهوية وهي: حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية، ويقال أوراق الهوية: وتذكرة الهوية، وهي أوراق الشخص الرسمية المعطاة له من حكومته»^٥.

وهنا نعثر على مفهوم قريب من الدقة لمصطلح الهوية، فالهوية هي كينونة الشيء وجوهره، وهوية الشخص هي بطاقته التعريفية في بلده، ومما تقدم نفس تعدد دلالات مصطلح الهوية بكثرة استخدامه في مجالات الحياة الكثيرة. تجدر الإشارة هنا إلى أن مصطلح الهوية «غير موجود في القواميس والمعاجم، والمجتمعات الإسلامية السابقة كان فيها تعدد للهويات وآخرها الدولة العثمانية، وما يُميز المجتمع الحديث هو تعدد هويات الفرد بحكم ارتباطه بقيم الجماعة ولكن تظل اللغة العربية هي العنصر المميز لهويتنا»^٦.

ومنه فمعنى الهوية الذي نقصده هو المكون الاجتماعي والثقافي المميز للفرد أو مجموعة من

ومنه إذن فإن لمصطلح الهوية أكثر من دلالة منها: الكينونة أو الذات أو الشخصية، والمعنى الأخير هو أكثر انتشاراً، ويرد مصطلح الهوية بمعنى الأمة «وإن الهوية الوطنية لا تسمح بالمساومة، وغير قابلة للتفاوض إنها تخص النوع الإنساني، وتحيل على الـ"نحن" على الأنا الجماعي، فأما علاقة الـ"نحن" بالآخر، فتقتضي في جوهرها باندماج الخاص في العام، واندماج العام في الخاص».^{١٢}

إن مفهوم الهوية قائم على مفهوم اجتماعي، وتطلق الهوية على حال الفرد في مجتمع، وترد الهوية بمعنى الأنا، وهنا ظهر مفهوم جديد للهوية تمثل في علاقة الأنا بالآخر، واكتسب مصطلح الهوية دلالة فلسفية نظراً لكثرة تداوله عند الفلاسفة «ولقد جاءت الهوية كمخترع ثقافي، ونشأت الحاجة إليها».^{١٣}

تُعرف الهوية ببساطة بأنها مكون اجتماعي جمع بين مجالات لغوية ودينية وثقافية واقتصادية وسياسية تميز المجتمعات الحضارية، ومن منطلق ذلك صار الفرد ملزماً بالدفاع عن قضايا مجتمعه، وتتجلى الهوية من خلال تعزيز الشعور بالانتماء الوطني، ومنه هناك هوية شخصية خاصة يمتلكها الإنسان على امتداد حياته، وهوية أخرى جماعية، يكتسبها الفرد من خلال انتماءه لمجتمعه.

ثانياً- علاقة اللغة بمكونات المجتمع:

ارتبطت اللغة العربية بمجالات عديدة منها الهوية والدين والثقافة، وسنقف عند كل واحد منها فيما يلي:

١- علاقة اللغة بالدين:

جرى الاعتقاد السائد بين الباحثين بأن «ربط الدين أوروبا المسيحية باللاتينية، والعالم الإسلامي بالعربية، واليهود بالعبرية...وأما الانقسامات الطائفية التي عرفها الإسلام، فكانت مرتبطة بالفوارق في اللهجات العربية».^{١٤} ومنه برز التداخل الكبير بين اللغة والهوية، من خلال التقسيمات الحديثة، التي تربط اللغات بالمعتقد الديني، ونجد أن «علاقة العروبة بالإسلام ليست علاقة ذهنية ومنطقية، وإنما هي مسألة واقعية حضارية تاريخية، ولهذا فهي بحاجة إلى التقدير من خلال الاستقراء والبحث والحفر والتقيب».^{١٥}

وُجدت علاقة وثيقة بين اللغة العربية والدين الإسلامي وذلك أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف

وستبقى اللغة العربية تمثل الهوية الإسلامية.

٢- علاقة اللغة بالهوية:

لقد تولد عن موضوع اللغة والهوية مفهوم جديد للمواطنة، وإن أهم المعضلات في واقع اللغة العربية أنها الأمن اللغوي المرتبط بصورة مباشرة بالهوية الوطنية «وتضم الهوية مكونات ثابتة وأخرى متحركة، ويزداد خطر طمس الهوية عندما يفقد المجتمع القدرة على الحفاظ على الثوابت المميزة للهوية مثل اللغة».^{١٦}

الأشخاص عن غيرها ولكن من الصعب توفر تحديد الهوية في المجتمعات ذات الكثافة السكانية الكبيرة كما في الصين أو الهند.

ب- المفهوم الاصطلاحي للهوية: Identité

في البداية نؤكد على تعدد المجالات التي يُوظف فيها مصطلح الهوية «وأما عن الهوية، فيقول حليم بركات: "ننظر إلى الهوية في إطار عملية التغير، على أنها في حالة دائمة من التطور والتكون أو التحول، إنها كينونة مستمرة شكلاً ومضموناً ومن حيث علاقتها بذاتها وبالآخر».^{١٧}

وتستعمل الهوية للإشارة إلى المبدأ الدائم، الذي يسمح للفرد بأن يبقى هو هو، وأن يستمر في كائنه عبر وجوده السردي على الرغم من التغييرات التي يسببها أو يعانها».^{١٨}

ورد مصطلح الهوية للتعبير الكينونة أو الذات، وهو نقيض الغيرية أو الآخر، ومنه فالهوية تعني كينونة الشخص «وتشير الهوية إلى تكوين إنتاج أدبي يُحيل على نمط عام من (نحن / الآخرون) بما يُمكن من إثارة تأمل هوياتي، فمنذ القرن ١٩ عُدَّ هذا البعد من الإنتاج والتلقي للنصوص تحيياً، بسبب صراعات تخص أنماط الوطن والجماعات الاجتماعية والجنسية والفضاءات المهيمنة أو المستعمرة».^{١٩}

إن الهوية مفهوم يُطلق للدلالة على معنى الذات الجماعية، وتحضر الهوية عند الحديث عن الصراع بين المحتل الأجنبي والبلد المقاوم الضعيف «وإن مفهوم الهوية هو مفهوم خلافي بين الباحثين ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى وتستند مختلف التعريفات إلى مرجعيات متعددة خاصة بعد أن اقتحم المفهوم في جميع مجالات العلوم الإنسانية».^{٢٠}

ومنه فالهوية مفهوم يُطلق على حالة اجتماعية تتجسد في جماعة من الناس تجمعها عوامل مشتركة دينية وقومية ولغة وتاريخ مشترك.

مما سبق نلاحظ بأنه لا يوجد توافق بين المدلولين اللغوي والاصطلاحي لمصطلح الهوية، نظراً لكونه يحمل أكثر من دلالة، وله حمولة فلسفية أكثر منها دينية أو ثقافية.

ج- تعدد دلالات مصطلح الهوية:

تعددت دلالات مصطلح الهوية إلى مفاهيم كثيرة فقد «يتسع مفهوم هوية الإنسان، ويتعدّد ويتشعب، ويسمى بمسميات أخرى لها نفس المعنى أو تقترب منه اقتراباً شديداً مثل: الشخصية والانية (من الأنا) والكينونة والذات، ويُستعمل مصطلح الشخصية على الأخص في كثير من الأحيان بمعنى الهوية لاسيما في مجال علم النفس وعلم الاجتماع».^{٢١}

نلاحظ بأن مصطلح الهوية له أكثر من دلالة منها: الهويات اللغوية والشخصية والدينية والثقافية وتفضل العلوم الإنسانية مصطلح الشخصية كمعنى مرادف للهوية،

طرحت مشكلة الهوية في إطار علاقة الشرق المسلم بالعرب المسيحي، فالعلاقة هي ضدية في الغالب.

٣- علاقة اللغة بالثقافة:

إن اللغة العربية لها تأثير مباشر على الثقافة، ولقد أصبح من القناعات الراسخة لدينا «أنه لا ثقافة بغير هوية حضارية، ولا هوية بغير إنتاج فكري، ولا فكر بغير مؤسسات علمية متينة، ولا علم بغير حرية معرفية، ولا معرفة ولا تواصل ولا تأثير إلا بلغة قومية تضرب جذورها في التاريخ... إن اللغة هي التي تنتقل بالأفراد من جماعة بشرية إلى مجموعة ثقافية، وهذا على وجه التمحيص يعني أن الرابطة اللغوية أقوى من الرابطة السياسية؛ لأن الجماعات البشرية إذا ترابطت سياسياً كونت مجموعة وطنية».^{٢٣}

مما هو معلوم أنه توجد حمولة ثقافية في كل استعمال للغة العربية، وأيضاً أثر اللغة العربية واضح في فنون ثقافية كثيرة، مثل الخط العربي، والزخرفة العربية الأندلسية، وزيادة على ذلك «يؤلف المتحدثون بالعربية أمّة مستقلة ذات معتقدات بنية متميزة، وذات ثقافة وحضارة، ورقة جغرافية واسعة، وتعد اللغة العربية مؤلفاً رئيساً من مؤلفات الهوية العربية، لأنها توحد الناطقين بها اجتماعياً وسياسياً وثقافياً، واكتسبت اللغة العربية مكانتها من السلطة الرمزية، التي حظيت بها داخل نسق التراث الفكري والثقافي».^{٢٤}

ومنه إذن يكون للغة العربية أثر كبير في تحديد النسق الثقافي المميز للمجتمع الجزائري، ومظاهر اللغة العربية واضحة في كل منجز ثقافي.

ثالثاً- أثر اللغة العربية في صنع خطاب الهوية في الجزائر:
نتحدث عن أثر اللغة العربية في تعزيز خطاب الهوية على مستويات عديدة منها: التاريخية والدينية والوطنية والثقافية الجزائرية بمزيد من التفصيل فيما يأتي:

١- مكونات الهوية الوطنية الجزائرية:

توجد عدة مكونات لها دور هام في تشكل الهوية الجزائرية وبأبني في مقدمتها:

أ- طبيعة العرق:

إن المجتمع الجزائري ضارب في القدم، سكن الشمال الإفريقي منذ أقدم العصور، ثم أنظم العرب إلى هذا المجتمع بفنوحاتهم الإسلامية، فاندمج الجميع في هذه المنطقة، التي أصبحت تسمى بلاد المغرب العربي».^{٢٥}

جسّد عنصر العرق أصل التكوين الاجتماعي للمجتمع، وطبيعة العرق في المجتمع الجزائري خليط بين العرب والأمازيغ الذين هم أصل السكان، وأصل العرب هو من الجزيرة العربية حيث تمازج «سكان البربر مع الفاتحين العرب والمسلمين، وإن هؤلاء السكان خضعوا لعوامل التاريخ التي لا تخلو من التأثير والتأثر».^{٢٦} نشأت في عصور الفتح الإسلامي للمغرب العربي جسور التواصل الثقافي بين البربر والعرب، وتوفرت عوامل كثيرة

إن علاقة اللغة بالهوية تلازمية، فكلاهما يمثلان المجتمع، وتتجلى ملامح الهوية ومرتكزاتها: من خلال المظاهر الآتية:

- تظهر اللغة العربية هي رمز من رموز الهوية، ومقوم حضاري يجب الحفاظ عليه وتأكيد دوره في حياة الناس.
- اللغة العربية تمثل الوعاء الفكري والمعرفي للأجيال في تعاملهم مع مقتضيات الحضارة».^{١٧}

مثلت اللغة العربية أسلوب حياة ونمط تواصل لدى الجزائريين، خصوصاً إذا علمنا أن أكثر من ٤٥٠ في العالم من يستخدمون اللغة العربية وهي لغة رسمية لدول كثيرة، وهناك من يرى بأن «انعطاف الهوية على اللغة في عبارة تركيبيه واحدة يتضمن تبايناً في الجوهر أعانت على إخفائه العادة من حيث هي طبع ملازم، وما أكدته الأعراف البحثية في معظم تجلياتها، فاللغة ظاهرة اجتماعية وهي اصطلاحية بامتياز، تستند إلى مكونين متلازمين، مكون مادي حسي ومكون ذهني غير مادي، أما الهوية فظاهرة رمزية مجرد ليس لها أي تحقق مادي يربطها بعوالم الحس، الهوية انتماء، بينما اللغة اكتساب، والهوية نتوارثها وليس في اللغة أصواتها وألفاظها ودلالاتها».^{١٨}

ومنه فعلاقة اللغة بالهوية علاقة تكامل، وهذا لم يمنع من وجود بعض الاختلافات بينهما، تتعلق بالمفهوم والوظيفة، وفي سياق متصل في معرض إجابة نجيب محفوظ عن سؤال طرح له كيف نحافظ على هويتنا؟ فأجاب قائلاً: «لا عيب أن تكون لنا هوية جديدة في النطاق المشار إليه، بل عيب أن يكون لنا في كل عصر هوية تناسبه، وما لعب إلا لأن نتخلف عن العصر، فنصبح من ذكريات التاريخ، التي لا يهيب لها مكاناً إلا في متاحفه».^{١٩} دعا نجيب محفوظ إلى أن يكون للعرب هوية تناسب عصرهم، وتتغير هويتهم وفقاً لتغيير الظروف، وسبق محمد عبده نجيب محفوظ في الدعوة «إلى العودة إلى الإسلام الأول وأساسه القرآن، ورأى أن فهم القرآن يعني فهمه العروبة وأساليب العرب في الجدل وعاداتهم عند نزول القرآن، كسبيل للتأكيد على الإحياء الديني، الذي يتطلب الإحياء الأكيد للعربية الفصحى وللدراسات الدينية».^{٢٠}

أشار محمد عبده إلى أهمية اللغة العربية في فهم القرآن الكريم، واتضح لنا هنا أن محمد عبده أكثر اتزاناً في موقفه من نجيب محفوظ «فكل من تحدث العربية فهو عربي، فهناك هوية عربية هي أساس القومية العربية والثقافة العربية، لا تقوم القومية العربية على العرق، بل على اللغة والثقافة، والجوار الجغرافي والتاريخ المشترك».^{٢١}

وتوطدت العلاقة بين مفهوم الهوية ومفهوم الوطن «إلا أن المشكلة الثانية الأهم دول العالم الثالث، تريد أن تتمسك بهويتها المتميزة، ولا يعتبر الغرب مثلاً أعلى لما يجب أن يكون عليه المجتمع الإنساني هناك انفصام واضح في نظرة الشرق إلى الغرب».^{٢٢}

تضخيم خطر الكينونة اللغوية النافسة لمقومات الهوية بفعل تحالفين يأتي بهما التاريخ ليضخ في شرابين الكونية بلا حساب»^{٣٣}.

ومنه نقول بأنه لا ثقافة بغير هوية، ولا هوية بغير لغة قومية أصيلة، وليست أجنبية دخيلة على ثقافة الجزائريين فتحقيق الأمن اللغوي ضروري، ويؤثر على جميع مكونات الأمة الجزائرية، ومن أبرزها الإسلام «فالعروبة والإسلام يعتبران وجهي عملة الهوية الوطنية الجزائرية، ولا ثالث لهما، والقول بأن الجزائري مسلم فقط أمر محفوف بالمخاطر، لأن الإسلام دين وليس هوية»^{٣٤}. أدى انتشار الإسلام لحماية الهوية العربية الجزائرية، وصمد الإسلام ضد الحملات التبشيرية الفرنسية في الجزائر، وقدم الإسلام مفهوماً جديداً للخطاب الهوية في الجزائر ارتبط بالعروبة، وتجاوز كل التعددية اللغوية والقومية، وأصبح من المستحيل أن تُعرف الجزائر خارج خطاب الهوية العربية والإسلامية.

٣- أثر الأزمة اللغوية على تشتت خطاب هوية المجتمع الجزائري:

عمل الاستعمار الفرنسي على ترسيخ اللغة الفرنسية بين أوساط الجزائريين، وفي هذا السياق تحدث الكثير من الأدباء الجزائريين خطر استعمال اللغة الفرنسية في التعبير والكتابة، فكان كاتب ياسين يصف اللغة الفرنسية «بلسان الذئب وقال أيضاً: "أكتب للفرنسيين - بالفرنسية - لأنني لا أحبهم"، وكان الأديب مالك حداد يردد اللغة الفرنسية هي منفاي الأشد قسوة من منفاي عن وطني"، ويردد: "إن المدرسة الفرنسية تستعمر أرواحنا"^{٣٥}. شكلت اللغة العربية صمام أمان للهوية الجزائرية، وكانت الأكثر تأثراً في نفوس الجزائريين، والمشكل هنا لم يقتصر على هيمنة اللغة الفرنسية على التعليم والآداب والفنون، بل تعدى الخطر إلى أنها أصبحت لغة التمثيل الدبلوماسي للجزائر في المحافل الدولية، وتجدر الإشارة إلى أن «اللغة الأمازيغية كانت في عموم بلاد البربر، لغة التواصل الاجتماعي بين الناس، ولم ترقى إلى لغة الدولة»^{٣٦}.

أصبح الوضع في الجزائر صعب لوجود أربع لغات رسمية متداولة في التعليم هي العربية والفرنسية والإنجليزية والأمازيغية بلهجاتها المتعددة «وقد استطاع فلاسفة الفرانكفونية الاستراتيجيون أن يعملوا بالجزائر المستقلة تحت عدة مظلات وشعارات نحو هدف واحد، هو الجزائر من ممارسة انتمائها العربي، اتخذت الفرانكفونية بالجزائر عدة أقتعة اتخذت القناع التكنولوجي فقيل إن العربية لا تفيد الجزائر لأنها لغة متخلفة... واتخذت الفرانكفونية القناع البربري فقيل إن الجزائر ليست عربية وأن العرب غزاة، وأن العربية لغة دخيلة، واتخذت الفرانكفونية القناع الماركسي، فقال الماركسيون

لاندماجهم في كيان واحد المتمثل في المجتمع الجزائري. ب- الدين الإسلامي: كان للبربر في دين المسيحية حتى جاء الفتح الإسلامي «وإن الدين الإسلامي استوعبته النفوس البربرية واستأنست به وراحت تحاول فهمه والتفقه فيه»^{٣٧}. يُعد الإسلام أهم الأديان السماوية التي ارتاح لها البربر، فاعتنقوه بكثرة، وأدى لذلك لوحدة سكان الجزائر، وما زال له

الدور الكبير في توحيد الجزائريين «وأما القول بأمة جزائرية، فلأن الدين يندرج فيها بوصفه أحد المكونات»^{٣٨}. شكل الإسلام أحد أهم الأسلحة، التي حاربت سياسة الاستعمار الفرنسي، وحافظ الإسلام على الشخصية الجزائرية عن طريق إعادة كتابة تاريخ الجزائر، دون أن ننسى أن للإسلام الدور الكبير في مقاومة الحملات التبشيرية الفرنسية، ونذكر هنا بأنه «كانت الأغلبية الساحقة من الجزائريين، وما زالت تدين بالدين الإسلامي»^{٣٩}.

حفظ الدين الإسلامي الهوية الجزائرية من كل غزو ثقافي أجنبي، وحقق الشخصية الجزائرية المترنة، وهو الدين الأكثر انتشاراً بين الجزائريين.

ج- اللغة: تضطلع اللغة بدور مهم في قيام المجتمعات البشرية وحضاراتها وهي عبارة عن كائن حي ينمو ويتطور بفعل عوامل ثقافية واجتماعية ونفسية معينة»^{٤٠}. تعد اللغة أهم عامل شكل هوية المجتمع الجزائري، واللغة العربية هي الوحيدة، التي وحدت هوية الشعب الجزائري «وكان للجزائريين غداة الاحتلال لغة علم وثقافة واحدة مشتركة هي اللغة العربية، التي كانت منتشرة ومتغلغلة في أوساط السكان بدرجة كبيرة، شهد بها المحتلون أنفسهم»^{٤١}.

ساهم انتشار اللغة العربية إلى حد كبير - في محاربة اللغة الفرنسية، وهي لغة المستعمر الدخيلة على المجتمع الجزائري ومع التمسك باللغة العربية حصل الحفاظ على الإسلام والهوية الوطنية الجزائرية.

٢- أثر اللغة العربية في خطاب الهوية الجزائرية:

وجدت علاقة وطيدة بين اللغة العربية والهوية الوطنية للشعب الجزائري، فكل مجتمع لغته الخاصة، التي تحدد شخصيته «واللغة ظاهرة اجتماعية، وهي اصطلاحية بامتياز تستند إلى مكونين متلازمين، مكون مادي حسي، ومكون ذهني غير مادي، أما الهوية فظاهرة رمزية مجردة ليس لها أي تحقق مادي يربطها بعوالم الحس الوجودية، الهوية انتماء بينما اللغة اكتساب، والهوية نتوارثها، وليس في اللغة أصواتها وألفاظها ودلالاتها»^{٤٢}.

لقد أسلفنا القول بأن الأمة الجزائرية حافظت على هويتها العربية والإسلامية من الصياح بفضل عوامل أهمها اللغة العربية، وإن اللغة العربية هي أكثر من مجرد وسيلة كتابة أو تخاطب بل هي ثقافة وأسلوب حياة للجزائريين «والذي جعل القضية في واقعنا العربي الراهن قضية مصيرية بلا مبالغة وقضية حيوية بلا مجاز، إنما هو

والتهميش، وهذا يتطلب حماية اللغة العربية من مشاريع الغزو الثقافي «وأما صياغة رؤية مستقبلية للنهوض باللغة العربية، إن قضيتنا المستعصية اليوم هي أن الوعي اللغوي لدينا ينبري حاضراً مادام الأمر متعلقاً بمستوى المعرفة، التي يحملها الحرف المكتوب، فإذا غاب النص والمتن والخط غاب بغياها وعينا بوزن اللغة».^{٤١}

إن حماية اللغة العربية من المخاطر، ومنها سلبيات التطبيق العشوائي للتقنية الحديثة، وأيضاً الصراعات السياسية وفي الجزائر تُطرح في كل مرة الأزمة اللغوية بين اللغتين العربية والأمازيغية حول أيهما أحق بتمثيل الهوية الجزائرية ولا يرجى الحديث عن خطر اللغة الفرنسية على الكيان الجزائري.

٤- إشكالية الازدواجية اللغوية في الجزائر:

إن الازدواجية اللغوية هي امتلاك الفرد للغتين بمستعملتيها، وهو سلوك له أثر خطير على المجتمع اللغوي الجزائري لأن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية اتخذت منحى آخر حيث تحاصر اللغة الأجنبية أو اللغة الوطنية أو اللهجة العامية اللغة العربية الفصحى... والازدواجية اللغوية في الوطن العربي، لا تنحصر في نطاق اللغة الأجنبية، فحسب بل تتعداها إلى اللهجات المحلية».^{٤٢}

وبالنظر في واقع المجتمع الجزائري نجد أنه معظم الأفراد يتحدثون اللغة العربية إلى جانب لغات أخرى كالفرنسية أو الأمازيغية أو الانجليزية أو اللهجات المحلية، وهي كثيرة لدرجة أن كل منطقة لها لهجتها الخاصة بها، وهذا الوضع تسبب في مشاكل كثيرة، و ما زاد من تعقد الوضع هو ما عمله الفرنسيون على القضاء على اللغة العربية، ليسهل عليهم محو الهوية الوطنية، وكان من أبرز أعمالهم تقوية النزعة البربرية في نفوس الأمازيغ «وخلص إلى القول بأن النزعة البربرية الهدامة من خلق الاستعمار الفرنسي القديم والجديد، وأن بقية الأوربيين غير منساقين مع التآمر الفرنسي على الوحدة الوطنية الجزائرية».^{٤٣}

نجد في الاعتراف باللغة الأمازيغية كلغة وطنية مكسب هام إذا وُظف في سياقه الصحيح، ودون المساس بمكانة اللغة العربية، والملاحظ أنه جرى تشويه اللغة العربية بفعل مؤامرات الاحتلال الفرنسي، ومن نتائج ذلك «يرى البربريون أن العربية لغة دينية فقط، وأن الأمازيغية لغة عالمية، أي والله!!!... ويرون أن بقاء هيمنة اللغة الفرنسية على الحياة الجزائرية، واستمرار تجسيد قانون اللغة العربية، تقوية للسيادة الوطنية، ورفع هذا التجديد عدوان على الجزائر».^{٤٤}

وإذا كانت اللغة الفرنسية قد شكلت أزمة على هوية المجتمع الجزائري، فتأتي اللغة الأمازيغية لتنافس اللغة العربية في المكانة الرسمية، وبرزت في الجزائر التحديات أمام الطفل العربي «بحكم تعقد المشهد اللغوي، فإلى جانب الازدواجية المبدئية بين الفصحى والعامية تقوم ثنائية أولى على مدار الطبقة اللغوية العليا بحكم مخلفات الاستعمار

الجزائريون "بأن اللغة العربية لغة الدين، وهي مؤهلة لأن تتحول إلى لغة رجعية».^{٢٧}

برزت طبقة من المثقفين اليساريين في الجزائر ترى بأن اللغة العربية لغة الدين فقط، فعليها البقاء في المسجد، وأما اللغة الفرنسية فهي لغة التقدم التكنولوجي والتواصل والتعليم. الخ، ولا يتسع المجال للحديث عن الأثر السلبي للغة الفرنسية على الهوية الجزائرية، وهذا ما يجعلنا نؤكد على حقيقة مفادها أن «علاقة الهوية باللغة علاقة جدلية تفاعلية إذ ليست اللغة أداة للتعبير فحسب، ولا وسيلة للتواصل بين الأفراد، وشأناً من شؤون العلم والثقافة والتدريس، لكنها شأن الهوية والأمن القومي والسيادة الوطنية، والاستقرار الاجتماعي والنفسي، حيث اللغة مؤلف رئيس من مؤلفات الهوية في كل بلد، أو وطن، أو أمة، بل الهوية مفهوم ذو دلالة لغوية واجتماعية وثقافية، يعني الإحساس بالانتماء إلى أركان الهوية، التي هي الدين، والثقافة، والاجتماع، أما اللغة فهي الناطق الرسمي لسان الهوية».^{٢٨}

تتصدر اللغة العربية التعريف بهوية المجتمع الجزائري، و نجد أن البلدان التي تستخدم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية عاشت في صراعات مثل البلدان الإفريقية، وعند ما نتكلم عن مسألة الهوية وعلاقتها باللغة العربية، فالأمر لا يخص الجزائر لوحدها بل يخص شعوب الوطن العربي، وشكل الجمع بين اللغة والهوية العربيتين أحد أهم التحديات، التي نجحت فيها الجزائر خلال سنوات ما بعد الاستقلال، وفي سياق متصل سبق "الجبير كونت" أن «أصدر بياناً جعل عنوانه اللغة هي الوطنية" قال فيه "إن اللغة هي الهوية الوطنية "إنها الوطن الحي المتدفق، الذي يسكن قلب كل واحد منا"، وكان ميشيل رئيس "الجمعية العامة لمستعملي اللغة الفرنسية بما هي بين اللغة والوطنية».^{٢٩}

لقد تحدث الكثير من الدارسين حول ضرورة الترابط الشديد بين اللغة العربية والهوية، ومن أبرزهم "جبير كونت" وميشيل رئيس "بأن طبيعة اللغة هي من تحدد نوع الهوية الوطنية وليس العكس «ولكن الجديد في أمر علاقة اللغة بالهوية هو أن العناصر المؤلفة للهويات الاجتماعية تغيرت، وتبدلت على مر التاريخ تبدل المفاهيم الإنسانية والفكرية حيث كانت عناصر الهوية بالأمس هي الدين والعصبية القبلية والعشيرة والعائلة، وأما اليوم فبقي الدين في بعض الهويات، وظهرت عناصر أخرى مثل: الهويات القومية والعرقية».^{٤٥}

وفي العصر الحديث طُرحت عدة إشكاليات متعلقة بموضوع اللغة العربية كمكون أساسي للهوية الثقافية، فاللغة العربية هي للغة الثقافة والحضارة، وليست فقط أداة تواصل: إنها ليست مجرد أداة للفكر بل هي الفكر، وببساطة إذا كنا ندافع عن اللغة العربية، فلأنها تحفظ الهوية والثقافة معاً، و هو ما فهمه الاحتلال الفرنسي، الذي بدأ بحاربته وإقصائها ولذا وجب الحفاظ على هويتنا اللغوية من التشتت

لأنها من الثابت في هذه الأمة، وعندما نقول التدين في هذه الأمة هوية من الثابت».^{٥١}

تشكل خطاب الهوية الجزائرية عبر عصور زمنية طويلة، وكان أخطرها الحقبة الطويلة (٢١٣ سنة) للاستعمار الفرنسي للجزائر، وإبان تلك الفترة حصل نشر الثقافة الفرانكفونية في أوساط المجتمع الجزائري، وكان لزاماً على الجزائريين مقاومة تلك الفكرة بتداول اللغة العربية، ولقد طرحت الهوية الجزائرية قضية الخلاف مع ثقافة الاستعمار الفرنسي، ومدى الاختلاف بين الذات والآخر، ومن الآثار السلبية للاندواجية اللغوية هو تشتت للهوية «و تعد الازدواجية اللغوية Diglossia أو اللسانية من التداعيات السلبية المتوقعة عند من يدرس بلغتين معاً، أو لمن يتعلم بلغة أغلبها أجنبي والآخر وطني، إذ يعاني مشكلة في تكوينه اللغوي؛ ازدواجية لغوية تعوقه في نهاية المطاف عن إتقان لغته القومية، وهذا هو المشكل» ص ٣٧٥ وأما بالنسبة إلى التداعيات السلبية لانتشار الازدواجية اللغوية على الوضع اللغوي في الجزائر، والمثاقفة اللغوية «فإنها تنتج آثاراً عدة ليس أقلها إفراز فئتين من المتعلمين والمتقنين، فئة ترى أن الارتباط بالموروثات الثقافية واللغوية هو سبب التخلف الطويل الذي يُعانيه المجتمع العربي».^{٥٢}

وما زاد من حدة الأزمة هو ظهور قوميات عديدة في المجتمع الجزائري «والقومية ليست بالضرورة الهوية، التي يموت معظم الشعب من أجلها، فالهوية الإقليمية والمحلية مهمة، وكما هو الشأن بالنسبة إلى هويات الطبقة الاجتماعية والعرقية والدينية والطائفية، وإن الهوية اللغوية نفسها يمكن لها أن تكون هدفاً في حد ذاته».^{٥٣}

وفي الجزائر أيام الاحتلال كانت الحكومة الفرنسية لا تعترف باللغة العربية في التعليم، ولا تُقيم لوجودها أي حساب فاللغة الفرنسية وحدها هي لغة التدريس في جميع مراحل التعليم «واتخذ الصراع من أجل اللغة العربية في البلاد، التي خضعت في وقت مبكر للاستعمار الأوروبي شكل المقاومة ضد الضم والتجزئة، كان الاستعمار الفرنسي في الجزائر يهدف للقضاء على عروبة الجزائر... ولذا ظل التعليم في الجزائر حتى الاستقلال يتوسل باللغة الفرنسية في تدريس كل المواد الدراسية، ونجح الفرنسيون على مدى عدة أجيال في جعل الجزائريين يتعاملون في الحياة العامة باللغة الفرنسية... واللهجات البربرية تسود مع اللغة الفرنسية في المناطق البربرية، وبذلك أصبحت الفرنسية اللغة المشتركة، وكانت من قبل العربية، وهكذا لم تكن العربية لغة الإدارة، ولا لغة التعامل على الصعيد الوطني».^{٥٤}

لقد تعمد الفرنسيون في الجزائر إبعاد اللغة العربية عن التداول والاستعمال اليومي، فاللهجات العربية المحلية تسود في التعامل اليومي المحدود جنباً إلى جنب مع اللغة الفرنسية في المناطق العربية، وهنا نشير إلى أن الدول المتقدمة تعتمد

الفرنسي، وتقوم ثنائية أخرى بحكم حضور الطبقة اللغوية السفلى، وهي الأمازيغية، هذه التي استخدمها الاستعمار سلاحاً للتفكيك الحضاري، التي استعادت مشروعيتها حضورها الثقافي في المنظومة التعليمية منذ عام ١٩٩٥، ولقد ازداد الوضع تعقيداً منذ تم إدراج اللغة الإنكليزية في مناهج التعليم الأساسية».^{٥٥}

وحسبما يرى العالم الجزائري عثمان سعدي بأن القضية الأمازيغية وليدة تخطيط الاستعمار الفرنسي «وتجاوز البربريست كل الخطوط الحمراء، فهم يطالبون بتغيير الهوية الوطنية من ثنائية تتمثل في العروبة والإسلام.. إلى ثنائية بإضافة الأمازيغية».^{٥٦}

نجد الأمازيغ في مطلبهم بترسيم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية بواسطة دور التوجه الأمازيغي – الفرنسي في عهد الرئيس الراحل بوتفليقة، وكما قال ابن نعمان «هدف الحركة الأمازيغية هو القضاء على الهوية الوطنية المتمثلة في سيادة اللغة العربية، والقضاء على الوحدة الوطنية، ومن أجل الضغط على الدولة، لكي تُوقف عملية التعريب، ولكي تبقى اللغة الفرنسية مسيطرة على الإدارات الجزائرية».^{٥٧}

وما زالت لحد اليوم اللغة الفرنسية لغة الإدارة والتعامل والتواصل في الجزائر «وبالديمقراطية وحدها يمكن حل مشكلة الأمازيغية ومشكلة التعريب، فهما قضيتان ثقافيتان، لا يجوز اللعب بهما سياسياً، والأهم من ذلك أن الحل الأمني الذي تتبناه المؤسسة العسكرية، لقضايا ثقافية، لن يكتب له النجاح، اللغة الرسمية الوطنية للدولة هي اللغة العربية الموحدة للجزائر، والأمازيغية هي اللغة الوطنية القابلة للتطور، يمنحها الحرية الكاملة في التطور، أما الإسلام، فهو دين العرب والبربر والأمازيغ».^{٥٨}

احتفظت اللغة العربية بمكانتها كلغة رسمية وطنية رغم الصراعات اللغوية والسياسية في الجزائر، وهنا ينبغي الاتحاد نحو تحقيق مبدأ واحد «وهو أن وحدة الأمة من وحدة اللغة، فلا يمكن لبلد أن يستغنى أمره إلا إذا كان يتمتع بوحدة لغوية؛ فرنسنا نفسها تكمن قوة تماسك مجتمعها في وحدتها اللغوية... النزعة البربرية هي التيار الذي أوجده الفرنسيون بالجزائر من أجل تفكيك الوحدة الوطنية فيها».^{٥٩}

إن وصف الشعب الجزائري بأنه أمة جزائرية يقتضي العمل من أجل "الوحدة الجزائرية" «التي تعتبر سياسة ثابتة للدولة الجزائرية، ويتناقض هذا الوصف مع وجود "الأمة العربية" وليس من المعقول أبداً أن تدمج أمة في أمة لتكونا أمة واحدة، وشعار الأمة العربية لا يتناقض أبداً مع شعار "الأمة الإسلامية"، فتحقيق الوحدة العربية هو مرحلة لتحقيق الوحدة الإسلامية».^{٦٠}

ومن الجدير بالذكر بأن اللغة الأمازيغية ليست منافسة للغة العربية، وإنما هي لغة السكان الأصليين لشمال إفريقيا بخلاف اللغة الفرنسية، التي تعد لغة المستعمر الفرنسي «وعندما نقول نحن عرب، عروبة هذه الأمة هي الهوية؛

المناهض للغة العربية، وللثقافة العربية وللحرف العربي، هو الذي يسود إعلامنا بتشجيع من الدولة»^{٥٨}. ورغم الوضع المأساوي إلى أنه تبقى اللغة العربية هي أحد أهم مقومات الهوية الجزائرية وأركانها «وتشتغل اللغة القومية مكان الصدارة في تكوين الهوية، والعنصر الثقافي الأهم في توحيد الانتماءات الجماعية بين البشر»^{٥٩}. وساعد الإسلام كثيرًا على بقاء اللغة العربية صامدة في وجه الأزمات، وخصوصًا وأن أكثر من ٩٥ ٪ من الجزائريين على دين الإسلام، ما أدى إلى تقوية ملامح الهوية الجماعية المشتركة بين الجزائريين.

ونظرًا إلى الأهمية البالغة للعلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية، يُنبه إدوارد سعيد إلى «أهمية المحتوى الثقافي المنقول بواسطة اللغة إلى صياغة الحياة اليومية، فاللغة إلى جانب كونها رمزًا قويًا مركزًا وجوهر الهوية لها مفعول قوي في ممارسة الثقافة القومية.... وتُعزز وتصيغ التعبير عن المشاعر الوطنية»^{٦٠}.

بسبب هذه العلاقة المفصلية بين اللغة والهوية العربية دأبت القوى الاستعمارية الفرنسية دائمًا «على إضعاف وتقويض مكانة اللسان العربي في عقر داره؛ أي في المجتمعات العربية التي تحتلها، إدراكًا منها بأنها إذا نجحت في هذا الهدف يتعرض المجتمع العربي لحاله من الانسلاخ وتمييع هويته، وتضعف فيه روح المقاومة والكفاح ما يجعله خاضعًا، يسهل السيطرة عليه واستغلاله، هذا هو ما حاولته بريطانيا حينما دخلت مصر، وما فعلته فرنسا حينما احتلت المغرب العربي، إذ سعت كل منهما إلى إحلال لغتها الانجليزية أو الفرنسية محل العربية»^{٦١}.

وأصبح اليوم أمر تعزيز اللغة العربية الشغل الشاغل للجزائر، ومع التطور التكنولوجي فرضت اللغة الإنجليزية نفسها كلغة تعليم لبعض العلوم في الجامعات الجزائرية «والحال في أغلب الجامعات الوطنية الحكومية في الوطن العربي أن تُدرس المواد العلمية والتطبيقية كلها وعددًا غير محدود من المواد النظرية باللغات الأجنبية، في حين تنزوي اللغة العربية في دائرة ضيقة عندما تُدرس بها بعض المواد النظرية في كليات وأقسام العلوم الإنسانية»^{٦٢}.

حصل إعادة تشكيل لخطاب الهوية في الجزائر على صعيد جميع المستويات لتبقى اللغة العربية لغة التعليم الذي يعاني من التعددية اللغوية «وهو أحد التعبيرات المستخدمة في وصف التداخليات غير المرغوبة للتعليم بلغة أجنبية في الوطن العربي، وهو في تصورنا التعبير الأقل حدة، والأكثر موضوعية إذا ما قُورن بتعبيرات من قبل الضياع، التشويه المسخ، فقدان، التلاشي الموت، الطمس، الواد الذوبان... من توصيفات زحمت بها الأدبيات، التي أشرنا إليها، وتشير إلى ما تتعرض له الهوية العربية من مصير بسبب غياب اللغة العربية عن مؤسسات التعليم والدرس العربي... والدارس الجزائري محروم من الاعتماد على

على لغة رسمية واحدة مثل أمريكا وفرنسا وإسبانيا، وأما شعوب العالم الثالث، فهي في مشاكل دائمة بسبب التعددية اللغوية وفي الجزائر أسهم الوعي اللغوي في وحدة الوطن واستتباب الأمن اللغوي. ونجد أنه من المشاكل التي واجهت الهوية الجزائرية:

- ضعف استخدام العربية في العلوم الحديثة
- تأثيرات العولمة الثقافية، فرضت تراجع الاهتمام باللغة العربية

- تراجع دور اللغة العربية في التعليم
- العزوف عن استخدام اللغة العربية في وسائل الإعلام
- ضعف تواجد اللغة العربية في المنظمات الدولية»^{٥٥}.

نلاحظ بأن خطاب الهوية العربية مرتبط بصورة مباشرة مع حضور اللغة العربية، واللغة العربية نفسها مؤسسة قائمة بحد ذاتها الدين والعقيدة، التي ضمنت لها البقاء والانتشار، ومع كل تلك الأزمات تبقى اللغة العربية تحافظ على مكانتها بين الدول العربية، وفي المحافل الدولية. ورغم كل الصعوبات كسبت اللغة العربية الصراع اللغوي، بدليل سبقها إلى التداول في مجالات عديدة، وأصبحت هي رمز من رموز السيادة ورموز «ولما كانت اللغة هي العربية، والدين هو الإسلام، اللذان شكلًا، ومايز الآن أسسًا متينة للشخصية الوطنية ومرجعي انتماء»^{٥٦}.

ونستطيع تحقيق التعايش للهويات اللغوية في المجتمع الجزائري، فإن اللغة الأمازيغية «ليست في موقع تنافس أو تعارك مع اللغة العربية، بل إننا الواقع الجزائري يقول بأن اللغة الفرنسية هي العدو الأول لكليهما، وتبقى اللغة العربية هي اللغة الرسمية لغة السياسة والتعليم و الدستور، وبادرت الجزائر إلى نشر اللغة العربية عن طريق وضع قوانين في الدستور لحمايتها وإنشاء هيئة المجلس الأعلى للغة العربية، وتحقيق التكامل بين اللغتين العربية والأمازيغية، وتحرس الجزائر على تعزيز المرجعيات الوطنية، ومنها اللغة العربية، وزرع المحبة والتفاهم بين نفوس الجزائريين، وفي هذا الصدد قال مصطفى الأشرف «لقد احتفظت الجزائر بلغتها المكتوبة الفصحى، وبلغتها الدارجة التي لا تعتبر مجرد لهجات، بل كثيرًا ما تستعمل في نوع من الثنائية اللغوية المفيدة في أغراض التعامل والتفاهم»^{٥٧}.

حافظت نصوص الدستور الجزائري على مكانة اللغة العربية، ولكن الواقع صادم عندما نعلم بأن سرعة انتشار اللغة الفرنسية بين الطبقات المثقفة والسياسية في تزايد مستمر، وما يؤكد على ذلك المشهد الإعلامي

«وأما الصحافة فإن من يطلع على الإحصائيات يكتشف الأرقام المبهولة، التي تشير ساحق للصحافة المكتوبة بالفرنسية على حساب الصحافة بالعربية، لا لأن قراء الفرنسية كثيرون، وإنما لأن ٩٠ ٪ من الإعلانات التي تصدر عن القطاع العام التي ٨٠ ٪ من الإعلانات بالبلاد تعطي للصحف الفرنسية. إن هذه الأرقام تدل على أن التيار

لغته القومية بوصفها أداة للتفكير والتعليم والإبداع ووسيلة اجتماعية للاتصال والتواصل مع المحيطين به، وهو ما يوقع الطلاب في صراع بين هويتهم العربية الأصلية والهويات الأخرى، التي يتعرضون لها، ويتشربون روافدها الثقافية من المناهج التي يدرسونها، وهو الوضع الذي فطن إلى خطورته طه حسين مبكراً^{٦٣}.

وفي الجزائر إبان فترة الاستعمار الفرنسي، كان الاستعمار يمنع التعليم باللغة العربية، واللغة الفرنسية هي لغة التعامل والتدريس، ومساعد على انتشار اللغة العربية بين أوساط الجزائريين أنها لغة ذات صبغة دينية، وأنها لغة علمية وشاعرية وفيها من البلاغة ما يشد ذوق المواطن الجزائري، وساعد على انتشارها بسرعة وجود المصاهرات الكثيرة بين العرب الأمازيغ

تعد اللغة العربية مكون مهم لتشكيل المواطنة اللغوية، ونستطيع التحدث عن الهوية الجزائرية، بل وحتى الهوية العربية التي ارتكزت على اللغة العربية، وإن هيمنة لغة أجنبية وثقافتها في المجتمع العربي شكل خطورة على كل مكونات المجتمع وإن الهوية اللغوية العربية أهم مكون سعت الجزائر للحفاظ عليه، ولا يتأتى ذلك إلا بالحفاظ على اللغة العربية.

الخاتمة:

ومنه في الأخير نؤكد على حقيقة هامة، وهي أنه لا يوجد فصل بين الهويتين اللغوية والوطنية في الجزائر بل نجد أن اللغة العربية حافظت على الهوية الوطنية في الجزائر خلال سنوات الاحتلال الفرنسي، وبعد الاستقلال وفي سياق متصل يصعب علينا تحديد هوية المجتمع الجزائري الدينية وذلك لوجود طوائف دينية مثل: السنة والشيعية والمسيحيين والملحدين، وأما اللغات فهناك اللغة العربية إلى جانب الأمازيغية، كلغتين رسميتين وكذلك نذكر حضور اللغتين الفرنسية والإنجليزية في التعليم الأساسي والجامعي وإذا تحدثنا عن الهوية العربية الإسلامية الجزائرية فمن منطلق العموم مع الإشارة إلى وجود أقلية لا تدخل ضمن هذا الإطار (العجم واليهود) واتضح مما سبق بأن اللغة العربية ذات حمولة ثقافية ودينية واجتماعية ولها تأثير قوي على الناطقين والممارسين لها، ولقد أثرت اللغة العربية بصورة إيجابية في صنع خطاب هوية جزائري ببعديه العربي والإسلامي، وما زالت اللغة العربية تسجل حضورها في الجزائر رغم الازدواجية والتعددية اللغوية في الجزائر.

التوصيات المقترحة:

- ومن التوصيات المقترحة في هذا المجال:
- إدراج مواد دراسية تركز على تعليم اللغة العربية لطلاب الجامعة في الجزائر، لتحسين أدائها
 - الإشادة بأهمية اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الوطنية والإسلامية
 - تنظيم فعاليات وأنشطة ثقافية تهتم باللغة العربية.

- ١ - صالح بلعيد: في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٨، ص ١٧٤
- ٢ - ابن منظور، لسان العرب، ط ١، دار الفكر، بيروت- لبنان، ٢٠٠٨/١٤٢٩، مج ٦، ص ٦٠٦-٦٠٧-٦٠٩.
- ٣ - أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصر، ط ١، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ٢٠٠٨، ص ٢٣٧٨-٢٣٧٩
- ٤ - مجموعة من المؤلفين: معجم الوسيط، ط ٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة- مصر، ٢٠٠٤/١٤٥٢، ص ١٠٠١
- ٥ - فؤاد أفرام البستاني: منجد الطلاب، ط ٤، دار المشرق، بيروت-لبنان، ١٩٨٦، ص ٨٨٨
- ٦ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ط ١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت-لبنان، ٢٠١٤، ص ٢٤٦
- ٧ - برهان زريق: الهوية العربية، ط ١، حوران للطباعة والنشر، دمشق-سوريا، ٢٠١٢، ص ٥٨
- ٨ - سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية، دار الكتاب اللبناني، بيروت-لبنان، ١٩٨٥/١٤٠٥، ص ٢٢٥
- ٩ - سعيد علوش: معجم مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، ط ١، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت-لبنان، ٢٠١٩، ص ٣٤٤
- ١٠ - سالم ليبض: الهوية الإسلام، العروبة، التونسية، ط ١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، ٢٠٠٦، ص ٣٢
- ١١ - أحمد منور: الأدب الجزائري باللسان الفرنسي نشأته وتطوره وقضاياها، ط ٢، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠١٧، ص ١٥
- ١٢ - مخلوف عامر: الهوية والنص السردي، دار القبية، بئر خادم-الجزائر، ٢٠١٦، ص ٣٢
- ١٣ - عبد الله الغدامي: القبيلة والقبائلية أو ما بعد الحداثة، ط ٢، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ٢٠٠٩، ص ٥٢
- ١٤ - غازي بن عبد الرحمن القصيبي: العولمة والهوية الوطنية مقالات، مكتبة العبيكان، الرياض-المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢/١٤٢٣، ص ٢٢١
- ١٥ - برهان زريق: الهوية العربية، ط ١، حوران للطباعة والنشر، دمشق-سوريا، ٢٠١٢، ص ٣٣٩
- ١٦ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٢٤٦
- ١٧ - المرجع نفسه، ص ٢٤٩
- ١٨ - المرجع نفسه، ص ٢٥٩
- ١٩ - نجيب محفوظ: حول العرب والعروبة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة-مصر، ١٩٩٦، ص ١٤٩-١٥٠
- ٢٠ - برهان زريق: الهوية العربية، حوران، ط ١، دمشق-سوريا، ٢٠١٢، ص ٣٠٢
- ٢١ - حسن حنفي حسن: الهوية، ط ١، المطابع الأميرية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة-مصر، ٢٠٢٢، ص ٦٩
- ٢٢ - غازي بن عبد الرحمن القصيبي: العولمة والهوية الوطنية مقالات، مكتبة العبيكان، الرياض-المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢/١٤٢٣، ص ٢٠
- ٢٣ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٢٧٢-٢٧٤
- ٢٤ - مجموعة من المؤلفين: اللغة والهوية والوطن، إشكالات تاريخية وسياسية وثقافية، ط ١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت-لبنان، ٢٠١٣، ص ٨٧
- ٢٥ - ضيف عبد المالك: الخطاب الشعري الجزائري المعاصر وإشكالية الانتماء الحضاري، دار الماهر، سطيف-الجزائر، ٢٠٢٠، ص ١٩
- ٢٦ - المرجع نفسه، ص ٢٧
- ٢٧ - المرجع نفسه، ص ٣٢
- ٢٨ - برهان زريق: الهوية العربية، ط ١، دار حوران للطباعة والنشر، دمشق-سوريا، ٢٠١٢، ص ٣٢
- ٢٩ - أحمد منور: أزمة الهوية في الرواية الجزائرية باللغة الفرنسية، ط ١، دار الساحل، الرغاية - الجزائر، ٢٠٢٠، ص ٢٧
- ٣٠ - ضيف عبد المالك: الخطاب الشعري الجزائري المعاصر وإشكالية الانتماء الحضاري، ص ٣٣
- ٣١ - أحمد منور: الأدب الجزائري باللسان الفرنسي نشأته وتطوره وقضاياها، ص ٢٣
- ٣٢ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٢٥٩
- ٣٣ - المرجع نفسه، ص ٢٦٨
- ٣٤ - محمد عمار: الإسلام والعروبة، ط ١، دار الشروق، القاهرة-مصر، ١٩٨٨/١٤٠٨، ص ١٥٩
- ٣٥ - المرجع نفسه، ص ٣٥٨
- ٣٦ - مجموعة من المؤلفين: اللغة والهوية والوطن، إشكالات تاريخية وسياسية وثقافية، ص ٦٦
- ٣٧ - عثمان سعدي: الأمازيغ البربر عرب عارية، وعروبة الشمال الإفريقي عبر التاريخ، دار الأمة، السادسة الأولى، الجزائر، ٢٠١٨، ص ١٣٤
- ٣٨ - مجموعة من المؤلفين: اللغة والهوية والوطن، إشكالات تاريخية وسياسية وثقافية، ص ٨٢
- ٣٩ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٤٠١
- ٤٠ - مجموعة من المؤلفين: اللغة والهوية والوطن، إشكالات تاريخية وسياسية وثقافية، ص ٨٢-٨٣
- ٤١ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٢٧٠
- ٤٢ - اللغة العربية مجلة فصلية محكمة تعني بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية - الجزائر، مج ٥٣، ع ١، ديدوش مراد -الجزائر، ٢٠٢١، ص ١٠٤

- ٤٣ - عثمان سعدي: الأمازيغ البربر عرب عاربة، وعروبة الشمال الإفريقي عبر التاريخ، ص ٢٥١
- ٤٤ - المرجع نفسه، ص ٢٤١
- ٤٥ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٣٣٤
- ٤٦ - عثمان سعدي: الأمازيغ البربر عرب عاربة، وعروبة الشمال الإفريقي عبر التاريخ، ص ٩
- ٤٧ - عز الدين المناصرة: الهويات والتعددية اللغوية "قراءة في ضوء النقد الثقافي"، الصايل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠١٤ ص ٢٠٩
- ٤٨ - المرجع نفسه، ص ٢٢٣
- ٤٩ - عثمان سعدي: الأمازيغ البربر عرب عاربة، وعروبة الشمال الإفريقي عبر التاريخ، دار الأمة، السداسي الأول، الجزائر، ٢٠١٨، ص ٣٣-٢٨
- ٥٠ - المرجع نفسه، ص ١١٢
- ٥١ - برهان زريق: الهوية العربية، ص ٦٠
- ٥٢ - مجموعة من المؤلفين: اللغة والهوية والوطن، إشكالات تاريخية وسياسية وثقافية، ص ٣٧٦
- ٥٣ - جون جوزيف: اللغة والهوية قومية إثنية دينية، ترجمة: عبد النور خراقي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت، ١٩٩٠، ص ١٤٩
- ٥٤ - محمود فهمي حجازي: اللغة العربية عبر القرون، دار الثقافة لطباعة والنشر، القاهرة-مصر، ١٩٧٨، ص ٧٤-٧٥
- ٥٥ - عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي "دراسة وتوثيق"، ص ٢٤٩
- ٥٦ - سالم ليبض: الهوية الإسلام، العروبة، التونسية، ص ٢٢
- ٥٧ - عز الدين المناصرة: الهويات والتعددية اللغوية "قراءة في ضوء النقد الثقافي"، ص ٣٥٨
- ٥٨ - عثمان سعدي: الأمازيغ البربر عرب عاربة، وعروبة الشمال الإفريقي عبر التاريخ، ص ١٤٠
- ٥٩ - مجموعة من المؤلفين: كتاب اللغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، ط١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات بيروت - لبنان، ٢٠١٣، ص ٣١٨
- ٦٠ - المرجع نفسه، ص ٣٦١-٣٦٢
- ٦١ - المرجع نفسه، ص ٣٦٢
- ٦٢ - المرجع نفسه، ص ٣٦٦
- ٦٣ - المرجع نفسه، ص ٣٧٠-٣٧١.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Arabic Language Proficiency of Postgraduate Students from the Perspective of Faculty Members: Current Situation and Aspirations

Malak mohammad Alluhayd Alkalidy

Master's degree in the Philosophical Foundations of Education from King Saud University, A writer, author, and interested in language development.

E-mail: Mmmmmm242@gmail.com

مستوى اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، الواقع والمأمول.

أ. ملاك بنت محمد اللحيد الخالدي

ماجستير في الأصول الفلسفية للتربية من جامعة الملك سعود، أديبة ومؤلفة ومهتمة بالتنمية اللغوية.

KEY WORDS:

Language, Arabic, Level, Linguistic, Students, Proficiency.

الكلمات المفتاحية:

اللغة، العربية، مستوى، اللغوي، الطلاب، إتقان.

ABSTRACT

This exploratory study aimed to identify the attitudes of faculty members toward requiring male and female graduate students to pass the "Itqan" Arabic language proficiency test to improve their linguistic performance. This test, proposed by the researcher to measure linguistic ability, was named "Itqan." To achieve the study's objectives, the researcher applied a questionnaire, which was reviewed by specialized experts in Arabic language and education, to twenty faculty members at the College of Education, King Saud University. The sample consisted of twelve male professors and eight female professors from various educational specializations with different levels of experience teaching male and female students at the master's and doctoral levels. The results indicated that the surveyed sample unanimously agreed on the low level of Arabic language proficiency among graduate students compared to their academic stage.

The sample also agreed on the necessity of raising their linguistic performance level, with approval ranging from "strongly agree" to "agree," with no dissenting opinions recorded.

The study concluded with suggestions to support the proposed "Itqan" Arabic language test. The most prominent suggestions were that passing the test should be a criterion for admission to graduate studies or that it should be part of the entrance exam prepared by departments to measure applicants' cognitive levels as a first, proactive step before implementing it as an independent test. The study also recommended the formation of a committee, supervised by the Deanship of Graduate Studies at the university, to study the proposal and develop an appropriate mechanism for its preparation in preparation for its implementation.

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث الاستطلاعي إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان "إتقان" اللغة العربية لتحسين مستوى الأداء اللغوي لديهم، و هو امتحان تقترحه الباحثة لقياس المستوى اللغوي وخلعت عليه مسمى "إتقان"، ولتحقيق أهداف البحث طبقت الباحثة استبانة جرى تحكيمها من قبل محكمين مختصين باللغة العربية و التربية على عشرين عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، حيث تكونت العينة من اثني عشر أستاذاً و ثماني أستاذات من تخصصات تربوية مختلفة وأصحاب خبرات متفاوتة في تدريس الطلاب والطالبات في مرحلتي الماجستير و الدكتوراه، و قد أشارت النتائج إلى موافقة العينة المستطلعة بلا استثناء على تدني مستوى اللغة العربية لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا مقارنةً بمرحلته الأكاديمية، كما وافقت العينة كذلك على ضرورة رفع مستوى الأداء اللغوي لديهم، وكانت الموافقة متدرجة من موافق بشدة إلى موافق دون تسجيل أي صوت لعدم الموافقة.

وخرج البحث باقتراحات لإرفاد مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية أبرزها أن يكون اجتيازه أحد معايير القبول في الدراسات العليا أو أن يكون جزءاً من امتحان القبول الذي تعده الأقسام لقياس المستوى المعرفي للمتقدمين كخطوة أولى واستباقية قبل الشروع بتنفيذه امتحاناً مستقلاً، كما أوصى البحث بتشكيل لجنة تشرف عليها عمادة الدراسات العليا في الجامعة لدراسة المقترح ووضع الآلية المناسبة لإعداده تمهيداً للشروع في تنفيذه.

المقدمة:

ليست لغتنا وعاءاً تاريخياً لموروثٍ ديني أو اجتماعي، أو أداة تواصلٍ بين أفراد مجتمعنا فحسب، إنها التربة التي ننزرعُ فيها فننمو ونتمادى إلى سماواتٍ وفضاءات وارفة ونظللُ الأرض كل الأرض على امتدادها، فكيف نروم النماء والعلواء بتربةٍ مريضة؟!

لن أبتدئ بحثي بمقدمة تقليدية أسرد فيها مآثر لغتنا ودورها وضرورة تعزيزها، أو أتلو فيها بياناً بأهمية هذا البحث تسويقاً له، فرسالتني أكبر من هذا وأخطر!

عملتُ على هذا البحث لأبعث بإشارة قوية ولأطرح مقترحاً قد يعالجُ تردباً لغوياً بادياً بجسارة للعيان، فلجميع المهتمين بمستقبل هذا الوطن وهذه الأمة العربية أن لا قادم مضىء بلا شمس الهوية، ولغتنا هي البنية التحتية للهوية الثقافية لنا معشر العرب، فهما تطاولنا علماً وبنينا فأبنا على جرفٍ هارٍ يززعنا داخلياً ما دمنا بلا أساسٍ متين.

فلقد بات المتحدثُ بالفصحى دون لحنٍ لغوياً و الكاتب بلا خطأ نادرٍ زمانه ، و الأُنكى أن تسير دائرة التعليم العالي بشقيه الماجستير و الدكتوراه فيتجلى لك الضعف تحدثاً و كتابةً ، وهذه الدائرة _من وجهة نظري_ هي الأهم و الأكثر إيلاماً لسببين : الأول أن أصحابها هم بناة التربية و رواد العلم و الثقافة لدينا ، و الآخر هو رجحان كفة العلم لديهم على كفة اللغة الأم ، و من خلال استقصائي لبحوثٍ ليست بالقليلة لم أعرُ على أي بحثٍ يتناول ضعف اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا حيثُ اقتصرَت تلك الجهود على دراسة جوانب الضعف لدى طلاب التعليم العام و الجامعي دون العالي ، و لا أعلمُ هذا عدم إدراكٍ للمشكلة أم أنه إغفالٌ لها؟! ومن خلال تجربتي في مخاض القبول لمرحلة الماجستير عاينت بنفسي انصباب معايير القبول على قياس الجانب المعرفي ومهارة اللغة الإنجليزية بحثاً عن الجودة مما أدى لقبول طالبات ضعيفات أو متوسطات المستوى في اللغة العربية وهذا إخلالٌ بالجودة لو يعلمون.

لذا أطرُح هنا مقترحاً هو امتحان إتقان اللغة العربية، و هو مرادف لامتحان التوفل إلا أنه للغة العربية و يُخلُغ عليه اسم "إتقان" و يكون أحد معايير القبول في الدراسات العليا ، و يتولى إعداده المختصون بإشراف جهة ذات صلة كعمادة الدراسات العليا ، و أسعى من خلال هذا البحث الاستطلاعي معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إلزام طلاب و طالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان "إتقان" اللغة العربية لتحسين الأداء اللغوي لديهم ، راجية أن يكون هذا البحث فاتحة خير لمزيدٍ من البحوث الساعية لارتقاء المستوى اللغوي لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا ، كما أرجو أن يكون صافرة إنذار تستدعي تحركاً من المسؤولين في الدراسات العليا لاتخاذ إجراءات عملية و

البدء باتخاذ الآليات المناسبة لتطبيق مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز "امتحان إتقان اللغة العربية" على طلاب وطالبات الدراسات العليا لتحسين أدائهم اللغوي تحدثاً وكتابةً، وتوضيح مستوى إتقانهم اللغة العربية، وحاجتهم إلى تطويره، من خلال دراسة ميدانية استطلاعية على عينة من أساتذة وأستاذات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتتخلص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١_ ما هو واقع اللغة العربية تحدثاً وكتابة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا؟

٢_ ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز "امتحان إتقان اللغة العربية" على طلاب وطالبات الدراسات العليا لتحسين أدائهم اللغوي؟

٣_ ما هي المقترحات المناسبة لإرفاد مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية ودعم تطبيقه؟

أهداف البحث:

١_ التعرف على مستوى طلاب وطالبات الدراسات العليا في اللغة العربية.

٢_ التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان "إتقان" اللغة في تحسين مستوى أدائهم اللغوي.

٣_ الوصول لمقترحات مناسبة لإرفاد مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية ودعم تطبيقه.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الأكاديمية في محاولة إيجاد حل لتحسين مستوى اللغة العربية تحدثاً وكتابة لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بصفة عامة وجامعة الملك سعود بصفة خاصة، وتبدو الأهمية من خلال السعي لإصلاح أحد مظاهر الخلل الذي يضر بالجودة الأكاديمية للجامعة والهوية الثقافية العربية للمجتمع الأكاديمي والوصول إلى مقترحات وتوصيات يمكن الاستفادة منها لإرفاد مقترح امتحان إتقان اللغة العربية لطلاب وطالبات الدراسات العليا ودعم إقراره.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: كلية التربية جامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: عشرون من أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريس طلاب وطالبات الدراسات العليا.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٨م.

١_ قصور مناهج تعليم اللغة العربية _ في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي _ عن الوفاء بما هو مطلوب وأساسي للطالب حتى تتحقق له سيطرة معقولة على لغته نطقاً وكتابةً.

٢_ ضعف مستوى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام.

٣_ أساليب التقويم التي تعتمد على الامتحانات النظرية التي لا تقيس مستوى الطالب في الاستخدام الفعلي للغة العربية في المواقف الحياتية.

٤_ قلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة العربية بخلاف ما نجده في تعليم الأجانب لغاتهم.

٥_ قلة إقبال المتعلمين على القراءة الحرة، ذلك أن المطالعة معين ثر في اكتساب المهارات اللغوية.

٦_ تفشي العامية في المدارس والجامعات حتى غدت تزام الفصحى في الفصول الدراسية.

٧_ أما على المستوى الاجتماعي العام، فالملاحظ أن نظرة أبناء الأمة إلى لغتهم العربية هي في عمومها ليست إكبار وإجلال وإلا فلماذا نزاحمها بالعامية واللغات الأجنبية في كل مكان (حسن الخليفة، ٢٠٠٥م، ص ٦٠ _ ٦١).

ومن ذلك يتضح لنا أن لظاهرة الضعف اللغوي أسباباً كثيرة، وهي أسباب غير مستحيلة الحل، إنما تحتاج إلى استئجار خطورة تفشي الضعف اللغوي وخصوصاً لدى طلبة التعليم العالي ومن ثم اتخاذ إجراءات عاجلة وحاسمة تحد من استفحال الظاهرة وتدفع بالمستوى اللغوي إلى الأمام، ولهذا جاء هذا البحث الذي يلقي الضوء على الضعف اللغوي لدى طلاب الدراسات العليا ويزجي مقترحاً قد يسهم في الحد من تفشي ظاهرة الضعف اللغوي لديهم.

الدراسات السابقة:

على الرغم من تفشي ظاهرة الضعف اللغوي بصورة واضحة، إلا أن الدراسات التي تتناول هذا الضعف لدى طلاب الدراسات العليا مازالت محدودة إن لم أقل نادرة، وهذه إحدى الصعوبات التي واجهت الباحثة حيث لم تعثر في كل تلك الدراسات التي تناولت تلك الظاهرة إلا على النزر اليسير والإشارات المتوارية التي تشير إلى الضعف اللغوي لدى طلاب الدراسات العليا، إلا أن الباحثة من موقعها الملامس لحقيقة المشكلة مكنتها من تتبعها واستقصائها بالإضافة إلى ارتباط الدراسات العليا الوثيق بالمرحلة الجامعية ومرحلة التعليم العام حيث تناولتهما الدراسات بشيء من التفصيل.

وقد أشار أبو السعود الفخراي في دراسته "من آثار العامية على العربية وأبنائها" إلى ضعف الأداء اللغوي لدى الطلاب في مختلف مراحلهم وعلى جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والإملانية وأكد على أن الأمر يمكن ملاحظته بوضوح حين الإصغاء إلى قراءاتهم

الحدود الموضوعية: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان إتقان اللغة العربية لتحسين أدائهم اللغوي.

مصطلحات الدراسة:

امتحان إتقان اللغة العربية: امتحان تقترحه الباحثة وخلعت عليه مسمى "إتقان" لقياس مستوى اللغة العربية تحدثاً وكتابةً للمقبلين على الدراسات العليا.

الأداء اللغوي: هو استعمال المتكلم أو الكاتب للغة استعمالاً أنياً (موقفياً) ضمن سياق، حيث يعود متكلم اللغة أو الكاتب بها بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف التكلم أو الكتابة، وهو بهذا يشمل الأداء الكلامي والأداء الكتابي (عبد الكريم محمود أبو جاموس، ١٩٩٧م، ص ١١١).

الإطار النظري:

لقد شهد العصر الحالي كثيراً من التحولات الاجتماعية والثقافية التي تأثرت بالآليات العولمة والحدثة، نتج عن هذه التحولات بروز ظواهر سلبية داخل المجتمع العربي منها ظاهرة التداخل اللغوي لدى الناطقين بالعربية، مما أفرز أنماطاً متعددة من الضعف اللغوي (إسماعيل عبدالباري، ٢٠١٠م، ص ٨).

والمتمثل في المجتمعات المعاصرة يجد أن قضايا اللغة تقع في المركز الأول من اهتمامات عالم اليوم، فاللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكر الذي يصنع حجم المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وعلمياً، بل أن هناك اتجاهات أخرى تذهب إلى أكثر من ذلك في ربط اللغة بالفكر. (أبو السعود الفخراي، ١٩٩٥م، ص ٣٤٠)

بالإضافة إلى أن انتشار اللغة أضحي هو الطريق إلى بسط النفوذ الذي يبدأ نفوذاً معنوياً ثم يؤول إلى مخالطة كل وجوه النفوذ المادي، ولذلك تعاني الشعوب المتقدمة ذاتها أنواعاً من التنافس كل منها يحاول أن تكون لغته هي اللغة الأقوى والأكثر شيوعاً وانتشاراً بخلاف الشعوب النامية (محمد عبد الغفار، ١٩٨٩م، ص ١٣٦).

فإذا نظرنا إلى حال الناطقين بلغة الضاد في كثير من ديار العرب فإننا نرى قصورهم عن الحديث بلغة فصيحة مبرأة من اللحن وعجزهم عن أن يتعلموا قواعد وأسابيها، إن كثيراً من أبناء العربية يحسون بأنهم لا يملكون أداة التعبير السليم الطلق عن أفكارهم وآرائهم ولا يجيدون النطق، يستوي في ذلك العامة وكثير من خريجي المدارس والجامعات وقد يصل هذا الأمر إلى بعض الخاصة (أبو السعود الفخراي، مرجع سابق، ص ٣٤١). وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أسباب كثيرة أسهمت في تفشي ظاهرة الضعف اللغوي ومن أهمها:

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في كلية التربية جامعة الملك سعود، وبتنفيذ الاستبانة تم الحصول على عشرين استبانة مرتجعة من أصل عينة الدراسة وعددها خمس وعشرون استبانة.

وتم تقسيم الاستبانة إلى قسمين منفصلين، يمثل القسم الأول: الصفات الديموغرافية لعينة الدراسة، بينما يمثل القسم الثاني: العبارات المتعلقة بأهداف وتساؤلات مشكلة البحث.

التأكد من صدق الاستبانة:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على متخصصين في اللغة والتربية وهما الدكتور عبد العزيز الزير أستاذ الأدب المساعد بقسم الأدب كلية اللغة العربية جامعة الإمام والدكتورة جميلة الشايع إحدى منسوبات وزارة التربية والتعليم وطلب منهما إبداء الرأي حول:

- مدى دقة كل عبارة ووضوح معناها.
- مدى وضوح تعليمات كل استبانة ووفائها بالمطلوب.
- إضافة أو حذف ما يرويه مناسباً.

وهذا وقد أشار المحكمين إلى حذف بعض العبارات لتكرارها بصيغ مختلفة أو لعدم أهميتها وتعديل صياغة بعض العبارات أو دمجها وفي ضوء ذلك تم تعديل الاستبانة. تطبيق الاستبانة:

تمكنت الباحثة من توزيع الاستبانة عن طريق إرسالها عبر البريد الإلكتروني على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود في بداية العام الدراسي ومن ثم قامت بتفريغ البيانات تمهيداً للمعالجة الإحصائية التي تمت عبر حساب النسبة المئوية.

خصائص عينة الدراسة:

يُلاحظ أن الاستبانة المسترجعة هي لعدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، ومن خلال الجزء الأول من الاستبانة تبين التنوع من حيث الخبرة والدرجة العلمية لعينة الدراسة وهم أعضاء من هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، والجدول التالي يوضح الخصائص بدقة:

جدول رقم (١)

الخصائص	الجنس		الدرجة العلمية		سنوات الخبرة		
	ذكر	أنثى	مساعد	مشارك	أستاذ	أقل من ٥	١٠ - ١٥
%	٦٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٣٠٪
العدد	١٢	٨	٦	١٠	٤	٦	٤

أولاً: مستوى اللغة العربية تحديداً وكتابة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.

من خلال العبارة الأولى تم استطلاع العينة حول ما إذا كان مستوى اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا دون مستوى مرحلتهم الأكاديمية، حيث تم قياس ذلك من خلال خمسة مستويات تتدرج من (موافق بشدة) إلى (موافق على حد ما) ثم (موافق) ثم (غير موافق إلى حد ما).

أو النظر إلى كتاباتهم ومعرضاتهم (أبو السعود الفخراي، مرجع سابق، ص ٣٤١).

كما أشار حسن الخليفة في دراسته "ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة العربية في كلية التربية جامعة الخرطوم مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه" إلى أن ضعف الأداء اللغوي لدى طلاب التعليم العالي ما هو إلا محصلة للتعليم العام، حيث حصلت أسباب الضعف اللغوي المتعلقة بمراحل التعليم العام على أعلى درجات الأهمية من وجهة نظر الطلاب لاسيما ضعف الحصيلة اللغوية قبل الالتحاق بالجامعة (حسن الخليفة، مرجع سابق، ص ٨١).

وأشار إسماعيل عبدالباري إلى دور اهتمام مؤسسات التعليم باختلافها باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية في تفشي ظاهرة الضعف اللغوي، كما أشار إلى أن الأسرة باهتمامها بتعليم أبنائها للغات الأجنبية والمجتمع الذي يقدم فرص عمل متميزة للناطقين باللغة الإنجليزية دفع الطلاب العرب إلى عدم الاهتمام بلغتهم (إسماعيل عبدالباري، مرجع سابق، ص ٤٤).

ومما سبق يتضح أن الباحثين قد أجمعوا على وجود ضعف لغوي لدى الطلاب التعليم العام والجامعي وأشاروا إلى دور المؤسسات التربوية متمثلة في المدرسة وضعف مخرجاتها والأسرة وتوجهاتها الحديثة نحو اللغات الأجنبية والمجتمع الغائب عن ثقافته وتراثه في تفشي هذه الظاهرة، إلا أنهم لم يشيروا إلى الضعف اللغوي لدى طلاب التعليم العالي رغم دورهم المحوري في بناء الواقع الثقافي والأكاديمي لدينا.

إجراءات البحث:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي القائم على الرصد والتحليل لمشكلة البحث.

عينة البحث:

أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود وعددهم عشرون، اثنا عشر من الذكور وثمانية إناث.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب النسب المئوية لكل فئة من فئات الإجابة على الاستبانة.

عرض النتائج وتحليلها

نتائج الدراسة:

في هذا الجزء سيتم عرض النتائج وتحليلها مرتبة وفقاً لما ورد في الاستبانة على النحو التالي:

واضحة وقوية بما لا يقبل الشك على واقع مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا الذي لا يتناسب والمرحلة الأكاديمية، والشكل (٢) يبين التوزيع النسبي للإجابات، ويلاحظ أن جميع المشاركين في الاستطلاع أجابوا على تلك الفقرة مما يدل على وضوحها.

وأخيراً (غير موافق)، ومن اللافت أن العينة المستطلعة أجمعت على الموافقة بتدرج يتراوح بين الموافق جداً إلى الموافق، حيث وافق على ذلك ٦٠٪ من العينة المستطلعة ووافق بشدة ٢٥٪ ووافق إلى حد ما على ذلك ١٥٪، وبقيت المستويات التي تفيد بعدم الموافقة خالية تماماً كدلالة

جدول رقم (٢)

المستويات	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق
%	٢٥٪	١٥٪	٦٠٪		
العدد	٥	٣	١٢		

وقد وافق على ذلك ٧٥٪ من العينة المستطلعة ووافق على ذلك بشدة ١٥٪ وقد وافق إلى حد ما ١٠٪، بينما بقيت مستويات عدم الموافقة فارغة والجدول في الشكل (٢) يوضح ذلك، وهذه النتيجة هي نتيجة حتمية لإجماع العينة في الفقرة السابقة على تدني مستوى اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا مقارنة بمرحلته الأكاديمية، وفي هذا إشارة بالغة الأهمية على ضرورة رفع مستوى الأداء اللغوي لديهم.

ثانياً: رفع مستوى اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.
من خلال العبارة الثانية تم استطلاع العينة حول ما إذا كانت هناك ضرورة لرفع مستوى اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا، حيث تم قياس ذلك من خلال خمسة مستويات تتدرج من (موافق بشدة) إلى (موافق إلى حد ما) ثم (موافق) ثم (غير موافق إلى حد ما) وأخيراً (غير موافق).

جدول رقم (٣)

المستويات	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق
%	١٥٪	١٠٪	٧٥٪		
العدد	٣	٢	١٥		

وقد وافق على ذلك ٥٥٪ من العينة المستطلعة، ووافق بشدة على ذلك ١٥٪ وقد وافق إلى حد ما ١٠٪ بينما لم يوافق على ذلك ١٠٪، كما هو موضح في الشكل (٣). وتشير هذه النتيجة على وجود إهمال مهارة للغة العربية في معايير القبول في الدراسات العليا، حيث يؤدي إلى قبول طلاب ضعفاء أو متوسطي المستوى في اللغة العربية مما يعزز ظاهرة الضعف اللغوي لدى الطلاب في الأوساط الأكاديمية، وهذا بلا شك سيؤثر على جودة المخرجات البشرية لعمادة الدراسات العليا.

ثالثاً: إسهام معايير القبول في الدراسات العليا في انخفاض مستوى الأداء اللغوي لدى الطلاب والطالبات عبر إهمالها للغة العربية.
عبر طريق العبارة الثالثة تم استطلاع العينة حول ما إذا أسهمت معايير القبول في الدراسات العليا عبر إهمالها للغة العربية في انخفاض الأداء اللغوي لدى الطلاب والطالبات، وتم قياس ذلك عبر خمسة مستويات تتدرج من (موافق بشدة) إلى (موافق إلى حد ما) ثم (موافق) ثم (موافق إلى حد ما) وأخيراً (غير موافق).

جدول رقم (٤)

المستويات	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق
%	١٥٪	١٠٪	٥٥٪	١٠٪	
العدد	٣	٢	١١	٢	

وقد وافق على ذلك ٦٥٪ من العينة المستطلعة ووافق بشدة ٢٠٪ بينما لم يوافق على ذلك ١٥٪، والشكل (٤) يوضح لنا التوزيع النسبي للإجابات. والنتيجة تشير إلى أن إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان إتقان اللغة سيؤدي إلى رفع الأداء اللغوي لديهم، حيث سيجتازه المتقنون فيما سيعمل الآخرون لتطوير أنفسهم لغوياً حتى اجتيازهم.

رابعاً: علاقة إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان إتقان اللغة العربية برفع المستوى اللغوي لديهم. من خلال العبارة الرابعة تم استطلاع العينة بشأن أن إلزام طلاب وطالبات الدراسات العليا باجتياز امتحان إتقان اللغة العربية سيرفع المستوى اللغوي لديهم.

جدول رقم (٥)

المستويات	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق
%	٢٠٪		٦٥٪		١٥٪
العدد	٤		١٣		٣

خامساً: المقترحات لإرفاد مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية:

تتمحور العبارة الخامسة حول الاقتراحات التي قد تكون مناسبة لإرفاد مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية وطرحنا خمسة خيارات وهي:

- ١- (أن يكون أحد معايير القبول)
 - ٢- (أن يكون امتحاناً لمقرر كامل)
 - ٣- (أن يلزم به الطالب | الطالبة قبل قبول موضوع الرسالة والشروع فيها)
 - ٤- (أن يكون شرطاً للحصول على الدرجة العلمية)
- بينما ترك الخيار الخامس مفتوحاً للاستفادة من تجربة العينة المستطلعة.
- وجاءت النتائج كالتالي: ٦٥٪ من العينة المستطلعة يرون

جدول رقم (٦)

الخيارات	أن يكون أحد معايير القبول	أن يكون امتحاناً لمقرر	أن يكون شرطاً لقبول موضوع الرسالة	أن يكون شرطاً للتخرج	أخرى
%	٦٥٪	١٠٪	١٠٪		١٥٪
العدد	١٣	٢	٢		٣

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج الآتية توصي الباحثة بما يلي:

١. إقرار أصحاب القرار في الجامعة وبالأخص مسؤولي الدراسات العليا بتفشي ضعف اللغة العربية في المجتمع بين الطلاب والطالبات والاعتراف بها ظاهرة تستدعي اهتماماً واعتناءً وتحركاً.
٢. تحسين مستوى الأداء اللغوي لدى الطلاب والطالبات عبر آليات مناسبة تقرها جهات مختصة في عمادة الدراسات العليا كإطلاق الدورات والمنافسات اللغوية.
٣. إضافة معايير جديدة لمعايير القبول في الدراسات العليا تأخذ بعين الاعتبار مستوى اللغة العربية لدى المتقدمين.
٤. تشكيل لجنة بإشراف عمادة الدراسات العليا لدراسة مقترح امتحان "إتقان" اللغة العربية ووضع الآليات المناسبة لإعداد وتصميم الامتحان تمهيداً للشروع في تنفيذه.
٥. تفعيل يوم اللغة العربية العالمي والاحتفاء به من قبل عمادة الدراسات العليا.
٦. إطلاق مسابقة لغوية سنوية على مستوى الجامعة.

قائمة المراجع:

١. أبو جاموس، محمود عبد الكريم (١٩٩٧م): مراجعة تقييمية للأداء اللغوي لدى طلاب الجامعة المشكلات والحلول، المؤتمر التربوي الأول ن اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، مسقط.

أن يكون امتحان إتقان اللغة العربية أحد معايير القبول في الدراسات العليا ، فيما رأى ١٠٪ أن يكون امتحاناً لمقرر كامل في الخطة ، ورأى كذلك ١٠٪ من العينة المستطلعة أن يلزم به الطالب قبل قبول موضوع الرسالة و الشروع فيها ، بينما لم يحز الخيار الرابع على أي صوت ، و اقترح ١٥٪ عدة مقترحات أبرزها أن يخصص جزء من امتحان القبول لقياس مستوى العربية خطوة استباقية قبل إقرار الامتحان الذي يحتاج لوقت غير قليل في الإعداد والتصميم من قبل مختصين ، كما اقترح البعض أن تطلق عمادة الدراسات العليا دورات لغوية للمستجدين لتطويرهم في مهارة اللغة العربية مهارة أساسية قبل سعيها لتطويرهم في المهارات الأخرى و من ثم يجرى امتحان لقياس الأداء اللغوي ، و في الشكل (٥) التوزيع النسبي للإجابات.

٢. الأوراعي، محمد (٢٠٠٢م): التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح، المغرب، الدار البيضاء.
٣. الغرباوي، أحمد يسري (٢٠٠٢م): ظاهرة الضعف في اللغة العربية، دراسة، كلية المعلمين بأبها، المملكة العربية السعودية أبها.
٤. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٥م): ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب وطالبات كلية التربية لجامعة الخرطوم، دراسة ميدانية، المكتبة الإلكترونية جامعة الملك سعود الرياض.
٥. الفخراي، أبو السعود (١٩٩٥م): من آثار العامية في العربية وأبنائها، كلية اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
٦. رجب، مصطفى (٢٠٠٤م): ضعف معلم اللغة العربية بين الوهم والحقيقة، المكتبة الإلكترونية جامعة الملك سعود، الرياض.
٧. حمزة، محمد عبد الغفار (١٩٨٩م): ضعف الطلاب الجامعيين في اللغة العربية أسبابه وعلاجه، دراسة، وزارة التربية والتعليم القطرية، الدوحة.
٨. عبد الباري، أسامة إسماعيل (٢٠١٠م): الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الضعف اللغوي، دراسة ميدانية، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة الشارقة.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Using artificial intelligence to teach Arabic grammar to non-native speakers.

Dr. Munira bint Baniya Masoud Al-Jahni

PhD in Grammar and Morphology, Umm Al-Qura University.

توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية.

د. منيرة بنت بنية مسعود الجهني

دكتوراه في النحو والصرف - جامعة أم القرى.

E-mail: teacher-prince@hotmail.com

KEY WORDS:

Arabic grammar, artificial intelligence, non-native speakers of Arabic.

الكلمات المفتاحية:

النحو العربي، الذكاء الاصطناعي، الناطقين بغير العربية.

ABSTRACT

This study addresses the use of artificial intelligence in teaching Arabic grammar to non-native speakers. It consists of an introduction, two chapters, and a conclusion that includes the most important findings and recommendations. The first chapter addresses artificial intelligence: its definition, types, and educational applications; and Arabic grammar: its concept, problems, and teaching it to non-Arabs.

The second chapter addresses artificial intelligence tools in teaching grammar, such as automatic syntactic parsing, grammar correction systems, and chatbots for grammar practice.

Conclusion: The study includes the most important findings and recommendations. Among the most important of these findings is that artificial intelligence offers promising opportunities in language teaching in general, and grammar in particular, through various tools such as grammatical analysis, automatic correction, chatbots, and adaptive learning.

This study followed a descriptive approach.

مستخلص البحث:

تتناول هذه الدراسة في ثناياها توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة ومبحثين وخاتمة تشمل أهم النتائج والتوصيات.

تناولت في المبحث الأول: الذكاء الاصطناعي: تعريفه، أنواعه، تطبيقاته التعليمية، والنحو العربي: مفهومه، مشكلاته، تعليمه لغير العرب. وتناولت في المبحث الثاني:

أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو كالتحليل النحوي الآلي (Automatic Syntactic Parsing)، وأنظمة التصحيح النحوي الآلي (Grammar Correction Systems)، وروبوتات المحادثة اللغوية (Chatbots for Grammar Practice).

خاتمة: تضمنت أهم النتائج والتوصيات من أهم هذه النتائج أن الذكاء الاصطناعي يُقدّم فرصاً واعدة في تعليم اللغات عموماً، والنحو خصوصاً، من خلال أدوات متنوعة مثل: التحليل النحوي، التصحيح الآلي، روبوتات المحادثة، والتعلم التكيفي.

واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي.

المبحث الأول:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) هو فرع من علوم الحاسوب يهتم بتصميم أنظمة ذكية قادرة على محاكاة السلوك البشري في التفكير، والتحليل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. ويهدف إلى تمكين الآلات من "التعلم" من البيانات والتجارب، والتكيف مع المدخلات الجديدة، وتنفيذ مهام شبيهة بتلك التي يؤديها الإنسان.^(١) ويشير مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى مجموعة من البرمجيات والخوارزميات والأنظمة التي تحاكي الإمكانيات الإنسانية كالتعلم، الفهم، واتخاذ القرارات، مما يعزز قدرتها على أداء مهام معقدة وتحسين أدائها بناءً على فحص البيانات.^(٢)

وعرف بأنه حقل علمي يتضمن أنظمة برمجية تتيح محاكاة ذكاء الإنسان.^(٣)

من الناحية التعليمية، يُمكن للذكاء الاصطناعي أن يُسهم من خلال تطبيقاته في تقديم تعليم مخصص، وتقييم تلقائي، ومتابعة دقيقة لأداء المتعلمين، بالإضافة إلى التفاعل المباشر مع أسئلتهم واستفساراتهم.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات:^(٤)

تسعى تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحقيق أهداف متعددة، كمحاكاة ذكاء الإنسان، وتعزيز تجربة المستخدم من خلال تقديم تجارب مخصصة، كما تهدف هذه التقنيات لأهداف كثيرة تسهل حياة الإنسان ومن بين ما أحدثه وأهتم به الذكاء الاصطناعي طرق تدريس اللغات فأحدث تحولاً واضحاً فيها وذلك من خلال أدوات مثل:

١. التحليل النحوي التلقائي: برامج قادرة على تحليل النصوص وتصنيف مكوناتها النحوية.
٢. المعلمين الافتراضيين (Chatbots): روبوتات محادثة تتفاعل مع الطالب بالصوت أو النص، وتوفر تعليقات لحظية.
٣. أنظمة التصحيح الذكي: مثل أدوات التدقيق النحوي والإملائي التي تكتشف الأخطاء وتصححها آلياً.
٤. التعلم التكيفي: حيث يتم تقديم محتوى تدريسي يتناسب مع مستوى الطالب وقدراته وأدائه السابق.
٥. الترجمة الآلية السياقية: وهي التي تساعد المتعلم على فهم المعاني وتركيب الجمل مقارنةً بلغته الأم.

يُعدّ النحو من أكثر مكونات اللغة العربية صعوبةً للناطقين بغيرها، إذ يواجه الناطقون بغير العربية صعوبات جمّة في اكتساب قواعد النحو العربي، نظراً لتعقدها وتنوعها وكثرة استثناءاتها. ورغم الجهود التعليمية التقليدية، لا تزال النتائج ضعيفة في بعض الحالات. من هنا تتبّع الحاجة إلى الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي، فمع تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي، أصبحت هناك فرص واسعة لتحسين طرائق تعليمه وتعلمه بوسائل أكثر تفاعلية وفعالية. يُمكن للذكاء الاصطناعي أن يوفر بيانات تعليمية ذكية تساعد المتعلم على فهم القواعد النحوية وتطبيقها في السياقات المختلفة من خلال التعلم التكيفي والتحليل الآلي للأخطاء. لذلك جاءت هذه الدراسة لتوضح إلى أي مدى يُمكن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية بشكل فعال؟ وما النماذج الممكنة لتحقيق ذلك؟ وتهدف هذه الدراسة إلى: تحليل واقع تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية، واستكشاف قدرات الذكاء الاصطناعي في تحليل اللغة العربية نحويّاً، وتقديم نماذج مقترحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو، الوقوف على التحديات التي تواجه توظيف هذه التقنية وسبل التغلب عليها.

وتسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال دمج التقنية بالتعليم اللغوي. كما تساعد المعلمين والمصممين التربويين على تصميم برامج أكثر فاعلية لتعليم النحو باستخدام الذكاء الاصطناعي.

وقد تبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لوصف أهم التطبيقات المستخدمة في تعليم النحو العربي. وتقتصر الدراسة على توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو فقط، دون سائر فروع اللغة.

وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة ومبشرين وخاتمة تشمل أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول:

الذكاء الاصطناعي: تعريفه، أنواعه، تطبيقاته التعليمية.

النحو العربي: مفهومه، مشكلاته، تعليمه لغير العرب.

المبحث الثاني:

أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو

خاتمة: النتائج والتوصيات.

(٣) - أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الإللكترونية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، علياء زايد نايف المطيري، ٢٠٢٢م، مجلة المناهج وطرق التدريس، ص: ١٤٩.

(٤) - دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية، عبد السلام أحمد، ٢٠٢٣، المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة، ص: ٥.

(١) معجم مصطلحات المعلوماتية (بالعربية والإنجليزية)، دمشق: الجمعية العلمية السورية، ٢٠٠٠، ص: ٢٤، الذكاء الاصطناعي: تعريفه وأهميته وأنواعه وتطبيقاته في عام ٢٠٢٥، رويده سالم.

(٢) نقلاً عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية، مريم حمدان علي العنزي، الكويت، ٢٠٢٤م، ص: ٤٧٣.

أهم الصعوبات المتعلقة بتعليم النحو فقط. ومن أهم هذه الصعوبات:

١. صعوبة فهم المفاهيم والمصطلحات النحوية المجردة مثل: الفاعل، المفعول، الحال، التمييز.
٢. التمييز بين الحركات الإعرابية وتأثيرها على المعنى.
٣. قلة التمارين التفاعلية التي تعزز التعلم العملي للنحو.
٤. الاعتماد على الطرائق التقليدية (الحفظ والاستظهار دون سياق تطبيقي).
٥. صعوبة إدراك العلاقة بين المبنى والمعنى، ففي كثير من القضايا العربية لا يمكن معرفة المبنى دون الإلمام بالمعنى كقضية البناء للمجهول، التذكير والتأنيث.
- ولمواجهة هذه الصعوبات استخدم معلمي اللغة العربية العديد من الأساليب المختلفة في تعليم النحو للناطقين بغير العربية.

أساليب تعليم النحو للناطقين بغير العربية:

١. الأسلوب الاستقرائي: تقديم الأمثلة أولاً، ثم استنتاج القاعدة.
 ٢. الأسلوب الاستنباطي: عرض القاعدة مباشرة، ثم تطبيقها على الأمثلة.
 ٣. الأسلوب التواصل: تعليم القواعد من خلال مواقف لغوية واقعية.
 ٤. الأسلوب التفاعلي الإلكتروني: باستخدام برمجيات تعليمية بسيطة^(١٠).
- لكن هذه الأساليب غالباً ما تنفقر إلى عنصر التحليل الذكي لأخطاء الطالب، وهو ما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يُعالجه بفعالية.

أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو:

تكمُن أهمية دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو للناطقين بغير العربية في تقديم تغذية راجعة فورية عند الخطأ، وتخصيص المحتوى تبعاً لمستوى كل متعلم، وتحليل الأخطاء الشائعة لدى الطلاب وتقديم شروحات مناسبة، دعم التعلم الذاتي خارج الفصول الدراسية، ربط القواعد بالاستخدام الواقعي داخل جمل ومواقف حياتية.

وتُستخدم هذه التطبيقات اليوم على نطاق واسع في تعليم الإنجليزية، الفرنسية، والإسبانية، ولكن ما زال تطبيقها في تعليم اللغة العربية محدوداً نسبياً، خصوصاً على مستوى النحو.

تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية

تعريف النحو العربي وأهميته:

اهتم علماء اللغة منذ قديم الزمان بالنحو العربي ووضعوا لعدة تعريفات ومفاهيم من أهمها:

تعريف ابن منظور^(٥): ذكر في معجمه لسان العرب أن النحو "هو القصد"، وعرفه الجرجاني في كتابه التعريفات^(٦). على "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما".

وعرفه أبو علي الفارسي^(٧): الذي اعتمد في تعريفه على التغييرات الكامنة في أواخر الكلام وفي وسط الكلام نفسه ورأى أن علم النحو "علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب".

فالنحو هو العلم الذي يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب، ويُعنى بدراسة العلاقات بين الكلمات داخل الجملة. يُعدّ فهم النحو أمراً جوهرياً في تعلم العربية، لأنه يُمكن المتعلم من: فهم النصوص القرآنية والأدبية بدقة، وتركيب جمل سليمة لغوياً، والتعبير الشفهي والكتابي بصورة صحيحة^(٨).

ومع ذلك، فإن تعليمه للناطقين بغير العربية يواجه تحديات متعددة، أبرزها التجريد اللغوي، وكثرة الاستثناءات النحوية، وعدم وجود تقابلات مباشرة في اللغات الأم للمتعلمين.

صعوبات تعلم النحو لدى الناطقين بغير العربية^(٩):

إن ميدان تعليم اللغة العربية يواجه العديد من الصعوبات والمشاكل التي تعترض معلم ومتعلم اللغة على حد سواء وتعيق عملية تعليم اللغة، وقسمت هذه الصعوبات بشكل عام إلى صعوبات غير لغوية تتصل بالعناصر الخارجية التي تحكم السياق التعليمي العام للغة، وصعوبات لغوية ترتبط باللغة نفسها، وتبرز عند تدريس مكوناتها من تراكيب ومفردات وأصوات، وفي هذه الدراسة سنتناول باختصار

إسماعيل، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، ٢٠٠٥م-١٤٢٦هـ، صفحة ٢٢.

(٩) ينظر: صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسباب وطرق وسائل علاجها، محمد يعقوب الهندي، ص ٨، وصعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أنس ملموس (٢٠٢٢م) مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، مصر، ٥-٧. وينظر: تدريس النحو للناطقين بغير العربية: المشكلات والحلول، نادر إدلي، ٢٠٢٠م مجلة التواصل، المجلد ٦، العدد ١٧.

(١٠) ينظر: أساليب وطرائق تعليم القواعد النحوية للناطقين بغيرها لدى علماء العربية المحدثين- النظرية والتطبيق، بن اسعدي سمية وعيز عائشة، ٢٠٢٠م، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد ٩، العدد ٣: ٢٥٩-٢٦٢

(٥) معجم لسان العرب، لابن منظور، دار صادر - بيروت. الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ ج ١٥، ٣١٠.

(٦) التعريفات، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ١٤٠٣هـ، المجلد الأول، باب النون، ص: ٢٤٠.

(٧) التكملة، أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار النحوي (ت ٣٧٧ هـ)، تحقيق ودراسة: د كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت - لبنان، الطبعة: الثانية، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م، ص: ٤٩.

(٨) المعجم الوسيط، نخبة من اللغويين بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الطبعة: الثانية ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢ م، من تاريخ النحو العربي، سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني (ت ١٤١٧ هـ)، مكتبة الفلاح، صفحة ٢٧، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الشيخ محمد الطنطاوي رحمه الله، تحقيق: أبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن

أنظمة التصحيح النحوي الآلي (Grammar Correction Systems)

برامج تُكتشف الأخطاء النحوية في النصوص المدخلة من قبل المتعلم وتُقدم تصحيحات مقترحة، مع شرح مبسط للقاعدة المخالفة. أمثلة وتطبيقات: Microsoft Editor (عربي): يقدم بعض الملاحظات النحوية البسيطة. لغة. كوم (Lugati.com): أداة عربية واحدة للتدقيق اللغوي مع تصحيح نحوي.

مشاريع بحثية قيد التطوير: تشمل مدققات تعتمد على الذكاء الاصطناعي والتعلم العميق لتحسين فهم الأخطاء المتكررة. ومن فوائد استخدام هذه الأداة:

١. التغذية الراجعة الفورية تُعزز تثبيت القواعد.
٢. تساعد المتعلم على اكتشاف أخطائه وتجنبها مستقبلاً.
٣. تدعم التعلم الذاتي خارج الصف.

روبوتات المحادثة اللغوية (Chatbots for Grammar Practice)

أنظمة ذكاء اصطناعي تُحاكي المعلم أو الشريك اللغوي، وتتفاعل مع المتعلم نصياً أو صوتياً لتدريبه على استخدام اللغة بشكل نحوي صحيح. ومن الأمثلة على ذلك: روبوت معلم اللغة العربية (تجارب بحثية): يتم تصميمه باستخدام أدوات مثل ChatGPT مع برمجة تفاعلات خاصة بالنحو.

Duolingo (للإنجليزية والعربية): يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم مواقف لغوية مصحوبة بتقييم نحوي. يوفر هذا التطبيق:

١. بيئة تفاعلية غير تقليدية.
٢. تصحيح فوري داخل السياق.
٣. تنمية مهارات الاستخدام النحوي في مواقف الحياة اليومية.

نظم التعليم التكيفي (Adaptive Learning Systems)

أنظمة تعرض محتوى نحويًا مخصصًا استنادًا إلى مستوى المتعلم وأدائه السابق وتقدمه. خصائص هذه الأنظمة:

١. تحليل أداء الطالب في الوقت الفعلي.
٢. تقديم تمارين موجهة تتناسب مع نقاط ضعفه.
٣. إمكانية تنويع الشروحات والتمارين وفق أنماط التعلم المختلفة.

ونصل في نهاية هذا المبحث إلى إن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية يمثل نقلة نوعية في أساليب التعليم اللغوي. فالدمج بين القدرة الحاسوبية في التحليل، وبين التعلم التكيفي، يُمكن أن يُحدث تحوُّلاً في فهم وتطبيق القواعد النحوية بطريقة أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية. ولكن هذا المجال ما زال بحاجة إلى المزيد من البحث والتطوير، خاصة من حيث إعداد المحتوى العربي القابل للمعالجة آلياً، وتدريب المعلمين على توظيف هذه الأدوات بشكل تربوي سليم.

المبحث الثاني:

أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي^(١)

أدى التقدم السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى ظهور مجموعة متنوعة من الأدوات والتطبيقات التعليمية التي تستهدف تعلم اللغات، ومنها اللغة العربية. وقد أصبح بالإمكان تسخير هذه الأدوات في تعليم قواعد النحو، لا سيما للناطقين بغير العربية، من خلال تقديم ملاحظات فورية، وتحليلات نحوية، وتمارين تفاعلية تعزز الفهم والتطبيق. في هذا الفصل، نسلط الضوء على أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في تعليم النحو، مع بيان خصائصها، وآليات عملها، وفوائدها التعليمية.

التحليل النحوي الآلي (Automatic Syntactic Parsing):

هو نظام يُحلل البنية النحوية للجملة، ويُعرّف العلاقات بين الكلمات من حيث الوظائف النحوية (فاعل، مفعول، نعت، بدل،... إلخ).

أمثلة على أدوات التحليل النحوي:

مشروع "الإعراب الآلي": يقوم بتحليل الجملة العربية بشكل آلي، ويعطي إعراباً تفصيلياً لكل كلمة.

(Farasa Parser): أداة لمعالجة اللغة العربية تشمل التجزئة والتشكيل والتحليل النحوي.

(MADAMIRA): نظام متقدم لتحليل النصوص العربية، يدمج التشكيل والصرف والنحو.

ومن الفوائد التي تعود على تعليم النحو من هذه الأداة في:

١. يُساعد الطلاب على التحقق من صحة تراكيبيهم.
٢. يُتيح لهم مقارنة صياغاتهم بالنموذج النحوي الصحيح.
٣. يُقلل من الاعتماد الكامل على المعلم.

الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية، عبد السلام أحمد، ٢٠٢٣ المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة، ص: ١٠.

(١) ينظر: تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية، مريم حمدان علي العنزي، الكويت مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، ٢٠٢٤م، ص: ٤٨٢-٤٨٤. وينظر: دراسة حول استخدام الذكاء

ومن الأمثلة على هذا النظام:

SABAQ (باكستان): يدعم تعليم العربية باستخدام تقنيات تعلم تكيفي.

Knewton (لغات عامة): يوفر نظامًا للتوصية بالمحتوى حسب الحاجة التعليمية.

الألعاب اللغوية المدعومة بالذكاء الاصطناعي:

ألعاب تعليمية مصممة بأسلوب ممتع وتفاعلي، تقدم تدريبات نحوية ضمن بيئة محفزة.

الخصائص التعليمية:

١. تعتمد على التكرار والمكافأة.

٢. تُحفز المتعلم على التفكير النحوي من خلال التحديات.

٣. تتناسب الأطفال والبالغين على حد سواء.

تحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي:

١. ضعف المحتوى العربي الرقمي المنظم.

٢. غياب أدوات مفتوحة المصدر ومجانية.

٣. نقص الخبرات التربوية في تصميم هذه الأدوات.

٤. حاجة المعلمين إلى تدريب تقني وتربوي متكامل.

٥. صعوبة التعامل مع اللهجات والتنوعات اللغوية داخل العربية.

إن أدوات الذكاء الاصطناعي تُوفر فرصًا واعدة لتحسين تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية، من خلال تفاعلية التعلم، وتحليل الأخطاء، وتخصيص المحتوى. ومع ذلك، فإن هذه الأدوات ما زالت في طور التطوير والتجريب، ويُعدّ توظيفها الفعّال رهينًا بتعاون التربويين مع المتخصصين في علوم الحاسوب واللغة.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

١. يمثل النحو العربي تحديًا كبيرًا للناطقين بغير العربية بسبب تجريده وصعوبته وتنوع قواعده.

٢. ما زالت طرائق تعليم النحو تعتمد بشكل كبير على الحفظ والاستظهار، مع ضعف في التطبيقات التفاعلية.

٣. الذكاء الاصطناعي يُقدّم فرصًا واعدة في تعليم اللغات عمومًا، والنحو خصوصًا، من خلال أدوات متنوعة مثل: التحليل النحوي، التصحيح الآلي، روبوتات المحادثة، والتعلم التكيفي.

٤. هناك قلة في المحتوى العربي المصمم خصيصًا لتعليم النحو بدعم الذكاء الاصطناعي مقارنة باللغات الأخرى.

التوصيات:

١. دمج أدوات الذكاء الاصطناعي تدريجيًا في مناهج تعليم النحو للناطقين بغير العربية في معاهد وجامعات تعليم العربية.

٢. إعداد برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام وتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بفعالية داخل الصف.

٣. تصميم منصات تعليمية عربية متخصصة في تحليل الجملة العربية نحويًا وتقديم تدريبات تفاعلية مع تغذية راجعة فورية.

٤. إعادة صياغة المحتوى النحوي بما يلائم البيئة الرقمية، مع التركيز على الاستخدام التطبيقي لا الحفظ النظري.

٥. تشجيع التعلم الذاتي المدعوم بالذكاء الاصطناعي، خاصة للمتعلمين الذين يدرسون العربية عن بُعد.

٦. الاستثمار في تطوير أنظمة تحليل لغوي عربية مفتوحة المصدر يمكن استخدامها لأغراض تعليمية.

٧. دعم مراكز أبحاث الذكاء الاصطناعي التي تُعنى باللغة العربية والنحو، وربطها بالمؤسسات التربوية.

٨. التعاون بين المؤسسات التعليمية وشركات التقنية لتطوير محتوى نحوي ذكي ومخصص للناطقين بغير العربية.

٩. تعزيز البنية التحتية الرقمية في معاهد تعليم العربية، لتيسير استخدام الأدوات الحديثة دون عوائق.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

١. دراسة فاعلية روبوتات المحادثة المتخصصة في تعليم القواعد النحوية في بيئة تعلم افتراضية.

٢. مقارنة بين أداء الطلاب حسب لغاتهم الأم عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعلم النحو.

٣. بحث أثر التعلم التكيفي المعزز بالذكاء الاصطناعي على استمرارية تعلم النحو لدى المتعلمين المستقلين.

خاتمة:

أثبت هذا البحث أن الذكاء الاصطناعي ليس ترفقًا تقنيًا، بل أداة تعليمية فعالة في مواجهة واحدة من أعقد التحديات التي تواجه متعلمي العربية: النحو. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يساهم في تبسيط المفاهيم النحوية، وزيادة دافعية الطلاب، وتحسين الأداء. ومع ذلك، فإن نجاح هذا التوجه يحتاج إلى بيئة مؤسسية مرنة، ودعم تقني وتربوي، ومحتوى تعليمي مدروس. وعليه، فإن المضي في هذا الاتجاه يمثل فرصة حقيقية لتطوير تعليم اللغة العربية عالميًا.

المراجع والمصادر:

١. ابن منظور، معجم لسان العرب، دار صادر - بيروت. الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ.

٢. أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار النحوي (ت ٣٧٧ هـ)، التكملة، تحقيق ودراسة: د كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت - لبنان، الطبعة: الثانية، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.

٣. أنس ملموس، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (٢٠٢٢م) مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، مصر.

٤. بن اسعدي سمية وعزيز عائشة، أساليب وطرائق تعليم القواعد النحوية للناطقين بغيرها لدى علماء العربية

- المحدثين- النظرية والتطبيق، ٢٠٢٠م، مجلة إشكالات في اللغة والأدب.
٥. الجرجاني، التعريفات، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت -لبنان- ١٤٠٣هـ.
٦. الجمعية العلمية السورية، معجم مصطلحات المعلوماتية (بالعربية والإنجليزية)، دمشق: ٢٠٠٠.
٧. رويده سالم، الذكاء الاصطناعي: تعريفه وأهميته وأنواعه وتطبيقاته في عام ٢٠٢٥.
٨. سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني (ت ١٤١٧هـ)، من تاريخ النحو العربي، مكتبة الفلاح.
٩. الشيخ محمد الطنطاوي رحمه الله، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تحقيق: أبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إسماعيل، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، ٢٠٠٥م- ١٤٢٦هـ.
١٠. عبد السلام أحمد، دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية، ٢٠٢٣. المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة.
١١. علياء زايد نايف المطيري، أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الإللكترونية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، ٢٠٢٢م، مجلة المناهج وطرق التدريس.
١٢. محمد يعقوب الهندي، صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسباب وطرق ووسائل علاجها.
١٣. مريم حمدان علي العنزي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية، الكويت مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، ٢٠٢٤م.
١٤. نادر إدلبي، تدريس النحو للناطقين بغير العربية: المشكلات والحلول، ٢٠٢٠م مجلة التواصلية.
١٥. نخبة من اللغويين بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الطبعة: الثانية ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢ م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Analysing common speaking errors among learners of Arabic as a foreign language and proposing frameworks for evaluation and correction.

Alaa Alshaikh Sulaiman

The University of Edinburgh- United Kingdom.

تحليل الأخطاء الشائعة في مهارة المحادثة لدى دارسى العربية كلغة أجنبية واقتراح آليات للتقويم والتصحيح

أ. آلاء الشيخ سليمان

جامعة إدنبرة - المملكة المتحدة.

E-mail: Alaa.Sulaiman@ed.ac.uk

KEY WORDS:

Speaking difficulties, speaking skill, Arabic as a foreign language.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات المحادثة، مهارة المحادثة، العربية للناطقين بغيرها.

ABSTRACT:

This study aims to highlight the importance of examining common errors in speaking skills among learners of Arabic as a foreign language, by emphasising both the significance of this skill and the challenges faced by learners in developing spoken proficiency in Arabic.

The research begins with a theoretical overview of the general difficulties associated with acquiring speaking skills. It then presents an applied analytical study of the oral performance of a sample group of fourth-year students at the advanced level. This study involves collecting and analysing linguistic and grammatical errors that occur during conversation, categorizing them into specific areas that can help instructors of Arabic as a foreign language better understand, address and solve these mistakes.

The study also provides a detailed description of the research context, including the participants, their linguistic background, and proficiency level. Based on the findings, it proposes a set of corrective strategies aimed at addressing and reducing these errors, ultimately to improve students' speaking abilities.

The research concludes with a series of practical recommendations intended to enhance the teaching and learning of Arabic speaking skills for both learners and educators.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية دراسة الأخطاء الشائعة في مهارة المحادثة لدى طلاب العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تسليط الضوء على أهمية هذه المهارة، وكذلك التحديات التي يواجهها متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في تعلم المحادثة باللغة العربية. يبدأ البحث بعرض نظري للمشكلات العامة المرتبطة باكتساب مهارة المحادثة، ثم ينتقل إلى دراسة تحليلية تطبيقية للأداء الشفوي لدى عينة من طلاب العربية للناطقين بغيرها في السنة الرابعة، المستوى المتقدم. وتتضمن هذه الدراسة جمع الأخطاء اللغوية والقواعدية التي تظهر في المحادثة، وتحليلها وتصنيفها ضمن محاور محددة، لتساعد هذه العملية معلم العربية للناطقين بغيرها على فهم هذه الأخطاء ومعالجتها.

كما يتناول البحث وصفاً لمجتمع الدراسة، وطبيعة العينة، والمستوى اللغوي، ثم يعرض مجموعة من الإجراءات التصحيحية المقترحة التي يمكن اتباعها لمعالجة هذه الأخطاء والحد منها بهدف تطوير مهارة المحادثة لدى الطلاب. وفي ختامه، يقدم البحث عدداً من التوصيات التي تساهم في تحسين العملية التعليمية لمهارة المحادثة لكل من المتعلم والمعلم.

مقدمة:

مهارة المحادثة هي إحدى المهارات اللغوية الأربع، وهي المحرك الأساسي للغة بوصفها أداة للتواصل. كما أن مهارة التحدث هي مهارة مهمة لنقل المعلومات والأفكار والعواطف والمشاعر (١). بشكل طبيعي، فإن متعلم أي لغة أجنبية سيمر بمراحل ومستويات لغوية مختلفة، وسيقع في بعض الأخطاء خلال تعلمه لهذه اللغة الأجنبية، وفي رحلته في الانتقال من مستوى لغوي إلى مستوى آخر أعلى منه، وصولاً إلى مرحلة الإتقان. وهذا بلا شك ينطبق على متعلم العربية كلغة أجنبية، وبالتركيز على مهارة المحادثة بالتحديد، فإن الانتقال في هذه المهارة من مستوى إلى مستوى أعلى منه، قد يشكل تحدياً، وقد يمر المتعلم ببعض الصعوبات، ويقع في بعض الأخطاء، ويتعثر في الوصول إلى المستوى المطلوب. بل وقد يظل في مستوى معين دون أن يحرز أي تقدم أو تطور لغوي بسبب هذه الأخطاء. لذا فإن دراسة وتحليل هذه الأخطاء الشفهية في مهارة المحادثة من شأنه أن يسلط الضوء على نقاط الضعف الشائعة لدى الطلاب في تعلمهم لمهارة المحادثة في اللغة العربية كلغة أجنبية. وبالتالي الإحاطة بهذه الأخطاء، وتقليل الوقوع فيها وحتى أيضاً إلى حد تجنبها بالكامل، والعمل على تدريب المتعلم، وعلى تحسين أدائه الشفهي، وذلك مع وجود خطة تدريب واضحة ودعم مستمر.

كما أن معرفة الأخطاء الشائعة في مهارة المحادثة التي قد يقع بها متعلم العربية كلغة أجنبية، تساهم في العمل على تزويد المتعلم بكافة الوسائل التي تساعد على تجنب هذه الأخطاء، وبالتالي تحسين تجربته التعليمية وتحفيزه على الاستمرار والمضي قدماً في تعلم العربية، وذلك حين يجد نتائج مباشرة ومثمرة لتدريبه متمثلة في تحسن أدائه الشفهي. غير أن الدراسات التي تتعلق بأخطاء المحادثة عند متعلمي العربية لاتزال محدودة، ولا تزال هناك حاجة إلى المزيد منها للتعرف على طبيعة هذه الأخطاء بشكل أكبر (٢).

من هنا تأتي أهمية هذا البحث، الذي سيستعرض أولاً بعض المشاكل والأخطاء في مهارة المحادثة التي يقع فيها عادة متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، ثم سينتقل إلى عرض دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية والقواعدية الشائعة في مهارة المحادثة لدى دارسي العربية كلغة أجنبية من المستوى المتقدم لطلاب السنة الرابعة في المؤسسة التي أعمل بها، وبعدها الانتقال إلى إدراج بعض الخطوات المتبعة لتصحيح هذه الأخطاء والسعي إلى تقليلها وتجنبها، وإلى تحسين مهارة المحادثة بشكل عام.

مشكلة البحث وأسئلته:

من خلال خبرتي في تدريس العربية للناطقين بغيرها، لاحظت أن هناك أخطاء شائعة وعامة يقع فيها متعلم العربية كلغة أجنبية وبشكل متكرر. هذه الأخطاء تشكل عائقاً في

طريق المتعلم لتحسين مهارة المحادثة والانتقال إلى مستوى أعلى في الأداء. من هنا جاءت هذه الدراسة لجمع هذه الأخطاء الشائعة وحصرها وتصنيفها، وبالتالي توظيفها للعمل على تحسين مهارة المحادثة لدى متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

ولذلك فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي الأخطاء اللغوية والقواعدية الشائعة التي يقع بها متعلم العربية كلغة أجنبية في مهارة المحادثة؟ وما هي الطرق للتقليل من الوقوع فيها وتجنبها؟ وماهي الاستراتيجيات التي تساعد في تحسين مهارة المحادثة لدى متعلم العربية كلغة أجنبية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:
- تسليط الضوء على المشاكل العامة التي تواجه متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في مهارة المحادثة.
- تحليل وتصنيف الأخطاء اللغوية والقواعدية بشكل خاص بالنسبة لطلاب العربية للناطقين بغيرها من المستوى المتقدم.

- توضيح بعض الخطوات والتدريبات التي تساعد على تقليل الوقوع في هذه الأخطاء وتجنبها.
- عرض توصيات عامة تساهم في تحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية كلغة أجنبية.

أهمية البحث:
إن تحليل وتوضيح الأخطاء اللغوية والقواعدية الشائعة لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها في مهارة المحادثة، سيساعد المتعلم على تحسين مستوى المحادثة والتجربة التعليمية بشكل عام. حيث أنه من الممكن الاستفادة من هذه الدراسة في توعية الطالب بطبيعة الأخطاء المتوقع حصولها عند ممارسة مهارة المحادثة والخطاب، فيعمل ويتدرب على تجنبها وتقاديرها. كما أنها تفيد المعلم في تشكيل تصور عام لبعض الأخطاء المحتملة التي قد يقع بها الطالب في المحادثة، فيساعده ذلك على الانتباه لها، وتوفير جميع الإمكانيات لتدريب الطلاب على تقليل الوقوع بها وحتى تجنبها، وذلك من خلال تدريبات معينة يقوم بها المدرس مع طلابه، ومن خلال توفير كل دعم يساهم في معالجة هذه الأخطاء وفي تحسين مهارة المحادثة. في محاولة صافية مصغرة في تحليل هذه الأخطاء وحصرها وتصنيفها، لاحظت أنه غالباً ما يقع الطالب في نفس الأخطاء بشكل متكرر، وهذا بالتالي يعيق تحسنه وتطوره لغوياً للانتقال إلى مستوى أفضل. وظهر لي أن وعي كل من المدرس والطالب بطبيعة هذه الأخطاء المتكررة، وتوفير فرص التدريب على هذه الأخطاء، أدى إلى تحسين أداء الطلاب بشكل ملفت، وبالتالي إلى تحسين التجربة التعليمية لكل من الطالب والمدرس. ومن هنا أتت أهمية البحث وأهمية مشاركته.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأخطاء الشائعة في مهارة المحادثة لدى طلاب العربية للناطقين بغيرها المستوى المتقدم.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من مجموعة تقديمات شفوية مسجلة لجميع طلاب السنة الرابعة الذين يدرسون العربية كلغة أجنبية، كجزء من درجة البكالوريوس في جامعة ادنبرة.

الدراسة شملت تحليلاً أكثر من ١٣٢ تقديمًا شفهيًا مسجلًا، لمجموعتين مختلفتين من الطلاب، على مدى سنتين دراسيتين ٢٠٢٣-٢٠٢٤ و ٢٠٢٤-٢٠٢٥. المجموع الكلي للطلاب خلال هاتين السنتين هو ٣٣ طالبًا. يمكن تصنيف مستوى هؤلاء الطلاب بحسب الإطار الأوروبي المشترك للغات في المستوى المتقدم

Common European Framework of Reference for Languages CEFR, B2 and C1(1)

وهذا يعني امتلاكهم أساسًا نحوياً ومعجمياً جيداً، وقدرة على التعبير عن آرائهم، ومواقفهم، في سياقات معقدة نسبياً، والقدرة على النقاش في مواضيع متنوعة، بالطبع مع وجود مشكلات في ضبط الأداء الشفوي من حيث البنية والدقة والملاءمة.

أولاً: الإطار النظري

أهمية مهارة المحادثة وبعض المشاكل المتعلقة بمهارة المحادثة عند الناطقين بغير العربية:

مهارة المحادثة هي إحدى المهارات اللغوية الأربع، وهي المحرك الأساسي للغة بوصفها أداة للتواصل. كما أن مهارة التحدث مهارة مهمة لنقل المعلومات والأفكار والعواطف والمشاعر (٢) تتسم مكونات المحادثة الناجحة عادة ب: الضبط النحوي، الملاءمة المعجمية، الترتيب المنطقي، الأداء الصوتي.

وقد صنفت دراسة (٣) المشاكل المتعلقة بمهارة المحادثة عند الناطقين بغير العربية إلى:

أ. عوامل نفسية:

مثل الحرج، والرهبة، وقلة الثقة بالنفس، والخوف من النطق الخاطئ، أو الإجابة بإجابة خاطئة، أو اعتقاد الطالب بأن مستواه ضعيف، وأن غيره متمكن لغوياً ومنطلق أكثر منه فيشعر بالإحباط. بالإضافة إلى الرهاب الاجتماعي من التحدث أمام الجميع، وهذا ما يجعله يتجنب المشاركة، حتى لا يبدو بمظهر سخيف أمام أساتذته، وزملائه. وقد يؤدي أيضاً إلى انعزال الطالب، وتفضيله الصمت على المشاركة. هذا ما اشارت إليه بعض الدراسات وهو أنه من أهم أسباب ضعف مهارة المحادثة عند الناطقين بغير العربية، هي مشاعر الإحراج، والخوف، وانعدام الثقة بالنفس عند

التحدث مما يجعل الطلاب غير نشطين داخل الصف (٤). بالإضافة إلى تلك الأسباب النفسية، هناك أحياناً شعور لدى بعض الطلاب بعدم الاكتراث بتعلم اللغة، أو خوفهم من عملية التقييم.

ب. عوامل لغوية:

ضعف مستوى المحادثة عادة ما يرتبط بمشاكل في رصيد المفردات لدى الطالب، أو عدم تمكنه منها. ويتضمن أيضاً عدم قدرة الطالب على استخدام المفردات المناسبة في السياقات المختلفة. فضعف رصيد المفردات لدى الطالب أو ضعف فهمها يؤدي إلى أخطاء في استخدامها في السياق المناسب أو المعنى المطلوب. كما قد يؤدي ضعف الطالب في المفردات إلى صعوبة في فهمها، وبالتالي صعوبة في فهم الكلام المحكي، أو التعليمات المطلوبة، فيفشل بالتالي في الاندماج في المحادثة، والمشاركة فيها. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي الضعف في الناحية القواعدية إلى أخطاء عدة. منها على سبيل المثال وليس الحصر، أخطاء في استخدام الزمن الصحيح للفعل، أو استخدام خاطئ لصيغة الإضافة، أو لصيغة الصفة والموصوف، أو في الاستخدام الصحيح للتذكير والتأنيث.

ج. أساليب التدريس:

فتلك الأساليب التقليدية التي تركز على المدرس بدلاً من الطالب عادة ما تحرم الطالب من المشاركة الفعالة في الصف، بينما توفر الصفوف التواصلية التي تركز على الطالب وتعطيه الحصة الأكبر من الوقت في المخاطبة والمحادثة والتجريب، مساحة آمنة للطلاب تدفعه إلى المحاولة، مع تقبل التعثر، ودون الخوف من إصدار أحكام مسبقة عليه، أو من تعليقات ساخرة تحبطه. تخلق هذه الأجواء بيئة مريحة للتعلم، والانغماس اللغوي. كما تشمل أساليب التدريس المواد التعليمية المستخدمة في حصص المحادثة، وللأسف، أحياناً تعتمد هذه الحصص على كتب لا تتناسب مع مستوى الطلاب، ولا اهتماماتهم، وغالباً ما تكون مواضيع المحادثة والنشاطات، قديمة مملة وغير جذابة. وهنا يجب على المدرس أن يكون خلاقاً، ومبدعاً. فإن وجد أن هناك نقصاً في مواد المحادثة، فعليه أن يصمم تمارينه ومواده التعليمية الخاصة يقوم فيها بتنويع أنشطة المحادثة وجعلها ممتعة وتفاعلية كلعبة الأدوار مثلاً، أو إتاحة الفرصة للطلاب في اختيار مواضيع تهمهم وتجذبهم. بالإضافة إلى الحرص على تضمين النشاطات معلومات ثقافية تشد الطلاب وتشجعهم على المشاركة.

د. عوامل تتعلق ببيئة الصف:

مثلاً علاقة المدرس مع طلابه قد تكون متوترة أحياناً، وذلك عندما يصد المدرس الطالب عن السؤال والاستفسار. ولا يتيح له وقتاً للتدرب، أو لمشاركة أية ملاحظات أو صعوبات يواجهها. علينا أن لا ننسى أن متعلم اللغة الجديد قد يقع في

مسجلاً للطلاب خلال سنتين. بمعدل أربع تقديرات لكل طالب خلال السنة الدراسية الواحدة. كل تقديم تتراوح مدته ما بين خمس إلى سبع دقائق، يقوم فيه الطالب بالتقديم بشكل فردي لحوالي خمس دقائق، ثم التفاعل مع أسئلة زملائه المتواجدين في مجموعته حول الموضوع الذي تحدث فيه. يتلقى الطالب تقييماً شفوياً ومكتوباً بعد كل تقديم، حتى يتمكن من الاطلاع على أخطائه والملاحظات حول تقديمه، قبل التحضير للتقديم الذي يليه. الملاحظات والتقييم يتضمنان ملاحظات حول أخطاء القواعد، والنحو، والمفردات المستخدمة، والنطق، والأداء الصوتي. كما يتلقى ملاحظات حول محتوى الموضوع نفسه، وما إذا شمل كل النقاط المطلوبة، وتحدث بشكل موسع وكاف. بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى تتعلق بالأداء، وباستخدام أدوات توضيحية خلال التقديم. كل المواضيع التي قدمها الطلاب شائعة ومتطرفة، ولديهم إطلاع وتدريب مسبق عليها قبل التقديم. كما يجدر بالذكر أن هذه التقديرات كانت جزءاً من النشاطات الصفية التي تختبر أداء الطالب في مهارة المحادثة ويسهم تقييمها، ودرجتها في الدرجة النهائية للطلاب. هذا وبالإضافة إلى هذه التسجيلات، فقد تم تدوين ملاحظات وأخطاء خلال حصص المحادثة الأسبوعية، والتدريبات المتنوعة. وعليه تم فرز أبرز الأخطاء الشائعة والمتكررة ضمن التصنيفات التالية:

١. أخطاء قواعدية ونحوية:

١,١. أخطاء في تصريف الفعل:

أمثلة:

المطالب كان بسيطة – كانت

المحللين السياسيين زعم – زعموا

هو عملت في – عمل

هو شاهدت – شاهد

كل الناس في أمريكا يؤمن – يؤمنون

١,١. أخطاء في استخدام الوزن المناسب للفعل:

أمثلة:

ظهرت إحدى الدراسات – أظهرت

قابلوا مع رجل فرنسي – تقابلوا

تذكرت وسائل الاعلام – ذكرت

وقفت الشرطة سيارته – أوقفت

٢,١. أخطاء في استخدام الأسماء الموصولة:

أمثلة:

اول مرحلة الذي هو مرحلة – التي هي

التغيير التي حدث – الذي

٣,١. أخطاء في استخدام حرف الجر:

أمثلة:

غير قادرين لتلقي العلاج المناسب – على تلقي

الرد إلى فوز ترامب – على

الحرص من السؤال أمام الآخرين، وقد يفضل أن يسأل المدرس بشكل خاص. فحين يحرمه المدرس من هذه الفرصة، أو لا يقابل أسئلته واستفساراته بصدر رحب، فإن هذا قد يمنع الطالب من المحاولة مجدداً، وبالتالي تبقى اشارات الاستفهام هذه عالقة في ذهنه، وتشكل عائقاً أمام تطوره اللغوي، فتبطئه وبالتالي يتأخر مستواه اللغوي. وهناك أيضاً مسائل تتعلق بوثيرة حصص المحادثة، وما إذا كانت هناك فرصة دورية لممارسة المحادثة بشكل مستمر ومدرّس. فهذه الصفوف في أغلب الحالات تشكل المكان الوحيد الذي يستطيع فيه الطالب ممارسة المحادثة باللغة العربية والتدريب عليها. بالإضافة إلى ذلك، فإن عدد الطلاب في حصص المحادثة أمر مهم جداً. فالحصص التي يكون فيها عدد الطلاب قليل تتيح فرصة أكبر لكل طالب بالمشاركة والحديث، مع إتاحة فرصة أكبر للمعلم للاستماع لكل طالب وتزويده بتعليقات تساعد على التدريب وتدارك أخطائه الشخصية.

هناك أيضاً عوامل أخرى تؤثر على مهارة المحادثة لمتعلم العربية كلغة أجنبية، كالتداخل اللغوي مع اللغة الأم، وضعف الممارسة على أرض الواقع، والتركيز على مهارتي القراءة والكتابة أكثر من المحادثة.

ويوضح الباحث ميمون في دراسته (٥) إلى أن أكبر الصعوبات المتعلقة بطالب اللغة العربية للناطقين بغيرها في تعلم مهارة المحادثة تتمثل في: "قلة تحدث الطالب باللغة العربية خارج الصف، وأن أكبر الصعوبات المتعلقة بالمعلم تتمثل في عدم حصول المعلم على إعداد تربوي كاف لتعليم مهارت اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن الصعوبات المتعلقة بمنهج المحادثة تتمثل في عدم توظيف النحو الوظيفي في منهج المحادثة بشكل جيد، وأن أكبر الصعوبات المتعلقة ببيئة التعليم تتمثل في عدم وجود أنشطة مع المجتمع المحلي تسهم في تنمية المحادثة بالعربية".

سأركز في بحثي هذا بشكل أساسي على العامل اللغوي، والأخطاء اللغوية والقواعدية في مهارة المحادثة. وهذا ليس استخفافاً ببقية العوامل والمشاكل، وإنما لأن الدراسة ركزت على تحليل الأخطاء اللغوية والقواعدية حصراً. هذا بالإضافة إلى استثناء العوامل التي تتعلق ببيئة الصف تقريباً. حيث أن صفوف المحادثة المدروسة صغيرة نسبياً، ولا تتجاوز السبعة طلاب في الصف الواحد. كما أن هذه الصفوف دورية، بمعدل حصّة واحدة على الأقل أسبوعياً مخصصة للتدريب على مهارة المحادثة، مما يجعلها صفوفاً متميزة وتعطي فرصاً كافية لكل طالب للتدريب ولممارسة اللغة.

ثانياً: تحليل وتصنيف الأخطاء الشفوية

عملية تحليل الأخطاء اللغوية والقواعدية تضمنت الاستماع مباشرة للطلاب، وإلى تحليل أكثر من ١٣٢ تقديمًا شفهيًا

ترتبط لجبل ← بجبل

لا اتفق بكل هذه الاعتراضات ← مع كل

أثرت إلى ← على

١, ٤ أخطاء في صيغة الإضافة (وبشكل خاص خطأ استخدام ال التعريف في الجزء الأول من الإضافة):

أمثلة:

هو النوع المساعدة ← نوع المساعدة

كشفت الأعمال الشغب ← أعمال الشغب

أعلن الرئيس الوزراء ← رئيس الوزراء

الساعات العمل المكثفة ← ساعات العمل

السياسيات مارغريت ← سياسيات مارغريت

١, ٥ أخطاء في صياغة الصفة والموصوف:

أمثلة:

على الصعيد الإقليمية ← الإقليمي

شخص أجنبية ← أجنبي

الهجرة كانت قضية مهم ← مهمة

الربح وصناعة الدوائية ← الصناعة

١, ٦ أخطاء في استخدام الصفة مع جمع غير العاقل:

أمثلة:

تصاريح قانوني ← قانونية

لأسباب عديد ← لأسباب عديدة

بنود آخر ← أخرى

الشركات الدوائي ← الدوائية

جرائم عنصري ← عنصرية

١, ٧ أخطاء في التذكير والتأنيث ومن ضمنها أخطاء في

أسماء الإشارة والضمائر:

أمثلة:

هذه الموضوع ← هذا

في هذه العرض التقديمي ← هذا

السياسة الحكومية التي كان عنده ← عندها

هذا الاستجابة ← هذه

هي مفتوح ← مفتوحة

هذه الاختلاف ← هذا

خلال هذا القمة ← هذه

١, ٨ أخطاء في استخدام حرف النفي المناسب:

أمثلة:

لا فكرت في ← لم أفكر

لا فقط لتغطية ← ليس

هو لا قتل أي شخص ← لم يقتل

١, ٩ أخطاء تتعلق بقواعد مختلفة:

هذا الرقم هو الرقم العالي منذ أربعين سنة ← الأعلى

مقتل مئة الأشخاص ← شخص

يريدون إن يمنعون إن إطلاق نار ← ان يمنعوا

كل هذه الأشياء يشيرون إلى تطورات ← تشير إلى

لم يكون الجريمة نفسها ← لم تكن

١, ١٠ أخطاء في الجموع:

أمثلة:

شتيمات عنصرية ← شتائم

كل المعادلين زادت ← المعدلات

١, ١١ أخطاء في تركيب أو ترتيب الجملة:

أمثلة:

أشهر الصور من أي محكمة في التاريخ ← أشهر صور

المحاكم في التاريخ

من اللازم إن يفعل أكثر عن الموضوع ← ان تكون هناك

خطوات أكثر \ ان يقدموا حلول أكثر

أخطاء في المفردات. ٢

١, ٢ استخدام خاطئ للكلمة:

أمثلة:

مختلف الصاعد ← الأصعدة

الأكل المفبرك ← الأكل المغشوش

القلق عن الفلوس ← الأمور المادية- الوضع المادي

المناطق الأكثر معرضة لتأثيرات تغيير المناخ ← غرضة

يؤدي إلى إنشاء الأمراض ← انتشار الأمراض

القبض على المشكلة ← تحديد \ حل

تعامل الشرطة مع القضية بشكل اهمالي ← بإهمال

سارت سيراً بسرعة ← سارت بشكل سريع

ادى الى ليس العدالة ← انعدام العدالة

٢, ٢ استخدام خاطئ لمفردات قريبة في اللفظ ولكن مختلفة

في المعنى:

أمثلة:

كانت البلد عزل كثير ← في عزلة كبيرة

شاعرات ضد الحكومة ← شعارات

تمييز في الاجتماع ← المجتمع

هذه المعادلات سيئة ← المعدلات سيئة

تدفع الحكومة حول ← حوالي

يستطيع الوقف على رجليه ← الوقوف

ما في متساوي ← مساواة

بدلاً من الحافظ على الوظائف ← الحفاظ

يوقع الناس حياة جيدة بعد الحروب ← يتوقع

توفي أحد عضو من الجمهور ← واحد

ان يجمدوها ليحتفظوا على الدم ← ليحافظوا

أثرت جدلاً ← أثارت

تقديم أي مبرر لطول فترة التعليق ← لإطالة

٢, ٣ عدم اكتمال المعنى بسبب نقص المفردة المناسبة:

أمثلة:

دفع كثير من الناس إلى هشاشة اقتصادية ← المعاناة من

يذهبون الى هذه الدول بسبب القتل الرحيم ← شرعية\

السماح بـ

٤,٣ أيضاً صعوبة في نطق بعض الحروف العربية
المفخمة خاصة (ق، ص، ض، ط، ظ)
أمثلة:

المنسة ← المنصة
كرصنة الكترونية ← قرصنة
كيود شديدة ← قيود
البندقية ← البندقية
كلقين ← قلقين
تعليق عمل البرلمان ← تعليق
٥,٣ عدم توضيح الشدة:
أمثلة:

بريا ← برّيا
امتد تأثيره ← امتدّ
صرحت في بيان رسمي ← صرّحت
مركش ← مراكش
تفشي الوباء ← تفشّي
سأركز ← سأركّز
وزع الماء ← ورّع
٦,٣ أخطاء في الحركات:
أمثلة:

مما يظهر الحاجة ← يُظهر
يُعكس مدى انقسام ← يَعْكس
منظمة ← مُنظمة
٧,٣ عدم نطق التاء المربوطة حين تأتي في القسم الأول
من الإضافة:
أمثلة:

محاولا تلبية ← محاولة
سيطر الخدمات الصحية الخاصة ← سيطرة
في خبرا المدربين ← خبرة المدربين
جودا الهواء ← جودة الهواء
ثالثاً: تحليل البيانات ومناقشة النتائج
بالنظر إلى نتائج تحليل أخطاء المحادثة لدى طلاب العربية
لناطقين بغيرها، نجد أن الأخطاء الشائعة ممكن أن تصنف
إلى:
أخطاء قواعدية

ويندرج تحتها أخطاء في: تصريف الفعل، أو استخدام الوزن
المناسب للفعل، أخطاء في استخدام الأسماء الموصولة،
أخطاء في استخدام حرف الجر، أخطاء في صيغة الإضافة،
أخطاء في صياغة الصفة والموصوف، أخطاء في استخدام
الصفة مع جمع غير العاقل، أخطاء في التذكير والتأنيث،
ومن ضمنها أخطاء في أسماء الإشارة والضمائر، أخطاء
في استخدام حرف النفي المناسب، أخطاء تتعلق بقواعد
مختلفة، أخطاء في الجموع، أخطاء في تركيب أو ترتيب
الجملة.

لماذا هذه الصدمة اندلعت الغضب ← ادت الى اندلاع
الغضب

٤,٢ ترجمة حرفية للكلمة من اللغة الأم:
أمثلة:

رد فعل الحكومة عن البانداميك ← الوباء
منذ كل التريليز في شمال إيرلندا ← المشاكل
معدل السويوسايد ← الانتحار
من أجل تحليل الجو السياسي الحالي ← الوضع
٥,٢ التعثر في اختيار الكلمة المناسبة للسياق أو عدم توفر
كلمة مرادفة في رصيد الطالب فيلجأ إلى بدائل:
أمثلة:

قضية الحرمان من النوم ← مشكلة
والضغط المالي ← المادي
الناس يدهم ترتفع الوعي ← بحاجة إلى رفع الوعي توعية
هو يبدل الموضوع ← غير
المرض العقلي مع الجسم ← مرض عصبي
ليس الوقت الأول شغنا هذه السياسة ← ليست المرة الأولى
كان مش وقت طويل بعد محاكمة ← كانت بعد وقت قصير
من محاكمة

٣. أخطاء صوتية
١,٣ أخطاء النطق خاصة في بعض الحروف الغير موجودة
في لغة الطالب الأم مثل ع ح:
أمثلة:

انهاء الدئم ← الدعم
اززت ← عززت
الهرص على ← على الحرص
٢,٣ خلط الحركات القصيرة والطويلة:
أمثلة:

قد يخلط المتعلمون بين الحركات القصيرة (الفتحة، الكسرة،
الضمة) والحركات الطويلة (الألف، الياء، الواو) خاصة
الألف المدية:
أمثلة:

امكنيت ← الامكانيات
معزولين ← معزولين
استعدت العلاقات ← استعادت
في الختم ← الختام
الاغلق الوطني ← الاغلاق
أثر كثير من الجدل ← أثار
ميزانية ← ميزانية
حرب تجارية ← تجارية
إتسامت ← اتّسمت

٣,٣ صعوبة في نطق الحروف المتشابهة
مثال: نطق "ض" ك "د"، مثل: "دار" بدلاً من "ضار"
المعلومات المدللة ← المضللة

أخطاء المفردات

ويمكن أن تصنف إلى: استخدام خاطئ للكلمة، استخدام خاطئ لمفردات قريبة في اللفظ ولكن مختلفة في المعنى، عدم اكتمال المعنى بسبب نقص المفردة المناسبة، ترجمة حرفية للكلمة من اللغة الأم، التعثر في اختيار الكلمة المناسبة للسياق أو عدم توفر كلمة مرادفة في رصيد الطالب فيلجأ إلى بدائل.

أخطاء النطق

وتتضمن: أخطاء النطق خاصة في بعض الحروف الغير موجودة في لغة الطالب الأم مثل "ع" و"ح"، خلط الحركات القصيرة والطويلة، صعوبة في نطق الحروف المتشابهة، صعوبة في نطق بعض الحروف العربية المفخمة خاصة (ق، ص، ض، ط، ظ)، عدم توضيح الشدة، أخطاء في الحركات، عدم نطق التاء المربوطة حين تأتي في القسم الأول من الإضافة.

رابعاً: آليات التدريب والتصحيح المقترحة

من الآليات والتدريبات المقترحة، والتي قمت شخصياً باستخدامها في صفوفي للمحادثة، ووجدت لها أثراً كبيراً ما يلي:

١. تقديم قائمة بالكلمات المستخدمة أو الأكثر شيوعاً تحت كل موضوع جديد:

علينا أن نتذكر أن معظم رصيد المفردات لدى طالب العربية للناطقين بغيرها يتشكل من خلال الموضوعات التي ناقشها وتعرض لها، وهذا يعني أن أي موضوع جديد لم يتطرق له طالب العربية للناطقين بغيرها مسبقاً سيشكل تحدياً جديداً في معرفة المفردات المتعلقة بهذا الموضوع، وعليه يجب أن نزوده ببعض المفردات المفيدة لاستخدامها قبل عرض الموضوع الجديد عليه. كما أن على المدرس أن يحفز الطالب على استخدام هذه المفردات، فمثلاً ممكن أن يطلب من الطالب أن يستخدموا ما لا يقل عن ثلاث كلمات جديدة في حديثهم عن هذا الموضوع الجديد، أو أن يطلب منهم إيجاد هذه المفردات في أنشطة المحادثة الصفية وتمارينها فيلاحظها الطالب ويتمعن بمعناها والطريقة التي استخدمت فيها هذه المفردات.

والتدرب على الأخطاء الشائعة والملاحظات: ٢. تنسيق ورشة تدريبية مكثفة لتقويم الأداء الشفوي

وحذاً أن تنسق هذه الورشة بعد عدة تقديمات، أو عدة حصص محادثة مع الطلاب، حتى يكون المعلم قد اطلع بشكل كاف على مستوى طلابه، وجمع بعض الملاحظات التي تتعلق بأخطائهم الشائعة، وأدائهم، وبالتالي تحصل الاستفادة القصوى من هذه الورشة. من الممكن أن تتضمن الورشة:

أ. شرحاً عاماً بالأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطالب عادة وهذا يشمل الأخطاء الشائعة القواعدية والنحوية والمفردات والنطق حتى تتكون لدى الطالب فكرة عن طبيعة الأخطاء التي وقعوا ومن الممكن أن يقعوا فيها كخطوة أولى لتجنبها.

ب. نشاطات للتدرب على تجنب هذه الأخطاء مثل: تزويدهم بقائمة مكتوبة ببعض الأخطاء الشائعة التي قام بها الطلاب، ووضعهم في مجموعات للعمل على إيجاد هذه الأخطاء، والإشارة إليها والتفكير في طرق لتصحيحها، ثم العمل بشكل جماعي على مناقشة الأجوبة والتصحيحات والتأكد من فهمها.

ج. التدرب على أخطاء النطق بين مجموعات صغيرة من الطلاب، ثم بشكل جماعي مرددين النطق الصحيح خلف المعلم.

د. التدرب على أنشطة حوارية، وسيناريوهات تتفق مع المواضيع التي يدرسونها في برنامجهم.

٣. التصحيح الفوري (الشفوي):

بأن يطلب المعلم مباشرة من الطالب إعادة الكلمة، أو الجملة التي قالها وأخطأ فيها، فيعيد بها بشكل مباشر وبالطريقة الصحيحة.

٤. التصحيح والملاحظات المؤجلة والمكتوبة:

بعد النشاط الشفهي، يُقدّم للطلاب ملاحظات وتعليقات مكتوبة ومفصلة مع إشارات للأخطاء التي ارتكبها، وتصويبات في الهامش. وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها خاصة عند إعطائها للطلاب بعد تقديمه الشفهي باللغة العربية، والذي يؤديه الطالب بشكل منفرد. فتتشكل عند الطالب صورة عن مستواه وعن أخطائه بشكل خاص.

٥. إتاحة الفرصة للطلاب لمقابلة المعلم خارج أوقات الحصص، وذلك لتوفير مساحة مريحة للطلاب للسؤال والاستفسار، وحتى إن أمكن للتدرب الفردي على المحادثة. ٦. مراجعة بعض القواعد الأساسية والإشارة إليها بشكل مستمر، للتأكد من تذكر الطلاب لهذه القواعد وتجنب الوقوع بأخطاء في تطبيقها.

٧. تحفيز الطلاب على التدرب على تقديمهم الشفهي، وذلك بكتابة النقاط الرئيسية لهذا التقديم، والتأكد من خلو هذه النقاط من الأخطاء، ومن ثم التدرب على إلقائها، وعلى إلقاء التقديم شفهيّاً كاملاً.

٨. العمل على جمع الطالب مع طلبة آخرين إما ناطقين بالعربية، أو غير ناطقين بها ولكن من نفس مستواه اللغوي، وذلك لتوفير فرصة للتدرب الإضافي على مهارة المحادثة. ٩. تشجيع الطلاب على الأعمال التطوعية ضمن الجالية العربية، وذلك لتوفير فرص لهم لممارسة المحادثة باللغة العربية مع الناطقين بها في سياقات حياتية مختلفة.

١٠. بالإضافة إلى حصص المحادثة، العمل على تنسيق وتنظيم نشاطات اجتماعية وثقافية، لتوفير فرص أكثر لاستخدام اللغة العربية. كزيارة المتحف أو المسجد المحلي. هذا بالإضافة إلى طرق أخرى يوجه الطلاب إلى تطبيقها لتحسين النطق ومهارة المحادثة منها:

١١. ما يسمى بتقنية التظليل الصوتي، أو النسخ المباشر للصوت وفي هذه التقنية يقوم الطالب: - باختيار نص صوتي واضح ومناسب.

خاتمة:

في هذا البحث، تمت مناقشة الأخطاء الشائعة لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها. بدأ البحث بعرض المشاكل العامة التي يتعرض لها متعلم مهارة المحادثة في اللغة العربية كلغة أجنبية، ثم بدراسة تحليلية للأخطاء القواعدية واللغوية الشائعة لدى مجموعة من طلاب مهارة المحادثة في المستوى المتقدم، ثم تصنيف هذه الأخطاء ضمن محاور معينة تساعد المعلم على الإطلاع عليها وحصرها واستخدامها لتوعية الطلاب بهذه الأخطاء المحتملة، ومساعدتهم على تجاوزها.

ومن ثم، تم إدراج مجموعة من التوصيات للتدرب على تصحيح هذه الأخطاء والعمل على تجنبها، مما يحسن من مستوى المحادثة لدى طلاب العربية للناطقين بغيرها، ويحسن التجربة التعليمية لدى كل من الطالب والمعلم.

المراجع:

1. European Union. (n.d.). *Common European Framework of Reference for language skills*. Europass. <https://europass.europa.eu/en/common-european-framework-reference-language-skills>
2. Muklas, M. (2017). Talking chips technique to teach speaking. Channing: Journal of English Language Education and Literature, 2(1), 58-64.
3. Yaacob, H., Rahimi Nik Yusoff, N. M., Baharudin, H., & Zulkifli, H. (2024). Systematic Literature Review of Learning Strategies for Arabic Speaking Skills Among Non-native Speakers. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 49(1).
4. Mohd Ieruan Mohamed Mokhtar. (2020). Lower Secondary Students' Arabic Speaking Anxiety: A Foreign Language Literacy Perspective. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(4), 33. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.4p.3>
5. السلمي، & ميمون بن أحمد. (٢٠٢١). صعوبات تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بجامعة أم القرى. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد*, ١٣ (٣٦), ٢٦-٥٤.

- ثم يستمع إلى مقطع قصير منه فقط من ٥ (إلى ١٠) ثوان دون التوقف.

- ثم يكرر مرة أخرى ما سمعه بصوت مرتفع، ومشابه للمتحدث في النبرة، والسرعة، والنطق، كما لو أنك تظلل صوته.

وعليه أن يركز على الإيقاع، والنبرة، واللهجة، وليس فقط إعادة الكلمات.

- ثم يكرر المقطع هذا نفسه عدة مرات إلى أن يشعر أنه اقترب بنطقه ولفظه من المتحدث الأصلي.

- ثم ينتقل إلى المقطع التالي بنفس الطريقة. وعليه أن يمارس تقنية التظليل يومياً وبشكل مستمر لمدة ١٠ إلى ١٥ دقيقة مع نصوص وحوارات متنوعة كخطابات مقاطع، أو بودكاست، وهكذا. هذا من شأنه أن يساعد في تحسين الطلاقة والنبرة واللهجة، ويدرب الأذن على التمييز بين الأصوات الدقيقة والتي تساعد في اكتساب النطق الصحيح واللهجة.

١٢. التدرب على التصحيح الذاتي: وذلك بتشجيع الطلاب على تسجيل محادثاتهم، ثم الاستماع لها وتحليل الأداء.

١٣. استخدام بطاقات بها شفرات أو رموز لأنواع الأخطاء لتسهيل توضيح خطأ الطالب، ومساعدته في التعرف على خطئه بصورة سريعة.

١٤. بطاقات مصغرة للقواعد، والكلمات الشائعة أو الجديدة، فيخصص الطالب بطاقة لكل أسبوع، أو لكل موضوع مثلاً عليه مراجعتها واستخدامها في الصف.

خامساً: التوصيات

حاول البحث تسليط الضوء على أخطاء المحادثة الشائعة لدى طلاب العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، غير أن هذه الدراسة كانت محدودة، وضمن مؤسسة واحدة فقط، وعينة صغيرة من الطلاب. لا تزال هناك حاجة إلى دراسات أوسع وأشمل في هذا الموضوع، تشمل عينة أكبر من الطلاب، وتحليل أعمق لهذه الأخطاء، حتى يتم الاستفادة من هذه الأبحاث بشكل أمثل للعمل على مساعدة الطلاب في تحسين مهارة المحادثة في اللغة العربية كلغة أجنبية. كما لا بد من التركيز على:

- ضرورة التكامل بين المهارات الشفوية والكتابية في تدريب طلاب المستوى المتقدم.

- إدماج التصحيح في العملية التعليمية كجزء طبيعي وليس عقوبة.

- تدريب المعلمين على مهارات التصحيح التفاعلي وتوظيف الخطأ كأداة تعليمية.

- إنتاج مواد تعليمية تركز على الأداء الشفهي وتتضمن تدريبات على الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها الطالب لتجنبها.

- التأكد من توفير حصص محادثة بعدد قليل من الطلاب، وذلك لإتاحة وقت كاف لكل طالب بممارسة اللغة والتدرب عليها.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Qur'anic Narrative and Its Rhetorical Impact: A Study on the Integration of Interpretive Meanings.

Dr. Batoul bint Subait Al-Aboud Al-Sahli

Assistant Professor of Literature, Rhetoric, and Criticism - Department of Arabic Language and Literature - College of Education in Al-Kharj – Prince Sattam bin Abdulaziz University - Kingdom of Saudi Arabia.

القصة القرآنية وأثرها البلاغي: دراسة في تكامل المعاني التفسيرية.

د. بتول بنت سبيت العبود السهلي

أستاذ مساعد تخصص (الأدب والبلاغة والنقد) بقسم اللغة العربية وآدابها
كلية التربية بالخرج - جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
المملكة العربية السعودية.

E-mail: batoul.alsahli@gmail.com

KEY WORDS:

Qur'anic Rhetoric – Qur'anic Narrative – Interpretive Meanings – Context.

الكلمات المفتاحية:

البلاغة القرآنية - القصة القرآنية - المعاني التفسيرية - السياق.

ABSTRACT:

This research addresses the topic: "The Qur'anic Narrative and Its Rhetorical Impact: A Study on the Integration of Interpretive Meanings." The significance of this study lies in its connection to the Book of Allah (Glorified and Exalted be He) and its focus on an important issue—the rhetorical impact of the Qur'anic narrative. It explores the narrative's influence on interpretive meanings and its rhetorical effects. The aim of the research is to highlight the impact of narrative style on the audience through various Qur'anic examples, demonstrate the effect of the narrative on the meanings and implications of different story contexts, and show its role in the Qur'an's rhetorical inimitability. The study seeks to reveal the Qur'an's rhetorical miracle through one of its key components—the Qur'anic narrative. The research concludes that the Qur'anic story takes on a unique character in each surah, despite sharing the same core content. This uniqueness aligns with the overall theme of each surah. Additionally, the repetition of Qur'anic stories across different verses—whether in similar or varied forms—reflects aspects of the Qur'an's descriptive inimitability.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث: القصة القرآنية وأثرها البلاغي: دراسة في تكامل المعاني التفسيرية، وتكمن أهمية هذا البحث في ارتباطه بكتاب الله عز وجل، وتناوله لمسألة مهمة وهي الأثر البلاغي للقصة، وارتباطه وكشفه عن أثر القصة في المعاني التفسيرية، ويهدف البحث إلى بيان أثر أسلوب القص في المتلقي من خلال نماذج قرآنية متعددة، وإظهار أثر القصة في المعاني والدلالات المختلفة لمواطن القصة، وبيان أثر القصة في الإعجاز البياني للقرآن، إبراز إعجاز القرآن البياني، وذلك من خلال دراسة مكون من مكوناته وهي القصة القرآنية، وقد توصل البحث إلى إن القصة القرآنية لها في كل سورة طابع غير طابعها في السورة الأخرى، مع اتحاد المضمون، وهي في ذلك متفقة مع الطابع العام للسورة، وأن تكرار القصة القرآنية في عدة آيات بصيغة متشابهة أو مختلفة هي بعض مناحي الإعجاز الوصفي في القرآن الكريم.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله ومن والاه ... وبعد.

فإن الذي يتدبر القرآن الكريم، يرى جانباً كبيراً من آياته وسوره تشتمل على قصص الأنبياء - عليهم الصلاة والسلام وعلى قصص غيرهم من الأخيار أو الأشرار، ويرى ذلك بصورة أكثر تفصيلاً في السور المكية، التي كان نزولها قبل الهجرة؛ لأنها - في الأعم الأغلب - اهتمت بإقامة الأدلة على وحدانية الله - تعالى- وعلى صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم فيما يبلغه عن ربه، وعلى أن هذا القرآن من عند الله - تعالى- وعلى أن البعث وما يترتب عليه من ثواب أو عقاب، حق وصدق.

وهذه الأدلة ساقتها السور المكية، تارة عن طريق قصص الأنبياء مع أقوامهم، وتارة بغير ذلك من الطرق الأخرى، كالنظر في ملكوت السماوات والأرض، وفي خلق الإنسان وغيره من سائر المخلوقات، فمن السور المكية التي اشتمل جانب كبير منها على قصص الأنبياء، سور: الأعراف ويونس وهود ويوسف والشعراء والقصص والصفات ... الخ.

والقصة في كل زمان ومكان لها أثرها العميق في النفوس؛ لما فيها من عنصر التشويق، وجوانب الاعتبار والاعتاظ، ولا تزال على رأس الوسائل التي دخل منها الهداة والمصلحون والقادة إلى قلوب الناس وعقولهم، لكي يسلكوا الطريق القويم، ويعتقوا الفضائل، ويجتنبوا الرذائل، ويسلموا وجوههم لله الواحد القهار، ومن هنا ساق القرآن ما ساق من قصص تمتاز بسمو الغاية، وشريف المقصد، وصدق الكلمة والموضوع، وتحري الحقيقة، بحيث لا تشوبها شائبة من الوهم أو الخيال أو مخالفة الواقع، كما أن من مميزات قصص القرآن: اشتمالها على طرق شتى في التربية والتهديب، تارة عن طريق الحوار، وأحياناً عن طريق سلوك طريق الحكمة والاعتبار، وطوراً عن طريق التخويف والإنذار.

وأسلوب القصة من الأساليب التي اعتنى القرآن الكريم بها عناية خاصة؛ لما فيها من عنصر التشويق، وجوانب الاعتاظ والاعتبار، وقد ألمح القرآن إلى هذا في أكثر من آية من ذلك قوله تعالى: ﴿فَأَقْصَصْ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٦]، إلى غير ذلك من الآيات التي تبين اعتماد القرآن أسلوب القصص، تحقيقاً لمقاصد وأغراض شتى.

وتأسيساً على ما تقدم جاء هذا البحث ليعالج: **القصة القرآنية وأثرها البلاغي: دراسة في تكامل المعاني التفسيرية.**

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

١- ارتباطه بكتاب الله عز وجل.

٢- تناوله لمسألة مهمة وهي الأثر البلاغي للقصة.

٣- ارتباطه وكشفه عن أثر القصة في المعاني التفسيرية ومدى التكامل بين قصص القرآن في أكثر من موضع.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- بيان أثر أسلوب القصص في المتلقي من خلال نماذج قرآنية متعددة.

٢- إظهار أثر القصة في المعاني والدلالات المختلفة لمواطن القصة.

٣- بيان أثر القصة في الإعجاز البياني للقرآن.

٤- إبراز إعجاز القرآن البياني، وذلك من خلال دراسة مكون من مكوناته وهي القصة القرآنية.

الدراسات السابقة:

لم أجد في حدود اطلاعي دراسة تناولت: القصة القرآنية وأثرها البلاغي: دراسة في تنوع المعاني التفسيرية، غير أنني وقفت على دراسات لامست مسائل فرعية تتقاطع مع بحثي هذا، ومنها الدراسات الآتية:

١- البلاغة الإعجازية في القصة القرآنية (دراسة تطبيقية في سورة الفيل)، د/ هبة إسماعيل حسن إبراهيم، بحث منشور بمجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود-جامعة الأزهر، العدد الخامس والثلاثون، الإصدار الأول ١٤٤٣هـ- ٢٠٢٢م. وقفت الباحثة على الأساليب البلاغية التي كان لها دور كبير في إبراز المعاني والإقناع، وهدف البحث إلى تذوق القصة القرآنية، والإفادة مما فيها من عبر وعظات.

٢- القصة القرآنية - نظرة في الإعجاز البياني، د/ سعيد محمد عبد السلام الحداد، مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية، العدد السادس عشر، ٢٠٠٨م، جامعة إب، اليمن، يهدف هذا البحث إلى إظهار مكان الإعجاز البياني في القصص القرآنية، من حيث بيان الغرض والأسلوب والتميز والخصائص.

٣- رفع الإيهام عن آي قصص القرآن (آدم عليه السلام نموذجاً)، د/ هود محمد منصور قباص أبو راس، بحث منشور بمجلة الذخيرة للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الرابع، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٢٠م، قسم العلوم الإسلامية، جامعة غرداية، الجزائر، جاء البحث ليوجه الآيات التي وردت في قصة آدم عليه السلام، وهدف إلى التأكيد على عدم وجود تعارض أو تناقض في آيات قصص القرآن.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن سؤال رئيس مفاده هو:

ما الأثر البلاغي للقصة القرآنية، وما أهميتها في تكامل المعاني التفسيرية؟

منهج البحث:

اتبعت المنهج التحليلي الاستقرائي التطبيقي حيث عمدت إلى نصوص القرآن الكريم وأقوال البلاغيين والمفسرين، واستنتجت من كل ذلك أثر القصة القرآنية في تكامل المعاني التفسيرية.

خطة البحث:

جاء البحث في مقدمة ومبحثين تحتها مطالب، وخاتمة، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المقدمة: اشتملت على أهمية البحث، وأهدافه، الدراسات السابقة، وأسئلة البحث، والمنهج المتبع، والخطة.

المبحث الأول: التعريف بقصص القرآن وبيان ألفاظها في القرآن الكريم، وأقسامها والحكمة منها.

المطلب الأول: تعريف القصة لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: ألفاظ القصص في القرآن الكريم.

المطلب الثالث: أقسام القصص في القرآن الكريم.

المطلب الرابع: الحكمة من قصص القرآن الكريم.

المبحث الثاني: النواحي البلاغية في القصص القرآنية دراسة في نماذج مختارة.

المطلب الأول: قول الله تعالى: ﴿فَوَسَّسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوَائِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَتَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ﴾ [الأعراف: ٢٠]

المطلب الثاني: قول الله تعالى: ﴿فَوَسَّسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يُبَادِمُ هَلْ أَتَاكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٌ لَّا يَبْلَى﴾ [طه: ١٢٠]

المطلب الثالث: قول الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسَّسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾ [ق: ١٦].

المطلب الرابع: التكامل في القصص القرآني بين قصة هود ونوح.

المطلب الخامس: سياق القصة وموقف المتلقي منها: مشهد تلقي ملكة سبأ كتاب سليمان عليه السلام.

الخاتمة: أهم النتائج وفهرس المصادر.

المبحث الأول: التعريف بقصص القرآن وبيان ألفاظها في

القرآن الكريم، وأقسامها والحكمة منها.

المطلب الأول: تعريف القصة لغة واصطلاحاً.

القصص لغة: مأخوذ من القص وهو تتبع الأثر^(١)، قال تعالى: ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَنْ جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ [القصص: ١١]، وقال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقَصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتُ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [القصص: ٢٥].

ويقال: قص أثره قصاً وقصصاً، وخرج فلان قصاً وقصصاً في إثر فلان، والقصة رواها، ويقال: قص عليه الرؤيا أخبره بها، وقص عليه خبره أورده على وجهه^(٢)، والقصة التي تكتب والجملة من الكلام والحديث والأمر والخبر والشأن، والجمع قصص^(٣).

القصص اصطلاحاً: عرف الرازي القصص بأنه: إتيان الخبر بعضه بعضاً^(٤)، وقال في تعريف القصص القرآنية بأنها: مجموع الكلام المشتمل على ما يهدي إلى الدين، ويرشد إلى الحق ويأمر بطلب النجاة^(٥)، وعرف ابن عثيمين القصص بأنها: الإخبار عن قضية ذات مراحل يتبع بعضها بعضاً^(٦)، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا هُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا اللَّهُ وَإِنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [آل عمران: ٦٢].

وقصص القرآن هي أصدق القصص؛ وذلك لتمام مطابقتها للواقع، قال تعالى: ﴿وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ حَدِيثًا﴾ [النساء: ٨٧]، وهي أحسن القصص؛ لقوة تأثيرها في إصلاح القلوب والأعمال والأخلاق، قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنَّ الْغَافِلِينَ﴾ [يوسف: ٣]، أي: نحن نقص عليك أحسن ما يقص أو أحسن الأخبار المقصوصات، وذلك لاشتماله على أخبار الكتب الماضية وأمور الله السالفة في الأمم^(٧)، وقال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف: ١١١].

ولذلك فإن لقصص القرآن أهمية عظمى فإن الله ذكر لرسوله ما جرى من الأمم وعليها، وأقوال الأنبياء وأفعالها، فالقرآن

(٥) مفاتيح الغيب ٢٥٠/٨.

(١) تفسير القرآن، محمد بن صالح بن محمد العثيمين المتوفى: ١٤٢١ هـ، دار ابن الجوزي، دط، دت، ٥٧/١، وأصول في التفسير، محمد بن صالح العثيمين، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، د. ط، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م، ص: ٥٨-٦٠.

(٢) الدر المنثور في التفسير بالمأثور، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١ هـ)، دار الفكر، بيروت، د. ط، دت، ٤٩٨/٤، وانظر: الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري [ت ٥٣٨ هـ]، دار الريان للتراث بالقاهرة - دار الكتاب العربي ببيروت، دت، ٤٤١/٢. الطبعة: الثالثة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م [وبأخر الكتاب: «كان الفراغ من طبعه سنة ١٣٦٢ هـ - ١٩٤٧ م»] فليحذر!

(١) المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى. تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠ م، بيروت، ١٠١/٦.

(٢) المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى - أحمد الزيات - حامد عبد القادر - محمد النجار، دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية ١٣٧٩ هـ - ١٩٦٠ م، ٧٣٩/٢.

(٣) المعجم الوسيط، ٧٤٠/٢، ونفحات من علوم القرآن، محمد أحمد محمد معبد، ص: ١٠٧، دار السلام - القاهرة، الطبعة الثانية، عام ٢٠٠٥ هـ - ٢٠٠٥ م.

(٤) التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦ هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٢٠ هـ، ٤١٧/١٨.

قَالُوا شَهِدْنَا عَلَى أَنْفُسِنَا وَغَرَّتْهُمْ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَشَهِدُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا كَافِرِينَ ﴿[الأنعام: ١٣٠].

١٠. فَأَقْصَصْ: قال تعالى: ﴿فَأَقْصَصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٦].

١١. فَصِيَّه: قال تعالى: ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَنْ جُنْبٍ وَهُمْ لَا يَتَشْعُرُونَ﴾ [القصص: ١١].

١٢. الْقَصَصَ: قال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقَصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [القصص: ٢٥]. قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا هُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا اللَّهُ وَإِنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [آل عمران: ٦٢]. قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الْغَافِلِينَ﴾ [يوسف: ٣].

١٣. قَصَصًا: قال تعالى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف: ٦٤].

١٤. قَصَصِهِمْ: قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف: ١١١].

ومن خلال ما سبق تبين لنا أن لفظ القصة بمشتقاتها ورد في القرآن بصيغ مختلفة في ثلاثين آية، وهذا لأهميتها واعتبار الرجوع إليها استنباطاً واعتباراً ودراسة وبلاغة.

المطلب الثالث: أقسام القصص في القرآن الكريم:

تنقسم القصص في القرآن الكريم إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: قسم تحدث عن الأنبياء والرسل وما جرى لهم مع المؤمنين والكافرين:

وهذا القسم تكرر في القرآن كثيراً بغرض التأكيد على السير على هدى الأنبياء، وتثبيت قلب النبي محمد صلى الله عليه وسلم وقلوب أتباعه على الحق، ومن هذه القصص قصة نوح وإبراهيم، وقصة قوم صالح وعاد وثمود ... قال تعالى: ﴿أَلَمْ يَأْتِهِمْ نَبَأُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَقَوْمِ إِبْرَاهِيمَ وَأَصْحَابِ مَدْيَنَ وَالْمُؤْتَفِكَاتِ أَتَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ [التوبة: ٧٠]. وقال تعالى: ﴿وَكُلًّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُنَبِّئُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [هود: ١٢٠].

ثانياً: قسم تحدث عن أفراد وطوائف جرى لهم ما فيه عبرة فنقله الله تعالى عنهم:

وقد ذكر الله تعالى في القرآن الكريم كثيراً من القصص عن الأمم السابقة أفراد وجماعات لما فيها من عبرة، وما في قصصها من العظة، ومن ذلك قصة مريم ابنة

أحسن القصص وهو أصدقه^(٨)، وعلم قصص القرآن الكريم من العلوم المهمة التي يحتاج إليها المفسر؛ لأن معرفة القصة تفصيلاً يعين على توضيح ما أجمل في القرآن الكريم^(٩).

المطلب الثاني: ألفاظ القصص في القرآن الكريم:

لقد ورد ذكر لفظ القصص ومشتقاتها في القرآن الكريم بألفاظ متعددة في مجموعة من الآيات، على النحو الآتي:

١. قَصَّ: قال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقَصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [القصص: ٢٥].

٢. قَصَصْنَا: قال تعالى: ﴿وَعَلَى الَّذِينَ هَادُوا حَرَّمْنَا مَا قَصَصْنَا عَلَيْكَ مِنْ قَبْلٍ وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ [النحل: ١١٨]. قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلًا مِنْ قَبْلِكَ مِنْهُمْ مَنْ قَصَصْنَا عَلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ لَمْ نَقْصُصْ عَلَيْكَ وَمَا كَانَ لِرَسُولٍ أَنْ يَأْتِيَ بِآيَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ فَإِذَا جَاءَ أَمْرُ اللَّهِ فُضِيَ بِالْحَقِّ وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْمُبْطِلُونَ﴾ [غافر: ٧٨].

٣. قَصَصْنَاهُمْ: قال تعالى: ﴿وَرُسُلًا قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلٍ وَرُسُلًا لَمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾ [النساء: ١٦٤].

٤. نَقُصُّ: قال تعالى: ﴿تِلْكَ الْقُرَى نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِهَا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا بِمَا كَذَّبُوا مِنْ قَبْلُ كَذَلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِ الْكَافِرِينَ﴾ [الأعراف: ١٠١]. وقال تعالى: ﴿وَكُلًّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُنَبِّئُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [هود: ١٢٠]. قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الْغَافِلِينَ﴾ [يوسف: ٣]. وقال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْنَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى﴾ [الكهف: ١٣]. وقال تعالى: ﴿كَذَلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ مَا قَدْ سَبَقَ وَقَدْ آتَيْنَاكَ مِنْ لَدُنَّا ذِكْرًا﴾ [طه: ٩٩].

٥. نَقْصُصُ: قال تعالى: ﴿قَالَ يَا بُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ [يوسف: ٥].

٦. فَلَنَقْصُصَنَّ: قال تعالى: ﴿فَلَنَقْصُصَنَّ عَلَيْهِمْ بِعِلْمٍ وَمَا كُنَّا غَائِبِينَ﴾ [آل عمران: ٧].

٧. نَقْصُهُ: قال تعالى: ﴿ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْقُرَى نَقْصُهُ عَلَيْكَ مِنْهَا قَانِمٌ وَحَصِيدٌ﴾ [هود: ١٠٠].

٨. يَقُصُّ: قال تعالى: ﴿إِنَّ الْحُكْمَ إِلَّا لِلَّهِ يَقُصُّ الْحَقُّ وَهُوَ خَيْرُ الْفَاصِلِينَ﴾ [الأنعام: ٥٧]. وقال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَقُصُّ عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ [النمل: ٧٦].

٩. يَقُصُّونَ: قال تعالى: ﴿يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي وَيُذِّكُّونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا

(٨) أحكام القرآن، القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الأشبيلي المالكي (ت ٥٤٣هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م، ٢٦٥/٣.

(٩) التفسير والمفسرون، الدكتور محمد السيد حسين الذهبي (ت ١٣٩٨هـ)، مكتبة وهبة، القاهرة، د. ط، دت، ١٩١/١.

هُمُ اللَّهُ مُوتُوا ثُمَّ أَخْيَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ﴾ [البقرة: ٢٤٣]. قال ابن كثير: وفي هذه القصة عبرة ودليل على أنه لن يغني حذر من قدر وأنه لا ملجأ من الله إلا إليه، فإن هؤلاء فروا من الوباء طلباً لطول الحياة فعملوا بنقيض قصدهم وجاءهم الموت سريعاً في أن واحد (١٣).

٤. قصة عزيز: ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِثَّةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتُ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَلْ لَبِثْتُ مِثَّةَ عَامٍ فَنَظَرُ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانْظُرْ إِلَى جَمَارِكَ وَلِتُجْعَلَكَ آيَةً لِلنَّاسِ وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِئُهَا ثُمَّ نَكْسُوها لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: ٢٥٩].

٥. قصة إبراهيم عليه السلام والطير: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ ارْنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أُولَئِمُ تُؤْمِنُ قَال بَلَى وَلَكِنْ لِيُطَمِّنَ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْأً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٦٠].

ثالثاً: قسم تحدث عن حوادث وأقوام في عهد النبي صلى الله عليه وسلم:

وهذا القسم من القصص القرآنية هو تخليد لما حدث في عصر النبي صلى الله عليه وسلم، وتعليم لمن بعده بما حدث من المعجزات والأحداث في العصر الأول لانتشار دعوة الإسلام، ومن هذه القصص ما حكاها الله تعالى مما حدث في غزوة الأحزاب، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَاءَكُمْ جُنُودٌ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً وَجُنُوداً لَمْ تَرَوْهَا وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرًا إِذْ جَاؤُكُمْ مِنْ فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنْكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ الْأَبْصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونًا هُنَالِكَ ابْتُلِيَ الْمُؤْمِنُونَ وَزُلْزِلُوا زِلْزَالًا شَدِيدًا﴾ [الأحزاب: ٩-١٤]، ويستفاد من هذه القصة معرفة حقيقة أصحاب الإيمان وأصحاب النفاق في ساعة التمايز بين الفريقين، ففي أوقات المحن والابتلاءات تظهر معادن الصادقين من غيرهم، ومن هذا ما قصه الله تعالى في القرآن من غزو بدر، ما حدث لبني النضير وبنو قريظة، وقصة زيد ابن حارثة وقصة أبي لهب، وكل هذه القصص تؤسس لتذكير دائم، واتعاظ مستمر، كما أن في كثير منها

عمران ولقمان الحكيم، وأصحاب الكهف وذو القرنين وقارون وأصحاب الفيل وأصحاب الأخدود وقصة الذي مرَّ على قرية وهي خاوية، وقصة الذين خرجوا من ديارهم وهم ألوف ... قال تعالى: ﴿تِلْكَ الْقُرَى نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِهَا وَلَقَدْ جَاءَهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا بِمَا كَذَّبُوا مِنْ قَبْلُ كَذَلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِ الْكَافِرِينَ﴾ [الأعراف: ١٠١]. وقوله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْنَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى﴾ [الكهف: ١٣]. وعلى سبيل المثال فقد قص الله لنا في سورة البقرة خمس قصص عن إحياء الموتى، وهي:

١. قصة قوم موسى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ ثُمَّ بَعَثْنَاكُمْ مِنْ بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [البقرة: ٥٥-٥٦]. ومعنى الآية: واذكروا إذ قلتم يا موسى لن نصدقك في أن الكلام الذي نسمعه منك هو كلام الله حتى نرى الله عياناً، فنزلت نار من السماء رأيتموها بأعينكم فقتلتكم بسبب ذنوبكم وجراتكم على الله تعالى ثم أحييناكم من بعد موتكم بالصاعقة لتتشكروا نعمة الله عليكم، فهذا الموت عقوبة لهم ثم بعثهم الله لاستيفاء آجالهم (١٠)، قال ابن كثير: فأوحى الله إلى موسى أن هؤلاء السبعين ممن اتخذوا العجل، ثم إن الله أحياهم فقاموا وعاشوا رجلٌ رجلٌ، ينظر بعضهم إلى بعض: كيف يحيون؟ قال: فذلك قوله تعالى: ﴿ثُمَّ بَعَثْنَاكُمْ مِنْ بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾، وقال الربيع بن أنس: كان موتهم عقوبة لهم، فبعثوا من بعد الموت ليستوفوا آجالهم (١١).

٢. أصحاب البقرة حينما تنازعوا في القتل، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَّا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ فَقُلْنَا اضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا كَذَلِكَ يُحْيِي اللَّهُ الْمَوْتَى وَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ٧٢-٧٣]. قال الطبري: في هذه الآية مخاطبة من الله عباده المؤمنين، واحتجاج منه على المشركين المكذبين بالبعث، وأمرهم بالاعتبار بما كان منه جل ثناؤه من إحياء قاتل بني إسرائيل بعد مماته في الدنيا، فقال لهم تعالى ذكره: أيها المكذبون بالبعث بعد الممات، اعتبروا بإحيائي هذا القاتل بعد مماته، فإني كما أحييته في الدنيا فكذلك أحيي الموتى بعد مماتهم، فأبعثهم يوم البعث (١٢).

٣. قصة الوباء الذي وقع في بني إسرائيل، قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ خَرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ فَقَالَ

(١٢) تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل أي القرآن)، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (٢٢٤ - ٣١٠ هـ)، تحقيق: الدكتور/ عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان - القاهرة، مصر، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م، ١٢٨/٢.

(١٣) تفسير ابن كثير، ٦٦١/١.

(١٠) التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف - السعودية، الطبعة: الثانية، مزبدة ومنقحة، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م، ٨/١.

(١١) تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (٧٠٠ - ٧٧٤ هـ)، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض - السعودية، الطبعة: الثانية، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م، ٢٦٤/١.

تأسيساً لأحكام شرعية في ما يتعلق بالجهاد وأحكامه، وأحكام الكفار وأهل الذمة ونحوهم^(١٤).

المطلب الرابع: الحكمة من قصص القرآن الكريم:

ذكر ابن عثيمين رحمه الله^(١٥) مجموعة من الحكم المترتبة على قصص القرآن نلخصها فيما يلي:

أولاً: بيان حكمة الله فيما تضمنته هذه القصص:

ودليل ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ مَا فِيهِ مُرْدَجَرٌ حِكْمَةٌ بَالِغَةٌ فَمَا تُغْنِ التُّذْرُ﴾ [سورة القمر: ٥٤]. قال ابن كثير في تفسير هذه الآية: ﴿وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ﴾ أي: من الأخبار عن قصص الأمم المكذبتين بالرسول، وما حل بهم من العقاب والنكال والعذاب، مما يتلى عليهم في هذا القرآن، ﴿مَا فِيهِ مُرْدَجَرٌ﴾ أي: ما فيه واعظ لهم عن الشرك والتماذي على التكذيب^(١٦).

ثانياً: بيان عدله سبحانه وتعالى في عقوبة المكذبتين.

قال تعالى: ﴿وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِنْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ فَمَا أَغْنَتْ عَنْهُمْ آلِهَتُهُمُ الَّتِي يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ لَمَّا جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ وَمَا زَادُهُمْ إِلَّا تَتَابَعَةً﴾ [هود: ١٠١]، وقال تعالى: ﴿مُسْتَوْتَةً عِنْدَ رَبِّكَ وَمَا هِيَ مِنَ الظَّالِمِينَ بِبَعِيدٍ﴾ [هود: ٨٣]. قال الطبري في تفسير هذه الآية: "وما عاقبنا أهل هذه القرى التي اقتصصنا نبأها عليك يا محمد بغير استحقاق منهم عقوبتنا، فنكون بذلك قد وضعنا عقوبتنا إياهم في غير موضعها... ولكنهم أوجبوا لأنفسهم بمعصيتهم الله، وكفرهم به، عقوبته وعذابه، فأحلوا بها ما لم يكن لهم أن يحلوه بها، وأوجبوا لها ما لم يكن لهم أن يوجبوه لها"^(١٧)، وقال ابن عطية: "وما وضعنا عندهم من التعذيب ما لا يستحقونه، لكنهم ظلموا أنفسهم بوضعهم الكفر موضع الإيمان، والعبادة في جنبه الأصنام، فما نفعهم تلك الأصنام ولا دفعت عنهم حين جاء عذاب الله"^(١٨).

ثالثاً: بيان فضله سبحانه وتعالى في نجات المؤمنين.

قال تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ حَاصِباً إِلَّا آلَ لُوطٍ نَجَّيْنَاهُمْ بِسَخَرٍ﴾ [القمر: ٣٤]، ومثل قصة موسى عليه السلام مع فرعون وغيرها من القصص المشابهة لها، قال تعالى: ﴿وَأَنْجَيْنَا مُوسَى وَمَنْ مَعَهُ أَجْمَعِينَ﴾ [الشعراء: ٦٥]، ونوح عليه السلام كما قال تعالى: ﴿فَأَنْجَيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي

الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾ [الشعراء: ١١٩]، وقال تعالى: ﴿فَكَذَّبُوهُ فَجَبَّيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي الْفُلْكِ وَجَعَلْنَاهُمْ خَلَائِفَ وَأَعْرَفْنَا الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُنْذَرِينَ﴾ [يونس: ٧٣] ومثل قصة لوط عليه السلام قال تعالى: ﴿فَأَخْرَجْنَا مَنْ كَانَ فِيهَا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ وَتَرَكْنَاهُ فِيهَا آيَةً لِلَّذِينَ يَخَافُونَ الْعَذَابَ الْأَلِيمَ﴾ [الذاريات: ٣٥-٣٧].

رابعاً: تثبيت وتسلية للنبي صلى الله عليه وسلم عما أصابه من المكذبتين.

قال تعالى: ﴿وَإِنْ يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَعَادٌ وَثَمُودٌ وَقَوْمُ إِبْرَاهِيمَ وَقَوْمُ لُوطٍ وَأَصْحَابُ مَدْيَنَ وَكَذَّبَ مُوسَى فَأَمْلَيْنَا لِلْكَافِرِينَ ثُمَّ أَخَذْنَاهُمْ فَنَقَّبْنَاهُ لَكِبْرٍ﴾ [الحج: ٤٢-٤٤]، قال القرطبي: "هذا تسلية للنبي صلى الله عليه وسلم وتعزية، أي كان قبلك أنبياء كذبوا فصبروا إلى أن أهلك الله المكذبتين، فاقتد بهم واصبر"^(١٩).

وقال تعالى: ﴿وَكَلَّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُنَبِّئُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقِّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [هود: ١٢٠]، قال البغوي: "معناه: وكل الذي تحتاج إليه من أنباء الرسل، أي: من أخبارهم وأخبار أممهم نقصها عليك لنثبت به فؤادك، لنزديك يقيناً ونقوي قلبك، وذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم إذا سمعها كان في ذلك تقوية لقلبه على الصبر على أذى قومه"^(٢٠).

خامساً: ترغيب المؤمنين في الإيمان به والثبات عليه والازدياد منه إذا علموا نجات المؤمنين السابقين وانتصار من أمروا بالجهاد.

قال تعالى: ﴿فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَجَجَّيْنَاهُ مِنَ الْغَمِّ وَكَذَلِكَ نُتَجِّي الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأنبياء: ٨٨]، وقال تعالى: ﴿ثُمَّ نُنَجِّي رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا كَذَلِكَ حَقًّا عَلَيْنَا نِتَجِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: ١٠٣]، وقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ رُسُلًا إِلَى قَوْمِهِمْ فَجَاؤُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَاَنْتَقَمْنَا مِنَ الَّذِينَ أَجْرَمُوا وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الروم: ٤٧]، قال البغوي في تفسير هذه

(١٧) تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن) أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (٢٢٤ - ٣١٠ هـ)، ١٢/٥٦٨-٥٦٩.

(١٨) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت ٥٤٢ هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤٢٢ هـ، ٢٠٦/٣.

(١٩) الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م، ٧٣/١٢.

(٢٠) معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي)، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: ٥١٠ هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ، ٤٧٢/٢.

(١٤) انظر: البداية والنهاية، عماد الدين، أبو الفداء، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (٧٠١ - ٧٧٤ هـ)، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م، ٨/٦، ومن بلاغة القرآن، أحمد البدوي (ت ١٣٨٤ هـ)، دار نهضة مصر - القاهرة، د. ط، ٢٠٠٥ م، ص ٢٤٧، وبيان المعاني، عبد القادر بن ملا حويش السيد محمود آل غازي العاني (ت ١٣٩٨ هـ)، مطبعة الترقى - دمشق، الطبعة: الأولى، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٥ م، ٤٥٩/٥.

(١٥) أصول في التفسير، محمد بن صالح العثيمين، ص: ٥٨-٦٠. وانظر كذلك: تفسير القرآن، محمد بن صالح بن محمد العثيمين، ٥٧/١-٦٠.

(١٦) تفسير ابن كثير، ٤٧٥/٧.

ومعنى وسوس إليه: ألقى الوسوسة إليه، وسوس له: فعلها لأجله^(٢٥).

وقد ذكر الزمخشري في تفسير الآية أن معنى الفعل: "وسوس"، إذا تكلم كلاماً خفياً يكرره، ومنه وسوس الحلي، وهو فعل غير متعد، كقولت المرأة ووعوع الذئب، ورجل موسوس - بكسر الواو - ولا يقال موسوس بالفتح، ولكن موسوس له، وموسوس إليه، وهو الذي تلقى إليه الوسوسة، ومعنى وسوس له: فعل الوسوسة لأجله، وسوس إليه: ألقاه إليه ليبيدي جعل ذلك غرضاً له ليسوءهما إذا رأيا ما يؤثران ستره وأن لا يطلع عليه مكشوفاً^(٢٦).

وقد خص إبليس في الآية آدم وزوجته كليهما بوسوسته؛ لما قد سبق من تحذير الله تعالى لهما منه بعد عصيان إبليس له، إذ التحذير يعني أن عدوهما جعلهما هدفاً له لا يبتغي غيرهما.

إن الفعل (وسوس) في الآية الكريمة متعدياً باللام (فوسوس لهما)، ولكن اللام هنا بمعنى (إلى)، والمعنى: فوسوس إليهما، وكما قال ابن منظور فالعرب توصل بهذه الحروف كلها الفعل، فهل: فوسوس لهما يساوي فوسوس إليهما في المعنى؟

إن تعدية الفعل باللام في الآية الكريمة أكثر دلالة على التخصيص من التعدية بـ(إلى)، فكأن الكلام لو كان: فوسوس إليه لأمكن أن يكون الفعل ممكناً لكثيرين، غير أنه خصه بالفعل دون غيره، كما تقول: أرسلت إليك كذا، فمن الممكن أن تكون الرسالة متاحة لكثيرين، ولكني خصصتك بها، وهذا المعنى ليس مراداً في مقام القصة التي دارت بين آدم وزوجته وبين إبليس، في الآية الكريمة، إذ لم يكن لإبليس أن يوسوس لغيرهما حيث لا يوجد غيرهما في الجنة آنذاك. وتأسيساً على ما تقدم فقد جاء فعل الوسوسة متعدياً بحرف الجر اللام من أجل تخصيص أثر الفعل بالمتأثر به وهما آدم وزوجته عليهما السلام، قال أبو جعفر: "يعني جل ثناؤه بقوله: (فوسوس لهما)، فوسوس إليهما، وتلك "الوسوسة" كانت قوله لهما: ما نهاكما ربكما عن هذه الشجرة إلا أن تكونا ملكين أو تكونا خالدين، وإقسامه لهما على ذلك"^(٢٧).

وقد تضمنت الآية طريقة الوسوسة، إذ إن العصيان

الآية: "ففي هذا تبشير للنبي صلى الله عليه وسلم بالظفر في العاقبة والنصر على الأعداء"^(٢٨).

سادساً: تحذير الكافرين من الاستمرار في كفرهم وغيرهم. قال تعالى: ﴿أَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ دَمَّرَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلِلْكَافِرِينَ أَمْثَلُهَا﴾ [محمد: ١٠]، قال قتادة في تفسير هذه الآية: "أهلكهم الله بألوان العذاب بأن يتفكر متفكر ويتذكر متذكر ويرجع راجع فضرِب الأمثال وبعث الرسل ليعقلوا عن الله أمره"^(٢٩).

سابعاً: إثبات رسالة النبي صلى الله عليه وسلم فإن أخبار الأمم السابقة لا يعلمها إلا الله. قال تعالى: ﴿تِلْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهَا إِلَيْكَ مَا كُنْتَ تَعْلَمُهَا أَنْتَ وَلَا قَوْمُكَ مِنْ قَبْلِ هَذَا فَاصْبِرْ إِنَّ الْعَاقِبَةَ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [هود: ٤٩]، وقال تعالى: ﴿قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ اسْتَعِينُوا بِاللَّهِ وَاصْبِرُوا إِنَّ الْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [الأعراف: ١٢٨]. قال أبو حيان الأندلسي: "وفي هذا دليل على نبوة رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ أخبر بغيوب لم يطلع عليها إلا من شاهدها، أو من قرأها في الكتب السابقة، أو من أوحى الله إليه بها. وقد انتفى العيان والقراءة، فتعين الثالث وهو الوحي من الله تعالى"^(٣٠).

المبحث الثاني: النواحي البلاغية في القصص القرآنية دراسة في نماذج مختارة.

المطلب الأول: قول الله تعالى: ﴿فَوَسَّسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوْءَاتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَتَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ﴾ [الأعراف: ٢٠]

جاء في لسان العرب: "وسس: الوسوسة والوسواس: الصَوْتُ الْخَفِيُّ مِنْ رِيحٍ، وَالْوَسْوَاسُ: صَوْتُ الْحَلِيِّ، وَقَدْ وَسَّسَ وَسْوَسةً وَوسْوَاساً، بِالْكَسْرِ. وَالْوَسْوَسةُ وَالْوَسْوَاسُ: حَدِيثُ النَّفْسِ. يُقَالُ: وَسَّسْتُ إِلَيْهِ نَفْسَهُ وَسْوَسةً وَوسْوَاساً، يَكْسِرُ الْوَاوَ، وَالْوَسْوَاسُ، بِالْفَتْحِ، الْإِسْمُ مِثْلُ الزَّلْزَالِ وَالزَّلْزَالِ، وَالْوَسْوَاسُ، بِالْكَسْرِ، الْمَصْدَرُ، وَالْوَسْوَاسُ، بِالْفَتْحِ: هُوَ الشَّيْطَانُ، وَكُلُّ مَا حَدَّثَكَ وَوسَّسَ إِلَيْكَ، فَهُوَ اسْمٌ"^(٣١).

ويقال: وسوس إليه وله وسوسة ووسواساً بكسر الواو، وأما الوسواس بالفتح، فهو الاسم كالزَّلْزَالِ وَالزَّلْزَالِ،

(٢٨) تفسير البغوي، ٥٨١/٣.

(٢٩) الدر المنثور في التفسير بالماثور، ٤٦٢/٧.

(٣٠) البحر المحيط، أبو حيان محمد بن يوسف الشهير الأندلسي (ت ٥٧٤٥هـ)، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ١٥٠/٣.

(٣١) لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويضي الإفريقي (المتوفى: ٧١١هـ)، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤هـ، (٦/٢٥٤). وانظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: ٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الرابعة ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، (٣/٩٨٨).

(٢٥) الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، المنتجب الهذاني (ت ٦٤٣هـ)، حقق نصوصه وخرجه وعلق عليه: محمد نظام الدين الفتيحي، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، (٣/٢٥).

(٢٦) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت ٥٣٨هـ)، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٠٧هـ، (٢/٩٤).

(٢٧) جامع البيان عن تأويل أي القرآن، أبو جعفر، محمد بن جرير الطبري (٢٢٤ - ٣١٠هـ)، دار التريبية والتراث - مكة المكرمة، دط، دبت، (١٢/٣٤٦).

لَكَ﴾ [يوسف: ٢٣]، وقوله: أجرس لها، واللام من صلة الفعل، وأما في الأصوات فليليان، وإذا عُدي بـ "إلى" ضُمّن معنى الإنهاء" (٣٠).

قال السمين الحلبي: "قوله: ﴿فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ﴾ وَسْوَسَ إِلَيْهِ أي: أنهى إليه الوسوسة، وأما وَسْوَسَ له فمعناه لأجله" (٣١). ومن هنا يظهر بوضوح أن (الوسوسة) لما كانت قريبة وفي متناول إبليس جاء قوله فوسوس لهما، ولما كانت تحتاج إلى جهد وعناء جاءت الوسوسة بإلى، جاء في روح البيان: "فوسوس إليه الشيطان أي أنهى إلى آدم وسوسته وأبلغ فتعديته بإلى باعتبار تضمينه معنى الإنهاء والإبلاغ وإذا قيل وسوس له فمعناه لأجله" (٣٢)، وقد أشار ابن عطية إلى أن الوسوسة كانت دون مشافهة تارة، وبالمشافهة أخرى، يقول: "و" وسوسة الشيطان" قيل كانت دون مشافهة، إلقاء في النفس، وقيل بل كان بالمشافهة والمخاطبة وهو ظاهر القصة من غير ما موضع" (٣٣).

وقد أشار الرازي إلى ذلك بقوله: "إن آدم عليه السلام كان يعرف ما بينه وبين إبليس من العداوة فكيف قيل قوله والجواب: لا يعبد أن يقال إن إبليس لقي آدم مراراً كثيرة ورغبه في أكل الشجرة بطرق كثيرة فلأجل المواظبة والمداومة على هذا التمويه أثر كلامه في آدم عليه السلام" (٣٤).

وللطاهر ابن عاشور تفصيل في ذلك حيث يقول: "قوله فوسوس إليه الشيطان تقدم مثله في الأعراف، والفاء لتعقيب مضمون جملتها على مضمون التي قبلها، وهو تعقيب نسبي بما يناسب مدة تقلب في خلالها بخيرات الجنة حتى حسده الشيطان واشتد حسده، وتعديّة فعل (وسوس) هنا بحرف (إلى) وباللام في سورة الأعراف، فوسوس لهما الشيطان باعتبار كيفية تعليق المجزور بذلك الفعل في قصد المتكلم، فإنه فعل قاصر لا غنى له عن التعديّة بالحرف، فتعديته بحرف (إلى) هنا باعتبار انتهاء الوسوسة إلى آدم وبلوغها إياه، وتعديته باللام في الأعراف باعتبار أن الوسوسة كانت لأجلهما، وجملة (قال يا آدم) في سورة طه، بيان لجملة فوسوس إليه الشيطان، وهذه الآية مثال للجملة المبينة لغيرها في علم المعاني.

وهذا القول خاطر ألقاه الشيطان في نفس آدم بطريق الوسوسة وهي الكلام الخفي إما بألفاظ نطق بها الشيطان

جاء قبل الطرد فكيف (وسوس) الشيطان لآدم وزوجته، يقول ابن عطية في: "الوسوسة: الحديث في اختفاء همساً وسراً من الصوت، والوسواس صوت الحلي فشبه الهمس به، وسمي إلقاء الشيطان في نفس ابن آدم وسوسة إذ هي أبلغ السرار وأخفاه، هذا حال الشيطان معنا الآن، وأما مع آدم فممكن أن تكون وسوسة بمجاورة خفية أو بإلقاء في نفس، فهذه عبارة عن كلام خفي، والشيطان يراد به إبليس نفسه، واختلف نقلة القصص في صورة وسوسته فروي أنه كان يدخل إلى الجنة في فم الحبة مستخفياً بزعمه فيتمكن من الوسوسة، وروي أن آدم وحواء كانا يخرجان خارج الجنة فيتمكن إبليس منهما، وروي أن الله أقدره على الإلقاء في أنفسهما فأغواهما وهو في الأرض" (٣٥).

المطلب الثاني: قول الله تعالى: ﴿فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى﴾ [طه: ١٢٠]
جاء الفعل (فوسوس) في سورة طه في سياق قصة آدم وزوجته وإبليس متعدياً بحرف (إلى)، ورغم اتحاد القصة وأطرافها في القرآن الكريم فإن الموقف مختلف، ففطرة آدم عليه السلام، وتحذير الله عز وجل له من عدوه، لم تمكن إبليس في الوسوسة الأولى، لذلك كرر إبليس الوسوسة، وكرر القرآن القصة تبعاً لتكرار محاولة إبليس مع آدم، وهذا التكرار ترتب عليه اختلاف تعدي الفعل في سورة الأعراف باللام وفي سورة طه بإلى، فوسوسة سورة الأعراف ربما كانت من مكان قريب لمناسبة ﴿فَوَسْوَسَ لَهُمَا﴾، وهذه كانت الأولى، أما وسوسة سورة طه فكانت من مكان بعيد لمناسبة ﴿فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ﴾، وهذه كانت الثانية لما امتنع آدم من الانصياع لوسوسة إبليس فعاود الكرّة باختلاف مكان الوسوسة الثانية التي كانت في مكان أبعد من الأول بدلالة إلى الذي يدل على الغاية المكانية المتباعدة، جاء في الكشف: "فإن قلت: كيف عدى وسوس تارة باللام في قوله فَوَسْوَسَ لهما الشيطان وأخرى بإلى؟ قلت: وسوسة الشيطان كولوثة التكلّي ووعوّة الذنب ووقوفه الدجاجة، في أنها حكايات للأصوات وحكمها حكم صوت وأجرس..... ومعنى (وسوس إليه) أنهى إليه الوسوسة، كقولك: حدّث إليه، وأسرّ إليه" (٣٦).

وقد جاء في حاشية الطيبي على الكشف: "فإذا عُدي باللام كان لبيان الموسوس له كما في قوله تعالى: ﴿هَيَّئْ

(٣٠) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت ٧٥٦هـ)، تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (٨/ ١١٤).

(٣١) روح البيان، إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوّتي المولى أبو الفداء (ت ١١٢٧هـ)، دار الفكر – بيروت، (٤٣٧/٥).

(٣٢) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (٤/ ٦٧).

(٣٣) مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، (١٤/ ٢١٧).

(٣٤) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (٢/ ٣٨٤)، وانظر: مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، (١٤/ ٢١٨).

(٣٥) الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، (٣/ ٩٣).

(٣٦) فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشف)، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي (ت ٧٤٣هـ)، مقدمة التحقيق: إيداد محمد الغوج، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠١٣ م، (١٠/ ٢٥٩).

وذكر الطبري أن المعنى حديث النفس، وهو من علم الله لسرائر وضمائر البشر، يقول: "وقوله (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ) يقول تعالى ذكره: ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما تحدث به نفسه، فلا يخفى علينا سرائره وضمائره" (٣٩).

وذكر ابن عطية في المحرر الوجيز أن المقصود بالإنسان في الآية هو آدم عليه السلام، يقول: "هذه آيات فيها إقامة حجاج على الكفار في إنكارهم البعث والجزاء، والخلق: إنشاء الشيء على ترتيب وتقدير حكمي، والإنسان اسم الجنس، قال بعض المفسرين الإنسان هنا آدم عليه السلام وتوسوس معناه: تتحدث في فكرتها، وسمي صوت الحلي وسواساً لخفائه، والوسوسة إنما تستعمل في غير الخير" (٤٠). وفصل القرطبي في المقصود بالإنسان هل هو الناس، أم آدم عليه السلام، وذكر أن المقصود بوسوسة النفس الأكل من الشجرة، يقول القرطبي: "قوله تعالى: ولقد خلقنا الإنسان، يعني الناس، وقيل آدم، (ونعلم ما توسوس به نفسه) أي ما يختلج في سره وقلبه وضميره، وفي هذا زجر عن المعاصي التي يستخفي بها، ومن قال: إن المراد بالإنسان آدم، فالذي وسوست به نفسه هو الأكل من الشجرة، ثم هو عام لولده، والوسوسة حديث النفس بمنزلة الكلام الخفي" (٤١).

المطلب الرابع: التكامل في القصص القرآني بين قصة هود ونوح.

قوله تعالى: (وَإِلَىٰ عَادِ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يٰقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِن إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ ﴿٦٥﴾ قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن قَوْمِي إِنَّا لَنَرُّكَ فِي سَفَاهَةٍ وَإِنَّا لَنُظَنُّكَ مِنَ الْكَاذِبِينَ ﴿٦٦﴾ قَالَ يٰقَوْمِ لَيْسَ بِي سَفَاهَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ ﴿٦٧﴾ [الأعراف: ٦٥-٦٧]

وقوله تعالى: (وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَقَالَ يٰقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِن إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ ﴿٥٩﴾ قَالَ الْمَلَأُ مِن قَوْمِي إِنَّا لَنَرُّكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴿٦٠﴾ [الأعراف: ٥٩-٦٠]

تشير هذه الآيات إلى قصة هود مع قومه، وأن ألفاظ هذه القصة موافقة للألفاظ المذكورة في قصة نوح عليه

سراً لأدم لئلا يطلع عليه الملائكة فيحذروا آدم من كيد الشيطان، فيكون إطلاق القول عليه حقيقة، وإما بمجرد توجه أراده الشيطان كما يوسوس للناس في الدنيا، فيكون إطلاق القول عليه مجازاً باعتبار المشابهة" (٣٥).

المطلب الثالث: قول الله تعالى: (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ) [ق: ١٦].

جاء الفعل (توسوس) بصيغة المضارع في آية سورة (ق) ملتصقاً بحرف الجر الباء في (به)، وهذا لإفادة معنى القرب والاتصاق، فالوسوسة هنا من النفس وليست من الشيطان، ففاعل الوسوسة هو النفس، وهي قريبة من الإنسان وجزء منه، قال الزمخشري: "وسوسة النفس: ما يخطر ببال الإنسان ويهيج في ضميره من حديث النفس، والباء مثلها في قولك: صوت بكذا وهمس به، ويجوز أن تكون للتعدية والضمير للإنسان، أي: ما تجعله موسوساً، وما مصدرية، لأنهم يقولون: حدث نفسه بكذا، كما يقولون: حدثته به نفسه" (٣٦).

وبالاعتماد على (ما) المذكورة في الآية تصنف (الوسوسة)، فإن كانت ما موصولة، فالتقدير: ونعلم الذي توسوس به نفسه، والضمير في به عائد على الاسم الموصول (ما)، أي: (توسوسة)، وإن كانت (ما) مصدرية فالتقدير: (ونعلم وسوسته بنفسه)، جاء في روح المعاني: "وضمير به لما وهي موصولة، والباء صلة (توسوس) وجوز أن تكون للملابسة أو زائدة وليس بذاك، ويجوز أن تكون ما مصدرية والضمير للإنسان والباء للتعدية على معنى أن النفس تجعل الإنسان قائماً به الوسوسة، فالمحدث هو الإنسان؛ لأن الوسوسة بمنزلة الحديث فيكون نظير حدث نفسه بكذا، وهم يقولون ذلك كما يقولون حدثته نفسه بكذا" (٣٧).

وأشار الفراء في عائد ضمير الوسوسة هل يعود على (ما) أم على الرجل الذي توسوس له نفسه، يقول: "الهاء لما، وقد يكون ما توسوس أن تجعل الهاء للرجل الذي توسوس به- تريد- توسوس إليه وتحدثه" (٣٨).

(٣٥) التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ)، دار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤ هـ، (١٦ / ٣٢٥).

(٣٦) تفسير الزمخشري الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، (٤ / ٣٨٣).

(٣٧) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (ت ١٢٧٠هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ، (١٣ / ٣٢٨).

(٣٨) معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (ت ٢٠٧هـ)، تحقيق: أحمد يوسف النجاشي / محمد علي

النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشليبي، دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر، الطبعة: الأولى، دت، (٧٧/٣)، وانظر: إعراب القرآن، أبو جعفر الخاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت ٣٣٨هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد النعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ، (٤ / ١٤٩).

(٣٩) تفسير الطبري جامع البيان - ط دار التربية والتراث، (٢٢ / ٣٤١).

(٤٠) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (٥ / ١٥٩).

(٤١) الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، (٨ / ١٧).

والجزم وورود الظن بهذا المعنى في القرآن كثير قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَطْمَنُونَ أَنَّهُمْ مُلْفُوا رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ رَاجِعُونَ﴾ [البقرة: ٤٦]، وقال الحسن والزجاج: كان تكذيبهم إياه على الظن لا على اليقين فكفروا به ظانين لا متيقنين وهذا يدل على أن حصول الشك والتجوز في أصول الدين يوجب الكفر^(٤٥).

والفرق الخامس: بين القصتين أن نوحاً عليه السلام قال: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنْصَحُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف: ٦٢]، وأما هود عليه السلام فقال: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ﴾ [الأعراف: ٦٨]، فنوح عليه السلام قال: (أنصح لكم) وهو صيغة الفعل، وهود عليه السلام قال: (وأنا لكم ناصح)، وهو صيغة اسم الفاعل، ونوح عليه السلام قال: (وأعلم من الله ما لا تعلمون)، وهود عليه السلام لم يقل ذلك ولكنه زاد فيه كونه أميناً^(٤٦).

المطلب الخامس: سياق القصة وموقف المتلقي منها:

مشهد تلقي ملكة سبأ كتاب سليمان عليه السلام
قال تعالى: ﴿أَذْهَبَ بِكُنْيَتِي هَذَا قَالِقَةَ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّى عَنْهُمْ فَانْظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ﴾ ﴿قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيْ كِتَابٍ كَرِيمٍ﴾ ﴿إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ ﴿أَلَّا تَعْلَمُوا عَلَيَّ وَأَتُونِي مُسْلِمِينَ﴾ [النمل: ٢٨-٣١]

يبدأ المشهد بالاستئناف البياني المعهود في المحاورات تاركاً وراءه فجوة يقتضيها سياق القصة ليتأملها القارئ بخياله، وليربط به صدور الأمر من سليمان-عليه السلام- إلى الهدد بالذهاب بالكتاب وإلقائه إلى الملكة وقومها ومعرفة الجواب عليه، فذهب وألقاه وأخذته وقرأته وجمعت قومها.

وهذا الطي في المشهد تحقق بإيجاز الحذف لكل الجمل، ليشكل هذا الفن البلاغي أحد العناصر الفنية في عرض القصة القرآنية، وذلك باختزال ما يمكن الاستغناء عن التصريح بذكره، وإنما طوي ذكره إيداناً بكمال مسارعه إلى إقامة ما أمر به من الخدمة وإشعاراً باستغنائه عن التصريح به لغاية ظهوره^(٤٧).

ومن النكات البلاغية افتتاح الكلام بالنداء مع تقديم المنادى (بال) الاستغراقية في قول الملكة ﴿يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ﴾ [النمل: ٢٩]، للإيدان بأهمية الخبر ولفت انتباه الملأ وهم أشرف قومها من ذوي المشورة والرأي، ﴿إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ﴾ و﴿إِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ ﴿أَلَّا تَعْلَمُوا عَلَيَّ وَأَتُونِي مُسْلِمِينَ﴾ [النمل: ٣٠-٣١] "فعرّفوا أنه من نبي الله سليمان، وأنه لا قبل لهم به. وهذا الكتاب في غاية البلاغة والوجازة والفصاحة، فإنه حصل المعنى بأيسر عبارة وأحسنها، قال

السلام إلا في أشياء: الأول: في قصة نوح عليه السلام: (فَقَالَ يُقَوْمُ وَأَعْبُدُوا اللَّهَ)، وفي قصة هود: (قَالَ يُقَوْمُ أَعْبُدُوا اللَّهَ)، والفرق أن نوحاً عليه السلام كان مواظباً على دعواهم، وما كان يؤخر الجواب عن شبهاتهم لحظة واحدة. وأما هود فما كانت مبالغته إلى هذا الحد فلا جرم جاء «فاء التعقيب» في كلام نوح دون كلام هود^(٤٨).

والثاني: أن في قصة نوح (وَأَعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ) وقال في هذه القصة: (أَعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ) [المؤمنون: ٣٢]، والفرق بين الصورتين أن قبل نوح عليه السلام لم يظهر في العالم مثل تلك الواقعة العظيمة وهي الطوفان العظيم، فلا جرم أخبر نوح عن تلك الواقعة فقال: (إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ أَلِيمٍ) [هود: ٢٦]، وأما واقعة هود عليه السلام فقد كانت مسبقة بواقعة نوح، وكان عند الناس علم بتلك الواقعة قريباً، فلا جرم اكتفى هود بقوله: (أَفَلَا تَتَّقُونَ) [الأعراف: ٦٥]، والمعنى تعرفون أن قوم نوح لما لم يتقوا الله ولم يطيعوه نزل بهم ذلك العذاب الذي اشتهر خبره في الدنيا فكان قوله: (أَفَلَا تَتَّقُونَ) إشارة إلى التخويف بتلك الواقعة المتقدمة المشهورة في الدنيا^(٤٩).

والفرق الثالث: قال تعالى في قصة نوح: ﴿قَالَ أَلَمْأَلَأُ مِنْ قَوْمِي﴾ [الأعراف: ٦٠]، وقال في قصة هود: ﴿قَالَ أَلَمْأَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِي﴾ [الأعراف: ٦٦]، والفرق أنه كان في أشرف قوم هود من آمن به منهم مرثد بن سعد أسلم، وكان يكتنم إيمانه فأريدت التفرقة بالوصف ولم يكن في أشرف قوم نوح مؤمن^(٥٠).

والفرق الرابع: أنه تعالى حكى عن قوم نوح أنهم قالوا: ﴿إِنَّا لَنَرُّكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [الأعراف: ٦٠]، وحكى عن قوم هود أنهم قالوا: ﴿إِنَّا لَنَرُّكَ فِي سَفَاهَةٍ وَإِنَّا لَنُظُنُّكَ مِنَ الْكَاذِبِينَ﴾ [الأعراف: ٦٦]، والفرق بين الصورتين أن نوحاً عليه السلام كان يخوف الكفار بالطوفان العام وكان أيضاً مشغلاً بإعداد السفينة وكان يحتاج إلى أن يتعب نفسه في إعداد السفينة فعند هذا القوم قالوا: ﴿إِنَّا لَنَرُّكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [الأعراف: ٦٠]، ولم يظهر شيء من العلامات التي تدل على ظهور الماء في تلك المفازة، أما هود عليه السلام فما ذكر شيئاً إلا أنه زيف عبادة الأوثان ونسب من اشتغل بعبادتها إلى السفاهة وقلة العقل فلما ذكر هود هذا الكلام في أسلافهم قابله بمثله ونسبوه إلى السفاهة ثم قالوا: ﴿وَإِنَّا لَنُظُنُّكَ مِنَ الْكَاذِبِينَ﴾ [الأعراف: ٦٦]، في ادعاء الرسالة واختلفوا في تفسير هذا الظن فقال بعضهم: المراد منه القطع

(٤٥) مفاتيح الغيب، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦ هـ)، (٢٩٩/١٤).
(٤٦) مفاتيح الغيب، (٣٠٠/١٤).
(٤٧) تفسير أبي السعود = إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت ٩٨٢ هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت، دت، ٢٨٣/٦.
(٤٨) مفاتيح الغيب، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦ هـ)، (٢٩٩/١٤).
(٤٩) مفاتيح الغيب، (٣٠٠/١٤).
(٥٠) مفاتيح الغيب، (٣٠١/١٤).

١. إن القصة القرآنية لها في كل سورة طابع غير طابعها في السورة الأخرى، مع اتحاد المضمون، وهي في ذلك متفقة مع الطابع العام للسورة، حتى إنك لو كنت متذوقا للقرآن _ تستطيع أن تقول إن هذه القصة بهذا الأسلوب تشبه أن تكون في سورة كذا.

٢. تكرر القصة القرآنية في عدة آيات بصيغة متشابهة أو مختلفة هي بعض مناحي الإعجاز الوصفي في القرآن الكريم، وذلك لأن الصياغة إذا اختلفت في الأمر الواحد دلت على القدرة في بلاغة الوصف. فالتكرار الذي يحدث في بعض مشاهد القصة القرآنية، يؤدي وظيفة حيوية، في إبراز جوانب لا يمكن إبرازها على وجه واحد من وجوه النظم، بل لا بد أن تعاد العبارة، مرةً ومرةً، لكي تحمل في كل مرة بعضاً من مشخصات المشهد، وإن كانت كل عبارة منها تعطى صورة مقاربة للمشهد كله.

٣. خضعت القصة القرآنية في موضوعها وطريقة عرضها وإرادة حوادثها وتسلسل مشاهداتها لمقتضيات الأغراض الدينية، وظهرت آثار هذا الخضوع في سمات متعددة، ولكن هذا الخضوع الكامل للأغراض الدينية ووفاءها بهذا الغرض تمام الوفاء لم يمنعا بروز الخصائص الفنية في عرضها ولا سيما في التصوير وهو أبرز خصائص القرآن. ٤. تتوافق القصة القرآنية مع الأغراض والأهداف في القرآن الكريم، فهي من أساليب الدعوة المهمة؛ لأنها تعرض التجارب الواقعية القريبة من طبيعة النفس البشرية بالطرائق الفنية التي تستمد قدرتها على التأثير من بلاغة القرآن المعجزة بدقة تعبيرها، وروعة تصويرها، وقوة تأثيرها في النفوس.

٥. لسياق القصة في القرآن أهمية كبيرة، يظهر ذلك في ارتباط القصة به في النماذج التي عرضها البحث، وقد اتضح توجيه السياق لمسار القصة والدروس المستفادة منها.

ثانياً: التوصيات:

١. أوصي بضرورة الوقوف على ما صح من فصوص الأنبياء، وتأمل وتدبر بلاغة القصة القرآنية، لاستخراج الدروس التي تعين على أمر الدنيا والدين.
٢. تتبع عناصر القصة القرآنية في كتب التفسير وبيان الفروق بينها، ودراسة ذلك دراسة بلاغية.
٣. تتبع الفوارق بين القصة في القرآن المكي والمدني.

العلماء: ولم يكتب أحد {بسم الله الرحمن الرحيم} قبل سليمان، عليه السلام^(٤٨).

ولما كان نداء العموم يؤذن بأهمية الأمر جاء الخير مؤكداً بأن واسمية الجملة {إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمٍ} [النمل: ٣٠] للاهتمام بمضمونه وبناء الفعل {أَلْقَى} [النمل: ٢٩] للمجهول؛ للتعجب من شأن الكتاب وطريقة إلقائه، لإفادة عدم علمهم بكيفية إلقائه، ومن ألقاه، ولو كانت تعلم لأعلنت من قام بهذا الفعل العجيب الذي لم يقع من قبل، فالسياق هنا يسلط الاهتمام ويركزه على الحدث دون فاعله، لا لعدم أهميته ولكن لتنمية عنصر المفاجأة.

وفي تقديم {إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمٍ} [النمل: ٣٠] على {وَأَنَّه بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ} [النمل: ٣٠] تحوط لاحتمال أن يبدد منها ما لا يليق باسم الجلالة، لأنها كانت كافرة، فيكون اسمه وقاية لاسم الله تعالى، أو أنه كان عنواناً في ظاهر الكتاب وباطنه فيه {وَأَنَّه بِسْمِ اللَّهِ} [النمل: ٣٠] إلى آخره، واحتمل أن يكون مؤخرًا في الكتابة عن بسم الله، وإن ابتدأ الكتاب باسم الله، وحين قرأته عليهم بعد قراءتها له في نفسها، قدمته في الحكاية، وإن لم يكن مقدماً في الكتابة^(٤٩).

وقد علق البيضاوي على هذه القصة بقوله: "وهذا كلام في غاية الوجازة مع كمال الدلالة على المقصود، لاشتماله على البسملة الدالة على ذات الصانع تعالى وصفاته صريحاً أو التزاماً، والنهي عن الترفع الذي هو أم الرذائل والأمر بالإسلام الجامع لأهمات الفضائل، وليس الأمر فيه بالانقياد قبل إقامة الحجة على رسالته حتى يكون استدعاء للتقليد فإن إلقاء الكتاب إليها على تلك الحالة من أعظم الدلالة"^(٥٠).

وقال الإمام فخر الدين الرازي: "الأنبياء عليهم السلام لا يطيلون بل يقتصرون على المقصود، وهذا الكتاب مشتمل على تمام المقصود، وذلك لأن المطلوب من الخلق، إما العلم أو العمل والعلم مقدم على العمل فقوله: بسم الله الرحمن الرحيم مشتمل على إثبات الصانع سبحانه وتعالى وإثبات كونه عالماً قادراً حياً مريداً حكيماً رحيماً، وأما قوله: ألا تعلوا على فهو نهى عن الانقياد لطاعة النفس والهوى والتكبر"^(٥١).

الخاتمة:

أولاً: النتائج:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أجملها في النقاط الآتية:

الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٨ هـ، (١٥٩/٤).

(٥١) مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦ هـ)، ٥٥٥/٢٤.

(٤٨) تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (٧٠٠ - ٧٧٤ هـ)، (١٨٨/٦).

(٤٩) البحر المحيط (في التفسير)، محمد بن يوسف، الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥ هـ)، ٢٣٤/٨.

(٥٠) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (ت ٦٨٥ هـ)، تحقيق: محمد عبد

فهرس المصادر والمراجع:

١. أحكام القرآن، القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشيلي المالكي (ت ٥٤٣هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.
٢. أصول في التفسير، محمد بن صالح العثيمين، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، د. ط، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.
٣. إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت ٣٣٨هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بوضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ.
٤. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (ت ٦٨٥هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٨ هـ.
٥. البحر المحيط (في التفسير)، محمد بن يوسف، الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥ هـ)، دار الفكر – بيروت، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م، وطبعة دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.
٦. البداية والنهاية، عماد الدين، أبو الفداء، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (٧٠١ - ٧٧٤ هـ)، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م.
٧. بيان المعاني، عبد القادر بن ملا حويش السيد محمود آل غازي العاني (ت ١٣٩٨هـ)، مطبعة الترقى – دمشق، الطبعة: الأولى، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٥ م.
٨. التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ)، الدار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤ هـ.
٩. تفسير أبي السعود = إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت ٩٨٢هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، د.ت.
١٠. تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (٢٢٤ - ٣١٠ هـ)، تحقيق: الدكتور/ عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان - القاهرة، مصر، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.
١١. تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (٧٠٠ - ٧٧٤ هـ)، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض - السعودية، الطبعة: الثانية، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م.
١٢. تفسير القرآن، محمد بن صالح بن محمد العثيمين المتوفى: ١٤٢١ هـ م، دار ابن الجوزي، د. ط، د.ت.
١٣. التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٢٠ هـ.
١٤. التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – السعودية، الطبعة: الثانية، مزيدة ومنقحة، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.
١٥. التفسير والمفسرون، الدكتور محمد السيد حسين الذهبي (ت ١٣٩٨هـ)، مكتبة وهبة، القاهرة، د. ط، د.ت.
١٦. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبو جعفر، محمد بن جرير الطبري (٢٢٤ - ٣١٠ هـ)، دار التربية والتراث - مكة المكرمة، د.ط، د.ت.
١٧. الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م.
١٨. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت ٧٥٦هـ)، تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، د.ت.
١٩. الدر المنثور في التفسير بالمأثور، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، دار الفكر، بيروت، د. ط، د.ت.
٢٠. روح البيان، إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي، المولى أبو الفداء (ت ١١٢٧هـ)، دار الفكر – بيروت، د.ت.
٢١. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (ت ١٢٧٠هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ.
٢٢. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: ٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.
٢٣. فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشف)، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي (ت ٧٤٣ هـ)، مقدمة التحقيق: إياد محمد الغوج، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، الطبعة: الأولى، ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م.
٢٤. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، المنتخب الهمداني (ت ٦٤٣ هـ)، حقق نصوصه وخرجه وعلق عليه: محمد نظام الدين الفتيح، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة

المنورة - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م.

٢٥. الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاليل في وجوه التأويل، محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري [ت ٥٣٨ هـ]، دار الريان للتراث بالقاهرة - دار الكتاب العربي ببيروت، د.ت. وطبعة دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٠٧ هـ.

٢٦. لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي الإفريقي (المتوفى: ٧١١ هـ)، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ.

٢٧. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت ٥٤٢ هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤٢٢ هـ.

٢٨. المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي. تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠ م.

٢٩. معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي)، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: ٥١٠ هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ.

٣٠. معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (ت ٢٠٧ هـ)، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، الطبعة: الأولى، د.ت.

٣١. المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى - أحمد الزيات - حامد عبد القادر - محمد النجار، دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية ١٣٧٩ هـ - ١٩٦٠ م.

٣٢. مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦ هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٢٠ هـ.

٣٣. من بلاغة القرآن، أحمد البدوي (ت ١٣٨٤ هـ)، دار نهضة مصر - القاهرة، د. ط، ٢٠٠٥ م.

٣٤. نفحات من علوم القرآن، محمد أحمد محمد معبد، ص: ١٠٧، دار السلام - القاهرة، الطبعة الثانية، عام ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Consistent Recitation of the Holy Qur'an and Its Relationship to Speaking and Writing Skills in Standard Arabic among Arabic Language Majors at Sultan Qaboos University.

Dr. Taiba Abdulla Al-kind⁽¹⁾

Hajer Salim Al-saadi⁽²⁾

Zainab Nabil Al-amri⁽³⁾

Sultan Qaboos University- Sultanate of Oman.

ملازمة تلاوة القرآن الكريم وعلاقتها بمهارتي التحدث والكتابة باللغة العربية الفصحى لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس.

د. طيبة بنت عبد الله الكندي^(١)

أ. هاجر بنت سالم السعدي^(٢)

أ. زينب بنت نabil العمري^(٣)

جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان.

E-mail: S130383@student.squ.edu.om

KEY WORDS:

Qur'an recitation, Arabic language, speaking skill, writing skill.

الكلمات المفتاحية:

تلاوة القرآن الكريم، واللغة العربية، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة.

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the relationship between the consistent recitation of the Holy Qur'an and the speaking and writing skills in Standard Arabic among Arabic language majors at the Colleges of Education and Arts & Social Sciences at Sultan Qaboos University. The study employed a descriptive correlational approach, as it is appropriate for the research problem. A questionnaire was used as the primary data collection tool. The study sample consisted of 52 Arabic language majors from Sultan Qaboos University, including 19 male and 33 female students. The findings revealed a strong statistically significant correlation between consistent Qur'an recitation and speaking skills, and a moderate statistically significant correlation between consistent Qur'an recitation and writing skills. In light of these findings, the study presented several recommendations, the most important of which are: organizing Qur'an recitation circles within the university campus and planning programs aimed at developing the language skills of Arabic language majors through learning the Qur'an and mastering its recitation.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة ملازمة تلاوة القرآن الكريم بمهارتي التحدث والكتابة باللغة العربية الفصحى لدى طلبة تخصص اللغة العربية بكليتي: التربية، والآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته مشكلة الدراسة. وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة. تكونت عينة الدراسة من ٥٢ طالباً من تخصص اللغة العربية من جامعة السلطان قابوس، بلغ عدد الطلبة الذكور ١٩ طالباً، وعدد الطالبات الإناث ٣٣ طالبة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية من جامعة السلطان قابوس مرتفع، وكذلك مستوى مهارة التحدث مرتفع، أما مستوى مهارة الكتابة فهو مرتفع جداً، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومهارة التحدث، ووجود علاقة ارتباطية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومهارة الكتابة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من: ملازمة تلاوة القرآن الكريم، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدة توصيات، أهمها: إقامة حلقات تلاوة القرآن داخل الحرم الجامعي للطلبة الجامعيين، والتخطيط لبرامج تهدف إلى تنمية مهارات اللغة لدى طلبة تخصص اللغة العربية من خلال تعلم القرآن الكريم وتعلم تجويده.

مقدمة:

إن فضل القرآن الكريم وأثره ليظهر جلياً في صاحبه، ففي ألفاظه الفصيحة ومعانيه البليغة إعجاز لكل الخلق، وقد تحدّى به الله الإنس والجنّ أن يأتوا بمثله، فيقول الله تعالى: " قُلْ لَّيْنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيراً^١، ولا شك أن القرآن الكريم حافظ للغة العربية، لما فيه من أسرارها وبياناتها، وما زالت البحوث والدراسات تحاول الكشف عن أثره في حفظ اللغة العربية وبقائها، وإحيائها، وعدم موتها كبقية اللغات التي ماتت؛ لعدم استعمالها واستبدال العاميات بها، أو لعدم وجود نص محكم شريف يُرجع إليه، ومن تلك الدراسات دراسة (حسيني، ٢٠٢٢) عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية وعلوم العرب في مراحلها التأسيسية، فقد قام بدراسة وصفية تحليلية متخذاً الترتيب التاريخي طريقاً لتحقيق أهداف البحث، فيجد أن بعض المفسرين كانوا يرجعون إلى لغة العرب قديماً واستعمالات اللغة في سبيل إدراك معاني القرآن. ويشير (الباقوري، ٢٠٠٩) إلى دور القرآن الكريم في الحفاظ على اللغة العربية وتطورها، حيث أسهم القرآن في بقاء اللغة العربية واستمرارها - خلافاً لما حدث مع لغات الأمم السابقة- ووحد لهجات العرب المختلفة، وجعل العربية لغة رسمية وتعليمية في الدولة الإسلامية، كما كان حافزاً للعرب وغير العرب على تعلمها وإتقانها، ومع اتساع رقعة الحضارة الإسلامية، ظهرت الحاجة لتقعيد اللغة؛ لضمان سلامتها، فصار تعلمها يعتمد على الدراسة والتعليم بعد أن كانت تُكتسب بالسليقة. وانطلاقاً من هذا الصدد، يرى أنه من الواجب أيضاً الاهتمام باللغة العربية الفصيحة؛ لفهم النصّ القرآني فهماً صحيحاً؛ لذا إنّ العناية بالقرآن تعني العناية باللغة والعكس، فمن الجيد البحث عن أثر القرآن الكريم في تنمية الجوانب اللغوية، والدراسات حول هذا الموضوع كثيرة ومتنوعة، كل واحدة منها بحثت في جانب من جوانب اللغة وفي زمان ومكان محددين، ولا سيما أن المهارات اللغوية أحد مهارات اللغة العربية التي يجب العناية بها، ولا يرى إلى اللغة إلا بمهاراتها؛ لذا بعد ملاحظة مشكلة الضعف اللغوي لدى طلبة تخصص اللغة العربية في جامعة السلطان قابوس، إضافة إلى ذلك أنه مما يُلاحظ جلياً أثر ملازمة تلاوة القرآن الكريم في لغة المتعلّم، وهذا الأثر يلاحظ عند الملتحقين بمدارس القرآن الكريم، وحلقات التلاوة والتحفيز، نذكر من ذلك مثلاً: نادي إتقان التلاوة التابع إلى دائرة الإرشاد والتوجيه الديني بعمادة شؤون الطلبة في جامعة السلطان قابوس الذي يهدف إلى تحسين تلاوة الطلبة، والذي تطوّر لاحقاً إلى مشروع الإجازة القرآنية الذي يهدف إلى

تخريج طلبة مجازين برواية حفص عن عاصم؛ ومنه لوحظ أن المستوى اللغوي عند الطلبة الملتحقين بالبرنامج ممتاز، وخصوصاً في مهارتي التحدّث والكتابة، فالطلبة المجازون برواية حفص أقدر على الاسترسال في الحديث، والنطق السليم لأصوات الحروف العربية، والضبط الصحيح للكلمات عند التحدّث باللغة العربية الفصيحة، والتعبير، والإنشاء أكثر من غيرهم من الطلبة الذين لا يداومون على تلاوة القرآن أو حفظه، ومنه نزولاً إلى رغبتنا في البحث عن أثر تلاوة القرآن الكريم في تنمية مهارتي التحدّث والكتابة لدى الفئة المذكورة آنفاً، كون التحدّث والكتابة هما المهارتان الأكثر تأثيراً في المتلقي، والأكثر استعمالاً في الحياة الاجتماعية، ومنه ستعرض الدراسة النتائج التي تُوصّل إليها، وستقدّم التوصيات والاقتراحات بناءً على ذلك.

مشكلة الدراسة:

يُلاحظ أن بعض طلبة جامعة السلطان قابوس يعانون من ضعف اللغة العربية لديهم، سواء في مهارة التحدّث أو مهارة الكتابة، وذلك من خلال تفشي اللحن وعدم القدرة على الاسترسال في الحديث، إضافة إلى ذلك غلبة اللهجات العامية على اللغة الفصيحة عند التحدّث، والكتابة، خصوصاً في المواقف الرسمية، ويُلاحظ أيضاً عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام بتعلّم مخارج الحروف الصحيحة وضبطها، إلى اعتياد الطلبة في استعمال اللهجة بدل اللغة الفصيحة، وعدم مراعاة قواعد العربية: النحوية، والصرفية، والإملائية، والدلالية، والبلاغية، وضعف انتقاء الألفاظ عند التحدّث، والكتابة؛ ولا شك أن ذلك واضح في تفاعلهم في مواقع التواصل الاجتماعي. إضافة إلى ذلك أشارت بعض الدراسات إلى وجود الضعف اللغوي لدى طلبة تخصص اللغة العربية، مثل الدراسة التي قام بها (صافي، ٢٠٠٧) بعنوان "أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية بالصفة الغربية" حاول الباحث الكشف عن أسباب هذا الضعف، وقد بيّن عدداً من تلك الأسباب، منها ما هو متعلق بالمنهج، وأسباب تتعلق بالمتعلّم، وأسباب متعلقة بالمدرس وطرق التدريس، وأخيراً أوصى إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج اللغة العربية وضرورة اختيار المعلم المدرسي أو الجامعي للغة العربية اختياراً دقيقاً، وينصح بالإكثار من تلاوة القرآن والحديث؛ لتقويم اللسان وصونه من اللحن. ثم جاءت فكرة البحث العلمي للكشف عن الرابط بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم وفصاحة لسان الطالب وقدرته على التحدّث، والكتابة الصحيحة باللغة العربية الفصيحة.

أهداف الدراسة:

- مهارة التحدث: يعرّف السامعين المتحدث بأنه "مهارة نقل الأفكار والمعاني من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء".²
- مهارة الكتابة: "تمكّن الكاتب من اللغة في التعبير السليم الملائم للمواقف المختلفة، مع وضوح وترتيب وتسلسل الأفكار منطقياً، والالتزام بعبارات الترتيم مع السرعة والكفاءة المناسبين".³
أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تُسهم هذه الدراسة في إثراء مجال البحوث التي تُجرى عن أهمية ملازمة القرآن الكريم ودراسة تجويده وتطبيقه، وتأثير ذلك في فصاحة لسان من يلزمه، وتمكينه من النطق والحديث والكتابة بلغة عربية سليمة خالية من اللحن والأخطاء. كذلك ستكون انطلاقة للباحثين في هذا المجال؛ لإبراز أهمية ملازمة تلاوة القرآن تلاوة صحيحة في المجتمع عامة، وفي مجتمع جامعة السلطان قابوس خاصة.

الأهمية التطبيقية: نظراً لتفشي اللحن والخطأ في الحديث والكتابة باللغة العربية الفصحى في مجتمع جامعة السلطان قابوس عند بعض الطلبة، وعزوفهم عن الالتزام بالعربية الفصحى في المواقف الرسمية على الأقل، فإن الدراسة الحالية تكشف عن مستوى كل من: ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية، ومستوى مهارة التحدث، ومستوى مهارة الكتابة لديهم؛ لتكشف عن طبيعة العلاقة بين ملازمة تلاوة القرآن ومهارتي التحدث والكتابة؛ لتقدم بعض الحلول المقترحة وفقاً لنتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

مجتمع الدراسة طلبة تخصص اللغة العربية بكليتي: التربية، والآداب والعلوم الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٢ طالباً من تخصص اللغة العربية من جامعة السلطان قابوس، بلغ عدد الطلبة الذكور ١٩ طالباً، وعدد الطالبات الإناث ٣٣ طالبة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة عام ٢٠٢٥.
الحدود المكانية: جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.
الحدود البشرية: طلبة تخصص اللغة العربية بكليتي: التربية، والآداب والعلوم الاجتماعية جامعة السلطان قابوس.

أداة الدراسة:

الاستبانة: صممت الباحثتان الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، إذ ضمت الاستبانة ٣ محاور، تكون

هدفت الدراسة إلى الكشف عما يلي:

١. مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس، ومستوى التحدث ومستوى مهارة الكتابة.
٢. العلاقة بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى كل من مهارة التحدث ومهارة الكتابة لدى طلبة التخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة ملازمة تلاوة القرآن الكريم بمهارتي التحدث والكتابة باللغة العربية الفصحى لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس. وعليه وضعت الدراسة الحالية الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟
٢. ما مستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟
٣. ما مستوى مهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة تخصص اللغة العربية في كل من: مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم، ومستوى مهارة التحدث، ومستوى مهارة الكتابة؟

مصطلحات الدراسة:

- القرآن الكريم: تعددت تعريفات العلماء للقرآن الكريم، لكن أشهرها وأجمعها هو التعريف الذي يقول بأن القرآن الكريم هو كلام الله تعالى، المنزل على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، باللسان العربي، المعجز، المكتوب في المصحف، المنقول نقلاً متواتراً بلا أي شبهة، المبدوء بسورة الفاتحة، والمختوم بسورة الناس، المتعبد بتلاوته، وهو كتاب لا يأتيه الباطل أبداً، وتشريع خالد للناس أجمع حتى وإن اختلف الزمان والمكان (الحمداني، ٢٠١٨).

² السامعي، محمد. اللغة العربية مهارات، نحو، إملاء، أدب، بلاغة. كلية الجزيرة للعلوم الصحية. ص ٩٢

² السامعي، محمد. اللغة العربية مهارات، نحو، إملاء، أدب، بلاغة. كلية الجزيرة للعلوم الصحية. ص ٩

١. الاستثارة: والمثير هنا قد يكون داخلها كأن يكون سعادة أو حزن أو غضب، وقد يكون خارجيا كوجود متحدث يكلمه أو توجيه سؤال إليه يتطلب الرد.

٢. التفكير: فيه يرتب المتكلم أفكاره ويصوغ الرد المتسلسل قبل النطق به.

٣. الصوغ: يتم في هذه المرحلة اختيار الألفاظ المناسبة التي تدل على المعنى الصحيح المقصود، حتى يصل المعنى كاملا صحيحا غير غامض.

٤. النطق: وهو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فبعد كل تلك الخطوات تكون النتيجة كلام مسموع.

عوائق لعملية التحدث:

ثمة العديد من العوائق التي تحول دون وصول المعنى المراد به من قبل المتكلم إلى المستمع، منها: عدم سلامة النطق، وعدم وضوح الصوت، والفاقة أثناء الحوار، والصمت الطويل دون داع، وعدم التحلي بأداب الحديث أو الحوار، وعدم الحفاظ على ضبط النفس والتسرع، وانعدام الإصغاء والتركيز، وعدم إجادة المتحدث للمهارة وأساليبها، وأسباب نفسية متعلقة بالسن والعادات.

أنواع الكلام:

١. كلام وظيفي: يؤدي هذا الصنف من الكلام أغراض وظيفية في الحياة، من نقاشات ومحادثات، وبيع وشراء، ومحاضرات، وندوات.

٢. كلام إبداعي: يظهر هذا النوع المشاعر والعواطف، ويترجم الأحاسيس بدقة اللفظ والتصوير، معتمدا على الإثارة والانفعال، وقد يكون نثرا أو شعرا.

ويلتقي كلا النوعين في الموقف التعبيري، الذي هو موقف وظيفي لا يتحقق إلا بصفة إبداعية وفق درجات متفاوتة. (عبد المجيد، ٢٠١٥)

المحور الثاني: مهارة الكتابة: مفهومها، وأهميتها، وأنواعها، والمهارات الفرعية التي يجب مراعاتها

الكتابة لغة: هي الجمع والتنظيم والشد والإيجاب والإلزام. أما اصطلاحا فهي أداء محكم ومنظم يعبر به الفرد عن مشاعره وأفكاره التي تجول بداخله، وتكون دليلا وشاهدا ليحكم الناس عليه.

أهمية مهارة الكتابة:

حرص النبي الأعظم على أن يتعلم أصحابه القراءة والكتابة، واقتدى به من بعده صحابته الكرام حفاظا على تراث الأمة وقرآنها العظيم، وهكذا هي الكتابة: تحفظ تراث الأمم، وتنقل العلوم والمعارف. تخرج القراءة والكتابة الأمم من الأمية والجهل إلى مرحلة تدفعه نحو الرقي والتطور، كما أنهما فاعلتين جدا كوسيلتين لعملية التعليم والتعلم. تتيح الكتابة للفرد التعبير عن مشاعره التي منعه التصريح عنها الخوف أو الخجل، كما ظهر مؤخرا ما يسمى بالكتابة العلاجية، وتكون وفق نظام معين ومستمر يفرغ فيه المرء أفكاره

المحور الأول من ١٠ عبارات تقيس مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم، أما المحور الثاني فقد تكون من ١٠ عبارات تقيس مستوى مهارة التحدث، وأما المحور الثالث فقد تكون من ١٠ عبارة تقيس مستوى مهارة الكتابة.

صدق الأدلة وثباتها:

تم التأكد من صدق الأدلة (الاستبانة) من خلال عرض الأدلة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال اللغة العربية. وللتحقق من ثبات الأدلة تم حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرو نباخ)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.928)، وهي تعد قيمة ثبات مرتفعة، مما يعني أن ثبات الاستبانة ممتاز، وتتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين العبارات.

الإطار النظري:

المحور الأول: مهارة التحدث: مفهومها، وأهدافها، خطواتها، وعوائقها، وأنواعها

الحديث لغة: كل ما يتحدث به من كلام وخبر، أما اصطلاحا عند المحدثين أنه كل قول أو فعل نسب إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، وعلى هذا يفرق بينه وبين الكلام، فالكلام اصطلاحا: هو الأصوات المفيدة. وعرفه المتكلمين بأنه المعنى القائم بنفسه ويعبر عنه بألفاظ. وقد اصطلاح عليه بأنه الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه أو عقله. ويستعمل الكلام أكثر مما تستعمل أي مهارة لغوية أخرى، سواء كان من قبل الصغار أو الكبار، ولذا تعد من أهم ألوان النشاط اللغوي.

أهداف مهارة التحدث:

١. أن يتمكن جميع أفراد المجتمع القيام بالأنشطة اللغوية التي تتيح فهم المجتمع، والاعتناء على النطق الصحيح للغة. ٢. تزويد الأفراد بالمادة اللغوية والأساليب الصحيحة لتمكينهم من التعبير عما في نفوسهم على أفضل الوجوه وأوضحها.

٣. أن يقدر الأفراد على تنسيق عناصر أفكارهم والتعبير عنها بالطريقة المثلى التي تمكنهم من التأثير على المستمعين، ونقل وجهة النظر الكاملة والصحيحة.

٤. تعزيز الفرد على التفكير السريع والمنطقي، مع القدرة على التصرف الصحيح في الحالات الطارئة.

٥. إبداء الرأي، وإقناع وإفهام الطرف الآخر.

٦. الحكم على شخصية الآخر ومستواه الثقافي إلى حد ما، وعليه يقال: "تكلم أعرف من أنت".

٧. التعبير عما في نفس الإنسان، وزيادة الثقة بالنفس والتخلص من الخجل.

خطوات عملية التحدث:

رغم أن عملية التحدث عملية فجائية ظاهريا إلا أنها تمر بعدة خطوات حتى تتم، كالآتي:

مخارج الحروف أو صفاتها، وهذا التشديد من كثرة الإعادة والمحاولة والضبط يورث الحافظ أو القارئ إتقاناً لهذه المهارة، مما يجعله أتقن المتحدثين في الصوت، والأفضل في إخراج الحروف من مخارجها. وإتقان نطق الحروف بصفاتها ومخارجها هي من أولى المهارات التي يمارسها كل من يسلك طريق القرآن، ويبحث عليها كل من يعمل في هذا الطريق، ففي مقدمة المنظومة الجزرية في التجويد لابن الجزري نجده يقول في مطلع نظمه:

"إذ واجب عليهم محتم
قبل الشروع أولاً أن يعلموا
مخارج الحروف والصفات
ليلفظوا بأفصح اللغات".

٢. استقامة اللسان (الضبط النحوي والصرفي):

تبلغ هذه المهارة مبلغاً كبيراً من الأهمية حيث أنها تشكل عموداً أساسياً من أعمدة الفهم لدى المستمع، فإن أخطأ المتحدث في حركة حرف ما في كلمته قد يغير المعنى بأكمله، كأن يجعل الفاعل مفعولاً به، أو تعطي الكلمة معنى غير المعنى المراد كما هو الحال عند كسر عين كلمة "عبرة" أو فتحها. ونجد العرب قد اهتموا بصفّل هذه المهارة فبعضوا أبناءهم منذ سنواتهم الأولى إلى البداية بعيداً عن اختلاط لهجات المدينة وعاميتها التي تذهب الإعراب والصرف. واليوم يتقن حافظ القرآن وقارئه الضبط النحوي إذ يعيد القرآن الكريم له هذه الملكة حتى تكون تلقائية لديه، وسليقة لغوية طبيعية في لسانه. وقد ذكر الدكتور عبد الله المسلمي في بحثه حول أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية تجربته في التحقق من كلام أحد الباحثين، إذ يقول الباحث في بحثه:

"وخير شاهد على أن من يتقن قراءة القرآن يحسن نطق اللغة العربية، أنك تجد أن خير من يحدث الناس باللغة العربية الفصيحة أو يخطبهم أو يحاضرهم بما هو ممن لهم اتصال بالقرآن الكريم عامة، أو يجيدون تلاوته خاصة، فإذا استمعت إلى خطيب ولاحظت جودة نطقه للكلمات فاعلم أنه في غالب الأمر ممن تربوا في مدرسة القرآن". (المسلمي، ٢٠٠٩)

فقام الدكتور عبد الله بحصر المتفوقين في مهارة التحدث فوجد أنهم كلهم ممن حفظ القرآن أو يحفظه، كما أنه حصر الطلاب الذين لا يحسنون مهارة التحدث وجددهم ممن لا يحفظ شيئاً من القرآن إلا اليسير من قصار السور. وفي هذا إثبات لمدى تأثير القرآن الكريم في مهارة التحدث وإتقانها.

٣. مهارة استخدام الثروة اللفظية:

يحفظ حافظ القرآن كثير من الألفاظ القرآنية، كما يتعرف معانيها واستخداماتها، وبهذا هو يزيد من ثروته اللغوية، وبهذا سيحسن استخدامها في مواضعها المختلفة، ويضع كل لفظ في محله الصحيح. وأثبتت دراسة د. يحيى البلاوي

ومشاعره حتى يتعافى تماماً من الضغوطات وفقدان الشغف ومشاكل نفسية أخرى. وتعد الكتابة وسيلة إبداع أدبي، وسجل وثائق تاريخي.

أنواع ومجالات الكتابة:

١. كتابة وظيفية: تعتمد على الأسلوب العلمي المجرد، دون أن تتطرق لأي مشاعر أو صور جمالية، ومن مجالاته: التلخيص، والتقرير، ونثر الشعر، وإعادة الصياغة، وطلب الوظيفة.

٢. كتابة إبداعية فنية: تقوم على الأسلوب الأدبي، ومنها كتابة القصص والمذكرات والخواطر.

٣. كتابة وظيفية إبداعية: تجمع بين النوعين السابقين ومحتوياتهما، مثل كتابة المقالة وإعداد البحث العلمي، وإدارة الندوات.

مهارات كتابية يجب مراعاتها:

١. ترابط وتسلسل الأفكار ووضوحها.
٢. البعد عن العامية، وتكرار الكلمات والجمل، وتفكك الجمل.
٣. تجنب الأخطاء الصرفية والنحوية والإملائية.
٤. حسن الخط ووضوحه. (عبد المجيد، ٢٠١٥)

المحور الثالث: أثر تلاوة القرآن الكريم في مهارة التحدث:

يتفاوت الناس في إتقان خطوات التحدث، وذلك وفقاً لمهاراتهم الفطرية أو المكتسبة من خلال كثرة التدريب والمران، فمن الناس من يحسن انتقاء الألفاظ بدقة، ومنهم من يحسن اختيار أفضل المعاني وأكثرها دقة وصواباً، وأحسن الناس حديثاً من جمع بين الأمرين فاختار الألفاظ الصحيحة مع المعاني الدقيقة الصائبة البليغة. وحين ننظر إلى القرآن الكريم من هذا المنظور نجده قد فاق مواصفات أحسن الكلام حتى بلغ الإعجاز.

ومما لا شك فيه أن قارئ القرآن العظيم وحافظه سيتأثر بأسلوب كلامه وبيان معانيه، فتستقر في قلبه عظمة القرآن الكريم، وتظهر على لسانه دقة اختيار أفضل المعاني والألفاظ.

ومن مهارات التحدث التي تُلحظ لدى المتحدث البارح: حسن إخراج الحروف من مخارجها، وترتيب الكلام والأفكار وتسلسلها، والضبط النحوي والصرفي، وحسن استخدام الألفاظ، والإقناع وقوة التأثير، والقدرة على شد انتباه السامعين وإثارتهم، وإجادة فن الإلقاء.

يؤثر حفظ القرآن خاصة في أغلب مهارات التحدث، لكن من أبرز ما يؤثر عليه من مهارات هي:

١. مهارة إتقان الصوتي:

وتتلخص هذه المهارة بتحقيق إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وسلامة النطق بها وبصفاتها. وأكثر الناس إتقاناً لهذه المهارة هم أولئك الذين تلقوا القرآن الكريم مشافهة من أهله من المشايخ المتقنين، ولا يقبل الشيخ المتقن أي خلل في

الابتدائي - السنة الخامسة الابتدائية نموذجاً - هدفت الدراسة إلى البحث عن أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من خلال البحث في تأثير حفظ القرآن الكريم في المهارات اللغوية (الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة)، استعمل المنهج الوصفي والمقارن؛ لأنه الأنسب في دراسة الظواهر اللغوية. تعددت الأدوات المستخدمة في البحث، وهي: نتائج الاختبارات، والمقابلة، والملاحظة من خلال مراقبة سلوك التلاميذ وقياس مدى تمكنهم من مهاراتهم اللغوية ولقائهم والحوار معهم، والاستبيانات التي تحتوي على أسئلة حول أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، والمسجل للكشف عن مهارتي القراءة والتعبير الشفوي. نذكر بعض وأهم ما توصلت إليه الدراسة أن متوسط البناء اللغوي عند التلاميذ المتمدرسين في دور حفظ القرآن أعلى منه عند التلاميذ غير المتمدرسين في دور حفظ القرآن، وإذا إن متوسط البناء اللغوي عند التلاميذ المتمدرسين في دور حفظ القرآن ٢,٣٦٥، أما متوسط البناء اللغوي عند التلاميذ غير المتمدرسين في دور حفظ القرآن ١,٤٦، وكذلك مهارة القراءة، فمتوسط مهارة القراءة عند التلاميذ المتمدرسين في دور حفظ القرآن ٤,٤، و٢,٨ عند التلاميذ غير المتمدرسين في دور حفظ القرآن، أضف إليها مهارة التعبير الشفوي، فمتوسط مهارة التعبير الشفوي عند التلاميذ المتمدرسين في دور حفظ القرآن ٣,٧، و٢,٤ عند التلاميذ غير المتمدرسين في دور حفظ القرآن. فالنتائج التي توصل إليها تشير إلى وجود تأثير حفظ القرآن الكريم في المهارات اللغوية.

أحمد بن أحمد (٢٠٢١) "أثر القرآن الكريم في اكتساب مهارة الكلام والقراءة لغير الناطقين باللغة العربية" أشارت الدراسة إلى فضل تعلم القرآن الكريم حفظاً وتلاوة لدى الناطقين بغير العربية، وبيّنت أثر تعلم علم التجويد في تصحيح أصوات الحروف العربية، وأثر حفظ القرآن الكريم في سهولة التحدث بالعربية وسلامة نطق الحروف، فقد كان هدف الدراسة واضحاً ببيان أثر حفظ القرآن الكريم في تيسير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وركز البحث في إشكاليته على السؤال المطروح: ما مدى تأثير القرآن الكريم في إكساب غير الناطقين باللغة العربية مهارتي الكلام والقراءة. ناقش البحث أهم النتائج التي توصل إليها من خلال الدراسات الأخرى، حيث ناقش أولاً تحقيق القرآن للسلامة الصوتية، والسلامة الصرفية والسلامة النحوية، أما السلامة الصوتية فقد تمثلت في إخراج الحروف من مخارجها، أشير إلى أن أصعب الأصوات نطقاً لدى غير الناطقين بالعربية هي الحروف الحلقية وحروف الإطباق، كما أشار البحث إلى الدراسات التي أجريت على طلبة اللغة العربية غير الناطقين بها إلى ارتفاع التقديرات النهائية في مقررات اللغة لدى حافظين القرآن أكثر من غيرهم غير الحافظين للقرآن،

يعنوان: "أثر تحفيظ جزء (عم) في تقويم لسان طفل العام السادس" أنّ الأطفال الذين حفظوا جزء (عم) اكتسبوا كثير من التعبيرات والألفاظ، وأحسنوا استعمال هذه الألفاظ ووضعها في مواضعها الصحيحة عند تعبيرهم عن أفكارهم.

٤. مهارة مطابقة الكلام لمقتضى الحال:

ومهارة مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته هي البلاغة كما يعرفها البلاغيون، ولا جدال أن أبلغ كلام عرفه البشر هو القرآن الكريم، إذ أنه كلام الله المعجز ببيانه وبلاغته، فمن حفظ القرآن وكرره سيتأثر حتماً به وبأسلوبه حتى يتمكن من مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وإنزال كل مقال مقامه الأنسب.

٥. مهارة الاقتباس:

الاقتباس ضرب من ضروب البلاغة، ويتطلب تضمين كلام المتحدث شيئاً من كلام الله تعالى من القرآن الكريم، أو كلام نبيه في الحديث الشريف. ولا يحسن المتحدث مهارة الاقتباس إلا إن حفظ القرآن ووعاه، فإن تحدث عن معنى ما كان ما يوافقه من القرآن الكريم يتبادر مباشرة إلى ذهنه. (المسلي، ٢٠٠٩)

المحور الرابع: أثر تلاوة القرآن الكريم في مهارة الكتابة: تلاوة القرآن الكريم قراءة صحيحة، وكثرة النظر إلى حروفه وكلامته، تنمي لدى القارئ والحافظ مهارات الكتابة، ومن أبرز هذه المهارات:

١. مهارة الضبط الصرفي:

اعتياد القارئ على تلاوة وتكرار كلمات القرآن الكريم المضبوطة ضبطاً جيداً، يمكنه عند الكتابة من ضبط الألفاظ المكتوبة بسهولة تامة، خاصة مع إدراكه لأهمية الضبط للتفريق مع المتشابه من اللفظ.

٢. مهارة الضبط النحوي:

يدرك قارئ القرآن أهمية الضبط النحوي في إزالة اللبس عن الأذهان عند القراءة، وبينما ينمي القرآن الكريم لديه مهارة الضبط النحوي والسليقة اللغوية، يستعمل هذه المهارة في كتابته بسهولة أكبر.

٣. مهارة الرسم الإملائي:

مع كثرة النظر للألفاظ والآيات القرآنية ترسم الألفاظ وإملائها في ذهن القارئ، وبمجرد احتياجه لها في كتابته يستدعي صورتها كما حفرها في ذهنه، ويكتبها بطريقة صحيحة. ويذكر العديد من التربويين هذا الارتباط الوثيق، إذ قالوا:

"كلما كثرت القراءة ازداد إتقان مهارات الإملاء، على أن ذلك لا يكفي لوحده، بل لابد من الجمع بين دراسة القواعد الإملائية نظرياً والتدريب عليها عملياً". (المسلي، ٢٠٠٩)

الدراسات السابقة:

عبد الرزاق قححص، وسليمان بريقش (٢٠٢٢) "أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ التعليم

اللغة العربية من الأخطاء في النطق بسبب اللهجات العامية. أوصت الباحثة في نهاية بحثها على الاعتماد على ترتيل القرآن الكريم كحل لمشكلات عيوب النطق.

سعيدة ابن حمدة (٢٠١٥). "دور المدارس القرآنية في تحسين الأداء اللغوي: دراسة دور المدارس القرآنية في بواد سوف عينة" الدراسة دور المدارس القرآنية في تحسين الأداء اللغوي لقارئ القرآن الكريم، وتوصلت إلى أن المدارس القرآنية تلعب دوراً في تصحيح الأخطاء واللاحون عند حفظ القرآن الكريم من خلال القراءة الجماعية للطلاب قبل حفظهم.

بدر الدين عبد الكريم أحمد (٢٠١٢) "أثر القرآن الكريم وأئمة القراءة في حفظ اللغة العربية" أتى البحث للتأكيد على أثر القرآن الكريم وأئمة القراءة في حفظ اللغة العربية واللسان العربي من الانحراف في النطق. وعليه أوصى الباحث نتيجة بحثه: التعديل في مناهج الدراسة في البلدان العربية والإسلامية وفق ما جاء به القرآن الكريم والدين الإسلامي، خصوصاً في تدريس اللغة العربية، وتدريس علم التجويد النظري والتطبيقي للتخصصات الجامعية كافة، وبعضها خاصة كالإعلام واللغة العربية والدعوة وأصول الدين. والاستعانة بالمعامل الصوتية لتدريس القرآن الكريم، وتصحيح وتقويم عيوب النطق في مختلف وسائل الإعلام. راتب قاسم محمد عاشور (٢٠١١) "مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد" بحثت الدراسة مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى عينة من الطلبة الحافظين وغير الحافظين، وتوصلت إلى أن مستوى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم في الإملاء أعلى من مستوى الطلبة غير الحافظين.

زيد بن علي الغيلي (٢٠٠٦) "أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية" هدف الباحث من الدراسة التعرف إلى تأثير حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي للطلبة، وكشفت إلى أن التحاق عينة الدراسة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم كان له دور في ارتفاع معدلاتهم الدراسية مقارنةً بها قبل أن يلتحقوا بها.

سعد بن فالح المغامسي (٢٠٠٤) "أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية" هدفت الدراسة إلى تعرّف الفروق في التحصيل الدراسي من خلال المعدّل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم كاملاً والطلاب غير الحافظين في السنتين الثالثة والرابعة بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدّل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، وكما أعربت عن وجود

وأكدت أهمية الاستماع الجيد للقرآن الكريم؛ لأنه يساعد على النطق الأمثل لأصوات الحروف العربية. أما عن تحقيق القرآن للسلامة الصرفية والسلامة النحوية، فقد أوردت أشكال الأخطاء الصرفية والنحوية التي سجلتها الدراسات الميدانية على الناطقين بغير العربية. وأخيراً ناقشت الدراسة زيادة القرآن الكريم للثروة اللغوية لدى قارئه أو حافظه، فإن الثروة اللغوية تساعد المتكلم على تخير اللفظ المناسب؛ ليعبر عن المعنى الدقيق الذي يريد إيصاله للمتلقى؛ وذلك لأنه يملك مخزوناً لغوياً واسعاً، كما أشير إلى أن حفظ القرآن يؤثر بشكل أكبر على مهارة النطق السليم والقراءة السليمة باللغة العربية أكثر من تلاوته وقراءته، ونوّهت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية متكاملة متداخلة، فمن يتقن القراءة – مثلاً- سيُتقن التحدث.

عبد الله، سيف ولعزي (٢٠٢١) "احتياجات حفاظ القرآن لتعلم اللغة العربية وعلاقة حفظ القرآن الكريم بفهم اللغة العربية" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى احتياجات حفاظ القرآن الكريم لتعلم اللغة العربية؛ لتسهيل الحفظ وفهمه. خرج البحث بمحتوى مناسب من القرآن الكريم لتدريس اللغة العربية منه، وذلك بأخذ الأمثلة النحوية والصرفية والبلاغية لتعليم الطلبة، والاعتماد على أساليب القرآن الكريم في ممارسة اللغة العربية، وأن تكون مواضيع التعبير والإنشاء مأخوذة من مواضيع القرآن، وأن تتضمن نصوص المطالعة آيات قرآنية.

زعل بن شلال العنزي (٢٠١٩) "أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مستوى بعض مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم" استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، لعينة بحثية بلغ عددها (٩١٠) طالباً وطالبة، وركزت على هذه المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة الإبداعية. خلصت إلى أنّ لحفظ القرآن الكريم أثر كبير في تنمية مستويات المهارات اللغوية المتناولة في الدراسة. ومن نتائجها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير النوع. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى التخصص، حيث إنّ طلاب تخصص الأدبيّ ظهر التأثير الإيجابيّ عندهم بمستوى أكبر مقارنة بطلاب التخصص العلميّ. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المستوى العلميّ للطلاب، لصالح الطلاب الذين من عائلات مستواها العلميّ عالٍ.

براءة نور الدين الصباغ (٢٠١٢) "الترتيل القرآني مفهومه وأثره في اللغة (دراسة صوتية تحليلية)" بيّنت الباحثة في هذه الدراسة أن ترتيل القرآن الكريم له أثر كبير في تقويم اعوجاج اللسان، وتدريبه على النطق الصحيح باللغة العربية الفصحى. خلصت الدراسة إلى أن ترتيل القرآن الكريم وحفظه، وهذا الحفظ أسهم في الحفاظ على

فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدّل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، وذلك لصالح الطلبة الحافظين للقرآن، ومنه نستنتج أن حفظ القرآن أثر في التحصيل الدراسي للطلبة من خلال ارتفاع المعدلات التراكمية للطلبة الحافظين للقرآن مقارنة بالطلبة غير الحافظين، وكذلك طلبة السنة الثالثة فعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات إحصائية، إلا إن متوسط المعدل التراكمي للطلاب الحافظين أعلى منه للطلاب غير الحافظين.

عادل أحمد محمد عجيز (١٩٩٧) "أثر مستوى حفظ القرآن الكريم على التحصيل في بعض مهارات اللغة العربية" هدفت الدراسة إلى قياس أثر مستوى حفظ القرآن الكريم في التحصيل في بعض مهارات اللغة العربية وهي القراءة والكتابة والمفردات والتراكيب والفهم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الأول-الثاني-الثالث)، استعمل الباحث أداتين للبحث، هما: الاختبارات الشفوية؛ للتأكد من مستوى حفظ التلاميذ وتصنيفهم إلى مستويات تبعاً لذلك، والاختبارات التحصيلية؛ لقياس مستوى تحصيل التلاميذ في المهارات المقاسة. وأُعربت النتائج عن وجود علاقة بين حفظ القرآن وإجادة مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة، إذا أسفرت النتائج عن تفوق المستوى الأول-يضم التلاميذ الأكثر حفظاً من غيرهم التلاميذ في المستويات الأدنى- ووجود علاقة بين حفظ القرآن والإجادة مهارة الكتابة، ولم يجب الباحث عن السؤال الثالث المرتبط بالمفردات والرابع المرتبط بالتراكيب

والخامس المرتبط بالالفهم. (١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ملازمة تلاوة القرآن الكريم	٤,٠٦	٠,٥٦	مرتفع

منخفض جداً	$1,8 \geq X > 1$
منخفض	$2,6 \geq X > 1,8$
متوسط	$3,4 \geq X > 2,6$
مرتفع	$4,2 \geq X > 3,4$
مرتفع جداً	$5 \geq X > 4,2$

ويوضح الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الأول (ملازمة تلاوة القرآن الكريم)، والعبارات مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي:

يوضح الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لمستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية بلغ (٤,٠٦)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٠,٥٦)، مما يشير إلى أن مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس مرتفع، بعد النظر إلى معيار الحكم الخماسي لمقياس ليكرت الخماسي:

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الأول (ملازمة تلاوة القرآن الكريم)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أشعر بالراحة النفسية عند تلاوة القرآن مما يدفعني للاستمرار.	٤,٨٦	٠,٤٠	مرتفع جداً
أقرأ القرآن دون الحاجة لتذكير أو تشجيع من الآخرين.	٤,٦٩	٠,٥٤	مرتفع جداً
أخصص وقتاً يومياً لتلاوة القرآن الكريم.	٤,٢٩	٠,٨٠	مرتفع جداً
أقرأ القرآن الكريم بصوت مسموع أو ترتيلي عند التلاوة.	٤,٢٧	٠,٩٠	مرتفع جداً
أقرأ القرآن الكريم مع تدبر معانيه وليس فقط تلاوة.	٤,١٥	٠,٧٥	مرتفع
أقرأ القرآن في أوقات الانشغال أو أثناء السفر.	٣,٩٨	١,٠٢	مرتفع
أحرص على تلاوة القرآن في أوقات محددة من اليوم (مثل بعد الفجر أو قبل النوم).	٣,٩٠	٠,٨٩	مرتفع
أداوم على حضور حلقات تلاوة القرآن الكريم.	٣,٧٩	١,٣٦	مرتفع
أستخدم تطبيقات أو وسائل إلكترونية لمتابعة وردي اليومي من القرآن.	٣,٥٤	١,٢٩	مرتفع
أحرص على ختم القرآن الكريم في فترات منتظمة (شهرية، فصلية...).	٣,١٠	١,٠١	متوسط

و ذات مستوى استجابة متوسط. ويشير الجدول –أيضاً- إلى أن مستويات استجابة العينة للعبارات تراوحت بين المرتفع جداً والمرتفع والمتوسط. للإجابة عن السؤال الثاني (ما مستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى مهارة التحدث لدى عينة من طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس، والجدول (٣) يوضح ذلك:

يشير الجدول (٢) إلى أن العبارة ذات المتوسط الحسابي الأعلى هي (أشعر بالراحة النفسية عند تلاوة القرآن مما يدفعني للاستمرار)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.86)، وبانحراف معياري (٠,٤٠)، وذات مستوى استجابة مرتفع جداً. أما العبارة ذات المتوسط الحسابي الأدنى فهي (أحرص على ختم القرآن الكريم في فترات منتظمة (شهرية، فصلية...))، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.10)، وبانحراف معياري (1.01)،

الجدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى مهارة التحدث

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مستوى مهارة التحدث	٤,٠٦	٠,٦١	مرتفع

ويوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (مهارة التحدث)، والعبارات مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي:

يوضّح الجدول (٣) قيمة المتوسط الحسابي لمستوى مهارة التحدث التي بلغت (٤,٠٦)، وقيمة الانحراف المعياري التي بلغت (٠,٦١)، مما يشير إلى أن مستوى مهارة التحدث مرتفع لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس، تبعاً لمعيار الحكم لمقياس ليكرت الخماسي.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (مهارة التحدث)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أراعي إيضاح الرسالة للمتلقي عند التحدث.	٤,٥٦	٦٧٠.	مرتفع جداً
أستثمر الثروة اللغوية المكتسبة من القراءة والاستماع عند التحدث.	٤,٢٧	٦٩٠.	مرتفع جداً
أخرج الحروف من مخارجها الصحيحة عند التحدث.	٤,١٧	٧٩٠.	مرتفع
أستسهل تركيب الألفاظ عند التحدث.	٤,١٥	٨٥٠.	مرتفع
أجيد التحدث بطلاقة.	٤,١٢	٧٨٠.	مرتفع
أضبط الكلمات بالشكل الصحيح عند التحدث.	٤,٠٨	٨١٠.	مرتفع
أنوع الصيغ والتراكيب عند التحدث.	٤,٠٤	٧٧٠.	مرتفع
أراعي صحة الألفاظ صرفياً عند التحدث.	٣,٩٨	٩١٠.	مرتفع
أوظف النبر والتنغيم عند التحدث.	٣,٨١	١,١٠	مرتفع
أتحدث باللغة العربية الفصيحة غالباً.	٣,٣٨	١,٠٩	متوسط

ويشير الجدول –أيضاً- إلى أن مستويات استجابة العينة للعبارة تراوحت بين المرتفع جداً والمرتفع والمتوسط. للإجابة عن السؤال الثالث (ما مستوى مهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى مهارة الكتابة لدى عينة من طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى مهارة الكتابة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مستوى مهارة الكتابة	٤,٤٩	٠,٥٠	مرتفع جداً

ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثالث (مهارة الكتابة)، والعبارة مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي:

يشير الجدول (٤) إلى أن العبارة ذات المتوسط الحسابي الأعلى هي (أراعي إيضاح الرسالة للمتلقي عند التحدث)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.56)، وبانحراف معياري (٠.67)، وذات مستوى استجابة مرتفع جداً. أما العبارة ذات المتوسط الحسابي الأدنى فهي (أتحدث باللغة العربية الفصحى غالباً)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.38)، وبانحراف معياري (1.09)، وذات مستوى استجابة متوسط.

يوضح الجدول (٥) قيمة المتوسط الحسابي لمستوى مهارة الكتابة التي بلغت (٤,٤٩)، وقيمة الانحراف المعياري التي بلغت (٠,٥٠)، مما يشير إلى أن مستوى مهارة الكتابة مرتفع جداً لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس، تبعاً لمعيار الحكم لمقياس ليكرت الخماسي.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثالث (مهارة الكتابة)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أراجع النص المكتوب قبل نشره.	٤,٦٣	٠,٥٦	مرتفع جداً
أنتقي الألفاظ المناسبة للموضوع المُتحدث عنه.	٤,٦٣	٥٦٠.	مرتفع جداً
أراعي صحة الألفاظ المكتوبة من حيث الصرف والإملاء.	٤,٦١	٥٩٠.	مرتفع جداً
ألتزم بقواعد الإملاء عند الكتابة.	٤,٥٨	٦٩٠.	مرتفع جداً
أحسن تركيب الجمل والربط بينها.	٤,٥٦	٥٧٠.	مرتفع جداً
ألتزم بقواعد النحو العربي عند الكتابة.	٤,٥٠	٠,٦١	مرتفع جداً
أنوع بين الأساليب بحسب مقتضيات الموضوع.	٤,٤٢	٨٥٠.	مرتفع جداً
أنظّم الشكل العام للمكتوب.	٤,٣٥	٧٤٠.	مرتفع جداً
أستعمل علامات الترقيم بالصورة الصحيحة عند الكتابة.	٤,٣١	٧٨٠.	مرتفع جداً
أراعي السبك الجيد للنص المكتوب.	٤,٣١	٧٥٠.	مرتفع جداً

ذات مستوى استجابة مرتفع جداً. للإجابة عن السؤال الرابع (هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟) تم حساب معامل الارتباط (بيرسون)؛ للحكم على نوع العلاقة بين المتغيرين: ملازمة التلاوة ومهارة التحدث، واتجاه العلاقة بين المتغيرين، الجدول (٧) يوضح ذلك:

يشير الجدول (٦) إلى أن العبارة ذات المتوسط الحسابي الأعلى هي (أراجع النص المكتوب قبل نشره)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.63)، وبانحراف معياري (0.56)، وذات مستوى استجابة مرتفعة جداً. أما العبارة ذات المتوسط الحسابي الأدنى فهي (أراعي السبك الجيد للنص المكتوب)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.31)، وبانحراف معياري (٠.75)، وذات مستوى استجابة مرتفع جداً. ويشير الجدول –أيضاً- إلى أن جميع عبارات المحور الثالث (مهارة الكتابة)

الجدول (٧): معامل ارتباط بيرسون لمتغيري: ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومهارة التحدث

المحور	ملازمة تلاوة القرآن الكريم	مهارة التحدث	قيمة الدلالة (sig)
ملازمة تلاوة القرآن الكريم	١	٦١٤٠.	٠٠٠٠.
مهارة التحدث	٦١٤٠.	١	

تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس. للإجابة عن السؤال الخامس (هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس؟) تم حساب معامل الارتباط (بيرسون)؛ للحكم على نوع العلاقة بين المتغيرين: ملازمة التلاوة ومهارة الكتابة، واتجاه العلاقة بين المتغيرين، الجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨): معامل ارتباط بيرسون لمتغيري: ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومهارة الكتابة

المحور	ملازمة تلاوة القرآن الكريم	مهارة الكتابة	قيمة الدلالة (sig)
ملازمة تلاوة القرآن الكريم	١	٠,٥٤٨	٠.000
مهارة الكتابة	٠,٥٤٨	١	

تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس. للإجابة عن السؤال السادس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس في كلٍّ من: مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم، ومستوى مهارة التحدث، ومستوى مهارة الكتابة؟) تم تطبيق اختبار (ت) لفحص الفروق للعينات المستقلة. الجدول (٩) يوضح ذلك:

يشير الجدول (٧) قيمة معامل الارتباط (بيرسون) التي بلغت (٠,٦١٤)، عند قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة: (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس). وعليه تكون النتيجة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة قوية بمعامل ارتباط بيرسون (٠,٦١٤) عند قيمة دلالة (٠,٠٠١) بين مستوى ملازمة

يشير الجدول (٨) قيمة معامل الارتباط (بيرسون) التي بلغت (٠,٥٤٨)، عند قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة: (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومستوى مهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس). وعليه تكون النتيجة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة متوسطة بمعامل ارتباط بيرسون (٠,٥٤٨) عند قيمة دلالة (٠,٠٠١) بين مستوى ملازمة

الجدول (٩): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق للعينات المستقلة في كلٍّ من: مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم، ومستوى مهارة التحدث، ومستوى مهارة الكتابة

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة (sig)
ملازمة تلاوة القرآن الكريم	الذكور	١٩	٤,١٢	٠,٥٩	٠,٥٥٢	٠,٥٨٥
	الإناث	٣٣	٤,٠٢	٠,٥٥		
مهارة التحدث	الذكور	١٩	٤,١٩	٠,٥٥	١,٣٠٩	٠,١٩٨
	الإناث	٣٣	٣,٩٨	٠,٦٣		
مهارة الكتابة	الذكور	١٩	٤,٤٦	٠,٤٤	٠,٣١١-	٠,٧٥٧
	الإناث	٣٣	٤,٥١	٠,٥٤		

(٠,٠٥ < α)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس في مستوى مهارة الكتابة).

مناقشة النتائج:

النتيجة الأولى والثانية والثالثة على التوالي: مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس مرتفع، ومستوى مهارة التحدث لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس مرتفع، ومستوى مهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس مرتفع جداً. يمكن تفسير النتيجة الأولى بإرجاعها إلى أسباب عدة، منها: الوعي الديني المتشكّل لدى طلبة الجامعة، مما يجعل ذلك الوعي يتمثل على هيئة سلوك أو عادة دينية يومية،

يشير الجدول (٩) إلى نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين الذكور والإناث في كلٍّ من: مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم، ومستوى مهارة التحدث، ومستوى مهارة الكتابة، فقد بلغت قيمة (ت) في مستوى ملازمة تلاوة القرآن (0.552) عند قيمة الدلالة (٠,٠٥ < α)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس في مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم). أما قيمة (ت) في مستوى مهارة التحدث فقد بلغت (1.309) عند قيمة الدلالة (٠,٠٥ < α)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس في مستوى مهارة التحدث). أما قيمة (ت) في مستوى مهارة الكتابة فقد بلغت (-0.311) عند قيمة الدلالة

ولا سيما أن الاستجابة المرتفعة جداً لعبارة (أخصص وقتاً يومياً لتلاوة القرآن الكريم) تدلّ على الاهتمام الواعي الذي يوجهه الطلبة نحو تلاوة القرآن الكريم، والاستجابة المرتفعة لعبارة (أداوم على حضور حلقات تلاوة القرآن الكريم) تدلّ على اهتمام المجتمع بتعليم القرآن، وانتشار ثقافة المداومة على حضور حلقات التلاوة، والحرص على إقامتها. أما عن مهارة التحدث فتشير الاستجابات التي تراوحت بين المرتفعة جداً والمرتفعة والمتوسطة لعبارات المحور الثاني (مهارة التحدث) إلى إحاطة طلبة تخصص اللغة العربية بفروع عملية الكلام، وإتقان الإجراء اللغوي المنطوق بدءاً بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ومروراً بإيضاح الرسالة للمتلقى، ولا سيما أن الاستجابات المرتفعة للعبارة: (أراعي إيضاح الرسالة للمتلقى عند التحدث)، (أراعي صحة الألفاظ صرفياً عند التحدث)، (أستسهل تركيب الألفاظ عند التحدث) تشير إلى تمكّن الطلبة في عملية التحدث، والاستجابة المرتفعة لعبارة (أوظف النبر والتنغيم عند التحدث) تدلّ على وعي الطلبة بالخصائص المصاحبة لعملية الكلام، التي تؤثر في الدلالات والسياق الكلامي. أما عن مهارة الكتابة فالاستجابات المرتفعة جداً لجميع عبارات المحور الثالث دليل على إلمام الطلبة بمهارات الكتابة، بدءاً بانتقاء الألفاظ المناسبة للموضوع، ومروراً بالالتزام بقواعد الإملاء وعلامات الترقيم، ومراعاة السبك الجيد للنص المكتوب.

النتيجة الرابعة والخامسة على التوالي: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم وكلّ من: مهارة التحدث ومهارة الكتابة لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس.

يلحظ أن مستوى ملازمة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة تخصص اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس مرتفع، وكذلك مستوى مهارة التحدث ومستوى مهارة الكتابة، الأمر الذي يدعو إلى الكشف عن العلاقة بينهما، فالعلاقة الارتباطية القوية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومهارة التحدث ترجع إلى أسباب عدة، منها: الثروة اللفظية المكتسبة من القرآن الكريم، فالمداومة على تلاوة القرآن تنمّي الحصيلة اللغوية لدى الفرد، مما تجعله قادراً على انتقاء الألفاظ المناسبة أثناء الحديث، وهذا ما تؤكّده دراسة (الببلاوي، ٢٠٠٨)، إضافة إلى ذلك صحة مخارج الحروف، فملازمة تلاوة القرآن الكريم تتيح للفرد فرصة تحسين نطق الحروف، وإخراجها من مخارجها الصحيحة، الأمر الذي يؤثر في وضوح كلام المتحدث. من الأسباب أيضاً صحة الضبط الإعرابي، فالتلاوة اليومية للقرآن تؤثر بشكل غير واع في ذهن القارئ من خلال المحاكاة، يحاكي الفرد النص المقروء من حيث الضبط الإعرابي، ومنه يكتسب مهارة الضبط التلقائي لأواخر الكلم أثناء الحديث، إضافة إلى ذلك

الاسترسال في الحديث وجودة النطق، فالتلاوة المتقنة تدرب على ذلك، وكما يؤكد (المسلمي، ٢٠٠٧) ذلك بقوله إن أفضل من يحدث الناس باللغة العربية الفصيحة أو يخطبهم أو يحاضرهم ممن يجيدون تلاوة القرآن. أما مستوى مهارة الكتابة فهو مرتفع جداً، ومنه تكون العلاقة الارتباطية بين ملازمة تلاوة القرآن الكريم ومهارة الكتابة موجبة متوسطة، ويمكن إرجاع طبيعة العلاقة بين المتغيرين إلى بعض أهم الأسباب، منها: حسن توظيف الثروة اللغوية المكتسبة من القرآن الكريم في النص المكتوب، ومحاكاة النص القرآني من حيث تنويع الأساليب، ومناسبة التراكيب والألفاظ مقام الكتابة والسياق الدلالي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عجيز، ١٩٩٧) من حيث وجود علاقة بين حفظ القرآن وإجادة مهارة الكتابة، ودراسة (قحمص وبريقش، ٢٠٢٢) من حيث تأثير حفظ القرآن الكريم في المهارات اللغوية، ودراسة (أحمد، ٢٠٢١) من حيث تحقيق القرآن للسلامة الصوتية، والسلامة الصرفية والسلامة النحوية، ودراسة (عاشور، ٢٠١١) من حيث النتيجة التي أظهرتها، وهي أن مستوى مهارات الإملاء للطلبة الحافظين للقرآن الكريم أعلى من مستوى الطلبة غير الحافظين، ودراسة (العنزي، ٢٠١٩) التي بينت الأثر الكبير لحفظ القرآن الكريم في تنمية مستويات المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة الإبداعية).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

١. إقامة حلقات تلاوة القرآن داخل الحرم الجامعي للطلبة الجامعيين.
٢. حث طلبة تخصص اللغة العربية للانضمام في مشروع إتقان التلاوة التابع لجامعة السلطان قابوس.
٣. التخطيط لبرامج تهدف إلى تنمية مهارات اللغة لدى طلبة تخصص اللغة العربية من خلال تعلّم القرآن الكريم وتعلّم تجويده.
٤. إضافة مقررات تلاوة القرآن الكريم ضمن الخطة الدراسية لتخصص اللغة العربية سواءً بكلية التربية أو كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

المقترحات :

١. فاعلية برنامج تربوي على التلاوة المجوّدة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المدارس.
٢. أثر برنامج تدريبي قائم حفظ أجزاء من القرآن الكريم في تنمية الحصيلة اللغوية لدى طلبة التعليم الأساسي.
٣. أثر برنامج تدريبي قائم على تعلّم القرآن الكريم في التحصيل في مقررات النحو لدى طلبة تخصص اللغة العربية.

مراجع:

الكتب:

١. الباقوري، أحمد حسن (١٩٦٩). أثر القرآن الكريم في اللغة العربية. (ط١). القاهرة: دار المعارف.
٢. الحمداني، عبد الجبار فتحي زيدان ذنون صوفي على (٢٠١٨). إعجاز القرآن الكريم. (ط٤). الموصل: دار الكتب والوثائق ببغداد.
٣. الحمصي، د. نعيم (١٩٨٠). فكرة إعجاز القرآن من البعثة النبوية إلى عصرنا الحاضر. (ط٢). بيروت: مؤسسة الرسالة.
٤. الحموي، ياقوت بن عبد الله (١٩٩٣). معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب ج ١. (ط١). دار الغرب الإسلامي.
٥. الشريم، د. سعود إبراهيم (٢٠١٩). المنهل النмир شرح النظم الحبير في علوم القرآن وأصول التفسير. (ط١). دار ابن حزم.
٦. الصغير، د. محمد حسين الصغير (٢٠٠٠). الصوت اللغوي في القرآن. (ط١). بيروت: دار المؤرخ العربي.
٧. عباس، أ. د. فضل حسن، عباس، د. سناء فضل (٢٠١٥). إعجاز القرآن الكريم. (ط٨). عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
٨. عباس، د. فضل حسن، شحاته، محمد، الصالح، د. أحمد فريد (١٤٢٨هـ). علوم القرآن. (ط١). معهد العلوم الشرعية.
٩. عبد المجيد، أ. د. إياد. (١٩٦٩) المهارات الأساسية في اللغة العربية. (ط١). عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
١٠. الغلابي، الشيخ مصطفى (٢٠٠٥). جامع الدروس العربية. (ط١). القاهرة: دار ابن الهيثم.
١١. المزروعى، ياسر. (٢٠٠٣). التبيان لمن طلب إجازة القرآن. ط١. الكويت: مكتبة المنار.
- البحوث العلمية:
١. ابن حمدة، سعيدة. (٢٠١٥). دور المدارس القرآنية في تحسين الأداء اللغوي: مدرسة البيان لتحفيظ القرآن الكريم بواد سوف عينة. ورقة، ١-٥٧.
٢. أحمد، بدر الدين عبد الكريم. (٢٠١٢). أثر القرآن الكريم وأئمة القراءة في حفظ اللغة العربية. مجلة المنبر، (١٨)، ٣٣-٤٩.
٣. حسيني، مختار. (٢٠٢٢). أثر القرآن الكريم في اللغة العربية وعلوم العرب في مراحلها التأسيسية. مجلة النوازل الفقهية والقانونية، ٦(٣)، ٧١-٩١.
٤. السامعي، محمد. اللغة العربية مهارات، نحو، إملاء، أدب، بلاغة. كلية الجزيرة للعلوم الصحية.
٥. الصباغ، براءة نور الدين. (٢٠١٢). الترئيل القرآني مفهومه وأثره في اللغة (دراسة صوتية تحليلية). كلية الآداب، جامعة الشرق الأوسط.
٦. صافي، حسن. (٢٠٠٧). أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية بالضفة الغربية. ١-١٨٣.
٧. عاشور، راتب قاسم محمد. (٢٠١١). مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، (٢٤)، ٢٨٧-٣٢١.
٨. عجيز، عادل أحمد محمد. (١٩٩٧). أثر مستوى حفظ القرآن الكريم على التحصيل في بعض مهارات اللغة العربية. ٥(٥)، ١-٥٠.
٩. عبد الله، سيفول عزيزي. (٢٠٢١). احتياجات حفظ القرآن لتعلم اللغة العربية وعلاقة حفظ القرآن الكريم بفهم اللغة العربية. الفناطير، ١١٣-١٢٥.
١٠. العنزي، زعل بن شلال. (٢٠١٩). أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مستوى بعض مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، ٢٧(٥)، ٢٩٢-٣٤٩.
١١. الفيلي، زيد بن علي. (٢٠٠٦). أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. مجلة الدراسات الاجتماعية، ٢٢، ٨٣-١١٠.
١٢. قحمص، عبد الرزاق، وبريقش، سليمان. (٢٠٢٢). أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي - السنة الخامسة الابتدائية أنموذجاً - [أطروحة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة]. المنظومة.
١٣. المسلي، عبد الله بن محمد بن عيسى (٢٠٠٩). أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية. مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية، ٤(٨)، ٩١-١٣٤.
١٤. المغامسي، سعد بن فالح. (٢٠٠٤). أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية. ١٧(١)، ٨٧-١١٦.
١٥. المطيري، نورا، والطبيخ، بشائر. أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات في دولة الكويت: صورة مقترحة.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



(Stylistic and Thematic Phenomena in the Poetry of Al-Baha Poets: An Analytical Study of Selected Models).

Dr. Samira Dhaif Allah Ahmed Al-Zahrani

Taif Education Directorate.

الظواهر الأسلوبية والموضوعية في شعر شعراء الباحة: دراسة تحليلية لنماذج مختارة.

د. سميرة بنت ضيف الله بن أحمد الكناني الزهراني

إدارة التعليم بالطائف.

E-mail: Om.koky@hotmail.com

KEY WORDS:

Phenomena – Stylistic – Heritage – Thematic

الكلمات المفتاحية:

الظواهر – الأسلوبية – الموروث – الموضوعية.

ABSTRACT:

This research aims to study the common stylistic and thematic phenomena in the poetry of poets from the Al-Baha region, known for its rich literary and cultural contributions to the contemporary Saudi poetic scene. The significance of this study stems from several factors, most notably the abundance of poetic production in Al-Baha and the diversity of its themes, ranging from traditional to modern, reflecting a depth worthy of academic exploration.

The study seeks to understand and analyze the stylistic and thematic trends that shape the poetic identity of this region. The central research question is: What are the dominant stylistic and thematic phenomena in the poetry of Al-Baha poets? To address this question, the researcher adopts a descriptive-analytical methodology that combines collecting poetic material with artistic analysis.

The research is divided into five chapters: the first discusses thematic topics, the second explores stylistic features, the third focuses on linguistic phenomena, the fourth examines the use of cultural heritage in poetry, and the fifth analyzes poetic musicality. Four poetry collections by Al-Baha poets were selected as applied models for analysis. The study aspires to reveal the artistic and intellectual features that distinguish the region's poetry, contributing to the enrichment of local literary studies.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الظواهر الأسلوبية والموضوعية المشتركة في شعر شعراء منطقة الباحة، لما لها من ثراء أدبي وثقافي بارز في المشهد الشعري السعودي المعاصر. وتتبع أهمية البحث من عدة أسباب، أبرزها وفرة الإنتاج الشعري في الباحة وتنوع أغراضه بين التقليدي والحديث، مما يعكس ثراءً فكرياً وفنياً يستحق الدراسة.

يركز البحث على محاولة فهم وتحليل الاتجاهات الأسلوبية والموضوعية التي تُشكل الملامح العامة لشعر هذه المنطقة، وقد صيغت إشكالية الدراسة في تساؤل رئيس: ما أبرز الظواهر الأسلوبية والموضوعية السائدة في شعر شعراء الباحة؟ للإجابة عن هذا التساؤل، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يجمع بين جمع المادة الشعرية وتحليلها فنياً.

ويتألف البحث من خمسة فصول، يتناول الأول الموضوعات الشعرية، والثاني الظواهر الأسلوبية، والثالث الظواهر اللغوية، أما الفصل الرابع فيُعنى بتوظيف الموروث، والخامس بالموسيقى الشعرية. وقد اختيرت أربعة دواوين لشعراء من الباحة نماذج تطبيقية للتحليل. يطمح البحث إلى الكشف عن السمات الفنية والفكرية التي تُميز شعر هذه المنطقة، بما يساهم في إثراء الدراسات الأدبية المحلية.

المقدمة

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، أما بعد: فإن معالجة الإبداع الشعري العربي بحاجة مستمرة إلى الحضور الأكاديمي والبحثي، حيث إنه لا تزال جملة من الأعمال الشعرية القديمة والحديثة والأعمال التي تصدر باستمرار عن الشعراء بحاجة إلى من يعالجها ويستظهر مكنوناتها، وإنه لمن عظيم الممنّ من الله – سبحانه وتعالى - أن تقف الباحثة على نتاج عدد من شعراء الباحة، وهم: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني، وذلك أن شعرهم جملة لم ينل الدرس بنفس المنهجية التي تدرس بها الباحثة ذلك النتاج الشعري من خلال أربعة دواوين، وسوف تكون تلك الدراسة تحليلية؛ فنية وأسلوبية، وتحاول تلك الدراسة إزاحة اللثام عن ذلك الإبداع الذي يشكل تجربة إبداعية تحمل في طياتها ظواهر موضوعية وأسلوبية.

وكثيراً ما شغل الدرس الأدبي بالشعراء المحدثين، من حيث إنه يشكل مرحلة زمنية مهمة من مراحل الشعر العربي، الذي مر عبر رحلته منذ هلهلة الشعر بعصور مختلفة، وتطورات وثورات، ومع ذلك الانفتاح الكبير بين المجتمعات، الذي أدى بالأمة العربية أن تتماهى وتتمازج مع حضارات الأمم الأخرى على المستويات الاجتماعية والفكرية، تسال التجديد والتطور ليغمر القصيدة الشعرية، ويأسرها على أن تتجرد من بعض عناصرها الرئيسية، حتى ظهر الشعر الجديد تحت مسمى (الشعر الحر)، أو (شعر التفعيلة).

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

ترجع أهمية هذا الموضوع وأسباب اختياره إلى جملة من العوامل، ومنها:

١. شهرة شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني، من أشهر شعراء الباحة خصوصاً والمملكة العربية السعودية عموماً الذين حازوا اهتماماً واسعاً في الساحات الأدبية والنقدية.
٢. تمثيل الشعراء الثلاثة من خلال أربعة دواوين حيث إن لهم مادة غزيرة تستحق الدرس فيما أنتجوا من دواوين ضمت بين جنباتها بعض ما فاض به خاطرهم وجادت به قريحتهم.
٣. التنوع الموضوعي لشعرهم ظاهرة لافتة للنظر، وذلك أن التنوع الموضوعي يتناسب طردياً مع غزارة المادة.
٤. انتماء شعر شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني إلى شعر التفعيلة.

أهداف الموضوع:

تهدف هذه الدراسة إلى جملة من الأهداف، منها:

١. الوقوف عند أهم الموضوعات والأغراض الشعرية التي طرقتها شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني.
٢. الوقوف عند أهم الظواهر الأسلوبية في شعر شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني.
٣. معرفة المعجم اللغوي الذي اعتمد عليه شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني، في تجاربهم الشعرية.

المنهج المتبع في الدراسة:

اقتضت طبيعة الموضوع كما هو في العنوان أن تعتمد الدراسة لنتاج شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعني بتقصي الظاهرة وتحليلها برؤية فنية، وذلك للوقوف على مجمل الظواهر الفنية والموضوعية والأسلوبية في شعر هؤلاء الثلاثة.

الظواهر الموضوعية

المبحث الأول: الموضوعات الاجتماعية:

من الموضوعات الاجتماعية التي وردت في شعر شعراء الباحة الرثاء، ويظهر الرثاء في شعرهم، على نحو وروده في قصيدة حداد للشاعر أحمد قران الزهراني، فيقول فيها:

قفوا..

ها هنا نقرأ الفاتحة.

قفوا..

فالذبيح العروبة

أمي..

وهذا اليتيم

أنا..

أنت..

نحن الذين استباحوا الحديث

ولأنوا إلى الصمت حيناً

وحيناً إلى اللغة

الجارحة.^(١)

ليس الرثاء هنا رثاء شخص معين، وإنما هو رثاء تصوري، ليس بالحقوقي، إنه رثاء العروبة، وقد وظف الشاعر بعض السلوكيات التي تتصل بالموت في رثائه، فهو يستخدم سلوك قراءة الفاتحة، إذ إنه سلوك مرتبط بحالة الرثاء في الوقت الحاضر، كما أنه يستخدم الوقوف، وهو المرتبط بالحداد في هذا العصر.

(١) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١٧.

كما يظهر الرثاء لدى الشاعر حسن الزهراني، وذلك في قصيدة سادن الأدب، تلك القصيدة التي قدمها إلى روح صديقه، الذي قضى في خدمة الثقافة والأدب بنادي الباحة الأدبي ٢١ عامًا، ورحل، قال الشاعر في رثاء صديقه:

الله
يا صديق!!
كيف يمر هذا العمر
ياخذنا إلى ما لا نشاء
كما يشاء
يريق لوعتنا على الطرقات
تزهروننا ندري
وتكتب سيرة الأحزان
في وسن الليالي!!

...
الله يا صديق
من عشرين عامًا
أنت تركض دونما كلل (٢)

يقدم الشاعر في هذه القصيدة رثاء لصديقه الأديب المثقف، ويقدم صورة مصغرة لرحلته في الحياة التي انتهت بذكره في عقل وقلب صديقه الشاعر، والتي صارت إبداعًا أبدعه في هذه القصيدة، وصوره أجمل تصوير.

المبحث الثاني: الموضوعات الوجدانية:
المطلب الأول: الغزل:

يظهر الغزل في شعر شعراء الباحة، على نحو ما أورده أحمد قران الزهراني في قصيدة مشكاة، قال:

وجهك، والحمى،
وبقايا أوراق التوت،
وصمتي وجموحي،
آيات في سفر التكوين
وجهك.. إعمار
يجتاح الغربية والمنفى ومسافات التوطن.
وجهك سر غيبي،
يتماوج في بحر من ودق. (٣)

يتغنّى الشاعر في تلك الأسطر بوجه المحبوبة، واصفًا له، ومقدمًا أثر ذلك الوجه على الحالة الوجدانية له، كما يظهر الغزل في شعر عبد الرحمن سابي، على نحو ما ورد في قصيدة: رشاقة، قال:

تعالى كما يفعل الطيبون
نقيم طقوس محبتنا في الهواء
نسطر في الأفق أنا اجتمعنا
لنسمو روحًا بهذا الغناء
تعالى بطيبة كهل كريم
وقصي علي الحديث رشيقًا
أنيقًا وسهلاً

يزيد البهاء

تعالى تهجي مسامات جلدي

وخطي على الكف ما تشتهين (٤)

بنى الشاعر غزله في هذه القصيدة على الطلب، فها هو يستخدم الأمر بغرض النداء، وبما أن الإنشاء يحدث تغييرًا في الواقع، فهذا دليل على أن توظيف الإنشاء في هذه القصيدة رغبة في إثبات أثر المحبوبة على حياة الشاعر، وما تحدثه في تلك الحياة من تحول وتغير.

المطلب الثاني: الحنين:

يظهر الحنين في شعر شعراء الباحة، على نحو ما أورده عبد الرحمن سابي في قصيدة بخت، قال:

يمامك في الخبث ما زال حراً
ونكهة ذلك السواك معك
وعندك للريح باب ودرب
فكيف تغيب عن الحاضرة

...
غناؤك فوق الهضاب البعيدة
لصفرة حظك أو موته
وخوفك ألا تراه صباحاً
يرش على الباب ري الغناء
تفاصيل يومك ما زلت فيها
فكيف تقيل بك الهاجرة (٥)

وهنا يبرز الشاعر مدى حنينه من خلال توظيف الخطاب؛ أي مخاطبة هذا الفرد الذي يشاق هو حنينًا إليه كما تحن إليه الأشياء.

المبحث الثالث: الموضوعات التأملية:

المطلب الأول: الوصف:

ومن أنماط الوصف التي وردت في شعر شعراء الباحة ما ورد لدى الشاعر أحمد قران الزهراني في قصيدة الطريق، في قوله:

هذه الطريق غمامة
والموت تحده سحابة
هذا الطريق المظلم الآتي على كف الضباب
يقل بارود الطغاة
وهذه الأضواء توغل في تواشيح السواد
ينثر من أحداقها شرر (٦)

وهنا يقدم الشاعر مجموعة أوصاف للطريق لبناء صورة حسية له في ذهن المتلقي، فهذا الطريق غمامة، وهو طريق مظلم، ويصفه بالصعوبة في قوله:

هذا الطريق الصعب (٧)

(٥) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٩٠.

(٦) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١١.

(٧) نفسه، ص ١٢.

(٢) أعبر سَمَ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ٤٥-٤٦.

(٣) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٢٧.

(٤) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٣٤.

المطلب الثاني: الشكوى:

من شعر الشكوى ما يظهر عند الشاعر أحمد قران الزهراني، وقد كان ذلك في قصيدة: وحيداً باتجاه الموت على لسان مناضل فلسطيني، قال الشاعر:

هَيْئَ جَبِينِكَ فَالشَّيْطَانُ يَحْتَضِرُ
وَأَمَدُ جَنَاحِيكَ ظِلْمُ اللَّيْلِ يَنْحَسِرُ
وَعَانِقُ الْمَجْدِ فِي أَعْلَى مَرَاتِبِهِ
وَشَاكِسُ الْمَوْتِ حَتَّى يَكْتَبَ الْقَدَرُ
هَذَا دَمُوعَ الْأَسَى تَشْكُو تَصْحَرْنَا
وَهَذَا الْمَاءُ يَذْكِي نَارَهُ الْحَجَرُ
وَحَدِي أَنَا بَيْنَ تَارِيخِ أَلْمَلَمَةِ
وَبَيْنَ مُسْتَقْبَلِ يَأْتِي وَيُنْحَدِرُ
وَحَدِي أَنَا لَا أَبَالِي غُرْبَةً وَضَنًى
وَلَا يَكْبَلْنِي حُلٌّ وَلَا سَفَرُ^(٨)

يقدم الشاعر هذه القصيدة على لسان مناضل فلسطيني، يشكو هذا المناضل وحدته في النضال والتطلع إلى تحرير وطنه، إنه وحده يللم التاريخ ويضيع منه مستقبله، إنه وحده يعاني الغربة والتشرد.

الظواهر الأسلوبية

المبحث الأول: التقديم والتأخير:

من الظواهر الأسلوبية في شعر شعراء الباحة التقديم والتأخير، وتلك الظاهرة لها من الأهمية بمكان، والتقديم والتأخير على ضربين "أحدهما ما يقبله القياس، والآخر ما يسهله الاضطراب. الأول: كتقديم المفعول على الفاعل تارةً وعلى الفعل الناصبة أخرى، كضرب زيداً عمرو، وزيداً ضرب عمرو، وكذلك الظرف نحو: قام عندك زيد وعندك قام زيد، وسار يوم الجمعة جعفر، ويوم الجمعة سار جعفر. وكذلك الحال نحو: جاء ضاحكاً زيد، وضاحكاً جاء زيد. وكذلك الاستثناء نحو: ما قام إلا زيداً أحد، ولا يجوز تقديم المستثنى على الفعل الناصب له. لو قلت: إلا زيداً قام القوم، لم يجز لمضارعة الاستثناء البديل، ألا تراك تقول: ما قام أحد إلا زيداً، وإلا زيد، والمعنى واحد. فما جرى الاستثناء البديل امتنع تقديمه. فإن قلت: فكيف جاز تقديمه على المستثنى منه، والبديل لا يصح تقديمه على المبدل منه. قيل: لما تجاذب المستثنى شبهان: أحدهما كونه مفعولاً، والآخر كونه بدلاً، خَلِيتَ له منزلة وسيطة فقدم على المستثنى منه وأخر البتة عن الفعل الناصبة. فأما قولهم: ما مررت إلا زيداً بأحد، فإنما تقدم على الباء؛ لأنها (ليست هي) الناصبة له، إنما الناصب له على كل حال نفس مررت. وما يصح ويجوز تقديمه خبر المبتدأ، نحو: قائم أخوك، وفي

الدار صاحبك، وكذلك خبر كان وأخواتها على أسمائها، وعليها أنفسها"^(٩).

وقد أوضح الإمام عبد القاهر الجرجاني أن تقديم الشيء على وجهين "تقديم يُقال إنه على نية التأخير، وذلك في كل شيء أفرزته مع التقديم على حكمه الذي كان عليه، وفي جنسه الذي كان فيه، كخبر المبتدأ إذا قدمته على المبتدأ، والمفعول إذا قدمته على الفاعل كقولك: (منطلق زيد) و(ضرب عمرو زيد)، معلوم أن (منطلق) و(عمراً) لم يخرجاً بالتقديم عما كانا عليه، من كون هذا خبر مبتدأ ومرفوعاً بذلك، وكون ذلك مفعولاً ومنصوباً من أجله كما يكون إذا أخرت. وتقديم لا على نية التأخير، ولكن على أن تتفعل الشيء عن حكم إلى حكم، وتجعل له باباً غير بابيه، وإعراباً غير إعرابه، وذلك أن تجيء إلى اسمين يحتمل كل واحد منهما أن يكون مبتدأ ويكون الآخر خبراً له، فتقدم تارةً هذا على ذاك، وأخرى ذاك على هذا. ومثاله ما تصنعه بزيد والمنطلق، حيث تقول مرة: (زيد المنطلق)، وأخرى: (المنطلق زيد)، فأنت في هذا لم تقدم (المنطلق) على أن يكون متروكاً على حكمه الذي كان عليه مع التأخير، فيكون خبر مبتدأ كما كان، بل على أن تتفعل عن كونه خبراً إلى كونه مبتدأ، وكذلك لم تؤخر (زيداً) على أن يكون مبتدأ كما كان، بل على أن تخرجه عن كونه مبتدأ إلى كونه خبراً. وأظهر من هذا قولنا: (ضرب زيداً) و(زيد ضربته)، لم تقدم (زيداً) على أن يكون مفعولاً منصوباً بالفعل كما كان، ولكن على أن ترفعه بالابتداء، وتشغل الفعل بضميره، وتجعله في موضع الخبر له"^(١٠).

والنكته في التقديم والتأخير هي العناية والاهتمام^(١١)، والعناية والاهتمام تكون من نواح على نحو ما ذكره عبد القاهر الجرجاني في قوله: "قد يكون من أغراض الناس في فعل ما أن يقع بإنسان بعينه، ولا يُبالون مَنْ أوقعه، كمثل ما يُعلم من حالهم في حال الخارجي يخرج فيعيث ويُفسد، ويكثر به الأذى، أنهم يريدون قتله ولا يُبالون مَنْ كَانَ الْقَتْلُ منه، ولا يُغنيهم منه شيء. فإذا قُتل، وأراد مريد الإخبار بذلك، فإنه يُقدم ذكر الخارجي فيقول: (قَتَلَ الخارجي زيداً)، ولا يقول: (قَتَلَ زيداً الخارجي)، لأنه يعلم أن ليس للناس في أن يعلموا أن القاتل له (زيد) جدوى وفائدة، فيغنيهم ذكره وبهمهم ويُصل بمسرتهم ويُعلم من حالهم أن الذي هم متوقعون له ومُتطلعون إليه متى يكون، وقوع القتل بالخارجي المُفسد، وأنهم قد كفوا شره وتخلصوا منه. ثم قالوا: فإن كان رجلٌ ليس له بأس ولا يقدر فيه أنه يقتل، فقتل رجلاً، وأراد المخبر أن يخبر بذلك، فإن يُقدم ذكر القاتل

مطبعة المدني، القاهرة، ط٣، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص ١٠٦-١٠٧.
(١١) ينظر: الكتاب، سيبويه، تج: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، (١/ ٨١).

(٨) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٧٧.

(٩) الخصائص، ابن جني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، د/ ت، (٢/ ٣٨٤).

(١٠) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تج: محمود محمد شاكر،

**يلح عليّ بأن أدلق البدر في عينه
أصبّ الضياء على جهله،**

وألقي على عريه برودة من لجين^(١٥)

هنا قدّم أحمد قرآن شبه الجملة (على عريه) على المفعول به (برودة) في الجملة الفعلية (وألقي على عريه برودة من لجين)، وتقديم شبه على المفعول به؛ لأن الشاعر في هذا السياق أراد أن يلفت انتباه المتلقي إلى صفة عري ذلك الشخص الذي يطلب من الشاعر أن يلقي عليه برودة من لجين، ويرجع ذلك إلى أن صفة العري هنا هي المسبب للحدث؛ إذ إنه لولا عري ذلك الشخص لما طلب من الشاعر بأن يلقي على عريه برودة من لجين، وعلى ذلك يكون سبب حدوث الفعل هو محل عناية الشاعر، ومحل لفت انتباه المتلقي إليه من قبل الشاعر عن طريق تقديمه على المفعول به، والذي يمثل العنصر المطلوب، أو الأداة التي تُنتج العنصر المطلوب في ذلك الموطن من القصيدة.

وقد وظف الشاعر عبد الرحمن سابي تقديم شبه الجملة في قصيدة غرق في قوله:

لا خير تحفظه النساء

وفي عناوين الرجاء مرارة

فمتى يؤوب لنا الغناء

وقد تغشانا القلق؟^(١٦)

قدّم عبد الرحمن سابي شبه الجملة (لنا) على الفاعل (الغناء) في الجملة الفعلية (فمتى يؤوب لنا الغناء)، وتقديم شبه الجملة على الفاعل؛ لأن الاسم المجرور هو محل الاهتمام في هذا الشطر، وذلك أنه هو محور القصيدة الذي يتأسى عليه الشاعر، فليس عودة الغناء هي محل الاهتمام المطلوب، وإنما محل الاهتمام هو عودة الغناء للأمة، والتي يتحدث باسمها الشاعر؛ إذ إنّ الشاعر صوت أمته، وذلك يبين أن الناس، والذين هم أمة الشاعر، غرضهم وقوع هذا الفعل بهم، ولذلك لجأ الشاعر إلى التقديم لبيان ذلك الغرض. كما وظف الشاعر عبد الرحمن سابي تقديم شبه الجملة في قصيدة نغم سفاح في قوله:

ما كان متكأ على حلمي

ستجعله النساء ضفيرة

ويحار فيه القوم

قبل رحيلهم

وأظل وحدي في البهاء

وليس لي

نغم سفاح^(١٧)

قدّم عبد الرحمن سابي شبه الجملة (فيه) على الفاعل (القوم) في الجملة الفعلية (ويحار فيه القوم)، وتقديم

فيقول: (قتل زيد رجلاً)، ذلك لأنّ الذي يَغنيهِ وَيَغني الناس من شأن هذا القتل، طرافته وموضع الندرة فيه، وبُعده كان من الظنّ. ومعلوم أنه لم يكن نادراً وبعيداً من حيث كان واقعاً بالذي وَقَعَ به، ولكن من حيث كان واقعاً من الذي وقع منه^(١٨).

ونماذج ظاهرة التقديم والتأخير في شعر شعراء الباحة كثيرة، على نحو قول أحمد قرآن الزهراني:

ينز من أحداقها شرر^(١٩)

وظف أحمد قرآن تقديم شبه الجملة (من أحداقها) على الفاعل (شرر) في الجملة الفعلية (ينز من أحداقها شرر)، وتقديم شبه الجملة على الفاعل؛ لأن هذا الفاعل نابع من شبه الجملة؛ أي أن الشرر يخرج من أحداق الأضواء، ومن هنا كانت الأهمية للمنبع، ومن ناحية أخرى الحديث في الشطر السابق لهذا الشطر عن الأضواء، وإنما كان هذا الشطر تكملة للشطر السابق له، وعليه تمّ تقديم شبه الجملة؛ إذ إنه يشتمل على ضمير يعود على محور الحديث في هذين الشطرين، فهذا المحور هو محل الاهتمام، ومحل الاهتمام له أن يتقدم العنصر الدال عليه في الجملة في حالة قبول النظام التركيبي لهذا الانتقال الذي ينتج عنه تقديم لعنصر وتأخير لآخر.

واستعمل أحمد قرآن - أيضاً - تقديم شبه الجملة في قصيدة حداد في قوله:

قفوا

نشجب النل

والموت

والساسة ال يستغلون من ضعفنا

فرصة سانحة^(٢٠)

قدّم الشاعر أحمد قرآن شبه الجملة (من ضعفنا) على المفعول به (فرصة) في الجملة الفعلية (يستغلون من ضعفنا فرصة سانحة)، وتقديم شبه على المفعول به؛ لأن الاسم المجرور هو محل التوبيخ في هذا الشطر، وذلك أنه هو سبب الفعل الذي يتأسى منه الشاعر، فالسبب الذي جعل الساسة تستغل فرصة سانحة هو الضعف الذي يتصف به المحكومون، فاللوم على هذا الفعل موجه في الأساس على السبب وليس على المفعول به، وعلى ذلك كان تقديمه هو الأهم، والعناية بشبه الجملة هي محل لفت انتباه الشاعر للمتلقي، والذي هو في الأساس المحكوم، وكأنه يبين أن العناية من هنا متمثلة في توبيخه؛ حيث إنه محلّ التوبيخ؛ لأنه سبب الفعل، الذي يتأسى منه الشاعر.

كما وظف أحمد قرآن - أيضاً - تقديم شبه الجملة في قصيدة قيظ في قوله:

(١٥) ديوان بياض، أحمد قرآن الزهراني، ص ٢١.

(١٦) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٥-١٦.

(١٧) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٠٦.

(١٨) دلالات الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص ١٠٧-١٠٨.

(١٩) ديوان بياض، أحمد قرآن الزهراني، ط ٢، ١٦، ٢٠١٦م، ص ١١.

(٢٠) ديوان بياض، أحمد قرآن الزهراني، ص ١٨.

(أنا ابن جلا)؛ إذ لم يذكر موصوف ينزل منزلة الموصوف المحذوف.

الوجه الآخر: أن يقام شيء مقام المحذوف مما يدل عليه كالعلة والسبب، وليس المراد شيئاً أجنبياً لا يدل عليه ولا يقتضيه؛ لأن هذا لا يقام مقام المحذوف، ومثال ذلك قوله تعالى: (وَإِنْ يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَتْ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ)، فقوله: فَقَدْ كَذَّبَتْ ليس جزء الشرط؛ لأن تكذيب الرسل متقدم على تكذيبه، والجواب يجب أن يكون مضمونه مترتباً على مضمون الشرط؛ وتكذيب الرسل قبله سبب لمضمون الجواب المحذوف، وهو عدم الحزن والصبر، وإنما كان سبباً له؛ لأن المكروه إذا عم هان، فكأنه قيل فلا تحزن واصبر؛ لأنه قد كذبت رسل من قبلك وأنت مساوٍ لهم في الرسالة فلك بهم أسوة، وأقيم ذلك السبب مقام الجواب (٢٢).
واللحذف جملة من الأسباب، منها:

١- الاختصار والإيجاز:

يؤدي الاختصار إلى توفير الوقت والجهد، وبعد عن السأمة والملل، وإيصال للمعنى بأقل عبارة، وأوجز أسلوب، كما أن الإيجاز يكسب الأسلوب قوة، ويخلصه من الثقل والترهل، وقد يتطلب المقام الاختصار والإيجاز.

٢- كثرة الاستعمال:

يجعل كثرة استعمال الكلمة الكلمة معلومة في ذهن العربي، فيعمد العربي إلى حذف بعض حروف الكلمة، وإلى إسقاط بعض كلمات التركيب، قال المبرد معللاً للحذف: فأما قولهم: ما رأيت كاليوم رجلاً، فالمعنى: ما رأيت مثل رجلٍ أراه اليوم رجلاً؛ أي ما رأيت مثله في الرجال، ولكنه حذف لكثرة استعمالهم له.

٣- التخفيف:

يوجد تعلق بين الحذف تخفيفاً والحذف اختصاراً لكثرة الاستعمال، فعند ثقل الكلمة وطول الجملة تحذف اختصاراً وتخفيفاً.

٤- العلم بالمحذوف:

يتم الحذف اعتماداً على كون المحذوف معلوماً في ذهن السامع، كأن يكون المحذوف متقدماً الذكر، قال سيبويه: ومثل ذلك قول العرب: (من كذب كان شراً له)، يريد أن الكذب شراً له، إلا أنه استغنى أن المخاطب قد علم أنه الكذب (٢٣).
وتتداخل هذه الأسباب فيما بينها، إذ إنه يصعب الفصل بينها، وقد تجتمع في بعض المواطن، كأسلوب القسم؛ إذ إنه يعلل بأكثر من علة، منها طول الكلام وكثرة

شبه الجملة على الفاعل؛ لأن الاسم المجرور هو محل الاهتمام في هذا الموطن، وذلك أن ما كان متكناً على حلم الشاعر هو محور القصيدة، فليس حيرة القوم هي محل الاهتمام المطلوب، وإنما محل الاهتمام هو الحيرة في ما كان متكناً على حلم الشاعر.

وقد وظف الشاعر حسن الزهراني تقديم شبه الجملة في قصيدة رايات على حصون العشق في قوله:

طاب الحب فاعسلي بالحب أناتي

واستأصلي من حنايا القلب آهاتي

(١٨)

قدّم الشاعر شبه الجملة (من حنايا القلب) على المفعول به (آهاتي) في الجملة الفعلية (واستأصلي من حنايا القلب آهاتي)، وتقديم شبه الجملة على المفعول به؛ لأن الغرض في هذا الموطن بيان امتلاء حنايا القلب بالآهات، فمحل الاهتمام والعناية في ذلك الموطن هو حنايا القلب؛ أي مكان وجود الآهات؛ إذ إنها مكان تمحور الحب، ومن هذا الاهتمام كان التقديم.

وقد وظف الشاعر حسن الزهراني تقديم شبه الجملة في قصيدة معراج في قوله:

أشعل مدادك ليل المتعبين سجي

وكن لأرواحهم من همها فرجا (١٩)

حيث قدّم شبه الجملة (لأرواحهم) على خبر كان (فرجا) في الجملة (وكن لأرواحهم من همها فرجا)، وتقديم شبه الجملة على المفعول به؛ لأن الغرض في هذا الموطن التفريغ عن المتعبين، فالمتعبون في هذا الموطن هم محور الحديث، فليس محل الاهتمام أن يكون المخاطب فرجاً، ولكن محل الاهتمام أرواح المتعبين، تلك الأرواح التي بحاجة إلى من يفرج عنهم همّهم.

المبحث الثاني: الحذف:

الحذف هو "إسقاط جزء الكلام أو كُله لإدليل" (٢٠)، ويكون المحذوف جزءاً وجملة أو أكثر من جملة (٢١)، والحذف على وجهين، هما:

الوجه الأول: ألا يقام شيء مقام المحذوف؛ أي: بآلاً يوجد شيء يدل عليه ويستلزمه في مكانه، كعلته المقتضية له بل يكفي في فهم المحذوف بالقرينة اللفظية أو الحالية الدالة عليه، ومثال ذلك قوله تعالى: (لَا يَسْتَوِي مِنْكُمْ مَنْ أَنْفَقَ مِنْ قَبْلِ الْفَتْحِ وَقَاتِلَ)؛ إذ لم يعطف عليه شيء يدل على المعطوف المحذوف الذي هو: ومن أنفق من بعده، وكذا

(٢٢) ينظر: حاشية الدسوقي على مختصر المعاني لسعد الدين التفتازاني، محمد بن عرفة الدسوقي، تج: عبد الحميد هنداري، المكتبة العصرية، بيروت، د/ط، د/ت، (٢/ ٦٧٧).

(٢٣) ينظر: ظاهرة الحذف عند ابن جني في كتابه المحتسب دراسة نحوية، أحمد بن عوض الرحيلي، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م، ص ١٥-١٩.

(١٨) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، د/ط، د/ت، ص ٢٥.

(١٩) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ٢١.

(٢٠) البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تج: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط ١، ١٣٧٦هـ / ١٩٥٧م، (٣/ ١٠٢).

(٢١) ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني، تج: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، ط ٣، د/ت، (٣/ ١٨٤).

سوى ما تعود به الأغنيات
وترقص في لحنه العنابات
ويمضي بنا البعد دون اكتراث
فنعطى ونهمل (٢٨)

حذف الشاعر المفعول به الأول والمفعول به الثاني في الجملة (فنعطى)، وكان حذف المفعول به الأول، وهو من يُعطى له، اعتماداً على كون المحذوف معلوماً في ذهن السامع، ورغبة في الاختصار، الذي يؤدي إلى توفير الوقت والجهد، والبعد عن السأمة والملل، وإيصال للمعنى بأقل عبارة وأوجز أسلوب، كما أنه يكسب الأسلوب قوة، ويخلصه من الثقل والترهل، وكان حذف المفعول به الثاني، والذي يمثل الشيء الذي يُعطى، اعتماداً على تصور المتلقي الذهني، ويرجع هذا الحذف إلى بناء جسر بين الشاعر والمتلقي، يحاول الشاعر عليه إدخال المتلقي في حيز البناء الدرامي، فالمتلقي مشارك للشاعر في بناء الصورة التي يراها للشيء الذي يستحق أن يُعطى في هذا السياق.

ومن صور الحذف - أيضاً - في شعر عبد الرحمن سابي ما ورد في قصيدة نافلة، وكان ذلك في قوله:

وحده الخوف يأتي ليسكن في الأبجديات
في كل لحن قريب
من الناس والبحر والشجرات

مترعاً بالسود يجيء
فتهرب منه النساء (٢٩)

حيث حذف الفاعل في الجملة (يجيء)، وهو الموت، وتقدير الجملة: (مترعاً بالسود يجيء الموت)، وهنا استثمر الشاعر اللون الأسود ليدل على الفاعل المحذوف؛ إذ إن هذا اللون هو المصاحب للموت، ولسلوكيات البشر في اللباس في تلك الحال، وفي ما يضيفه هذا اللون من كآبة تمثل الحالة النفسية عند مجيء الموت، وعلى ذلك كان الحذف. ومن صور الحذف ما ورد عند الشاعر حسن محمد الزهراني في قصيدة باب الأوصاب في قوله:

حطت على باب
تهشم في بقايا شرفة التَّغريد
(والمزلاج) يرصد كل أحداث السفينة
منذ أن عزمت على الإبحار
في أبحر البيان بدون بوصلة
تجيد الوصف في حلك المسالك
من وراء حجابها الحجري
إن بطش الضباب... (٣٠)

فحذف جملة جواب الشرط في الجملة (إن بطش الضباب)، وتقدير الجملة: (إن بطش الضباب تجيد الوصف في حلك المسالك من وراء حجابها الحجري)؛ وجاء الحذف

الاستعمال، وكذلك الأمثال، يجتمع فيها الإيجاز، وكثرة الاستعمال (٢٤)، أما عندما يكون الحذف لغير سبب فيكون اعتباطاً، وقد قال ابن جني في الحذف الاعتباطي: "هذا على حذف الهمزة اعتباطاً لا تخفيفاً، كما قرأ ابن محيصن (فَجَاءَتْهُ أَخْدَاهُمَا)، بحذف همزة إحداهما: ألبتة. فلما حذف الهمزة على ما ذكرنا كسر النون من (أن) لسكونها وسكون الراء من بعدها، كما قال الله سبحانه: {أَنْ أَقْذِفِيهِ فِي النَّابُوتِ}. ولو كان على التخفيف القياسي لقال: أَنْ أَرْضِيعِيهِ، يفتح النون بحركة الهمزة من (ارضيعه) ومثله مما حذف منه الهمزة اعتباطاً هكذا لا تخفيفاً قياسياً ما أنشد أبو الحسن" (٢٥).

ونماذج ظاهرة الحذف في شعر شعراء الباحة كثيرة، على نحو قول أحمد قران الزهراني:

رعدة صدرك تحيي الموتى،
وتحيل الظل.. إلى ذي رُوح. (٢٦)

نجد أن الشاعر هنا وظف حذف موصوف الصفة (ذي رُوح) في الجملة الفعلية (وتحيل الظل إلى ذي رُوح)، وتقدير الجملة: (وتحيل رعدة صدرك الظل إلى كائن ذي رُوح)؛ وجاء الحذف في ذلك الموطن اعتماداً على كون المحذوف معلوماً في ذهن السامع، ورغبة في الاختصار، الذي يؤدي إلى توفير الوقت والجهد، والبعد عن السأمة والملل، وإيصال للمعنى بأقل عبارة وأوجز أسلوب، كما أنه يكسب الأسلوب قوة، ويخلصه من الثقل والترهل. ومن صور الحذف في شعر أحمد قران الزهراني ما ورد في قصيدة نبوءة التراب في قوله:

هكذا..
تقرأ البسمة..
هكذا..
حينما قرر الطفل أن يمنح
الأرض بعض البياض المندى، (٢٧)

فنجد أنه حذف الطريقة الواردة بعد (هكذا) اعتماداً على تصور المتلقي الذهني، وأشار إلى هذا الحذف بالعلامة (..) لتدل على وجود محذوف في ذلك الموطن، ويرجع هذا الحذف إلى بناء جسر بين الشاعر والمتلقي، يحاول الشاعر عليه إدخال المتلقي في حيز البناء الدرامي، فالمتلقي مشارك للشاعر في بناء الصورة التي يراها مناسبة لقراءة البسمة في هذا السياق.

ومن صور الحذف ما جاء في شعر عبد الرحمن سابي، وذلك في قصيدة وتر، وكان ذلك في قوله:

هل الذات منا سوى ما تريده؟

(٢٤) ينظر: ظاهرة الحذف عند ابن جني في كتابه المحتسب دراسة نحوية، أحمد بن عوض الرحيلي، ص ١٩ - ٢٠.
(٢٥) المحتسب في تبين وجهه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، وزارة الأوقاف - المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩ م، (٢/ ٤٧).
(٢٦) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٤٨.
(٢٧) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٤٨.
(٢٨) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٨٣.
(٢٩) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٩٣.
(٣٠) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، د/ ط، د/ ت، ص ١١.

إن الثمانين «وبلغتها»

قد أحوجت سمعي إلى ترجمان

فقله «وبلغتها» جملة معترضة بين اسم إن وخبرها قصد الشاعر بها الدعاء لمن يخاطبه استدراراً لعطفه عليه. ويجدر التنبيه إلى أن «الواو» السابقة للجملة الاعتراضية ليست واو الحال ولا العطف، وإنما هي «واو» الاعتراض.

٣- التنبيه على أمر من الأمور: ومنه قول أبي خراش الهذلي يذكر أخاه عروة:

تقول أراه بعد عروة لاهيا

وذلك رزء «لو علمت» جليل

فلا تحسبي أنني تناسيت عهده

ولكن صبري «يا أميم» جميل

ففي البيت الأول اعترض الشاعر بين الصفة والموصوف بقوله: «لو علمت» والغرض من الاعتراض هنا التنبيه على عظم المصائب وشدة تأثيره في نفسه وذلك لأن مفعول «علمت» محذوف تقديره: لو علمت مبلغ هذا الرزء وعظيم تأثيره في نفسي. وفي البيت الثاني اعترض بجملة النداء «يا أميم» بين اسم «لكن» وخبرها لتنبيه المخاطبة إلى جمال صبره. ومن هذا النوع أيضاً قول الشاعر:

واعلم «فعلم المرء ينفعه»

أن سوف يأتي كل ما قدرا

فقله: «فعلم المرء ينفعه» جملة اعتراضية بين الفعل «اعلم» ومفعوله. وقد أتى الشاعر بهذا الاعتراض لينبه على فضل العلم وعظيم نفعه للإنسان. والمعنى هنا أن المقدر آت لا محالة وإن وقع فيه تأخير. والفاء السابقة للجملة الاعتراضية هي فاء الاعتراض.

٤- التحسر: ومنه قول إبراهيم بن المهدي في رثاء ابنه:

وإني «وإن قَدِمْتُ قبلي» لعالم ... بأني «وإن أخرت» منك قريب

ففي البيت هنا إطناب بالاعتراض في كل من شطريه، هو في الشطر الأول «وإن قدمت قبلي»، وهو في الثاني «وإن أخرت»، والغرض البلاغي الذي قصد إليه الشاعر من وراء هذين الاعتراضين هو إظهار الأسى والتحسر على أن الموت سبق إلى ولده.

٥- التعظيم: نحو قوله تعالى: فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ. إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ. فِي كِتَابٍ مَكْنُونٍ. فموضع الإطناب بالاعتراض في الآية الكريمة هو قوله تعالى: وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ- عَظِيمٌ. وهذا الاعتراض هو في الواقع اعتراضان: أولهما «وإنه لقسم عظيم» والثاني هو

نتيجة دلالة القرينة اللفظية (تجيد الوصف في حلك المسالك من وراء حجابها الحجري) السابقة لجملة الشرط (إن بطش الضباب) على جملة جواب الشرط (تجيد الوصف في حلك المسالك من وراء حجابها الحجري)، ويكون ذلك رغبة في الاختصار، الذي يؤدي إلى توفير الوقت والجهد، والبعد عن السأمة والملل، وإيصال للمعنى بأقل عبارة وأوجز أسلوب، كما أنه يكسب الأسلوب قوة، ويخلصه من الثقل والتزهل. ومن صور الحذف - أيضاً - ما ورد عند الشاعر حسن الزهراني في قصيدة أمي... والشعر... والمطر في قوله:

وكان فمي أحد الظلمات الثلاث

التي...

التي...

التي...

ثم أضحي نهاراً مبين... (٣١)

نجد الشاعر حذف صلة الموصول، بعد اسم الموصول (التي) الأولى، واسم الموصول (التي) الثانية، واسم الموصول (التي) الثالثة اعتماداً على تصور المتلقي الذهني، وأشار إلى هذا الحذف بالعلامة (...) لتدل على وجود محذوف بعد اسم الموصول (التي) الأولى، وبالعلامة (..) لتدل على وجود محذوف بعد اسم الموصول (التي) الثانية، وبالعلامة (.) لتدل على وجود محذوف بعد اسم الموصول (التي) الثالثة، ويرجع هذا الحذف إلى بناء جسر بين الشاعر والمتلقي، يحاول الشاعر عليه إدخال المتلقي في حيز البناء الدرامي، فالمتلقي مشارك للشاعر في تصور صلة الموصول في المواطن الثلاثة بحسب السياق.

المبحث الثالث: الاعتراض:

الاعتراض هو "أن يأتي في أثناء كلام، أو بين كلامين متصلين، معنى بجملة أو أكثر لا محل لها من الإعراب، لنكتة سوى رفع الإبهام، ويسمى الحشو أيضاً، كالتنزيه في قوله تعالى: {وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ الْبَنَاتِ سُبْحَانَهُ وَلَهُمْ مَا يَشْتَهُونَ}؛ فإن قوله: {سُبْحَانَهُ} جملة معترضة لكونها بتقدير الفعل وقعت في أثناء الكلام، لأن قوله (ولهم ما يشتهون) عطف على قوله (البنات)، والنكتة فيه تنزيه الله عما ينسبون إليه" (٣٢).

أما عن أغراض الاعتراض، فهي:

١- أ- التنزيه: وذلك كقوله تعالى: {وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ الْبَنَاتِ سُبْحَانَهُ} وَلَهُمْ مَا يَشْتَهُونَ. فجملة «سبحانه» في الآية الكريمة معترضة في أثناء الكلام لغرض بلاغي هو المسارعة إلى تنزيه المولى جل شأنه وتقديسه عما ينسبون إليه.

٢- الدعاء ومن أمثلته قول عوف بن ملحم الشيباني يشكو كبره وضعفه:

كما وظف الاعتراض في قصيدة الجهات
ال(٢٦)، وكان ذلك في قوله:

وأعد قبيل ولوجك

(الصحف المكرمة)

الضياء إلى شموعي (٣٨)

استعمل حسن الزهراني الاعتراض بقوله:
(الصحف المكرمة)، وذلك في قوله: (وأعد قبيل ولوجك
الصحف المكرمة الضياء إلى شموعي)، والاعتراض هنا
كائن ما بين الفعل وما بين المفعول به، وهو لتعظيم الصحف
المكرمة المسببة للضياء وتقدير أمرها، وتنويه برفعة شأنها.
كما وظف الشاعر الاعتراض في قصيدة هطول،
وقد كان ذلك في قوله:

عندما تهطلين!!

ينبتُ العشق

في روض روعي

ويلتحف القلب

من طهر عطفيك

يا حلوتي (معطف) الياسمين... (٣٩)

إذ استعمل الاعتراض بجملة النداء (يا حلوتي)،
وذلك في قوله: (ويلتحف القلب من طهر عطفيك يا حلوتي
معطف الياسمين)، والاعتراض هنا كائن ما بين الفعل وما
بين المفعول به، وهو للتنبيه على جمال المخاطبة
(المحوبة)، وما تتسم به من حلاوة.
الظواهر اللغوية

المبحث الأول: الألفاظ التراثية:

لقد استعمل الشاعر أحمد قران الزهراني الألفاظ
التراثية في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

يقل بارود الطغاة (٤٠)

وهولاء يعود بلون الماء الملوث بالعروبة (٤١)

يغسل الكتب القديمة (٤٢)

دع موجة التاريخ ترفل بالظي (٤٣)

في دهاليز الحجابة (٤٤)

والقوافل المجيشات (٤٥)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ تراثية،
وهي: (الطغاة، والعروبة، والكتب القديمة، والتاريخ،
ودهاليز الحجابة، والقوافل)، وهذا الاستعمال يبين مدى
ارتباط الشاعر بالتراث، وتوظيفه للألفاظ التراثية.

لَوْ تَعْلَمُونَ. والغرض البلاغي منهما هو تعظيم القسم بمواقع
النجوم وتقدير أمره، وفي ذلك تعظيم للمقسم عليه وتنويه
برفعة شأنه، وهو القرآن الكريم. (٣٣)

"فالإطناب باعتراض كما يبدو من الأمثلة السابقة
وعلى اختلاف أغراضه لا يكمل المعنى فحسب، وإنما
يضيف عليه ظلالاً من الحسن. ويمكن إدراك هذه الحقيقة في
أي مثال من هذه الأمثلة إذا ما قارنا بين معناه باعتراض
ومعناه مجرداً منه" (٣٤).

ومن صور الاعتراض ما جاء في شعر أحمد قران
الزهراني، وذلك في قصيدة هتافات التي هاجرت بكل أهاتها
في دواخلي، وكان ذلك في قوله:

تجبنين يا عذبة كاللغة

هتافات عصفورة غانية

تجبنين بوهاً يعانق صمتي

ولحنًا يضاجع قلبي. (٣٥)

استعمل أشار هنا الاعتراض بجملة النداء (يا عذبة)
عذبة) في قوله: (تجبنين يا عذبة كاللغة هتافات عصفورة
غانية)، والاعتراض هنا كائن بين الحال وصاحبها للتنبيه
المخاطبة إلى حال مجيئها هتافات عصفورة غانية.

ووظف أحمد قران الزهراني الاعتراض - أيضاً -
في نفس القصيدة؛ أي قصيدة: هتافات التي هاجرت بكل
أهاتها في دواخلي، وكان ذلك في قوله:

تجبنين يا مهجة الروح

حرقاً بهيماً يربحاً

كما الضاد في الأبجدية. (٣٦)

فاستعمل الاعتراض بجملة النداء (يا مهجة
الروح) في قوله: (تجبنين يا مهجة الروح حرقاً بهيماً)،
والاعتراض هنا كائن بين الحال وصاحبها للتنبيه المخاطبة
إلى حال مجيئها حرقاً بهيماً.

كما وظف حسن محمد الزهراني الاعتراض في
قصيدة سبحانك اللهم، وكان ذلك في قوله:

قلبي بذكرك يا عظيم معلق وبطيب

ويكاد من فرط المحبة ينطق (٣٧)

استعمل حسن الزهراني الاعتراض بجملة النداء
(يا عظيم)، وذلك في قوله: (قلبي بذكرك يا عظيم معلق)،
والاعتراض هنا كائن ما بين المبتدأ وما بين الخبر، وهو
للتنبيه على عظمة الله سبحانه وتعالى.

(٣٣) ينظر: علم المعاني، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية
للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م، ص ١٩٤-
١٩٧.

(٣٤) ينظر: علم المعاني، عبد العزيز عتيق، ص ١٩٤- ١٩٧.

(٣٥) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٥٣.

(٣٦) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٥٥.

(٣٧) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، عبد الرحمن سابي،
ص ١٦.

(٣٨) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، عبد الرحمن سابي،

لقد استعمل الشعراء الألفاظ الدينية في دواوينهم، ومثال ذلك ما يلي:

- وغنى بها المتعبون الصراط القويم^(٦٢)
وتكتب (سورة الإخلاص)^(٦٣)
يا صوت (الإقامة) في تخوم الروح^(٦٤)
مسغبة^(٦٥)
وقسمة ضيزى^(٦٦)
ها هنا نقرأ الفاتحة^(٦٧)
فما هذه غير أضغاث أحلام^(٦٨)
سورة الفاتحة^(٦٩)
لقد عزني في الخطاب^(٧٠)
وبرغب في سجدتين^(٧١)
وفي دعوة من يقين^(٧٢)
صليت ركعتين^(٧٣)
فيها تلوت آية الكرسي جاهلاً^(٧٤)
وسورة المسد^(٧٥)
كأنه حمالة الحطب^(٧٦)
ويقرفون (قل هو الله أحد)^(٧٧)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ وتراكيب دينية إسلامية، وهي: (الصراط، وسورة الإخلاص، والإقامة، ومسغبة، وقسمة ضيزى، والفاتحة، وأضغاث أحلام، وسورة الفاتحة، وعزني في الخطاب، وسجدتين، ويقين، وصليت ركعتين، وآية الكرسي، وسورة المسد، وحمالة الحطب، و"قل هو الله أحد")، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالدين الإسلامي، وتوظيفه للألفاظ والتراكيب الدينية الإسلامية.

ومن الألفاظ والتراكيب الدينية غير الإسلامية التي وردت في ديوان الشاعر أحمد قران الزهراني خاصة ما يأتي:

- وارضع طقوس الصبر من ثدي الثرى^(٧٨)
آيات في سفر التكوين^(٧٩)
والزمن الخصيب يلوكه الحاخام^(٨٠)

كما استعمل الشاعر عبد الرحمن سابي الألفاظ التراثية في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

- والعامرية غيرت درب القوافل^(٤٦)
ونجوى صبية الكهف^(٤٧)
ونحن المرجفين لحالنا^(٤٨)
يا ريح يوسف^(٤٩)
الجيب كم مرت به سيارة^(٥٠)
أضغاث أحلام تجدنا^(٥١)
السنبلات السبع يا رياه^(٥٢)
ما تسير به القوافل^(٥٣)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ وتراكيب تراثية، وهي: (القوافل، وصبية الكهف، والمرجفين، وريح يوسف، سيارة، وأضغاث أحلام، والسنبلات السبع)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالتراث، وتوظيفه للألفاظ التراثية واستحضارها فيما يقول من قصيد.

كما استعمل الشاعر حسن الزهراني الألفاظ التراثية، ومثال ذلك ما يلي:

- خرجت بأجنحة النوارس^(٥٤)
كي ترى في ملتقى البحرين^(٥٥)
خاتمها على تابوت عاشقها^(٥٦)
وتخبر وصيقتها بأن الجيب^(٥٧)
نؤابة من (قرط) ليلي العامرية^(٥٨)
في جلباب (خوفو) خائفًا^(٥٩)
وطار بها إلى بلقيس في صنعاء^(٦٠)
لم يعد (هدد) الشوق^(٦١)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ وتراكيب تراثية، وهي: (أجنحة النوارس، وملتقى البحرين، وتابوت، ووصيقتها، ويلي العامرية، وخوفو، وبلقيس، هدد)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالتراث، وتوظيفه للألفاظ التراثية ويأخذ القارئ إلى كل تلك الشخصيات والقصص ويوجه خياله لعوالم مضت.

المبحث الثاني: الألفاظ الدينية:

- (٤٦) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٥.
(٤٧) نفسه، ص ٢٦.
(٤٨) نفسه، ص ٣٣.
(٤٩) نفسه، ص ٣٣.
(٥٠) نفسه، ص ٣٣.
(٥١) نفسه، ص ٣٤.
(٥٢) نفسه، ص ٣٤.
(٥٣) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٠٦.
(٥٤) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، ص ١٢.
(٥٥) نفسه، ص ١٢.
(٥٦) نفسه، ص ١٣.
(٥٧) نفسه، ص ١٣.
(٥٨) نفسه، ص ١٣.
(٥٩) نفسه، ص ٢١.
(٦٠) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ١٧.
(٦١) نفسه، ص ٣٢.
(٦٢) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٩٣.
(٦٣) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ٤٦.

- (٦٤) نفسه، ص ٤٧.
(٦٥) نفسه، ص ٥١.
(٦٦) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١٢.
(٦٧) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١٢.
(٦٨) نفسه، ص ١٨.
(٦٩) نفسه، ص ١٩.
(٧٠) نفسه، ص ٢١.
(٧١) نفسه، ص ٢٢.
(٧٢) نفسه، ص ٢٢.
(٧٣) نفسه، ص ٤٣.
(٧٤) نفسه، ص ٤٣.
(٧٥) نفسه، ص ٤٣.
(٧٦) نفسه، ص ٤٣.
(٧٧) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٤٦.
(٧٨) نفسه، ص ٢٣.
(٧٩) نفسه، ص ٢٧.
(٨٠) نفسه، ص ٣١.

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ وتراكيب دينية غير إسلامية، وهي: (طقوس، وسفر التكوين، والحاخام)، وهذا الاستعمال يبين معرفة الشاعر واطلاعه على الأديان الأخرى، وتوظيفه للألفاظ والتراكيب الدينية غير الإسلامية.

كما استعمل الشاعر عبد الرحمن سابي الألفاظ والتراكيب الدينية في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

وصل في الضحى ^(٨١)

وتلا تبارك والفلق ^(٨٢)

صلوا في نواياكم ^(٨٣)

في ركعتين ^(٨٤)

لأن الله يعلم ^(٨٥)

فجاسوا عبرها ^(٨٦)

هل توضحات بقل ^(٨٧)

فالفراسات تحب الله ^(٨٨)

"وابتغ فيما أتاك الله" ^(٨٩)

وما تكامل فيك ثلوث البهاء ^(٩٠)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ وتراكيب دينية إسلامية وغير إسلامية، وهي: (الضحى، والفلق، وصلوا، وركعتين، ولفظ الجلالة (الله)، وجاسوا، وتوضعات، وثلوث)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالدين الإسلامي، وتوظيفه للألفاظ والتراكيب الدينية الإسلامية، ومعرفة الشاعر واطلاعه على الأديان الأخرى غير الدين الإسلامي، وتوظيفه للألفاظ الدينية غير الإسلامية، ومنح القارئ ثراء معرفيًا.

كما استعمل الشاعر حسن الزهراني الألفاظ والتراكيب الدينية في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

الإيمان بالرحمن ^(٩١)

قم وابن لي (صرخا) ^(٩٢)

(المن والسلوى) ^(٩٣)

يسجد الشعر ^(٩٤)

ما بين عينيك لله ^(٩٥)

الله يا صديق ^(٩٦)

وتكتب (سورة الإخلاص) ^(٩٧)

ترشد الغيمات للصلوات ^(٩٨)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ وتراكيب دينية إسلامية، وهي: (الرحمن، وصرخا، والمن والسلوى، ويسجد، ولفظ الجلالة "الله"، وسورة الإخلاص، والصلوات)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالدين الإسلامي، وتوظيفه للألفاظ والتراكيب الدينية الإسلامية في شعره بما يخدم المعنى ويثريه.

المبحث الثالث: ألفاظ الطبيعة:

استعمل الشاعر أحمد قران الزهراني ألفاظ الطبيعة في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

هذه الطريق غمامة ^(٩٩)

والموت تحدوه السحابة ^(١٠٠)

هذا الطريق المظلم الآتي على كف الضباب ^(١٠١)

وهولاكو يعود يلون الماء الملوث بالعروبة ^(١٠٢)

والقديمة في الفرات ^(١٠٣)

ويحتسي النفط النقي ^(١٠٤)

وحقل من حقول جهنم الصغرى ^(١٠٥)

وكوخ من دخان بيوتنا ^(١٠٦)

له مطلع الشمس من غربها ^(١٠٧)

ولي لفحها ^(١٠٨)

والهجير ^(١٠٩)

يساومني في شموسي التي ^(١١٠)

واحجب جبين الشمس عن لثم الشذا ^(١١١)

ويخضع هاماته للسراب ^(١١٢)

فتنسب من مقلتي دمة من تراب ^(١١٣)

واخلع قناع الظلم عن وجه السما ^(١١٤)

وبقايا أوراق التوت ^(١١٥)

وجهك .. أعصار ^(١١٦)

يا دفنا كالشمس إذا ما افتشرت وجه الزهر ^(١١٧)

(١٠٠) نفسه، ص ١١.

(١٠١) نفسه، ص ١١.

(١٠٢) نفسه، ص ١١.

(١٠٣) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١١.

(١٠٤) نفسه، ص ١١.

(١٠٥) نفسه، ص ١٢.

(١٠٦) نفسه، ص ١٢.

(١٠٧) نفسه، ص ٢١.

(١٠٨) نفسه، ص ٢١.

(١٠٩) نفسه، ص ٢١.

(١١٠) نفسه، ص ٢٢.

(١١١) نفسه، ص ٢٢.

(١١٢) نفسه، ص ٢٤.

(١١٣) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٢٤.

(١١٤) نفسه، ص ٢٤.

(١١٥) نفسه، ص ٢٧.

(١١٦) نفسه، ص ٢٧.

(١١٧) نفسه، ص ٢٩.

(٨١) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٥.

(٨٢) نفسه، ص ١٥.

(٨٣) نفسه، ص ١٦.

(٨٤) نفسه، ص ١٨.

(٨٥) نفسه، ص ٢٠.

(٨٦) نفسه، ص ٢٤.

(٨٧) نفسه، ص ٢٧.

(٨٨) نفسه، ص ٥٣.

(٨٩) نفسه، ص ٥٣.

(٩٠) نفسه، ص ٤٠.

(٩١) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، ص ٨.

(٩٢) نفسه، ص ٢٠.

(٩٣) نفسه، ص ٢٢.

(٩٤) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ٣٧.

(٩٥) نفسه، ص ٣٧.

(٩٦) نفسه، ص ٤٦.

(٩٧) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ٤٦.

(٩٨) نفسه، ص ٤٦.

(٩٩) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١١.

يا عذبا كالليل إذا ما ضم عناق العشاق^(١١٨)
ونامت فوق جدائل أحزاني^(١١٩)
فوق موت الظل^(١٢٠)
في نفع السحابة^(١٢١)
كانه الفرات^(١٢٢)
والنخيل^(١٢٣)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ الطبيعة، وهي: (غمامة، والسحابة، والضباب، والماء الملوث، والفرات، والنفط، وحقول، ودخان، والشمس، ولفحها، والهجير، وشموسي، السراب، وتراب، والسما، وأوراق التوت، وإعصار، والزهر، والليل، وجدائل، والظل، والنخيل)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالطبيعة، وتوظيفه للألفاظ التي تندرج تحت حقل الطبيعة، ومدى شعوره المرهف بهذه المخلوقات الجميلة التي تبعث السرور في النفس.

كما استعمل الشاعر عبد الرحمن سابي ألفاظ الطبيعة في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

أنا واحد الشمس تعرف كنيتي^(١٢٤)
والبدر يسألني مرارا^(١٢٥)
من وردتين^(١٢٦)
عام سأمطر فيه^(١٢٧)
زمن الربيع^(١٢٨)
وزهرة أخرى^(١٢٩)
سأقول للأشجار^(١٣٠)
والحكايات التي قصت على الماء^(١٣١)
كان بين الريح والغيم عداوة^(١٣٢)
هل توضأت بفيل^(١٣٣)
لتلك التي ولدت مع الريحان^(١٣٤)
أهملنا الربيع بجوفنا^(١٣٥)
إذا كان الخريف بكفنا^(١٣٦)
الرياح^(١٣٧)
فأرضي سوف تمطر^(١٣٨)

يحدث عنك النجوم^(١٣٩)
فيما يقول للوز لي بوح^(١٤٠)
ولي في الماء^(١٤١)
ما يسقي النساء^(١٤٢)
ولا علاقة للنجوم^(١٤٣)
سطح الماء^(١٤٤)
لم تكن شمسي التي بايعتها^(١٤٥)
واحتمالاتي مع الشمس^(١٤٦)
قم إلى الروض^(١٤٧)
فالفراشات تحب الله^(١٤٨)
أنت أهل لبياض الثلج^(١٤٩)
وعلام قمت بالريحان^(١٥٠)
إن حقولا من الأقحوان استعدت^(١٥١)
يغيرن مجرى السحاب^(١٥٢)
أنا الماء والورد^(١٥٣)

يتضح هنا - أيضاً - من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ الطبيعة، وهي: (الشمس، والبدر، ووردتين، سأمطر، الربيع، زهرة، وأشجار، والماء، والريح، والغيم، وفل، والريحان، والخريف، والرياح، وتمطر، والنجوم، والوز، والماء، ويسقي، والنجوم، والماء، وشمسي، والشمس، والروض، والفراشات، والثلج، والريحان، والأقحوان، والسحاب، والورد)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط الشاعر بالطبيعة، وتوظيفه للألفاظ التي تندرج تحت حقل الطبيعة حيث وظفها بكثرة ولعل الشاعر ابن الطبيعة والريف قريب جدا من هذه الصور البديعة التي جعلته وبقية شعراء الباحة خصوصاً يكثر من ذكر هذه الألفاظ في شعرهم .

كما استعمل الشاعر حسن الزهراني ألفاظ الطبيعة في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

(١٣٦) نفسه، ص ٣٣.
(١٣٧) نفسه، ص ٣٥.
(١٣٨) نفسه، ص ٣٧.
(١٣٩) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٣٨.
(١٤٠) نفسه، ص ٤١.
(١٤١) نفسه، ص ٤١.
(١٤٢) نفسه، ص ٤١.
(١٤٣) نفسه، ص ٤٥.
(١٤٤) نفسه، ص ٤٥.
(١٤٥) نفسه، ص ٤٧.
(١٤٦) نفسه، ص ٤٨.
(١٤٧) نفسه، ص ٥٣.
(١٤٨) نفسه، ص ٥٣.
(١٤٩) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٥٤.
(١٥٠) نفسه، ص ٥٧.
(١٥١) نفسه، ص ٥٩.
(١٥٢) نفسه، ص ٦٠.
(١٥٣) نفسه، ص ٦٣.

(١١٨) نفسه، ص ٢٩.
(١١٩) نفسه، ص ٢٩.
(١٢٠) نفسه، ص ٣٢.
(١٢١) نفسه، ص ٣٢.
(١٢٢) نفسه، ص ٤٣.
(١٢٣) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ٤٤.
(١٢٤) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٦.
(١٢٥) نفسه، ص ١٦.
(١٢٦) نفسه، ص ١٨.
(١٢٧) نفسه، ص ١٩.
(١٢٨) نفسه، ص ٢١.
(١٢٩) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ٢١.
(١٣٠) نفسه، ص ٢٣.
(١٣١) نفسه، ص ٢٥.
(١٣٢) نفسه، ص ٢٦.
(١٣٣) نفسه، ص ٢٧.
(١٣٤) نفسه، ص ٢٩.
(١٣٥) نفسه، ص ٣٣.

ارتباط الشاعر بالطبيعة، وتوظيفه للألفاظ التي تندرج تحت
حقل الطبيعة، وارتباطه كذلك بالريف الذي عاش فيه منذ
ولادته وأحبه وظهر فيما قال من قصائد.

المبحث الرابع: ألفاظ الألوان:

وقد استعمل الشاعر أحمد قران الزهراني ألفاظ
الألوان أو ما يدل عليها في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

هذا الطريق المظلم الآتي على كف الضباب (١٧٩)
وهذه الأضواء توغل في تواسيح السواد (١٨٠)
وهولاكو يعود يلون الماء الملوث بالعروبة (١٨١)
ويحتسي النفط النقي (١٨٢)
أصب الضياء على جهله (١٨٣)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ الألوان،
وهي: (المظلم، والسواد، ويلون، والنقي، والضياء)، وهذا
الاستعمال يبين مدى اهتمام الشاعر بالألوان، وتوظيفه
للألفاظ التي تندرج تحت حقل الألوان، ربما لأنه أراد جذب
الانتباه لها ولما يقول ورسم لوحة ذهنية ملونة في عقل
قارئه.

كما استعمل الشاعر عبد الرحمن سابي ألفاظ
الألوان في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

توهنا في السواد (١٨٤)
أنت أهل لبياض الثلج (١٨٥)
بدايات البياض (١٨٦)
فما علاني من سواد القوم (١٨٧)
أبحرت أبيض (١٨٨)

يتضح من جملة تلك النماذج ورود ألفاظ الألوان
أو ما يدل عليها ويوقدها في ذهن السامع، وهي: (السواد،
والبياض، وأبيض)، وهذا الاستعمال يبين مدى ارتباط
الشاعر بالألوان، وتوظيفه للألفاظ التي تندرج تحت حقل

من شمس الفضيلة (١٥٤)

في مقل الكواكب (١٥٥)

سماوي المنابع (١٥٦)

مر السحاب (١٥٧)

تمر أوصاب الرحيق (بورق) أبياتي (١٥٨)

إن بطش الضباب (١٥٩)

ويعلمون الشمس (١٦٠)

أسراب السحاب (١٦١)

عقد (الثريا) في هزيع الوجد (١٦٢)

كانت الأرض (١٦٣)

نهرًا عسجديًا (١٦٤)

جسرًا من ورود (١٦٥)

كانت الأشجار سرًا من غمام (١٦٦)

كانت لون الماء (١٦٧)

هذا الهاجس المطري (١٦٨)

في جنوب الغمامة (١٦٩)

إن قلبي الذي كان ريحانة (١٧٠)

يا حلوتي (معطف) الياسمين (١٧١)

والرياحين (١٧٢)

تصعد الأرض نحو السماء (١٧٣)

تخلع الشمس نحو محياك (١٧٤)

تتوارى عن الكون (١٧٥)

تهز غصن الشمس بالوجع المكابر (١٧٦)

وترشد الغيمات للصلوات (١٧٧)

خاصرة الجبال (١٧٨)

يتضح من جملة تلك النماذج من ديواني الشاعر

حسن الزهراني ورود ألفاظ كثيرة دالة على الطبيعة، وهي:
(شمس، والكواكب، وسماوي، وسحاب، وورد، والضباب،
والثريا، والأرض، ونهرًا، والغمام، وماء، والمطري،
والياسمين، والرياحين، والسماء، والكون، والجبال،
والغيمات)، وهذا الاستعمال الغزير لألفاظ الطبيعة يبين مدى

(١٥٤) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، ص ٨.

(١٥٥) نفسه، ص ٨.

(١٥٦) نفسه، ص ٨.

(١٥٧) نفسه، ص ١١.

(١٥٨) نفسه، ص ١١.

(١٥٩) نفسه، ص ١١.

(١٦٠) نفسه، ص ١٣.

(١٦١) نفسه، ص ١٤.

(١٦٢) نفسه، ص ٢٠.

(١٦٣) نفسه، ص ٢٨.

(١٦٤) أوصاب السحاب، حسن محمد حسن الزهراني، ص ٢٨.

(١٦٥) نفسه، ص ٢٨.

(١٦٦) نفسه، ص ٢٩.

(١٦٧) نفسه، ص ٢٩.

(١٦٨) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد حسن الزهراني، ص ١١.

(١٦٩) نفسه، ص ٢٣.

(١٧٠) نفسه، ص ٣٢.

(١٧١) نفسه، ص ٣٥.

(١٧٢) نفسه، ص ٣٥.

(١٧٣) نفسه، ص ٣٧.

(١٧٤) أعبر سمّ التوجس، حسن محمد الزهراني، ص ٣٧.

(١٧٥) نفسه، ص ٣٧.

(١٧٦) نفسه، ص ٤٦.

(١٧٧) نفسه، ص ٤٦.

(١٧٨) نفسه، ص ٤٦.

(١٧٩) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١١.

(١٨٠) نفسه، ص ١١.

(١٨١) نفسه، ص ١١.

(١٨٢) نفسه، ص ١١.

(١٨٣) نفسه، ص ٢١.

(١٨٤) اللحن الأخير لزياب، عبد الرحمن سابي، ص ٣٢.

(١٨٥) نفسه، ص ٥٤.

(١٨٦) اللحن الأخير لزياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٠٢.

(١٨٧) نفسه، ص ١٠٢.

(١٨٨) نفسه، ص ١٣٠.

الألوان في قصائده جذباً لانتباه السامع وتلوين ما يرسمه القارئ في ذهنه عند قراءة النصوص الشعرية.

كما استعمل الشاعر حسن الزهراني ألفاظ الألوان

في ديوانه، ومثال ذلك ما يلي:

نوافذاً بيضاء (١٨٩)

تمتاح الضياء (١٩٠)

تجيد الوصف في حلك المسالك (١٩١)

الضياء إلى شموعي (١٩٢)

نخباً من سطوعي (١٩٣)

إني أودع كفك الحمراء (١٩٤)

كانت لون الماء (١٩٥)

يتضح من ورود ألفاظ الألوان، وهي: (بيضاء، والضياء، وحلك، وسموعي، والحمراء، ولون)، أن الشاعر مهتم بالألوان، ووظف ألفاظ الدالة عليها التي تندرج تحت حقل الألوان وهذا يدل كذلك على رغبة الشاعر في رسم لوحات ملونة تقرب المعنى لذهن القارئ من خلال ألفاظ الألوان والتعبير – أيضاً – عن بعض الصور وعرضها أمام القارئ ليستمتع بالصورة ذهنياً بشكل كامل ملون.

توظيف الموروث

تتوزع أنماط التوظيف في ثلاثة مستويات، وهي:

١- مستوى التوظيف الإشاري:

المعنى بهذا المستوى أن يرد المدلول أو الرمز على شكل إشارة عابرة ذات دلالة سطحية جافة أو محدودة الفاعلية، فالمراد هنا الشكل السطحي المبسط للتوظيف، والشاعر في هذا المستوى يحشر موضوعات مستمدة من التراث في شعره حشداً، ويرهق قصيدته بالتصوير التاريخي المباشر، دون أن يمنح طاقة فنية تبرز أهميتها لحاضرنا، فالشاعر يمثل هذا المستوى عندما يذكر الرمز جاهراً في قالب شعري بسيط ذكرًا عارضاً عابراً في القصيدة دون شحنة بالدلالات الإيحائية العميقة ذات الطاقة الفاعلة، وبعد هذا المستوى من أضعف مستويات التوظيف الفني في النص الشعري المعاصر، وينقسم هذا المستوى إلى:

أ - مستوى التوظيف الإشاري المباشر: ويتمثل في حشد سطحي للرموز وتوظيفها في النصّ توظيفاً لا فاعلية فيه، بل إنها تسهم أحياناً في خلق الإشكاليات المتصلة بالغموض لدى المتلقي بفعل الجمود والتراحم.

ب - مستوى التوظيف الإشاري الإيحائي: وفيه يدرج الشاعر الرمز، ويحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المختزنة فيه، ومن أبرز أنواع الإشارات التي يستخدمها الشاعر في أساليب التوظيف:

- الإشارة الاسمية: وفيها ينظر الشاعر إلى الرمز الذي يوظفه مستفيداً من الدلالة المتعارف عليها لذلك الرمز، ويحاول أن يستفيد إشارياً من الدلالة التي يحملها، ومن أشهر أشكاله: أسماء الأعلام، والأماكن، والأيام الجاهلية، والوقائع.

- الإشارة بالصفة: وفي هذا المقام يستعير الشاعر صفة من صفات الموروث أو الرمز الذي يعبر عنه، كالترحال مثلاً صفة للمجتمع الجاهلي، أو الكرم لحاتم الطائي، وربما لجأ الشاعر للأسلوب المضاد في توظيف هذه الصفات لتحقيق قدر من الانزياح الدلالي أو المفارقة.
- الإشارة بالحدث: وفي ذلك الموطن يقوم الشاعر باستحضار موقف تراثي مشابه لموقفه، ويسقط عليه أبعاد تجربته المعاصرة.

- الإشارة النصية: وفيها يوظف الشاعر النصّ التراثي في نصه.

- مستوى التوظيف التركيبي

- مستوى التوظيف المحوري" (١٩٦).

٢- المستوى التركيبي:

هو المستوى الذي تتحد فيه مجموعة من الدلالات التراثية الموحية لتركب مجتمعة بنية نصية متكاملة، فالشاعر في هذا المستوى قد يوظف الشخصية لتكون صورة جزئية - أو عنصراً في صورة - من الصور الشعرية في القصيدة، وقد يوظفها لتكون معادلاً تصويرياً لبعد متكامل من أبعاد رؤيته الشعرية في القصيدة يستقطب في إطاره مجموعة من الصور الجزئية.

٣- المستوى المحوري:

يلجأ الشاعر في هذا المستوى إلى استحضار مدلول تراثي لتوظيفه في نصه الشعري؛ حيث يكون المحور المركزي الذي ينهض بالنص كاملاً، فيقوم الشاعر بإسقاط أبعاد تجربته وملاحظاتها كاملة على هذا المدلول، ولعل أكثر ما يستدعيه الشاعر في هذا النمط من التوظيف رموز الشخصيات التراثية الفاعلة، وقد يوظفها عنواناً رمزياً عاماً على مرحلة كاملة من مراحل تطوره الشعري (١٩٧).

(١٩٦) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبيدع، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، د/ ط، د/ ت، ص ٣٢٥.

(١٩٧) ينظر: توظيف الموروث الجاهلي في الشعر العربي المعاصر شعر التفعيلة في مصر والشام أنموذجاً، أحمد زهير عيد الكريم رحاحلة، دار البيروني للنشر والتوزيع، د/ ط، ٢٠٠٨م، ص ٥٥-٦٦.

(١٨٩) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، ص ٨.

(١٩٠) نفسه، ص ٨.

(١٩١) نفسه، ص ١١.

(١٩٢) نفسه، ص ١٩.

(١٩٣) أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، ص ٢٠.

(١٩٤) نفسه، ص ٢٢.

(١٩٥) نفسه، ص ٢٩.

العربي، الذي لا يعرف ولا يهتم بما يحيط به من أخطار وجواسيس، فالصورة القديمة كانت بجهل الملأ الذين سألهم الملك، أما الصورة المعاصرة فقد كان صاحب الرؤية هو الشاعر وصاحب التفسير هو الشاعر، وإنما أتى بذلك الموقف كنوع من المفارقة التي أراد أن يحدثها.

وقد وظف الشاعر عبد الرحمن سابي الموروث في قصيدة بخت، وقد كان ذلك في قوله:

**أنانية في الحقول النفوس
وقبل الحصاد تحب التلون
وعند الحصاد تزور المرايا
ونحن بها المتعبون مراراً
يشيء بنا للغروب الشفق
ونمطر ما يستحث الأرق
فخذنا كما يفعل الفقراء خريفاً
لنحصد من قربك البر والبر
عشراً سماناً
ونقضي الشتاء ببعض ارتياك
ونهدأ في لحظة عابرة (٢٠٠)**

يندرج التوظيف هنا تحت التوظيف الإشاري الإيحائي؛ إذ إن الشاعر أدرج الرمز، وحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المختزنة فيه، والإشارة في ذلك الموطن بالصفة في قول الشاعر: (لنحصد من قربك البر والبرّ عشراً سماناً)، وهنا تناس مع قول الله سبحانه وتعالى:

سَمِحَ وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعٌ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيَايَ إِن كُنْتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ٤٣ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَلَمِينَ ٤٤ سَجَى (يوسف: ٤٣-٤٤)

وهنا استدعى الشاعر صفة تراثية مشابهة لموقفه، وأسقط عليها أبعاد تجربته المعاصرة، فقد استعار صفة السمان التي وردت في قصة الملك الريان بن الوليد لما قال للملأ من قومه: "إني أرى في المنام سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف ورأيت سبع سنبلات خضر وأخر يابسات ثم قال: يا أيها الملأ أفتوني في رؤيائي وهم علماء أهل الأرض وكان أهل مصر «من أمهر» الكهنة والعرافين إن كنتم للرؤيا تعبرون ولم يعلموا تأويل رؤياه فقالوا أضغاث أحلام يعني أحلام مختلطة كاذبة، ثم علموا أن لها تعبيراً وأنها ليست من الأحلام المختلطة، فمن ثم قالوا: وما نحن بتأويل الأحلام بعالمين وجاءه جبريل عليه السلام- فأخبره أنه يخرج من السجن غداً وأن الملك قد رأى رؤيا فلما نظر يوسف إلى جبريل عليه البياض مكلل

ونماذج توظيف الموروث في شعر شعراء الباحة كثيرة، على نحو توظيف الموروث في قول أحمد قران الزهراني في قصيدة جداد:

**قفوا..
ثم عودوا إلى رشدكم،
فالجواسيس حولي.. كثير،
ولا تبرحوا صمتكم،
واحذروني،
فما هذه غير أضغاث حلم (١٩٨)**

يندرج التوظيف هنا تحت التوظيف الإشاري الإيحائي؛ إذ إن الشاعر أدرج الرمز، وحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المختزنة فيه، والإشارة في ذلك الموطن بالحدث في قول الشاعر: (فما هذه غير أضغاث حلم)، وهنا تناس مع قول الله سبحانه وتعالى:

سَمِحَ وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعٌ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيَايَ إِن كُنْتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ٤٣ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَلَمِينَ ٤٤ سَجَى (يوسف: ٤٣-٤٤)

وهنا استدعى الشاعر موقفاً تراثياً مشابهاً لموقفه، وأسقط عليه أبعاد تجربته المعاصرة، فقد استعار موقف "إن الله أرى الملك في منامه رؤيا هالته، فرأى سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف، وسبع سنبلات خضر وأخر يابسات. فجمع السحرة والكهنة والحزاة والفاقاة، فقصها عليهم. فقالوا أضغاث أحلام وما نحن بتأويل الأحلام بعالمين" [يوسف: ٤٤] حدّثنا ابن حميد، قال: ثنا سلمة، عن ابن إسحاق، قال: "ثم إن الملك الريان بن الوليد رأى رؤياه التي رأى، فهالته، وعرف أنها رؤيا واقعة، ولم يدر ما تأويلها؛ فقال للملأ حوله من أهل مملكته: {إني أرى سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف} [يوسف: ٤٣]. إلى قوله: {بعالمين} [يوسف: ٤٤] "القول في تأويل قوله تعالى: {قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَلَمِينَ} [يوسف: ٤٤] يقول تعالى ذكره: قال الملأ الذين سألهم ملك مصر عن تعبير رؤياه: رؤياك هذه أضغاث أحلام؛ يعنون أنها أحلام كاذبة لا حقيقة لها. وهي جمع ضغث، والضغث: أصله الحزمة من الخشيش، يشبه بها الأحلام المختلطة التي لا تأويل لها. والأحلام جمع حلم، وهو ما لم يصدق من الرؤيا، ومن الأضغاث قول ابن مفلح" (١٩٩).

وقد استثمر الشاعر ذلك الحدث في بناء موقفه من السياسة، والأخطار التي تحق بالعروبة، وقد استطاع الشاعر أن يخلق قدراً من المفارقة تعريضاً بالموقف

باللؤلؤ... فلما أتى يوسف قال له الساقى: يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ يعني أيها الصادق فيما عبرت لي ولصاحبي أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عَجَافٌ وَسَبْعِ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ قال: أما البقرات السبع السمان، والسنبلات الخضراء، فهن «١» سبع سنين مخصبات. وأما البقرات العجاف السبع، والسنبلات السبع الأخر اليابسات، فهن المجدبات» (٢٠١).

وبذلك فقد استعار الشاعر صفة السمان التي كانت للسنين، والتي ترمز إلى السنين المخصبات، وهنا استحضر الشاعر هذه القصة ليأخذ منها الصفة مع ما ترمز له، واختصر لنا القصة كاملة في هذه الاستعارة لجعل المتلقي يستحضرها ذهنياً حين يقرأ النص.

كذلك وظف الشاعر حسن الزهراني الموروث في قصيدة يااااا بلاش، وقد كان ذلك في قوله:

من يشتري

شفة

ومصباحاً

وصمتاً شاحباً

وعقيرة من ربع قرن

لا تسر السامعين؟؟؟ (٢٠٢)

يندرج التوظيف هنا تحت التوظيف الإشاري الإيحائي؛ إذ إن الشاعر أدرج الرمز، وحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المختزنة فيه، والإشارة في ذلك الموطن بالحدث في قول الشاعر: (لا تسر السامعين)، وهنا تناص مع قول الله سبحانه وتعالى:

سَمِحْ قَالُوا أَدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْهَأَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءٌ فَاقِعٌ لَوُثْهَا تَسُرُّ النَّظِيرِينَ ٦٩ سَجَى (البقرة: ٦٩)

وهنا استدعى الشاعر موقعاً تراثياً مشابهاً لموقفه، وأسقط عليه أبعاد تجربته المعاصرة، فقد استعار موقعاً من التراث، وهذا الموقف في قصة بني إسرائيل، وهي: "كان في بني إسرائيل شيخ موسر فقتل ابنه بنو أخيه ليرثوه، وطرحوه على باب مدينة ثم جاءوا يطالبون بدينه، فأمرهم الله أن يذبحوا بقرة ويضربوه ببعضها ليحيا فيخبرهم بقاتله قالوا أَتَنَجِّدُنَا هُزُوا أَتَجْعَلُنَا مَكَانَ هُزُو، أَوْ أَهْلَ هُزُو، أَوْ مَهْزُوا بِنَا، أَوْ الْهُزُو نَفْسُهُ لَفَرَطِ اسْتِهْزَاءٍ مِنَ الْجَاهِلِينَ لِأَنَّ الْهُزُو فِي مِثْلِ هَذَا مِنْ بَابِ الْجَهْلِ وَالسُّفْهِ... فِي قِرَاءَةِ عَبْدِ اللَّهِ: سَلْ لَنَا رَبَّكَ مَا هِيَ؟ سُؤَالَ عَنْ حَالِهَا وَصِفَتِهَا. وَذَلِكَ أَنَّهُمْ تَعَجَّبُوا مِنْ بَقَرَةٍ مَيْتَةٍ يَضْرِبُ بِبَعْضِهَا مَيْتَ فَيَحْيَا، فَسَأَلُوا عَنْ صِفَةِ تِلْكَ الْبَقَرَةِ الْمَجِيبَةِ الشَّأْنِ الْخَارِجَةِ عَمَّا عَلَيْهِ

البقر. والفارض: المسنة، وقد فرضت فروضا فهي فارض. قال خفاف بن ندبة... وعن وهب: إذا نظرت إليها خيل إليك أن شعاع الشمس يخرج من جلدها والسرور لذة في القلب عند حصول نفع أو توقعه. وعن علي رضي الله عنه: «من لبس نعلا صفراء قل همه «١» لقوله تعالى تسر الناظرين» وعن الحسن البصري صفراء فاقع لوثها سوداء شديدة السواد. ولعله مستعار من صفة الإبل لأن سوادها تعلوه صفرة» (٢٠٣).

وقد استثمر الشاعر ذلك الحدث في بناء موقفه، إلا أن الشاعر استطاع أن يخلق من خلال التباين في المواقف قدراً من المفارقة اللاذعة، فالصورة القديمة كانت بالإثبات؛ أي إثبات السرور للناظرين، أما الصورة الجديدة فكانت لنفي السرور عن السامعين.

أيضاً وظف الشاعر حسن الزهراني الموروث في قصيدة رصف البنفسج، وقد كان ذلك في قوله:

ها نحن نبغ وحننا الأسبابا

نبني على سمك الخلود قبابا (٢٠٤)

يندرج التوظيف هنا تحت التوظيف الإشاري الإيحائي؛ إذ إن الشاعر أدرج الرمز، وحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المختزنة فيه، والإشارة في ذلك الموطن بالحدث في قول الشاعر: (ها نحن نبغ وحننا الأسبابا)، وهنا تناص مع قول الله سبحانه وتعالى:

سَمِحْ وَقَالَ فِرْعَوْنُ يٰٓهٖمُنْ أَتَيْنٰ لِي صَرَخًا لِّعَلِّيْ أُبَلِّغَ الْاَسْبَابَ ٣٦ اَسْتَبِ الْسَّمٰوٰتِ فَاَطَّلِعْ اِلٰى اِلٰهٍ مُّوسٰى وَآتٰى لَّا ظَنُّهُ كَذِبًا ٣٧ وَكَذٰلِكَ رَزٰى لِّفِرْعَوْنَ سَوْءًا عَمَلِهٖ وَصَدَّ عَنْ السَّبِيْلِ وَمَا كَيْدُ فِرْعَوْنَ اِلَّا فِي تَبَابٍ ٣٧ سَجَى (غافر: ٣٦-٣٧)

وهنا استدعى الشاعر موقعاً تراثياً مشابهاً لموقفه، وأسقط عليه أبعاد تجربته المعاصرة، فقد استعار موقعاً من التراث، وهذا الموقف في قصة بني فرعون مع هامان، وهي: " يَا هَامَانُ ابْنِ لِي صَرْحًا { غافر: ٣٦ } قصراً مشيداً بالأجر، { لَعَلِّيْ أُبَلِّغُ الْاَسْبَابَ } { غافر: ٣٦ } يعني: الطرق من سماء إلى سماء. { فَاَطَّلِعْ اِلٰى اِلٰهٍ مُّوسٰى } { غافر: ٣٧ } بالرفع نسق على قوله: أبلغ الأسباب أي: لعلني أبلغ ولعلني أطلع، ومن نصب جعله جواباً للفعل بالفاء على معنى: إني إذا بلغت اطلعت، { وَآتٰى لَّا ظَنُّهُ كَذِبًا } { غافر: ٣٧ } أي: فيما يقول من أن له ربا في السماء، وما قال موسى له ذلك قط، ولكنه لما قال له: { وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ } { الشعراء: ٢٣ } قال موسى: { رَبُّ السَّمٰوٰتِ وَالْاَرْضِ } { الشعراء: ٢٤ } ظن فرعون باعتقاده الباطل أنه لما لم يره في الأرض، أنه

(٢٠٣) الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، الزمخشري، الكتاب العربي، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ، (١/١٤٨-١٥٠).
(٢٠٤) أعبر سمّ التوجس، حسن الزهراني، ص ٢١.

(٢٠١) تفسير مقاتل بن سليمان، أبو الحسن مقاتل بن سليمان، نج: عيد الله محمود شحاته، دار إحياء التراث، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ، (٢/٣٣٦-٣٣٨).
(٢٠٢) أعبر سمّ التوجس، حسن الزهراني، ص ١٣.

في السماء، فرام الصعود إلى السماء، لرؤية إله موسى" (٢٠٥).

وقد استثمر الشاعر ذلك الحدث في بناء موقفه، إلا أن الشاعر استطاع أن يخلق من خلال التباين في المواقف قدرًا من المفارقة اللاذعة، فالصورة القديمة كانت بالطلب، أما الصورة الجديدة فهي بالإخبار. كذلك نجد توظيف الشاعر حسن الزهراني للموروث في قصيدة سادن الأدب، في قوله:

الله يا صديق
من عشرين عامًا
أنت تركض دونما كلل
وتكتب (سورة الإخلاص)
في كبد الزمان (٢٠٦)

يندرج التوظيف هنا تحت التوظيف الإشاري الإيحائي؛ إذ إن الشاعر أدرج الرمز، وحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المخترنة فيه، والإشارة في ذلك الموطن اسمية في قول الشاعر: (وتكتب (سورة الإخلاص))، وهنا ينظر الشاعر إلى الرمز الذي وظفه مستفيدًا من دلالات ذلك الرمز؛ أي ما يحمله من دلالة الإخلاص، ذلك الإخلاص الذي يحمله صديقه، والذي ترك بصمة في حياة الشاعر، وبذلك استطاع أن يوظف الشاعر رمز سورة الإخلاص توظيفًا حيًا متفاعلاً، ليصل به إلى مستوى من التعبير قادر على أداء التجربة المعاصرة التي في نفس الشاعر ووجدانه.

وقد وظف الشاعر حسن الزهراني الموروث في قصيدة يا ليتني ما مت قبل اليوم، كان ذلك في قوله:

وكتب ما أراهم
في ميلاد السحابة
في سماوات القرية
جاءني (شجر غبي) لا خلاق له
وثبتني بأسننتي على قلق السكينة (٢٠٧)

يندرج التوظيف هنا تحت التوظيف الإشاري الإيحائي؛ إذ إن الشاعر أدرج الرمز، وحافظ في الوقت ذاته على الفاعلية والقدرة الفنية الإيحائية المخترنة فيه، والإشارة في ذلك الموطن بالحدث في قول الشاعر: (ها نحن نبلغ وحدنا الأسباب)، وهنا تناص مع قول الله سبحانه وتعالى:

سَمَحَ إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا
أُولَئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ

يَوْمَ الْآخِرَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ٧٧ سجي (آل عمران: ٧٧)

وهنا استدعى الشاعر موقفًا مشابهًا لموقفه، وأسقط عليه أبعاد تجربته المعاصرة، فقد استعار موقف عدم الحظ أو اللامبالاة، وفي الآية الكريمة قال الماوردي: "وفي العهد قولان: أحدهما: ما أوجب الله تعالى على الإنسان من طاعته وكفّه عن معصيته. والثاني: ما في عقل الإنسان من الزجر عن الباطل والانقياد إلى الحق. {أُولَئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ}. وفي أصل الخلاق قولان: أحدهما: أن أصله من الخلق بفتح الخاء وهو النفس، وتقدير الكلام لا نصيب لهم. والثاني: أن أصله الخلق بضم الخاء لأنه نصيب مما يوجبه الخلق الكريم" (٢٠٨)، وقد استثمر الشاعر ذلك الحدث في بناء موقف في النص السابق.

وقد وظف الشاعر أحمد قران الزهراني الموروث التاريخي في قصيدة الطريق، وقد كان ذلك في قوله:

وهو لاكو يعود يلون الماء الملوث بالعروبة (٢٠٩)

وهنا استدعى الشاعر شخصية تاريخية، وهي شخصية هو لاكو، وأسقط عليها أبعاد تجربته المعاصرة، وقد وظف الشاعر حسن الزهراني الموروث التاريخي في قصيدة ديوان أوصاب السحاب، وديوان أعبر سم التوجس، على نحو قوله:

نؤابة من (قرط) ليلى العامرية (٢١٠)

هنا استدعى الشاعر شخصية تاريخية، وهي شخصية ليلى العامرية، وأسقط عليها أبعاد تجربته المعاصرة، وقال أيضًا:

في جلباب (خوفو) خائفًا (٢١١)

هنا - أيضًا - استدعى الشاعر شخصية تاريخية، وهي شخصية خوفو، وأسقط عليها أبعاد تجربته المعاصرة، وقال أيضًا:

وطار بها إلى بلقيس في صنعاء (٢١٢)

استدعاء شخصية تاريخية أخرى، وهي شخصية بلقيس، وأسقط عليها أبعاد تجربته المعاصرة.

كذلك وظف الشاعر عبد الرحمن سابي الموروث التاريخي في قصيدة غرق، في قوله:

والعامرية غيرت درب القوافل (٢١٣)

عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، د/ ط، د/ ت، (١/ ٤٠٣-٤٠٤).

(٢٠٩) ديوان بياض، أحمد قران الزهراني، ص ١١.

(٢١٠) أوصاب السحاب، حسن الزهراني، ص ١٣.

(٢١١) نفسه، ص ٢١.

(٢١٢) أعبر سم التوجس، حسن الزهراني، ص ١٧.

(٢١٣) اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي، ص ١٥.

(٢٠٥) الوسيط في تفسير القرآن المجيد، أبو الحسن الواحدي، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود؛ الشيخ علي محمد معوض؛ الدكتور أحمد محمد صيرة؛ الدكتور أحمد عبد الغني الجمل؛ الدكتور عبد الرحمن عويس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٥ هـ/ ١٩٩٤ م، (٤/ ١٣).

(٢٠٦) أعبر سم التوجس، حسن الزهراني، ص ٤٦.

(٢٠٧) أعبر سم التوجس، حسن الزهراني، ص ٥٣.

(٢٠٨) تفسير الماوردي (النكت والعيون)، الماوردي، تح: السيد ابن

وأخر الأبيات. وإذا تكرر وحده ولم يشترك مع غيره من الأصوات عدت القافية حينئذ أصغر صورة ممكنة للقافية الشعرية... وهذا الروي هو صوت تنسب له القصائد أحياناً، فيقال سينية البحرّي وهمزية شوقي" (٢١٧).

ومن خلال قول الدكتور إبراهيم أنيس تكون القافية متغيرة من شاعر إلى آخر، وتكون مرتبطة بالتكرار، وعلى ذلك فهي تمثل المقطع المكرر في القصيدة، وهذا ما يتبع في ذلك البحث، وتنقسم القافية إلى:

١- القافية المتكافئة:

هي كل قافية "فيها أربعة أحرف متحركة بين ساكنين في آخر البيت، وسمي متكافئاً للاضطراب ومخالفة المعتاد، ومنه كاست الناقية إذا مشيت على ثلاث قوائم وذلك غاية الاضطراب والبعد عن الاعتدال" (٢١٨).

٢- القافية المترابطة:

هي كل قافية "فيها ثلاثة أحرف متحركة بين ساكنين في آخر البيت، وسمي مترابطة؛ لأن الحركات توالى، فركب بعضها بعضاً، وهذا دون المتكافئ؛ لأن مجيء الشيء بعضه على بعض دون الاضطراب" (٢١٩).

٣- القافية المتداركة:

هي كل قافية "فيها حرفان متحركان بين ساكنين، وتسمى متداركاً لتوالي حرفين متحركين بين ساكنين" (٢٢٠).

٤- القافية المتواترة:

هي كل قافية "فيها حرف متحرك بين ساكنين، وسمي متواتراً، لأن المتحرك يليه الساكن، وليس هناك من تتابع الحركات ما في المتدارك وما فوقه" (٢٢١).

٥- القافية المترادفة:

هي كل قافية "يجتمع فيها ساكنان، ويسمى بذلك لأن أحد الساكنين يردف الآخر" (٢٢٢).

كذلك نجد هنا استدعاء لشخصية تاريخية، وهي شخصية ليلى العامرية، وأسقط عليها أبعاد تجربته المعاصرة.

الموسيقى الشعرية القافية:

تنوعت تعاريف القافية، فهناك من عدّ القافية حرف الروي، وهو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة، وقد قال ابن كيسان: هي ما لزم إعادته في آخر الأبيات من الحروف والحركات، في حين قال الخليل: هي ما تحرك من آخر البيت مع الساكنين التاليين له أحدهما ملاصق للمتحرّك الأخير، وقد يسمى النصف الأخير من البيت قافية تجوزاً (٢١٤).

أما الدكتور إبراهيم أنيس فقد قال في القافية: "ليست القافية إلا عدة أصوات تتكون في أواخر الأَشْطَر أو الأبيات من القصيدة، وتكررها هذا يكون جزءاً هاماً من الموسيقى الشعرية. فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع تردها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الأذان في فترات زمنية منتظمة... وقد حاول أهل العروض تحديد القافية، واتخذوا لذلك تعريفاً لا يخلو من الصنعة والتكلف، ومن الواجب ألا تحدد القافية في أطول صورها، وإنما الواجب أن يشار إلى أقصر تلك الصور، وإلى أقل عدد من الأصوات يمكن أن تتكون منه، فمن السهل أن تقول إن القافية لا يصح أن تقل عن عدد كذا من الأصوات التي تتردد في أواخر الأبيات، وليس من السهل أن نزع أن عدد أصواتها لا يزيد عن قدر معين، لأنه لو أمكن أن تتكرر أصوات نصف شطر دون إخلال بالمعنى ودون تكلف أو تعسف لصح أن تسمى كل تلك الأصوات المكررة قافية، وعلى قدر الأصوات المكررة تتم موسيقى الشعر وتكمل" (٢١٥).

والقافية تكسب القصيدة "لوناً موسيقياً تميزت به القصيدة العربية عن غيرها من قصائد الأمم الأخرى، كما أنها تعطي إشارة للسامع بانتهاء البيت والاستعداد لتلقي معنى جديد" (٢١٦)، "وأقل ما يمكن أن يراعى تكرره، وما يجب أن يشترك في كل قوافي القصيدة ذلك الصوت الذي تبنى عليه الأبيات، ويسميه أهل العروض بالروي، فلا يكون الشعر مقفى إلا بأن يشتمل على ذلك الصوت المكرر في

(٢١٧) موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس، ص ٤٥.
(٢١٨) الشافي في العروض والقوافي، هاشم صالح مناع، دار الفكر العربي، بيروت، ط ٤، ٢٠٠٣م، ص ٢٧٥.
(٢١٩) الشافي في العروض والقوافي، هاشم صالح مناع، ص ٢٧٤.
(٢٢٠) الشافي في العروض والقوافي، هاشم صالح مناع، ص ٢٧٤.
(٢٢١) الشافي في العروض والقوافي، هاشم صالح مناع، ص ٢٧٥.
(٢٢٢) مهارة علم العروض والقافية، سامي يوسف أبو زيد، دار عالم الثقافة، الأردن، ط ١، ٢٠٠٧م، ص ١٦٥.

(٢١٤) ينظر: المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بشرح الشواهد الكبرى، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني، تج: علي محمد فاخر؛ أحمد محمد توفيق السوداني؛ عبد العزيز محمد فاخر، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط ١، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م، (١/ ١٢٥).
(٢١٥) موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط ٢، ١٩٥٢م، ص ٢٤٤.
(٢١٦) شعر عمر بن أبي ربيعة دراسة أسلوبية، ممدوح عبد الرحمن الرمالي، بدون معلومات، ص ٦٣.

القافية عند الشاعر أحمد قران الزهراني في ديوانه: بياض

م	اسم القصيدة	نوع القافية	شكلها	تحققها	حالتها
١	الطريق	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	تحقق	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٢	جداد	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٣	قيظ	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٤	مشكاة	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٥	بيروت	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	-	
٦	صوت	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	-	
٧	سنابل	متكاوسة	٠////٠/	تحقق	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	تحقق	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٨	ارتكاسات	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
٩	اشتهاء	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	تحقق	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
١٠	هتافات التي هاجرت بكل آهاتها في دواخلي	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	تحقق	
		متداركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	

١١	نبوءة التراب	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	تحققت	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحققت	
		مترادفة	٠٠/	-	
١٣	تجاويد	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
١٤	طقوس الحجارة	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
١٥	دهشة التفاصيل	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
١٦	نصوص	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	

وقصيدة هتافات التي هاجرت بكل أهاتها في دواخلي التي تضمنت القافية المتراكبة والقافية المتداركة، وقصيدة نبوءة التراب التي تضمنت القافية المتراكبة والقافية المتواترة، وقصيدة نصوص التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة وقصيدة كولاج التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة.

ويتضح من هذا الجدول أيضًا أن هناك من القصائد ما اشتمل على قافية واحدة، وهذه القصائد، هي: قصيدة بيروت وقافيتها المتواترة، وقصيدة صوت وقافيتها المتواترة، وقصيدة ارتكاسات وقافيتها المتداركة، وقصيدة تجاويد وقافيتها المتداركة، وقصيدة طقوس الحجارة وقافيتها المتداركة، وقصيدة دهشة التفاصيل وقافيتها المتداركة، وقصيدة وحيدًا باتجاه الموت على لسان مناضل فلسطيني وقافيتها المتداركة، وقصيدة مشهد وقافيتها المترادفة.

القافية عند الشاعر عبد الرحمن سابي في ديوانه: اللحن الأخير لزيار

م	اسم القصيدة	نوع القافية	شكلها	تحققها	حالتها
١	شلال سماوي	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحققت	
		مترادفة	٠٠/	-	
٢	باب الأوصاب	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحققت	

٣	سبحانك اللهم	متكوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٤	الجهات ال(٢٦)	متكوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٥	رايات على حصون العشق	متكوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	-	
٦	مروج الخيالات	متكوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	-	
٧	دموع القوافي	متكوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٨	جراح الحبر	متكوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
٩	كيف لا	متكوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
١٠	شروق - الغروب	متكوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
١١	هون عليك	متكوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
١٢	كفن يموت بلا كفن	متكوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	تحقق	
		متواترة	٠/٠/	تحقق	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	
١٣	رحيق دمي إلى ابنتي (أمال) في يوم مولدها	متكوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠////٠/	-	
		متدركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحقق	

واحدة	-	٠////٠/	متكوسية	هذا المساء	١٤
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحقق	٠٠/	متدركة		
متعددة	-	٠////٠/	متكوسية	حبور اللهو	١٥
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحقق	٠٠/	متدركة		
واحدة	-	٠////٠/	متكوسية	نخيل البوح	١٦
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	-	٠٠/	متدركة		
متعددة	-	٠////٠/	متكوسية	جسر الفن	١٧
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	تحقق	٠/٠/	متواترة		
	تحقق	٠٠/	متدركة		
متعددة	-	٠////٠/	متكوسية	دمعة من قمر	١٨
	تحقق	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحقق	٠٠/	متدركة		
متعددة	-	٠////٠/	متكوسية	تغيرت	١٩
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحقق	٠٠/	متدركة		
واحدة	-	٠////٠/	متكوسية	ببرق السروات	٢٠
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحقق	٠٠/	متدركة		
متعددة	تحقق	٠////٠/	متكوسية	وا أسفا	٢١
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	-	٠٠/	متدركة		
واحدة	-	٠////٠/	متكوسية	انبلاج الرؤى	٢٢
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	-	٠٠/	متدركة		
واحدة	-	٠////٠/	متكوسية	مرثية الصباح	٢٣
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحقق	٠//٠/	متدركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	-	٠٠/	متدركة		
واحدة	-	٠////٠/	متكوسية	بدائل البدائل	٢٤
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متدركة		
	تحقق	٠/٠/	متواترة		
	-	٠٠/	متدركة		

واحدة	-	٠////٠/	متكاوسة	مرافئ الآمال	٢٥
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متداركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحققت	٠٠/	مترادفة		
واحدة	-	٠////٠/	متكاوسة	السواد	٢٦
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متداركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحققت	٠٠/	مترادفة		
متعددة	تحققت	٠////٠/	متكاوسة	عدنا صغيرين	٢٧
	-	٠////٠/	متراكبة		
	تحققت	٠//٠/	متداركة		
	تحققت	٠/٠/	متواترة		
	تحققت	٠٠/	مترادفة		
واحدة	-	٠////٠/	متكاوسة	سبات الضغينة	٢٨
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متداركة		
	-	٠/٠/	متواترة		
	تحققت	٠٠/	مترادفة		
متعددة	-	٠////٠/	متكاوسة	أنفاس الشعور	٢٩
	-	٠////٠/	متراكبة		
	-	٠//٠/	متداركة		
	تحققت	٠/٠/	متواترة		
	تحققت	٠٠/	مترادفة		

وقصيدة عدنا صغيرين التي تضمنت القافية المتكاوسة، والقافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة أنفاس الشعور التي تضمنت القافية المتواترة، والقافية المترادفة.

ويتضح من هذا الجدول أيضاً أن هناك من القصائد ما اشتمل على قافية واحدة، وهذه القصائد، هي: قصيدة شلال سماوي وقافيتها المتواترة، وقصيدة باب الأوصاب وقافيتها المتواترة، وقصيدة روايات على حصوت العشق وقافيتها المتواترة، وقصيدة جراح الحبر وقافيتها المترادفة، وقصيدة كيف لا وقافيتها المترادفة، وقصيدة شروق الغروب وقافيتها المترادفة، وقصيدة رحيق دمي إلى ابنتي (آمال) في يوم مولدها وقافيتها المترادفة، وقصيدة هذا المساء وقافيتها المترادفة، وقصيدة نخيل البوح وقافيتها المتداركة، وقصيدة بريق السروات وقافيتها المتداركة، وقصيدة انبلاج الرؤى وقافيتها المتداركة، وقصيدة مرثية الصباح وقافيتها المتداركة، وقصيدة بدائل البدائل وقافيتها المتواترة، وقصيدة مرافئ الآمال وقافيتها المترادفة، وقصيدة السواد وقافيتها المترادفة، وقصيدة سبات الضغينة وقافيتها المترادفة.

يتضح من الجدول السابق أن ديوان الشاعر حسن الزهراني: أوصاب السحاب تضمن القوافي الآتية: القافية المتكاوسة، والقافية المتراكبة، والقافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة.

كما يتضح من هذا الجدول أن هناك من القصائد ما اشتمل على أكثر من قافية، وهذه القصائد، هي: قصيدة سبجانك اللهم التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة الجهات ال(٢٦) التي تضمنت القافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة مروج الخيالات وقافيتها المتواترة، وقصيدة دموع القوافي التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة هون عليك التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة كفن يموت بلا كفن التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة حبور اللهو التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المترادفة، وقصيدة جسر المنى التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة دمة من قمر التي تضمنت القافية المتراكبة، والقافية المترادفة، وقصيدة تغيرت التي تضمنت القافية المتراكبة، والقافية المترادفة، وقصيدة وأسفا التي تضمنت القافية المتكاوسة، والقافية المتداركة،

القافية عند الشاعر حسن محمد الزهراني في ديوانه: أعبر سمّ التوجس

م	اسم القصيدة	نوع القافية	شكلها	تحققها	حالتها
١	الهاجس المطري	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	تحققت	
		مترادفة	٠٠/	تحققت	
٢	يااااا بلاش	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	تحققت	
		مترادفة	٠٠/	تحققت	
٣	ر هف البنفسج	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحققت	
٤	حضرة جناب العالم	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحققت	
		مترادفة	٠٠/	-	
٥	تخوم الضجر	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	تحققت	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
٦	هطول	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	تحققت	
٧	معراج	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
٨	خردلة	متكاوسة	٠////٠/	-	واحدة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	تحققت	
		متواترة	٠/٠/	-	
		مترادفة	٠٠/	-	
٩	سادن الأدب	متكاوسة	٠////٠/	-	متعددة
		متراكبة	٠///٠/	-	
		متداركة	٠//٠/	-	
		متواترة	٠/٠/	تحققت	
		مترادفة	٠٠/	تحققت	

المتراكبة، والقافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة تخوم الضجر التي تضمنت القافية المتراكبة، والقافية المتداركة، وقصيدة سادن الأدب التي تضمنت القافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة ضحى التي تضمنت القافية المتكاوسة، والقافية المتداركة، وقصيدة شبّهت للشمس التي تضمنت القافية المتكاوسة، والقافية المتداركة، والقافية المتواترة، وقصيدة حين أحياء التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المترادفة، وقصيدة

يتضح من الجدول السابق أن ديوان الشاعر حسن محمد الزهراني: أعبر سمّ التوجس تضمن القوافي الآتية: القافية المتكاوسة، والقافية المتراكبة، والقافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة. كما يتضح من هذا الجدول أنّ هناك من القصائد ما اشتمل على أكثر من قافية، وهذه القصائد، هي: قصيدة الهاجس المطري التي تضمنت القافية المتداركة، والقافية المتواترة، والقافية المترادفة، وقصيدة يااااا بلاش التي تضمنت القافية

للمعنى بأقل عبارة وأوجز أسلوب، كما أنه يكسب الأسلوب قوة، ويخلصه من الثقل والترهل.

٤. وظف أحمد قران الزهراني حذف الطريقة الواردة بعد (هكذا) اعتماداً على تصور المتلقي الذهني، وأشار إلى هذا الحذف بالعلامة (..) لتدل على وجود محذوف في ذلك الموطن، ويرجع هذا الحذف إلى بناء جسر بين الشاعر والمتلقي، يحاول الشاعر عليه إدخال المتلقي في حيز البناء الدرامي، فالمتلقي مشارك للشاعر في بناء الصورة التي يراها مناسبة بحسب السياق.

٥. حذف حسن محمد الزهراني صلة الموصول، بعد اسم الموصول (التي)، وأشار إلى هذا الحذف بالعلامة (...)، لتدل على وجود محذوف بعد اسم الموصول (التي)، ويرجع هذا الحذف إلى بناء جسر بين الشاعر والمتلقي، يحاول الشاعر من خلال هذا الجسر إدخال المتلقي في حيز البناء الدرامي، فالمتلقي مشارك للشاعر في تصور صلة الموصول.

٦. استعمل شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني الاعتراض بجملة النداء، رغبة في التنبيه على أمر معين.

٧. من الظواهر اللغوية ذات الأهمية في البناء الشعري لشعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني الاعتماد الرئيس على المعجم الديني والمعجم التراثي ومعجم ألفاظ الطبيعة ومعجم ألفاظ الألوان.

٨. وظف شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني الموروث الديني في تجاربهم الشعرية والموروث التاريخي، وذلك من خلال استحضار شخصيات ومواقف وصفات.

٩. تضمن شعر شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني القوافي الآتية: القافية المتكافئة، والقافية المترددة، والقافية المتداخلة، والقافية المتداخلة المتداخلة.

١٠. هناك من القصائد في شعر شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني ما اشتمل على أكثر من قافية، وهناك من القصائد ما اشتمل على قافية واحدة.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

- ❖ أعر سَم التوجس، حسن محمد الزهراني. دار الانتشار العربي، ٢٠١٦، ط١،
- ❖ أوصاب السحاب، حسن محمد الزهراني، د/ط، د/ت.
- ❖ بياض، أحمد قران الزهراني، ٢٠١٦م، ط٢،
- ❖ اللحن الأخير لزرياب، عبد الرحمن سابي. دار الانتشار العربي، ٢٠٢١، ط٢.

مرافق التي تضمنت القافية المتداخلة، والقافية المتواترة، والقافية المترددة، وقصيدة بابان التي تضمنت القافية المتكافئة، والقافية المتواترة، قصيدة رشد الجنون التي تضمنت القافية المتواترة، والقافية المترددة.

ويتضح من هذا الجدول أيضاً أن هناك من القصائد ما اشتمل على قافية واحدة، وهذه القصائد، هي: قصيدة رصف البنفسج وقافيتها المترددة، وقصيدة حضرة جناب العالم وقافيتها المتواترة، وقصيدة هطول وقافيتها المترددة، وقصيدة معراج وقافيتها المتداخلة، وقصيدة خردلة وقافيتها المتداخلة، وقصيدة مسغبة وقافيتها المترددة، وقصيدة يا ليتني ما متُّ قبل اليوم وقافيتها المتواترة، وقصيدة بصمة وقافيتها المتواترة، وقصيدة فئات الوجد وقافيتها المترددة، وقصيدة أُمي.. والشعر.. والمطر وقافيتها المترددة، وقصيدة وحي روعي وقافيتها المترددة، وقصيدة تبتل وقافيتها المترددة، وقصيدة تسع وقافيتها المترددة، وقصيدة شجن مستعار وقافيتها المترددة، وقصيدة غيروا صوتي وقافيتها المتواترة، وقصيدة من يبقى هنا؟ وقافيتها المتداخلة، وقصيدة أعر سَم التوجس وقافيتها المترددة، وقصيدة ردّ وقافيتها المترددة، وقصيدة الشعر وقافيتها المتداخلة.

الخاتمة:

ختاماً وبعد حمد الله تعالى أن وفق وأعان على ما سبق نصل إلى نهاية هذا البحث الذي أرجو الله عز وجل أن يكتب له القبول ويجعل فيه النفع.

وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج، منها:

١. تناول شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني جملة من الموضوعات في نتاجهم الشعري، على نحو:
- الموضوعات الاجتماعية التي اشتملت على أغراض متعددة منها غرض الرثاء.

- الموضوعات الوجدانية التي اشتملت على الغزل والحزن.

- الموضوعات التأملية التي اشتملت على الوصف والشكوى.

٢. وظف شعراء الباحة: أحمد قران الزهراني، وعبد الرحمن سابي، وحسن محمد الزهراني ظاهرة التقديم والتأخير، على نحو تقديم شبه الجملة على الفاعل وعلى المفعول به، وذلك أن الاسم المجزور يكون هو محل الاهتمام والعناية وهذا التقديم والأخير لم يكن عبثاً بل لأغراض بلاغية كثيرة لعل من أهمها: بيان المهم وتقديمه حسب ما يريده الشاعر، وجذب انتباه السامع لكلمة أو صورة معينة.

٣. وظف بعض شعراء الباحة حذف موصوف الصفة، وجاء الحذف في ذلك الموطن اعتماداً على كون المحذوف معلوماً في ذهن السامع، ورغبة في الاختصار، الذي يؤدي إلى توفير الوقت والجهد، والبعد عن السأمة والملل، وإيصال

المراجع:

- ❖ الكتاب، سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.
- ❖ الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، الزمخشري، الكتاب العربي، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ.
- ❖ المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، وزارة الأوقاف - المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.
- ❖ المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بشرح الشواهد الكبرى، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني، تح: علي محمد فاخر؛ أحمد محمد توفيق السوداني؛ عبد العزيز محمد فاخر، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط١، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.
- ❖ مهارة علم العاروض والقافية، سامي يوسف أبو زيد، دار عالم الثقافة، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م.
- ❖ موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط٢، ١٩٥٢م.
- ❖ الوسيط في تفسير القرآن المجيد، أبو الحسن الواحدي، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود؛ الشيخ علي محمد معوض؛ الدكتور أحمد محمد صيرة؛ الدكتور أحمد عبد الغني الجمل؛ الدكتور عبد الرحمن عويس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.
- الأطروحات:
- ❖ ظاهرة الحذف عند ابن جني في كتابه المحتسب دراسة نحوية، أحمد بن عوض الرحيلي، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م.
- ❖ الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجبل، بيروت، ط٣، د/ت.
- ❖ البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط١، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م.
- ❖ التعريفات، علي بن محمد بن علي الجرجاني، ضبطه وصححه جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
- ❖ تفسير الماوردي (النكت والعيون)، الماوردي، تح: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، د/ ط، د/ت.
- ❖ تفسير مقاتل بن سليمان، أبو الحسن مقاتل بن سليمان، تح: عبد الله محمود شحاته، دار إحياء التراث، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ.
- ❖ توظيف الموروث الجاهلي في الشعر العربي المعاصر شعر التفعيلة في مصر والشام أنموذجاً، أحمد زهير عبد الكريم رحاحلة، دار البيروني للنشر والتوزيع، د/ ط، ٢٠٠٨م.
- ❖ جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري)، الطبري، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.
- ❖ حاشية الدسوقي على مختصر المعاني لسعد الدين التفتازاني، محمد بن عرفة الدسوقي، تح: عبد الحميد هندأوي، المكتبة العصرية، بيروت، د/ ط، د/ت.
- ❖ الخصائص، ابن جني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، د/ت.
- ❖ دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تح: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط٣، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.
- ❖ الشافي في العروض والقوافي، هاشم صالح مناع، دار الفكر العربي، بيروت، ط٤، ٢٠٠٣م.
- ❖ شعر عمر بن أبي ربيعة دراسة أسلوبية، ممدوح عبد الرحمن الرمالي، بدون معلومات.
- ❖ الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، الولي محمد، المركز الثقافي العربي، د/ ط، د/ت.
- ❖ علم المعاني، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
- ❖ علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني، محمد أحمد قاسم؛ محيي الدين ديب، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط١، ٢٠٠٣م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



**The Professional and Linguistic Requirements
for Teachers of Arabic for Native and Non-
Native Speakers: A Developmental Vision.**

Dr. Talal Abdallah Almarashdi

Zayed University- UAE.

**المتطلبات المهنية واللغوية لمعلمي اللغة العربية لأهلها
والناطقين بغيرها: رؤية تطويرية.**

د. طلال عبد الله المرashed

جامعة زايد- الإمارات.

E-mail: Talal.Almarashdi@zu.ae.ae

KEY WORDS:

Educational competencies, Arabic language teacher, Teaching Arabic to non-native speakers, Professional development, Teacher preparation.

الكلمات المفتاحية:

الكفايات التعليمية، معلم اللغة العربية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، التطوير المهني، تأهيل المعلمين.

ABSTRACT:

This study aimed to identify the essential competencies that Arabic language teachers should possess, including pedagogical knowledge, teaching skills, ethical values, and linguistic proficiency in grammar, morphology, and rhetoric. The research adopted a descriptive-analytical approach by reviewing previous studies and analyzing the differences between teaching Arabic to native and non-native speakers. The findings showed that teachers of Arabic to non-native speakers need specialized training to simplify the language and bridge cultural gaps. Additionally, current teacher preparation programs require updates to meet the challenges of digital and remote learning. The study recommended developing training programs that include linguistic and pedagogical competencies, organizing specialized workshops, promoting the use of technology, and building professional learning communities. The research concluded with a flexible and practical developmental vision that considers the nature of the Arabic language and the diversity of learners, contributing to improved language education quality and teacher effectiveness.

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى تحديد الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها معلم اللغة العربية، وتشمل المعرفة التربوية، والمهارات التعليمية، والقيم الأخلاقية، والإتقان اللغوي في النحو، والصرف، والبلاغة، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وتحليل الفروق بين تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت النتائج أن معلمي العربية للناطقين بغيرها بحاجة إلى تدريب متخصص؛ لتبسيط اللغة، وتجاوز الفجوات الثقافية، كما أن برامج إعداد المعلمين الحالية تتطلب تحديثاً، لمواكبة تحديات التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد، وقد أوصى البحث بتطوير برامج التأهيل لتشمل الكفايات اللغوية والتربوية، وتنظيم دورات تدريبية، وتعزيز استخدام التكنولوجيا، وبناء مجتمعات مهنية تعليمية، واختتم البحث برؤية تطويرية مرنة وواقعية تراعي طبيعة اللغة العربية، وتنوع جمهور المتعلمين؛ ما يعزز جودة تعليم اللغة وكفاءة المعلمين.

المقدمة:

في ظلّ التطوّرات المتسارعة التي يشهدها مجال تعليم اللغة العربية، سواء لأهلها أو للناطقين بغيرها، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في المتطلبات المهنية واللغوية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون؛ لضمان جودة العملية التعليمية، فتعليم اللغة العربية لا يقتصر فقط على إتقان المهارات اللغوية الأساسية، بل يتطلب أيضاً كفايات تربوية، وثقافية تتناسب مع خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم المتنوعة. هدف هذا البحث إلى استكشاف المتطلبات المهنية واللغوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، سواء كانوا يعلمون الناطقين بها أو غير الناطقين، ساعياً إلى تقديم رؤية تطويرية تسهم في رفع كفاءة المعلمين، وتحسين مخرجات التعلم، كما سعى إلى تحديد الفروق الجوهرية بين تعليم العربية لأهلها، وتعليمها للناطقين بغيرها، انطلاقاً من طبيعة الأهداف التعليمية والاستراتيجيات المتبعة في كلّ منهما.

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استعراض الأدبيات التربوية واللغوية ذات الصلة، بالإضافة إلى بعض النماذج والتجارب الناجحة في هذا المجال؛ سعياً لوضع تصور متكامل يمكن أن يكون إطاراً مرجعياً للمؤسسات التعليمية، وبرامج إعداد المعلمين. ومن المؤمل أن تسهم نتائج هذا البحث في تطوير السياسات التعليمية، والبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية، بما يواكب التحدّيات المعاصرة، ويُعزّز مكانة اللغة العربية لغة حياة قادرة على مواكبة العصر، مع الحفاظ على أصالتها وراثتها.

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين هما:

١. تحديد المتطلبات المهنية واللغوية الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلّم اللغة العربية لأهلها، وللناطقين بغيرها، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بينهما في ضوء الخصائص التعليمية، واللغوية لكل فئة.
٢. تقديم رؤية تطويرية لبرامج إعداد وتدريب معلّمي اللغة العربية، من خلال اقتراح آليات؛ لتحسين كفاياتهم التربوية واللغوية، بما يتناسب مع مستجدّات التعليم، واحتياجات المتعلمين المتنوعة.

أسئلة البحث:

انطلاقاً من أهميّة تحديد مواصفات المعلم الكفاء في مجال تعليم اللغة العربية، سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، يبرز السؤال حول الخصائص، والمهارات الأساسية التي تضمن نجاح العملية التعليمية، وفي هذا الإطار، يمكن صياغة السؤالين الرئيسيين الآتيين:

١. ما المتطلبات المهنية واللغوية الأساسية التي يجب أن تتوفر في معلّمي اللغة العربية لأهلها وللناطقين بغيرها، وما أوجه الاشتراك والاختلاف بينهما؟

٣. كيف يمكن تطوير برامج إعداد معلّمي اللغة العربية؛ لتحقيق الكفاءة المهنية، واللغوية المطلوبة في ضوء التحدّيات المعاصرة؟
أهميّة البحث:

يُعدّ هذا البحث ذا أهميّة بالغة في مجال تعليم اللغة العربية، إذ سعى إلى تحديد المعايير المهنية، واللغوية الدقيقة التي يجب أن تتوفر في معلّمي العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، ففي ظلّ تعدّد المناهج، واختلاف البيئات التعليمية، تبرز الحاجة إلى وضع إطار واضح يوطر كفايات المعلمين ومهاراتهم، وهذا يساهم في رفع جودة التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة منه، كما أنّ هذا البحث يكتسب أهميّة خاصة في ظلّ التحدّيات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية، إذ يساعد في تطوير برامج إعداد المعلمين؛ لتواكب المستجدّات التربوية، واللغوية.

كما أنّ هناك أهميّة تطبيقية للبحث تنبع بوصفه يقدّم رؤية عملية لتطوير أداء معلّمي اللغة العربية، إذ يمكن الاستفادة من نتائجه في تصميم برامج تدريبية متخصصة تلبي احتياجات الميدان التعليمي، كما أنّ تحديد المتطلبات المهنية واللغوية بدقة سيساعد المؤسسات التعليمية في انتقاء الكوادر المؤهلة، ومن ثمّ تحسين مخرجات تعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذا البحث يفتح آفاقاً جديدة للدراسات المستقبلية في مجال إعداد معلّمي اللغة العربية، ويساهم في تعزيز مكانة اللغة العربية لغة حياة قادرة على مواكبة متطلّبات العصر.

مشكلة البحث:

يواجه تعليم اللغة العربية تحدّياً رئيساً يتمثل في عدم وضوح المتطلبات المهنية واللغوية الأساسية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون، سواء كانوا يدرّسون اللغة للناطقين بالعربية أو للناطقين بغيرها، فغياب معايير موحدة لإعداد المعلمين وتأهيلهم يؤدي إلى تفاوت كبير في جودة الأداء التعليمي؛ ممّا ينعكس سلباً على تحصيل المتعلمين وإتقانهم للغة، كما أنّ الفروق الكبيرة بين تعليم العربية لأبنائها، وتعليمها للناطقين بغيرها تتطلب تحديداً دقيقاً للمهارات الخاصة بكلّ فئة، وهو ما تفتقره العديد من البرامج التدريبية الحالية.

وتظهر تجلّيات مشكلة البحث في عدّة جوانب عملية، منها ضعف كفاءة بعض المعلمين في التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم إلمامهم بالاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغات، كما أنّ العديد من المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللغوية المتخصصة التي تمكّنهم من شرح قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها بطريقة مبسطة وفعالة، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ غياب التكامل بين الجانب النظري والعملية في برامج إعداد المعلمين يجعلهم غير مؤهلين بشكل كافٍ لمواجهة التحدّيات الحقيقية في الفصول

المدارس الإعدادية من وجهة نظرهم"، هدفت إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمدربي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقييم مدى توفر هذه الكفايات لدى المدرسين في المدارس الإعدادية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات التربوية لدى المدرسين تعدّ جيدة بشكل عام، كما أظهرت وجود حاجة لتطوير الكفايات التدريسية، خاصة للمدرسين الجدد، وقد أوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية لتعزيز الكفايات التدريسية للمدرسين، كما أوصت بإجراء دراسات مستقبلية؛ لتقييم الكفايات التربوية بشكل دوري.

دراسة عيسى (٢٠٢٢) بعنوان "كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، هدفت إلى تحليل الكفايات الأساسية والفرعية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتسليط الضوء على أهمية الإعداد المستمر للمعلمين في هذا المجال، وقد أظهرت نتائج الدراسة قلة البحوث التي تركز على إعداد المعلمين وفق مدخل الكفايات كما أظهرت الحاجة إلى تطوير الكفايات الثقافية، والمهنية، والتخصصية للمعلمين، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام مؤسسات تعليم اللغة العربية بإعداد المعلمين وفق منهج الكفايات، وتوفير برامج تدريبية مستمرة؛ لتعزيز الكفايات المختلفة للمعلمين.

دراسة عواض (٢٠٢١) بعنوان "فاعلية الكفاية المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جودة أدائه وتحقيق أهداف العملية التعليمية"، هدفت إلى تحليل الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقييم فاعلية الإعداد المهني للمعلمين في تحقيق أهداف التعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود خلل في برامج إعداد المعلمين؛ مما يؤثر على كفاءتهم التدريسية، كما أظهرت الحاجة إلى التركيز على الجوانب المهنية والتربوية؛ لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وقد أوصت الدراسة بتطوير برامج الإعداد المهني للمعلمين، كما أوصت بالاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وتشجيع الابتكار.

دراسة السنيابي (٢٠١٨) بعنوان "الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان ودرجة ممارستهم لها"، هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، وتقييم درجة ممارسة المعلمين لهذه الكفايات، وقد أظهرت نتائجها وجود تفاوت في درجة ممارسة المعلمين للكفايات المهنية، كما أظهرت الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية؛ لتعزيز الكفايات المهنية، وقد أوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية تستهدف تعزيز الكفايات المهنية للمعلمين، وإجراء دراسات مستقبلية؛ لتقييم فعالية هذه البرامج.

الدراسية، إذ تترتب على هذه المشكلة آثار سلبية متعددة، أبرزها تدني مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين، وضعف قدرتهم على استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً في مختلف المواقف التواصلية، كما تؤدي هذه المشكلة إلى هدر الموارد التعليمية والزمنية، إذ تضطر المؤسسات التعليمية إلى إعادة تأهيل المعلمين بعد تعيينهم، ومن الناحية الأوسع، فإن استمرار هذه المشكلة قد يؤثر سلباً على مكانة اللغة العربية لغة حيّة قادرة على مواكبة العصر، ويحدّ من انتشارها كلغة عالمية.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بمتطلبات معلمي اللغة العربية، مع تحليل النماذج والتجارب الناجحة في هذا المجال، كما يستخدم المنهج المقارن؛ لبيان أوجه التشابه والاختلاف بين متطلبات تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها؛ وذلك بهدف تقديم رؤية شاملة وتطويرية قائمة على التحليل العلمي، والاستقراء الموضوعي للواقع التعليمي.

مصطلحات البحث:

١. الكفايات المهنية (Professional Competencies): مجموعة المهارات، والمعارف، والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها المعلم؛ لأداء مهامه التعليمية بكفاءة (Shulman, 1987, P15).

٢. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (Teaching Arabic to Non-Native Speakers): المنهجيات والاستراتيجيات الخاصة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، مع مراعاة الفروق الثقافية، واللغوية للمتعلمين (AI-Batal, 2018, P32).

٣. المناهج التعليمية (Educational Curricula): الإطار المنظم للمحتوى التعليمي، وأساليب التدريس، وأدوات التقييم المستخدمة في العملية التعليمية (Richards, 2013, P8).

٤. إعداد المعلمين (Teacher Preparation): البرامج الأكاديمية، والتدريبية التي تهدف إلى تأهيل المعلمين، وتطوير مهاراتهم التعليمية قبل الخدمة وأثنائها (Darling-Hammond, 2017, P295).

٥. التحديات المعاصرة (Contemporary Challenges): المعوقات والصعوبات التي تواجه تعليم اللغات في العصر الحديث نتيجة التغيرات التكنولوجية، والاجتماعية (Kubler, 2011, P98).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة حاجي (٢٠٢٤) بعنوان "الكفايات التربوية لمدربي ومدرسات اللغة العربية للناطقين بغيرها في

وقد أوصت الدراسة بإنشاء برامج تدريبية متخصصة لإعداد معلمي اللغة العربية، كما أوصت بتحديث المناهج التعليمية؛ لتشمل المعايير الحديثة.

دراسة Abu Shaikha & Hamzeh (٢٠٢٣) بعنوان: Using Classroom Activities in Teaching Speaking Skills for Non-Native Arabic Learners: Teacher's Perspective، هدفت إلى تحليل استخدام الأنشطة الصفية في تعليم مهارات التحدث للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، وتقييم وجهات نظر المعلمين حول فعالية هذه الأنشطة، وقد أظهرت نتائجها أنّ الأنشطة الصفية تعزّز تفاعل الطلبة، وتحسّن مهارات التحدث، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأنشطة بناءً على جنس المعلم، وقد أوصت الدراسة بتشجيع استخدام الأنشطة الصفية المتنوعة في تعليم اللغة، وإجراء دراسات مستقبلية من وجهة نظر الطلبة.

دراسة Abd Elgadir et al. (٢٠٢١) بعنوان: The Competencies and Technological Tools Required for the Arabic Language Teacher in the Process of Teaching and Learning of Non-Speaking Students، هدفت إلى تحليل تأثير استخدام مفاهيم التعلم الإلكتروني، والبرامج الحاسوبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد الكفاءات، والأدوات التكنولوجية المطلوبة لمعلمي اللغة العربية، وقد أظهرت نتائجها أنّ استخدام الوسائط المتعددة يسهل على المعلمين تخطيط الدروس، واستخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة، كما أظهرت ضرورة استخدام المعلمين للوسائط المتعددة؛ للوصول إلى معايير رئيسة في العملية التعليمية، وقد أوصت الدراسة بتشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، سواء العربية منها أو الأجنبية، إنّ موضوع كفايات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قد حظي باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، وهذا يعكس وعي الباحثين بأهمية دور المعلم في تحقيق الكفاءة التعليمية المرجوة، وقد اتفقت معظم الدراسات على وجود حاجة ملحة لتطوير البرامج التدريبية، وخصوصاً في الجوانب المهنية، واللغوية، والثقافية.

ومن حيث التشابه، نجد أنّ دراسات، مثل دراسة عيسى (٢٠٢٢) ودراسة عوّاض (٢٠٢١) أكّدتا على أهمية الكفايات المهنية، والتربوية في تحسين الأداء التعليمي، كما أشارت دراسة الحضراوي (٢٠١٧) إلى ضرورة دمج الكفايات التقنية، والتواصلية ضمن برامج إعداد المعلمين، أما دراسة السيّاب (٢٠١٨) فقد ركّزت على واقع الممارسة

دراسة الحضراوي (٢٠١٧) بعنوان " الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحليل المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أظهرت نتائجها أهمية الكفايات التعليمية، والتقنية، والتواصلية في إعداد المعلمين، وضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين؛ لتشمل هذه الكفايات، وقد أوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية تركّز على الكفايات المحددة، وإجراء دراسات مستقبلية؛ لتقييم فعالية هذه البرامج.

الدراسات الأجنبية:

دراسة Almelhes (٢٠٢٤) بعنوان: Gamification for teaching the Arabic language to non-native speakers: a systematic literature review، هدفت إلى تحليل استخدام الألعاب التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقييم تأثير الألعاب على تحفيز المتعلمين وتحسين مهاراتهم اللغوية، وقد أظهرت نتائجها أنّ الألعاب التعليمية تعزّز التفاعل والمشاركة بين المتعلمين، كما أظهرت أنّه يمكن تحسين المهارات اللغوية لدى المتعلمين من خلال استخدام الألعاب، وقد أوصت الدراسة بدمج الألعاب التعليمية في مناهج تعليم اللغة العربية، وبتدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ الألعاب التعليمية بفعالية.

دراسة Al Janadbah & Al Sharef (٢٠٢٤) بعنوان: Improving the Language Competencies of Non-native Arabic Speakers through the Communicative Approach، هدفت إلى تقييم فعالية النهج التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحليل تأثير هذا النهج على تحسين الكفاءات اللغوية للمتعلمين، وقد أظهرت نتائجها أنّ النهج التواصلية يعزّز استخدام اللغة في سياقات حقيقية، كما أظهرت تحسّن مهارتي التحدث والاستماع لدى المتعلمين، وقد أوصت الدراسة بتطبيق النهج التواصلية في برامج تعليم اللغة العربية، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذا النهج بفعالية.

دراسة Abd Elgadir et al. (٢٠٢٣) بعنوان: Fundamentals and Standards for Preparing Arabic Language Teachers and Their Impact on Teaching Arabic to Non-Native Speakers، هدفت إلى تحليل الأسس والمعايير اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية، وتقييم تأثير هذه المعايير على تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وقد أظهرت نتائجها أنّ نقص الكوادر المؤهلة يؤثر سلباً على جودة التعليم، كما أظهرت الحاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين لتلبية المعايير المطلوبة،

ومن ثمَّ يسهم في جسر الفجوة بين التعليم العربي والتجارب التعليمية العالمية.

٥. إثراء أدبيات البحث في مجال نادر:

رغم أهمية الموضوع، لا تزال الدراسات التي تربط بين معلمي العربية لأهلها، ولغير أهلها في ضوء كفايات مهنية، ولغوية محدودة؛ لذا فإنَّ هذا البحث يسهم في إثراء المكتبة العربية بدراسة نوعية، قد تُستخدم كمرجع للباحثين وصانعي السياسات والمطورين التربويين.

الإطار النظري

مفهوم المتطلبات المهنية لمعلم اللغة العربية

تُعدّ المتطلبات المهنية من الركائز الأساسية التي تضمن جودة أداء المعلم، وتُقاس عادة بمدى امتلاك المعلم لمجموعة من الكفايات، والمعارف التي تمكنه من أداء رسالته التعليمية بفاعلية داخل الصف وخارجه، وتشير المتطلبات المهنية إلى جملة من المعارف النظرية، والمهارات التطبيقية، والقيم التربوية التي تُشكّل الإطار المهني اللازم للمعلم في البيئة التعليمية (يونس، ٢٠١٩، ص ٨٨).

أولاً: المعرفة التربوية

تتضمن المعرفة التربوية إلمام المعلم بنظريات التعليم والتعلم، وفهم أساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الصف، وتحليل حاجات المتعلمين، وتوظيف ذلك في تصميم خبرات تعليمية مناسبة، إذ تُعد هذه المعارف ضرورية؛ لبناء بيئة تعليمية محفزة، وفعالة (السيد، ٢٠١٨، ص ٦١).

ثانياً: المهارات المهنية

تشمل المهارات المهنية قدرة المعلم على تخطيط الدروس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتقويم أداء الطلبة، إلى جانب مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم، مثل أدوات العروض الرقمية، والتعليم التفاعلي، وأنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، وقد أكد عبد الحميد (٢٠٢٠، ص ١٠٤) على أنَّ هذه المهارات أصبحت ضرورة؛ لمواكبة التغيرات التكنولوجية في التعليم الحديث.

ثالثاً: القيم والأخلاقيات المهنية

تتمثل في مجموعة من المبادئ التي توجه سلوك المعلم، مثل احترام الطلبة والتنوع الثقافي، والالتزام بالمعايير الأخلاقية، والتطوير المهني المستمر، ويُعدّ التزام المعلم بهذه القيم عنصراً حاسماً في بناء علاقات إيجابية داخل المجتمع المدرسي، وتعزيز الثقة بين المعلم والمتعلم (خليل، ٢٠١٧، ص ٤٧).

وتشير بعض الدراسات إلى أنَّ المتطلبات المهنية تختلف باختلاف بيئة التعليم، وخصائص المتعلمين، والسياق اللغوي والثقافي، خاصة عند تعليم اللغة العربية للناطقين

الفعلية لهذه الكفايات في بيئة سلطنة عُمان، وهو ما يقدّم تصوّراً تطبيقياً يثري الجانب العملي من الموضوع.

أمّا على الصعيد الأجنبي، فقد سلّطت بعض الدراسات الضوء على تأهيل المعلم في بيئة متعدّدة الثقافات واللغات، مع التأكيد على أهمية تدريبهم على التفاعل مع خلفيات اللغوية المتنوعة للمتعلمين، وهو ما يفتح الباب أمام النظر في مدى ملائمة البرامج العربية الحالية لهذا التحدي العالمي.

إنَّ مواطن القصور في معظم هذه الدراسات تكمن في تركيزها على جانب واحد فقط من كفايات المعلمين (إمّا المهني، أو اللغوي، أو الثقافي)، دون وجود تكامل واضح بينها، كما أنَّ بعض الدراسات اقتصرت على وجهة نظر المعلمين، متجاهلة رأي المتعلمين، أو المشرفين التربويين، وهذا قد يحدّ من شمولية النتائج.

أمّا بالنسبة لموقع البحث الحالي من هذه الدراسات، فإنّه يسعى إلى تجاوز هذا القصور من خلال تقديم رؤية تطويرية شاملة للمتطلبات المهنية، واللغوية لمعلمي اللغة العربية، سواء لأهلها أو للناطقين بغيرها، مع محاولة الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية، واقتراح آليات قابلة للتنفيذ؛ لتحسين أداء المعلمين بما يتناسب مع متطلبات العصر.

ما يضيفه هذا البحث

١. الجمع بين معلمي العربية لأهلها، ولغير أهلها:

أغلب الدراسات السابقة ركّزت على أحد الجانبين فقط؛ إمّا معلمي اللغة العربية للناطقين بها، أو معلميها لغير الناطقين بها، بينما سعى هذا البحث إلى معالجة كلا الجانبين في دراسة واحدة، وهذا يتيح مقارنة علمية شاملة، ويكشف الفروق، والتقاطعات في الكفايات المطلوبة لكل فئة.

٢. الرؤية التطويرية:

لا يكتفي البحث بوصف الواقع أو تشخيص الإشكالات، بل يتجاوز ذلك إلى اقتراح حلول عملية، وتصوّرات تطويرية قابلة للتطبيق، تتعلّق ببرامج إعداد المعلمين، والتدريب أثناء الخدمة، والمناهج التدريسية، وهذا يجعله بحثاً ذا طابع تطبيقيّ إصلاحيّ.

٣. الدمج بين المتطلبات المهنية واللغوية:

أغلب الدراسات السابقة تناولت إمّا الجوانب اللغوية، أو المهنية منفصلة، أمّا هذا البحث يعمل على تكامل البعدين باعتبار أنَّ المعلم الناجح يحتاج إلى كفايات لغوية قوية، ومهنية حديثة؛ لتلبية احتياجات المتعلمين في العصر الرقمي، والثقافي المتنوع.

٤. مواكبة الاتجاهات العالمية:

اعتمد البحث على مفاهيم حديثة في تطوير المعلم، مثل التعليم متعدّد الثقافات، والكفايات العالمية (Global Competencies)، واستخدام التكنولوجيا في التدريس،

يتراوح بين الفصحى، واللهجة (الزهراني، ٢٠٢٠، ص ٥٥).

وفي هذا السياق، تختلف المتطلبات اللغوية لتعليم اللغة العربية لأهلها عنها للناطقين بغيرها؛ ففي حين يُفترض بالطالب العربي امتلاك حد أدنى من الكفاية اللغوية، يحتاج المتعلم غير الناطق بها إلى بناء لغوي تدريجي يبدأ بالمفردات الشائعة، والتراكيب البسيطة، ويُصاغ بأساليب تعليمية مدروسة تراعي خلفيته اللغوية، والثقافية (الزهراني، ٢٠٢٠، ص ٥٨).

• **الفرق بين تعليم اللغة العربية لأهلها ولغير أهلها**
يُعدّ تعليم اللغة العربية لأهلها، ولغير الناطقين بها مجالين متميزين من حيث الأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات، ونوعية التحديات التي تواجه المعلم والمتعلم على حد سواء، فبينما ينشأ متعلمو العربية من أهلها في بيئة لغوية طبيعية تتيح لهم استخدام اللغة، والتفاعل معها في سياقات مختلفة، يفتقر متعلموها من غير أهلها إلى هذه البيئة؛ مما يجعل عملية التعليم لديهم أشبه ببناء لغوي يبدأ من الصفر، ويعتمد على وسائل اصطناعية موجهة (الفتح، ٢٠١٩، ص ٩٤).

• **أولاً: طرائق التدريس**
في سياق تعليم العربية لأبنائها، تُستخدم غالباً الطرائق التقليدية المعتمدة على النصوص الأدبية، والأنشطة التحليلية التي تستهدف تنمية المهارات العليا، مثل مهارات التذوق الجمالي، والبيان، والنقد، والتعبير البلاغي، أما في تعليمها للناطقين بغيرها، فالسياق يفرض استخدام استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية، مثل التعلم التواصلي، والتعلم بالمهمات، والتعلم القائم على المواقف، والاعتماد على الوسائط البصرية، والسمعية؛ لتقريب المعنى (أبولين، ٢٠٢٠، ص ٦٧).

• **ثانياً: المحتوى اللغوي**
يركز تعليم اللغة للعرب على الجوانب القواعدية، والصرفية، والأسلوبية العليا، بوصف المتعلم يمتلك رصيذاً لغوياً شفهياً مسبقاً، وتتمثل المهمة التعليمية في تعميق فهمه، وتحسين أدائه، أما غير الناطقين بها، فالمحتوى يتمحور غالباً حول المفردات الشائعة، والتراكيب الوظيفية اليومية، وصيغ الحوار الأساسية، إضافة إلى مهارات الاستماع، والنطق، والقراءة الأولية (الفتح، ٢٠١٩، ص ٩٥).

• **ثالثاً: التحديات اللغوية والثقافية**
يواجه معلّمو العربية للناطقين بغيرها تحديات خاصة مرتبطة بالفروق الثقافية، وضرورة اختيار أمثلة، وأساليب لا تصطدم بثقافة المتعلم، وتساعد على فهم اللغة بوصفها أداة للتواصل، والتفاعل لا مجرد قواعد، كما يجب التعامل مع مشكلات النطق، ونقص الخلفية السياقية،

بغيرها، إذ إنّها تظهر الحاجة إلى كفايات إضافية، مثل الوعي بثقافة المتعلم.

• **المتطلبات اللغوية لمعلم اللغة العربية**
تُعدّ المتطلبات اللغوية من المقومات الجوهرية التي يجب توافرها في معلّم اللغة العربية، سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، إذ ترتبط هذه المتطلبات بمستوى إتقان المعلم للغة في فنونها ومهاراتها المختلفة، من نحو، وصرف، وبلاغة وأسلوب وبيان، وتمثّل هذه المتطلبات ركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية، إذ إنّ فاقدها لا يستطيع أن يقدمها لغيره بصورة سليمة (الزهراني، ٢٠٢٠، ص ٥٣).

• **أولاً: الإتقان اللغوي**
يشمل الإتقان اللغوي المعرفة العميقة بقواعد النحو، والصرف، والإملاء، والبلاغة، والأساليب البيانية، إضافة إلى الإلمام بالمعاجم وفنون استخدامها؛ لتفسير المفردات، أو الاشتقاق، أو التوسّع الدلالي، فالمعلم لا يكتفي باستخدام اللغة بوصفها أداة تواصل، بل يقدمها أيضاً منظومة علمية قابلة للتحليل والتفسير. ويرى العساف (٢٠١٧، ص ٧٦) أنّ المعلم المتمكن لغوياً يعلم اللغة عبر اللغة نفسها، وهذا يرسخ المفاهيم لدى المتعلم بشكل غير مباشر.

• **ثانياً: القدرة على التفسير والشرح**
يتطلب التدريس الفعال مهارة استخدام أساليب توضيحية، وشروحات تتناسب مع مستوى الطلبة الإدراكي واللغوي، مع القدرة على تقريب المفاهيم المجردة، وتبسيط التراكيب، وربطها بالأمثلة المحسوسة، ويؤكد العمري (٢٠١٨، ص ١١١) أنّ القدرة على الشرح بلغة سليمة، وبمبسطة تسهل اكتساب اللغة، وتدعم الثقة لدى المتعلم.

• **ثالثاً: تنويع الأساليب اللغوية**
من المهارات الأساسية لمعلم اللغة العربية توظيفه لأنواع متعددة من الأساليب الفصيحة، تتراوح بين لغة الحياة اليومية، واللغة الأدبية، واللغة الوظيفية، وغيرها، ويسهم هذا التنوع في تقديم المادة بأساليب متعددة تساعد على ترسيخ الفهم وتحفز دافعية التعلم، خاصة للمتعلمين غير الناطقين بها (الجبوري، ٢٠١٩، ص ٦٦).

• **رابعاً: الإلمام باللهجات وأثرها في تعلم اللغة**
تمثّل معرفة المعلم باللهجات العربية ووعيه بتأثيرها في تعلم الفصحى عاملاً مهماً في معالجة الصعوبات اللغوية التي تواجه بعض الطلبة، كما يساعد هذا الإلمام في تقديم الفروق اللغوية بين الفصحى، واللهجات بطريقة علمية، دون الوقوع في فوضى الازدواجية اللغوية، ويظهر هذا التحدي بوضوح عند تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ لا يتعامل الطالب مع لغة واحدة، بل مع طيف لغوي واسع

خصوصاً لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها الذين يحتاجون إلى الربط بين الصوت، والصورة، والمعنى (Fleming, 2001)؛ عارف، ٢٠٢١، ص٥٦).

وبناءً على ما سبق، فإن برامج إعداد المعلمين يجب أن تكون مبنية على هذه النظريات الثلاث مجتمعة، وتدمج بينها بطريقة مرنة، مع مراعاة حاجات المتعلمين وسياقاتهم اللغوية والثقافية؛ لضمان تأهيل معلمين قادرين على تطوير تعلم اللغة العربية بأساليب معاصرة وفعالة.

• الرؤية التطويرية المقترحة لتأهيل معلمي اللغة العربية

تسعى الرؤية التطويرية لتأهيل معلمي اللغة العربية إلى بناء نموذج متكامل يجمع بين المتطلبات المهنية واللغوية، مستنداً إلى أسس تربوية حديثة تدعم التطوير المهني المستمر، وتوظف التكنولوجيا بشكل فعال، ويتطلب هذا النموذج تطوير برامج تدريبية متخصصة توازن بين المعرفة التربوية، والكفايات اللغوية، والمهارات العملية، مع الاهتمام باختلاف بيئات التعلم سواء لأهل اللغة أو للناطقين بغيرها (السيد والفتح، ٢٠٢٢، ص١٣).

تقوم هذه الرؤية على ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية متنوعة، تعتمد على التعلم البنائي، والتعلم التواصلي متعدد الحواس، بهدف تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة، وتجاوز الفجوات الثقافية التي قد تعيق استيعاب اللغة خاصة بين المتعلمين الأجانب (الزهراني، ٢٠٢٠، ص٥٥)، كما تؤكد على تضمين منهجيات حديثة في التدريب، مثل التعلم المدمج، والتعليم الإلكتروني، وهذا يسمح للمعلمين بالتفاعل مع محتوى تدريبي مرن، مستدام، ومتجدد (Salmon, 2013, P34).

إضافة إلى ذلك، توصي الرؤية بإقامة مجتمعات مهنية فاعلة تجمع المعلمين؛ للمشاركة في الحوار المهني، وتبادل الخبرات، وتحليل التحديات الصّفية، الأمر الذي يعزز من ثقافة التطوير المهني الذاتي والجماعي (Wenger, 1998, P40) ويُتوقع من هذه المجتمعات أن تتيح فرصاً للمعلمين؛ لتطبيق ما يتعلمونه في السياقات الصّفية، وتحفيزهم على الابتكار في طرق التدريس.

في الختام، تُعد هذه الرؤية تطويراً مستداماً، ومتكاملاً يهدف إلى إعداد معلمي لغة عربية قادرين على التعامل مع تحديات العصر الحديث، مواكبين للتغيرات التكنولوجية، ومدرّكين لحاجات المتعلمين المتنوعة، ما يضمن تحسين جودة التعليم اللغوي، وتعزيز مكانة اللغة العربية في البيئات التعليمية المختلفة.

• أهمية التطوير المهني المستمر لمعلمي اللغة العربية في ظلّ التحوّلات المتسارعة في تكنولوجيا التعليم وتغيّر أنماط التعلم، أضحت التطوير المهني المستمر لمعلمي اللغة العربية ضرورة ملحة لا ترفاً اختيارياً، فالمعلم

والارتباك بين اللهجات والفصحى، في المقابل، تتركز تحديات تعليم اللغة للعرب على التعامل مع الفجوة بين اللغة المحكية والفصحى، وضعف القراءة، والكتابة رغم الاستخدام الشفهي الواسع (العتيبي، ٢٠٢١، ص٤١).

من هنا، فإن تصميم المناهج، وإعداد المعلمين، واختيار الوسائط التعليمية، يجب أن يأخذ في الحسبان طبيعة جمهور المتعلمين، واختلاف خلفياتهم اللغوية والثقافية، ومهاراتهم اللغوية الأولية؛ حتى تتحقق الكفاءة التعليمية في كلا السياقين (الجوري، ٢٠١٩، ص٧١).

• نظريات تعليم اللغة وتأهيل المعلمين

إن تأهيل معلمي اللغة العربية، سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، لا يمكن أن يتحقق على نحو فاعل إلا من خلال فهم وتطبيق نظريات تعليم اللغة التي تشكل الإطار المفاهيمي لتدريب المعلمين، وتوجيه الممارسات التربوية داخل قاعات الدرس، ومن بين أبرز هذه النظريات التي أثبتت فاعليتها في مجال تعليم اللغات، وتدريب معلمها: نظرية التعلم البنائي، والتعلم التواصلي، والتعلم متعدد الحواس.

• أولاً: نظرية التعلم البنائي

تقوم هذه النظرية، كما أرسى أسسها بياجيه، على أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، بل بينها من خلال التفاعل النشط مع المواقف التعليمية، ومع الآخرين، ومع الأدوات والبيئة المحيطة (Piaget, 1970)، وفي سياق تأهيل المعلم، فإن هذه النظرية تدفع باتجاه تدريبه على أن يكون ميسراً للتعلم لا ناقلاً للمعلومات، وأن يصمم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة الاكتشاف والتجريب، بدلاً من الاقتصار على الشرح والتلقين (الخطيب، ٢٠٢٠، ص١٠١).

• ثانياً: التعلم التواصلي

يُعد التعلم التواصلي أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، إذ يركز على الكفاية التواصلية بوصفها الهدف الاسمي من تعلم اللغة، بحيث يُنمي الطلبة القدرة على استخدام اللغة في مواقف حقيقية، وليس فقط إتقان قواعدها (Richards & Rodgers, 2014)، وفي إعداد المعلمين، تبرز الحاجة إلى تدريبهم على تصميم مواقف واقعية، ومحاكاة الحياة اليومية، وتوظيف العمل الثنائي والجماعي، وهذا يتطلب كفاءات عالية في التخطيط، والتقويم، والمرونة داخل الصف (الشمراني، ٢٠١٩، ص٧٩).

• ثالثاً: التعلم متعدد الحواس

تعتمد هذه النظرية على أن تنوع الوسائط (السمعية، والبصرية، والحركية) في عرض المحتوى يساهم في تحسين الفهم، وتثبيت المعلومات لدى المتعلمين، ويفيد هذا النهج في تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، مثل الفيديوهات، والصور، والتطبيقات التفاعلية، والألعاب اللغوية، وهذا يعزز التفاعل والانتباه داخل الصف،

والبلاغة، والتذوق، وتعليمها للناطقين بغيرها، إذ تُبنى الكفايات الأساسية تدريجياً مع مراعاة الحاجز اللغوي والثقافي، وهذا يتطلب إعداداً متخصصاً للمعلمين، يجمع بين المعرفة النظرية والتدريب العملي، ويعتمد على نظريات تعليم اللغة الحديثة، مثل التعلم البنائي، والتواصل، ومتعدد الحواس (Richards & Farrell, 2005, P51)؛ الزهراني، ٢٠٢٠، ص ٥٥).

وأنت الرؤية التطويرية المقترحة؛ لتسدّ الفجوة بين الواقع والمأمول، إذ تدعو إلى إعداد معلمين قادرين على التفاعل مع التحديات المتغيرة، من خلال برامج تطوير مهني مستدامة، ومجتمعات تعلم مهنية، وتوظيف مستمر للتكنولوجيا التعليمية، كما تدعو إلى تبني معايير وطنية، ودولية مرنة تتيح التقييم المستمر للأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، وتعزيز فرص النمو الذاتي، والابتكار داخل الصفوف الدراسية.

• نتائج البحث

انطلاقاً من تحليل الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتفصيلات المتعلقة بالمتطلبات المهنية واللغوية، توصلت البحث إلى عدد من النتائج المهمة التي تسلط الضوء على واقع إعداد معلمي اللغة العربية، وسبل تطويره بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين، وسياقات التعليم المعاصرة، ومن أبرز هذه النتائج:

١. عدم كفاية التأهيل اللغوي لبعض المعلمين في النحو، والصرف، والبلاغة، خصوصاً في سياقات تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ ينعكس هذا على قدرتهم في تبسيط المفاهيم اللغوية أو تقديم اللغة العربية بصورة وظيفية وتواصلية.

٢. غياب التوازن في برامج الإعداد بين الجوانب المعرفية والمهنية، إذ يركز بعضها على المحتوى اللغوي فقط دون تطوير مهارات التدريس، والتقويم، والتعامل مع بيانات تعلم متنوعة، وهذا يؤثر في فاعلية المخرجات التعليمية.

٣. ضعف الوعي باختلاف أساليب التدريس بين تعليم العربية لأهلها وتعليمها للناطقين بغيرها، وعدم توافر برامج تدريبية مخصصة تمكن المعلمين من التكيف مع الفروق اللغوية والثقافية، واستخدام إستراتيجيات تعليم ملائمة لكل فئة.

٤. الحاجة الملحة إلى تطوير مستمر للمعلمين عبر ورش عمل، ودورات تدريبية، ومنصات تعليمية رقمية، تعزز من قدراتهم المهنية واللغوية، وتساهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية تحفز التعلم، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

• التوصيات

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، وتماشياً مع التوجهات الحديثة في إعداد معلمي اللغة العربية وتطوير كفاءاتهم، يقترح البحث جملة من التوصيات التي من شأنها

المعاصر مطالب اليوم بامتلاك مهارات متجددة تواكب المستجدات التربوية والتقنية، وتستجيب لحاجات الطلبة المتنوعة، خصوصاً في سياقات تعليم اللغة للناطقين بغيرها (الخالدي، ٢٠٢٠، ص ٦٧).

إن الدورات التدريبية المنتظمة تُعدّ من أبرز صور هذا التطوير، إذ تُكسب المعلمين استراتيجيات تعليمية حديثة، وتعرفهم بأدوات التقويم البديلة، وطرائق توظيف التكنولوجيا داخل الصف، وقد أشارت الدراسات إلى أنّ المعلمين الذين يشاركون في دورات تدريبية مستمرة يُظهرون تطوراً ملحوظاً في أدائهم التدريسي وانخراطهم مع الطلبة (Guskey, 2002, P24).

إلى جانب ذلك، فإنّ التعلم الذاتي والتطوير الشخصي يعدّ من المقومات الأساسية للمعلم المتميز، إذ يُقبل المعلم على قراءة الكتب التخصصية، ومتابعة المجلات الأكاديمية، وحضور المؤتمرات العلمية، بما يساهم في بناء شخصية أكاديمية مستقلة وواعية (الناصر، ٢٠٢١، ص ١١٢).

ولا يقل أهمية عن ذلك استخدام الوسائط الرقمية في التعليم، فالمعلم المعاصر ينبغي أن يتقن التعامل مع المنصات التعليمية، والفصول الافتراضية، والوسائط المتعددة، والذكاء الاصطناعي في التعليم؛ ممّا يفتح آفاقاً جديدة أمام الطلبة ويثري خبراتهم التعليمية (Salmon, 2013, P7).

كما أنّ التفاعل مع المجتمعات المهنية التربوية، سواء الواقعية أو الافتراضية، يُعدّ من أدوات التطوير الناجحة، إذ يتيح تبادل الخبرات، والمشاركة في مشروعات تطويرية جماعية، ومناقشة التحديات الصّفية والحلول الممكنة، وهذا يعزز من ثقافة التعاون، والتعلم الجماعي المستمر (Wenger, 1998, P75).

إنّ تحقيق هذه الأبعاد الأربعة للتطوير المهني المستمر يُمكن معلم اللغة العربية من تقديم تجربة تعليمية عصرية، مستندة إلى المعرفة، وموجهة بالكفايات، ومحفزة للمتعلمين، وهذا ينعكس إيجاباً على مخرجات تعلم اللغة، سواء لأهلها أو للناطقين بغيرها.

• الخاتمة

أظهر هذا البحث أنّ مهنة تعليم اللغة العربية، سواء لأهلها أو للناطقين بغيرها، تتطلب تأهيلاً متكاملًا من حيث الكفايات المهنية، واللغوية، والثقافية، فالمعلم اليوم لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح قائدًا تربوياً، ومصمماً تعليمياً، وموجهًا للتعلم الذاتي والتعاوني، وهذا يفرض عليه امتلاك مهارات متعددة تتنوع بين التخطيط، والتقويم، والتقنية، إلى جانب إتقان لغوي عميق يسمح له بالشرح، والتبسيط، والتفسير.

كما أوضح البحث الفروق الجوهرية بين تعليم اللغة لأهلها، إذ إنه ركّز على تعزيز المهارات العليا في النحو،

عمان ودرجة ممارستهم لها (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى).

١١. السيد، أحمد. (٢٠١٨). *الكفايات المهنية للمعلم الفعّال في القرن الحادي والعشرين*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٢. السيد، خالد، والفتح، أحمد. (٢٠٢٢). *تأهيل معلمي اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين: مقاربات معاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣. السيد، محمد. (٢٠١٨). *كفايات المعلم المهنية في ضوء معايير الجودة*. القاهرة: دار الفكر التربوي.

١٤. الزهراني، أحمد. (٢٠٢٠). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس النظرية والتطبيقية*. الرياض: دار الزهراء للنشر.

١٥. الزهراني، عبد الله. (٢٠٢٠). *كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية*. جدة: مكتبة الرشد.

١٦. الزهراني، مازن. (٢٠٢٠). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: منهجيات وتحديات*. جدة: دار المعرفة.

١٧. عوّاض، محمد أحمد محمود. (٢٠٢١). *فاعلية الكفاية المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جودة أدائه وتحقيق أهداف العملية التعليمية*. مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية، (٣)، ٦٧-٨٨.

١٨. عيسى، أمّنة فايز، والزّعليل العبد، عبد الله حسين. (٢٠٢٢). *كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٥١)، ٦٤-.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.B16052252>.

١٩. يونس، خالد. (٢٠١٩). *المعلم والمهنة: رؤية في المتطلبات المهنية للمعلم المعاصر*. دمشق: دار الإبداع للطباعة والنشر.

٢٠. حاجي، محمد داود، وسرحان، هشام عبد الله. (٢٠٢٤). *الكفايات التربوية لمدرسي ومدرّسات اللغة العربية للناطقين بغيرها في المدارس الإعدادية من وجهة نظرهم*. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٣.

<https://doi.org/10.33193/IJoHSS.63.2024.77>

1

دعم جهود المؤسسات التربوية، والجامعات في تحسين جودة تعليم اللغة العربية لأهلها، وللناطقين بغيرها، ومن أبرز هذه التوصيات:

١. إعادة هيكلة برامج إعداد معلمي اللغة العربية؛ لتشمل توازنًا واضحًا بين الجوانب المعرفية، والمهارات التطبيقية، والكفايات التربوية واللغوية، بحيث يتم ربط النظرية بالممارسة من خلال التدريب العملي والتقويم المستمر.

٢. تصميم برامج تأهيل خاصة بمعلمي العربية للناطقين بغيرها، تراعي الخصائص اللغوية والثقافية للمتعلّمين، وتشتمل على استراتيجيات تعليم اللغة لغة ثانية، وتطبيقات في التواصل اللغوي الوظيفي، والتدريس السياقي.

٣. الاستثمار في التطوير المهني المستمر للمعلمين من خلال الثورات التكنولوجية، والذوات العلمية، والتعلم الذاتي المدعوم رقميًا؛ بهدف مواكبة المستجدات التربوية والتقنية، وتعزيز الثقافة المهنية لدى المعلم.

٤. تعزيز البحث التربوي في مجال تعليم اللغة العربية لأهلها وللناطقين بغيرها، من خلال دعم المشاريع البحثية، وتشجيع الدراسات الميدانية التي ترصد التحديات الواقعية، واقتراح حلول تطبيقية قابلة للتنفيذ.

المراجع:

١. أبو لين، أحمد. (٢٠٢٠). *الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. العساف، حمد. (٢٠١٧). *مدخل إلى تعليم اللغة العربية وأساليب تدريسها*. الرياض: دار الزهراء للنشر.

٣. العتيبي، ناصر. (٢٠٢١). *تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها*. الرياض: دار المفردات.

٤. العمري، عبد الرحمن. (٢٠١٨). *مهارات التدريس الفعّال في اللغة العربية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥. الفتح، سامي. (٢٠١٩). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. عمان: دار الثقافة.

٦. الفتح، محمد. (٢٠١٩). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية للناطقين بغيرها*. بيروت: دار الكتاب الحديث.

٧. الجبوري، سعد. (٢٠١٩). *تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظريات وتطبيقات*. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

٨. الحضراوي، إدريس. (٢٠١٧). *الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية.

٩. خليل، سامي. (٢٠١٧). *أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في الممارسات الصفية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠. السيّاب، خليفة سعيد علي. (٢٠١٨). *الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة*

المراجع الأجنبية:

1. Abd Elgadir, I. B. E., Zabidin, M. A. R., & Nadzir, Z. B. M. (2023). Fundamentals and standards for preparing Arabic language teachers and their impact on teaching Arabic to non-native speakers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(6), 698–707. <https://doi.org/10.46886/IJARBS/v13-i6/8896>
2. Abu Shaikha, A. M., & Hamzeh, M. (2023). Using classroom activities in teaching speaking skills for non-native Arabic learners: Teacher's perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1037–1046. <https://doi.org/10.17507/jltr.1406.10>
3. Al-Batal, M. (2018). *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Georgetown University Press.
4. Al Janadbah, A., & Al Sharef, A. (2024). Improving the language competencies of non-native Arabic speakers through the communicative approach. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(3), 418–427.
5. Almelhes, S. A. (2024). Gamification for teaching the Arabic language to non-native speakers: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.137195>
6. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
7. Kubler, C. C. (2011). New technologies in teaching and learning Chinese. *Modern Language Journal*, 95(s1), 97–100. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>
8. Li, T., Abd Elgadir, I. B. E., Yunpeng, M., Yanzhen, W., Al Muhsin, M. A., & El-Ebiary, Y. A. B. (2021). The competencies and technological tools required for the Arabic language teacher in the process of teaching and learning of non-speaking students. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(1), 4008–4017.
9. Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>
10. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
11. Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge.
12. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
13. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



“Attested Augmented Forms Denoting Camels and Their States with Unattested Basic Roots: A Lexical Analysis Based on Tāj al-‘Arūs”

Dr. Asma Ibrahim Al-Juwair

King Saud University.

ألفاظ الإبل وأحوالها بأبنيته المزیدة المستعملة ذات المجردات المهملة في تاج العروس.

د. أسماء بنت إبراهيم الجوير

جامعة الملك سعود.

E-mail: Aaljuwair@ksu.edu.sa

KEY WORDS:

Classical Arabic lexicography; camels; unused trilateral roots.

الكلمات المفتاحية:

المعاجم؛ المجردات المهملة؛ الإبل.

ABSTRACT:

his study advances the premise that classical Arabic lexicons are grounded in a hypothetical structural framework for the generation of lexical entries, rather than in the prevailing assumption that the relationship between the trilateral root (mujarrad) and its augmented forms (mazīd) is inherently one of origin and derivation. This is particularly relevant in cases where an unattested basic form is presumed to be the root from which an attested augmented form has developed. The methodology entails compiling and enumerating all potential lexical forms, followed by a targeted examination of Tāj al-‘Arūs, in order to distinguish attested forms from those unattested. The scope of the research is delimited to a specific lexical field: attested augmented forms relating to camels—encompassing their associated actions, states, and attributes—whose basic trilateral forms are absent from the corpus.

مستخلص البحث:

تتبنى هذه الدراسة فكرة كون المعاجم القديمة تعتمد على البنية الافتراضية لتكوين المواد، وليس كما شاع من كون العلاقة بين المجرد والمزيد علاقة أصل وفرع، وخصوصاً حين يُتصور أن المجرد المهمل أصلٌ استعملَ فرعه المزيّد، وسبيل ذلك جمع المواد الممكنة وإحصاؤها، ثم النظر في معجم تاج العروس، وتصفية المستعمل من المهمل على أساسه، وتختص هذه الدراسة ببحث منطقة محددة وهي: الألفاظ المزیدة المستعملة الدالة على الإبل وما يختص بها من أفعالها وأحوالها التي أهمل مجردها.

التمهيد:

إن من أسس الدرس اللغوي قراءة التراث، وقد فتح ذلك مجالات جديدة في البحث المعجمي العربي؛ وضمن الأفكار التي تطرحها المعجمية تأتي هذه الدراسة لتعالج صورة معجمية تناولتها كتب التراث؛ إذ تُعرض معاني الكلمات ودلالات استعمالها المختلفة في المعاجم تحت جذور تمثل أصول هذه الكلمات من ثلاثية أو رباعية، ويكون كثير منها صوراً من صور استعمالات هذه الكلمة، فالمجرد مستعمل والمزيد مستعمل أيضاً، نحو:

الفعل المجرد: ظَرَفَ ومزيده: تَظَرَّفَ

ولكن هذه البنى المجردة يظلُّ بعضها افتراضياً، فلا يتمثل في واقع الاستعمال، ومن ذلك:

المجرد: زَدَفَ استعملَ مزيده: أُرْدَفَ

المجرد: برَنَقَ استعملَ مزيده: البرَنِيقَ

أن يريد مريد أن يتكلم بكلمة على خمسة أحرف ليس فيها من حروف الذلق أو الإطباق حرف"^(٥).

وقول ابن فارس يركز النظر على الجوانب الصوتية الدقيقة التي تنهض عليها فكرة الإهمال، ولكن المتأمل يجد أن إهمال بعض المواد في اللغة قد يكون لأسباب غير صوتية كما هو الشائع، وإليه أشار ابن جني فاتحاً باب التأمل بقوله: " فإن قلت فقد نجد في اللغة أشياء كثيرة غير محصاة ولا محصلة لا نعرف لها سبباً، ولا نجد إلى الإحاطة بعلمها مذهباً، فمن ذلك إهمال ما أهمل وليس في القياس ما يدعو إلى إهماله، وهذا أوسع من أن يحوج إلى ذكر طرف منه"^(٦)، وهذا يعني أن ثمة أسباباً أخرى غير الأسباب الصوتية يمكن أن تكون مبرراً لإهمال بعض الصيغ، وخصوصاً مع تحديد منطقة إهمال المجرد واستعمال المزيد منها؛ إذ يتجاوز الأمر التعليل الصوتي، أو ما أسموه بـ (التنافر)، بدليل اجتماع تلك الأصوات مزيدة بغيرها، أو بتقليب مختلف لحروفها. وتأمل المواد المعجمية يؤكد ما نبه عليه الحملاوي بقوله: "لا يلزم في كل مجرد أن يستعمل له مزيد ولا في كل مزيد أن يستعمل له مجرد، ولا فيما استعمل فيه بعض المزيادات أن يستعمل فيه البعض الآخر، بل المدار في كل ذلك على السماع"^(٧).

ويتردد الحديث عن فكرة البنى المهمة في الدراسات اللغوية، وتتبنى هذه الدراسة فكرة كون المعاجم القديمة تعتمد على البنية الافتراضية لتكوين المواد، وليس كما شاع من كون العلاقة بين المجرد والمزيد علاقة أصل بفرع، وخصوصاً حين يُتصور أن المجرد المهمل أصل استعمل فرعه المزيد، وسبيل ذلك جمع المواد الممكنة وإحصاؤها، ثم النظر في معجم تاج العروس أكبر مظان اللغة وأكثرها استيعاباً وتصفية المستعمل من المهمل على أساسه، وتختص هذه الدراسة ببحث منطقة محددة وهي: الألفاظ المزيدة المستعملة الدالة على الإبل وما يختص بها من أفعالها وأحوالها التي أهمل مجردها، وهذا قائم على السماع الذي يُرصد بتتبع المعجم، إذ لا يلزم في كل مجرد أن يستعمل له مزيد، ولا في كل مزيد أن يُستعمل له مجرد، ولا فيما استعمل فيه بعض المزيادات أن يُستعمل فيه البعض الآخر^(٨)، فرصدت هذه الألفاظ ذات الدلالة المعجمية الخاصة، ودرست الدلالات الصرفية والصوتية للأبنية

وقد قال سيبويه: "استغنني عن جَنْثَتْ ونحوها بأفْعَلْتُ"^(٩)، فأبرز في عبارته استعمال المزيد في اللغة وعدم استعمال المجرد منه.

لقد سمى العلماء الصنف المائل من الكلمات في واقع الاستعمال (مستعملاً)، وغير المائل (مهملاً)^(١٠)، ونهج الخليل منهج التقاليب لأنه يرمي إلى استيعاب كلام العرب، وذلك باستقصاء الكلمات العربية، ولما كانت هذه التقاليب أمراً نظرياً خالصاً نتج عن ذلك أنه نص على المستعمل والمهمل من الكلمات الثنائية والثلاثية، أما فيما عدا ذلك فاكتمى بإيراد المستعمل ولم ينصص على المهمل لأنه شيء كثير^(١١).

وتُظهر متابعة كتب اللغة أن النظرة إلى المهمل والمستعمل قائمة في الغالب على النظر إلى نسيج الكلمة وذلك بالتحليل والتعليل الصوتيين؛ فهذا ابن جني يقول: "أما إهمال ما أهمل مما تحتمله قسمة التركيب في بعض الأصول المتصورة أو المستعملة فأكثره متروك للاستتقال، وبقية ملحقة به، ومقفاة على إثره، فمن ذلك ما رفض استعماله لتقارب حروفه، نحو: سص وطس وظث وتظ وضش وشض، وهذا حديث واضح لنفور الحسن عنه والمشقة على النفس لتكلفه، وكذلك نحو: قج وجق وكق وقك وكج وجك، وكذلك حروف الحلق هي من الائتلاف أبعد؛ لتقارب مخارجها عن معظم الحروف، أعني حروف الفم، فإن جمع بين اثنين منها قدم الأقوى على الأضعف، نحو: أهْلٍ وأحِدٍ وأخٍ وعهْدٍ وعهْرٍ، وكذلك متى تقارب الحرفان لم يجمع بينهما إلا بتقديم الأقوى منهما، نحو: أرْلٍ ووَيْدٍ ووطد، يدل على أن الراء أقوى من اللام أن القطع عليها أقوى من القطع على اللام، وكأن ضعف اللام إنما أتاها لما تُشرب من الغنة عند الوقوف عليها"^(١٢).

ويقول ابن فارس: "المهمل على ضربين: ضرب لا يجوز ائتلاف حروفه في كلام العرب بنة، وذلك كجيم تَوَلَّفَ مع كاف أو كاف تُقَدِّم على جيم، وكعين مع غين، أو حاء مع هاء أو غين، فهذا وما أشبه لا يأتلف. والضرب الآخر ما يجوز تألف حروفه لكن العرب لم تقل عليه، وذلك كإرادة مريد أن يقول: (عضخ) فهذا يجوز تألفه وليس بالنافر، ألا تراهم قد قالوا في الأحرف الثلاثة: (خضع) لكن العرب لم تقل (عضخ)، فهذا ضربا المهمل. وله ضرب ثالث وهو

(٥) ابن فارس، أبو الحسين أحمد، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: عمر الطباع (مكتبة المعارف/ لبنان، ط١، ١٩٩٣م): ص ٨٢.

(٦) ابن جني، الخصائص: ج ١ ص ٥١.

(٧) الحملاوي، أحمد، شذا العرف في فن الصرف (دار الكتب المصرية/ القاهرة، ط٥، ١٣٤٥هـ - ١٩٢٧م).

(٨) الحملاوي، أحمد: شذا العرف في فن الصرف (دار الكتب المصرية/ القاهرة، ط٥، ١٣٤٥هـ - ١٩٢٧م): ص ٢٠.

(٩) سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: الكتاب. تحقيق: عبد السلام هارون (دار الجيل/ بيروت، ط١، دت): ٤/ ٦٧.

(١٠) يُنظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (دار ومكتبة الهلال/ لبنان، دبط، دت): مقدمة الكتاب ٥٩/١. نصار، حسين: المعجم العربي - نشأته وتطوره (دار مصر للطباعة، ط٢، ١٩٦٨م): ج ١ ص ٢٤٦.

(١١) يُنظر: العين: ٥٩/١، ٦١، حسين نصار، المعجم العربي: ٢٢٢.

(١٢) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار (عالم الكتب/ بيروت، دبط، دت): ج ١ ص ٥٤.

اللغة ذات الصيغ المستعملة لسدّ الحاجة إلى وضع المصطلح.

ويمكن أن تفيد دراسة المزيد المستعمل ذي المجرد المهمل في ألفاظ الإبل من هذا البحث في إحصائه للمواد المهمة، ونظراته المستقبلية لفائدة إحياء المهمل، ودراستي هذه تختص بإحصاء الألفاظ الدالة على الإبل المجردة المهمة التي استعمل مزيدها، ثم وصف هذه الصورة بدراستها صوتياً وصرفياً وتصنيفها دلاليًا.

٤. **موت الألفاظ في العربية**، لعبد الرزاق الصاعدي، من منشورات مجلة الجامعة الإسلامية عام (١٤١٨/١٤١٩هـ)، جعل أحد أبواب الدراسة الممات من الأفعال، ومن فصوله (أفعال أميت المجرد منها دون المزيد)، وقدم هذه الصيغ وأعطى أمثلة عليها وجمع بعض ما قيل عنها في المعاجم وكتب الأبنية.

ومع إيجاز هذا الفصل من البحث تتوقع الدراسة أن تفيد تحديدًا منه، إذ يمكن عدّه بسبب اقتصره على التمثيل تجربة مصغرة للنظر في الصورة، تضيف إليها دراستي جمع هذا النوع من المواد من أكبر مظان اللغة (تاج العروس) ثم وصف الصورة ودراستها صرفياً وصوتياً ودلاليًا؛ والسعي إلى تفسير الإهمال فيها، وهذا ما لم يتضمّنه بحث الصاعدي.

٥. **نظام التقاليب في المعاجم العربية دراسة في الصناعة المعجمية**، لعبد الله مسلمي، وهي رسالة دكتوراه من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، نوقشت عام ١٤٢٣هـ، تناولت الأسس التي يقوم عليها نظام التقاليب، واتجاهات التصنيف في هذا النظام، وأثره في بيان المهمل والمستعمل، وأسباب الإهمال، وأثر نظام التقاليب في إبراز بعض الظواهر اللغوية، مثل: الاشتقاق الكبير، والقلب المكاني، والإبدال اللغوي.

ودراسة نظام التقاليب وكيفية عمله على فرز الصيغ المهمة من المستعملة، وأثره في إبراز بعض الظواهر اللغوية ربما تكون إضاءات للمناطق المبهمة في الموضوع، وبالنظر إلى كون دراسة مسلمي جعلت أثر نظام التقاليب في بيان المهمل والمستعمل أحد فصولها فإن هذه الدراسة تسعى إلى متابعة البحث من حيث انتهى مسلمي، وتتعمق في منطقة محددة هي الألفاظ الدالة على الإبل المجردة المهمة في حال وجد لها مزيد مستعمل، ومن ثم تبحث في الجوانب الصرفية والصوتية والدلالية لهذه الصورة.

وتطمح هذه الدراسة إلى إصابتها بعض الأهداف، منها:

١. حصر الألفاظ المزيدة الدالة على الإبل التي لا مجرد لها.
٢. الوقوف على آراء العلماء في هذه المواد المزيدة في ضوء النظر إلى الأصل والفرع.
٣. تقديم الوصف الصرفي الدلالي بعد التصنيف.
٤. تصنيف المواد ضمن وظائف دلالية مناسبة.

المزيدة انطلاقًا من عرضها في التاج وانطلاقًا من مقولات الصرفيين، وأحصيت موادها، ونتج عن تحليلها تصنيفها ضمن دلالات وظيفية متحصلة دلت عليها السياقات في الاستعمال المعجمي.

الدراسات السابقة:

كما سبقت الإشارة فقد مسّ التراث اللغوي الثري العميق هذه الصورة في مواطن متفرقة عند الخليل في مقدمة العين وفي مواضع متعددة منه، وابن جني في خصائصه، وابن فارس في كتابه الصحاح، والسيوطي في المزهرة، وغيرهم.

وثمة أفكار تدور حول هذه المشكلة لدى المعاصرين لكثي لم أجدها إلا مضمّنة في دراسات ورسائل علمية، وهي غير قليلة، منها مرتبة ترتيبًا هجائيًا:

١. **ظاهرة الأصول المهمة في العربية أبعادها وعللها**، لكفاح إبراهيم محمود نواس، وهي رسالة ماجستير من جامعة النجاح بنابلس فلسطين، نوقشت عام ٢٠٠٩م، درست هذه الظاهرة في جوانب متعددة، ونظرت في تفسيرات العلماء التي ركزت على ضرب واحد من أضرب التأليف المهمل، وهو ما لم يجز لسبب التناثر الصوتي، ونظرت في كثير من الأصول المهمة بلا تناثر في أصواتها، لتصل إلى إمكانية توظيف اللغة غير المستعملة في عملية تعريب الاصطلاحات.

وتتطلب دراسة المزيد المستعمل ذي المجرد المهمل في ألفاظ الإبل من تفسير علل الإهمال للأصول المهمة مما لها مزيد مستعمل إلى دراستها صرفياً ودلاليًا، ثم تصنّف ضمن وظائف دلالية.

٢. **معالم دراسة في الصرف الأقيسة الفعلية المهجورة**، دراسة لغوية تأصيلية، كتاب لإسماعيل عمارة، منشور عام ١٩٩٣م، وبعض هذه الأقيسة يدخل في باب الممات والمهمل، ومن ذلك وجود صيغ مزيدة بحرف في أولها وهجر الثلاثي منها، ومثل ذلك الصيغ التي نشأت بزيادة حرف بعد فاء الكلمة، أو بعد عينها، وذكر من ذلك طائفة من الأفعال التي هُجر قياسها وعُدّت أصولها مماتة.

وتفيد دراسة المزيد المستعمل ذي المجرد المهمل من ملاحظات هذا البحث، وفكرة التركيز على الأقيسة، وكيفية معالجة الصورة صرفياً، وتختلف الدراسة عنه في منهج جمع كلّ الألفاظ الدالة على الإبل المستعملة المزيدة ذات الصيغ المجردة المهمة في تاج العروس، وتحليلها صرفياً وصوتياً ودلاليًا، ثم تصنيف المواد ضمن وظائف دلالية.

٣. **المهمل في المعجم العربي وسبل استثماره في وضع المصطلح**، لعبد القادر سلامي وسليمة بجاوي، (من أعمال الندوة الدولية الثانية: قراءة التراث الأدبي واللغوي في الدراسات الحديثة، كلية الآداب قسم اللغة العربية وآدابها جامعة الملك سعود، ٢٠١٤م)، وهدف هذا البحث علم المصطلح، وفرضيته إمكان إحياء المواد المهمة في

فرضيات البحث وأسلته:

تتعلق الدراسة من الفكرة القائمة على بروز الحديث عن المواد المهملة والميتة قديماً وحديثاً، وقلة التركيز على منطقة محدّدة منها، هي هذا النوع من المواد التي يستعمل منها المزيد بينما يُهمل مجرّدها، وقد تكون مجرّد بنية افتراضية لتكوين المواد المعجمية، وليست تطبيقاً لنظرية الفرع والأصل، ويتوقع أن تقدّم دراسة الصيغ الصرفية لهذه المواد في تاج العروس تفسيراً أو ضابطاً لهذه الصورة، وأن تنتج دراسة دلالات هذه المواد وتصنيفها ضمن وظائف دلالية فهمًا أعمق لهذه الصورة.

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة، منها:

١. كم يبلغ عدد المواد الدالة على الإبل التي يُهمل مجرّدها ويُستعمل مزيدها في تاج العروس أكبر مظانّ جمع اللغة؟
٢. ما الصيغ المزيّدة التي يمكن رصدّها؟ وإلى أي مدى يمكن أن تُسفر دراسة الصيغ الصرفية لمواد هذه الصورة

في إيجاد تفسير أو ضابط لها؟

٣. ما الدلالات التي تحملها الكلمات في هذه الصورة؟ وما الوظائف الدلالية التي تؤديها وتصنّف تحتها؟

منهج البحث:

تتخذ الدراسة منهج الجمع والتحليل، ومجالها معجم تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي، الذي يُعدّ المعجم الأكبر، وذلك بالنظر في المواد إن كانت تنضوي تحت هذه الصورة أم لا، ثم التحليل الصرفي والصوتي للمواد، ثم النظر في دلالاتها الصرفية العامة وما تؤديه في سياقاتها من وظائف دلالية خاصّة، والوقوف على آراء العلماء في هذه المواد المزيّدة في ضوء النظر إلى الأصل والفرع، ثم تقديم الوصف الصرفي والدلالي بعد التصنيف لبعض تلك المواد. وقد ظهر أن المواد المزيّدة ذات المجردات المستعملة الاسمية والفعلية المتصلة بالإبل لا تتجاوز ٦٠ مادة، صنفها ودرستها على النحو الآتي:

ت	الجذر الافتراضي	المادة	نوع المادة	دلالتها المعجمية	تعريفات صرفية	الوظيفة الصرفية	الدلالة المتحصلة
١	رجأ	أرجأ	فعل	دنا نتاج الناقاة	—	بناء أفعال للتعبية	جعلته على صفة
٢		إرجاء	اسم				
٣	وكأ	توكأ	فعل	توكأت الناقاة: أخذها الطلق فصرخت، وقال الليث تصلقت عند مخاضها.	يقال هو يتوكأ على عصاه ويتكئ	بناء تفعل للتكلف	التكلف
٤	لوا	ألوا	فعل	للناقاة إذا أبطأت	— وهذا مزيدٌ على أصله.	بناء أفعال للصيرورة	نفي الغريزة
٥	ليا	ألّيا	فعل	للناقاة إذا أبطأت			
٦	خضج	أخضج	فعل	للخف: إذا زاع	وهاتان المادتان مما لم يذكرهما الجوهري ولا ابن منظور	بناء انفعال للمطاوعة	العييب في السير
٧	ضهج	أضهج	فعل	أضهجت الناقاة: أقت ولداها	كأجهضت إما مقلوب وإما لغة	بناء أفعال للصيرورة	صيرورة الفاعل صاحب صفة (أي صارت ذات ولد ملقى)
٨	فضج	تفضج	فعل	تفضج بدن الناقاة، إذا تخذد لحمها أي تشقق من السمن. وتفضج (الشيء)، إذا (توسّع). وكل شيء توسّع فقد تفضج	—	بناء تفعل للتكلف	التكلف
٩	هنج	تهنج	فعل	للفصيل إذا تحرك في بطن أمه وأخذت الحياة فيه	—	بناء تفعل للإغناء عن مجرده	الإغناء عن المجرد
١٠	فدح	تفدح	فعل	للناقاة إذا تفاعجت لتبول، وليست بثبت قال الأزهري: لم أسمع هذا الحرف لغير ابن دريد.	والمعروف في كلامهم بهذا المعنى تفشجت وتفشحت، بالجيم والحاء.	بناء تفعل للإغناء عن مجرده	الإغناء عن المجرد
		انفدح	فعل			بناء انفعال لغير المطاوعة	الصفات

١١	أودَحَ	فعل	للإبل: سمت وحسن حالها، وللكبش إذا توقف ولم ينز	—	بناء أفعال للتصيرة	صيرورة الفاعل صاحب صفة
١٢	نوخ	فعل	تَنَوَّخَ الْجَمَلُ النَّاقَةَ: أَبْرَكَهَا لِلسَّفَادِ وَالصَّرَابِ، كَأَنَّاخَهَا لِيَرْكِبَهَا، فَاسْتَنَاحَتْ: بَرَكَتْ، وَتَوَّخَّهَا فَتَنَوَّخْتُ، وَاسْتَنَاحَ الْفَحْلُ النَّاقَةَ وَتَوَّخَّهَا: أَبْرَكَهَا ثُمَّ ضَرَبَهَا. وَعَنْ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ: تَنَوَّخَ: تَنَوَّخَ الْفَحْلُ النَّاقَةَ فَاسْتَنَاحَتْ وَتَنَوَّخْتُ. وَتَوَّخَّ اللَّهُ الْأَرْضَ طُرُوقَهُ لِلْمَاءِ، أَيْ جَعَلَهَا مِمَّا تُطْبِقُهُ، وَهُوَ مَجَاز.	—	بناء تفعّل للمطاوعة	صيرورة الفاعل على صفة
١٣	أناخ	فعل			بناء أفعال للتعدية	جعلته يفعل
١٤	استنَّاحَ	فعل			بناء استفعل للمطاوعة	مطاوعة أفعال
١٥	نَوَّخَ	فعل			بناء فعل للتعدية	إيقاع الفعل على المفعول به
١٦	أَيْنَحَ	فعل	أَيْنَحَ النَّاقَةَ: دَعَاها لِلصَّرَابِ، فَقَالَ لَهَا: ائِنَحِ ائِنَحِ، قَالَ الْأَزْهَرِيُّ: هَذَا زَجْرٌ لَهَا، كَقَوْلِكَ: ائِحِ ائِحِ.	—	بناء أفعال للتعدية	التعريض، وجعلته يفعل
١٧	ذَيَّرَ	فعل	ذَيَّرَ الْأَطْبَاءُ تَذْيِيرًا: لَطَّخَهَا بِالدِّبَارِ: التَّعَرَّطَ الرَّطْبُ لِكَيْلِ يُرْضَعَهَا الْفَصِيلُ، وَذَيَّرَ النَّاقَةَ: صَرَّهَا لِئَلَّا يُؤْثِرَ فِيهَا النُّوَادِي، أَيْ مِنَ الصَّرَارِ، جَمَعَ تَوْدِيَةً، وَهِيَ الْخَشْيَةُ الَّتِي يُشَدُّ بِهَا خُلْفُ النَّاقَةِ، أَوْ لِكَيْلِا يُرْضَعَهَا الْفَصِيلُ.	—	بناء فعل للتعدية	جعله ذا ذيبار
١٨	تَذْيِيرَ	اسم		—		
١٩	أَدَهَضَ	فعل	أَدَهَضَتِ النَّاقَةُ، إِذَا أَلْقَتْ وَلَدَهَا لِغَيْرِ ثَمَامٍ.	أَهْمَلَهُ الْجَوْهَرِيُّ وَصَاحِبُ اللَّسَانِ، وَقَالَ ابْنُ عَبَّادٍ: هُوَ مِثْلُ أَجْهَضَتْ	بناء أفعال للتعدية	جعلته على صفة
٢٠	ألْعَفَ	فعل	أَلْعَفَ الْأَسَدُ، أَوْ الْبَعِيرُ: إِذَا وَلَعَ الدَّمَ أَوْ حَرَدَ وَتَهَيَّأَ لِلْمُسَاوَرَةِ، كَتَلَعَفَ. أَوْ تَلَعَفَ الْأَسَدُ، أَوْ الْبَعِيرُ: إِذَا نَظَرَ ثُمَّ أَغْضَى ثُمَّ نَظَرَ	أَهْمَلَهُ الْجَوْهَرِيُّ وَاللَّيْثُ، أَلْعَفَ الْأَسَدُ وَالْعَفَ، وَكَذَلِكَ تَلَعَفَ، نَقَلَهُ الْأَزْهَرِيُّ عَنْ ابْنِ دُرَيْدٍ، قَالَ: وَلَمْ أَجِدْهُ لغيره، فَإِنْ وُجِدَ شَاهِدٌ لِمَا قَالَهُ فَهُوَ صَحِيحٌ. قُلْتُ: فَهَذَا هُوَ سَبَبُ إِهْمَالِ الْجَوْهَرِيِّ وَاللَّيْثِ إِيَّاهُ.	بناء أفعال للتصيرة	نفي الغريزة، والهجوم

٢١	تَلَعَّفَ	فعل			بناء تفعل للمطاوعة	تكرار العمل على مهل
٢٢	خَاخَى	فعل	نقل الزبيدي عن صاحب القاموس: مثل به في كتب التصريف ولم يفسر عندهم، ونقل الزبيدي عن ابن جني أنه من قولهم في زجر الإبل	نقلًا عن ابن جني في سر الصناعة في مبحث اشتقاق العرب أفعالًا من الأصوات: حاحيت وعاعيت وهاهيت إذا صحت فقلت: حا وعا وها.	بناء فاعل لدلالات آخر	مواودة الصوت
٢٣	حِيَخَاءَ	اسم				
٢٤	عَاغَى	فعل	قال المصنف: عند المازني وابن جني: عَاعِيْثٌ عِيَعَاءٌ، بالكسر، وَلَمْ يُفَسِّرُوهُ. قُلْتُ: وَعِنْدِي أَنَّ مَعْنَاهُ: قُلْتُ: عَاءَ عَاءَ، قَالَ الْأَخْفَشُ: لَا تُظَيِّرْ لَهَا سِوَى حَاحِيْثٍ، وَهَاهِيْثٍ. قُلْتُ: وَقَدْ تَقَدَّمَ مِثْلُ ذَلِكَ فِي بَابِ الْحَاءِ، وَذَكَرْنَا هُنَاكَ نَقْلًا عَنْ ابْنِ جَنِّي فِي سِرِّ الصَّنَاعَةِ فِي مَبْحَثِ الْأَشْتِقَاقِ أَنَّ هَذَا مِنْ أَفْعَالِ الْأَصْوَاتِ، يَقُولُونَ فِي زَجَرِ الْإِبِلِ: حَاحِيْثٍ، {وَعَاعِيْثٍ، وَهَاهِيْثٍ: إِذَا قَلَّتْ: هَاءٌ، وَعَاءٌ، وَحَاءٌ، وَقَدْ أَشَارَ لِمِثْلِهِ ابْنُ مَالِكٍ وَغَيْرُهُ، فَقَوْلُهُ: لَمْ يُفَسِّرُوهُ مَحَلُّ تَأْمُلٍ			
٢٥	عِيَعَاءَ	اسم				
٢٦	هَشَلْ	اسم	كُلُّ مَا رَكِبَتْهُ مِنَ الدَّوَابِّ مِنْ غَيْرِ إِذْنٍ صَاحِبِهِ، وَقَدْ اهْتَشَلْتُهُ وَفِي الْعُيَابِ: الْمُهْتَشِلُ: الَّذِي يَرْكَبُ الْبَعِيرَ الْمُهْمَلَّ فَيَقْضِي حَاجَتَهُ لِيَضَعْفِهِ، ثُمَّ يُسَيِّبُهُ.	مِثْلُ فَعِيلَةٍ، وَضَبَطَهُ بَعْضُ اللُّغَوِيِّينَ بِالْعَيْنِ الْمُهْمَلَةِ، وَرَدَّهُ الْأَزْهَرِيُّ وَخَطَأَهُ. وَسَبَقَ لَهُ فِي التُّونِ: نَهَشَلُ الرَّجُلُ: إِذَا رَكِبَ الْهَشِيْلَةَ، وَهُوَ غَرِيبٌ.	بناء فعيْلَة	صفة
٢٧	اهْتَشَلْ	فعل			بناء افتعل للاتخاذ	اتخاذ المركب
٢٨	مُهْتَشِلٌ	اسم			اسم فاعل	وصف
٢٩	أَهْشَلْ	فعل	أَهْشَلْ: أَعْطَى الْهَشِيْلَةَ هُوَ أَنْ يَأْتِيَ الرَّجُلُ ذُو الْحَاجَةِ إِلَى مُرَاحِ الْإِبِلِ فَيُبَاحِثُ بَعِيرًا فَيَرْكَبُهُ، فَإِذَا قَضَى حَاجَتَهُ رَدَّهُ	—	بناء أفعال للتعبية	جعلته على صفة
٣٠	هَشِيْلَةٌ	اسم	النَّاقَةُ الْمُسَيَّئَةُ السَّمِيَّةُ	—	بناء فعيْلَة	صفة
٣١	زَغَمَ	فعل	تَزَغَمَ الْجَمَلُ: رَدَّ رُغَاهُ فِي لَهَا زِيَمِهِ. هَذَا أَصْلُهُ، ثُمَّ كَثُرَ اسْتِعْمَالُهُ حَتَّى قَالُوهُ لِلْمُتَكَلِّمِ كَالْمُتَغَضَّبِ. قَالَ غَيْرُهُ: التَزَغَمُ: صَوْتُ ضَعِيفٍ	وَيُرَوَّى بِالرَّاءِ. وَقَالَ الْأَزْهَرِيُّ: "أَمَا التَزَغَمُ بِالرَّاءِ فَهُوَ التَّغَضُّبُ وَإِنْ لَمْ يَكُنْ مَعَهُ كَلَامٌ".	بناء تفعل للمطاوعة	التكلف، والعمل المتكرر في مهلة
٣٢	تَزَغَمَ	اسم				
٣٣	ادْرَعَبَ	فعل	لغة في ادرعت الإبل وزنا ومعنى: مضت على وجوها أو أسرعت	لغة في ادرعت الإبل وزنا ومعنى	بناء افعلل	السير

٣٤	ذَلَعِبَ	اذْلَعَبَ	فعل	الرجل والجمل انطلق	—	بناء افعَلَّ	السير
٣٥		اذْلَعَبَاب	اسم	في جدٍ وإسراع	—		
٣٦	بَخَنْدَى	ابْخَنْدَى	فعل	للبعير عَظُمَ	كاخْبَنْدَى	بناء افعَلَى اللّازم	الصفات
٣٧	خَبَنْدَى	اخْبَنْدَى	فعل	اخْبَنْدَى الْبَعِيرُ: أَي عَظُمَ وَصَلَبَ وَاشْتَدَّ.	أَهْمَلَهُ الْجَوْهَرِيُّ فِي هَذَا التَّرْكِيبِ، كَابْخَنْدَى	بناء افعَلَى اللّازم	الصفات
٣٨	تَرَمَزَ	تُرَامِزَ	اسم	الْجَمَلُ الَّذِي قَدْ تَمَثَّ قُوَّتُهُ وَاشْتَدَّ، أَوْ مَا إِذَا اعْتَلَفَ أَوْ مَضَعَ رَأَيْتَ هَامَتَهُ، وَقِيلَ: دِمَاغُهُ تَرَجَفُ. وَقِيلَ: تَرْتَفِعُ وَتَسْقُطُ. وَقِيلَ: جَمَلٌ تُرَامِزُ، إِذَا أَسَنَّ قَتَرَى هَامَتَهُ تَرَمَزُ إِذَا اعْتَلَفَ.	أَهْمَلَهُ الْجَوْهَرِيُّ وَالصَّاعِي، وَهَذَا يُؤَيِّدُ مَنْ يَقُولُ أَنَّ الْمِيمَ زَائِدَةٌ لِأَنَّهُ مِنْ تَرَزَ، إِذَا صَلَبَ، فَإِذَا صَوَابُ ذَكَرَهُ فِي تَرَزَ. قُلْتُ: فَإِذَا تَأَوَّهَ زَائِدَةٌ، فَالْمُنَاسِبُ إِيرَادُهُ فِي رَمَزَ، وَلَكِنْ ابْنُ جَنِّي قَالَ: ذَهَبَ أَبُو بَكْرٍ إِلَى أَنَّ التَّاءَ زَائِدَةٌ، وَلَا وَجْهَ لَذَلِكَ لِأَنَّهَا مُؤَضِعٌ عَيْنٌ عَذَافِرُ، فَهَذَا يَقْضِي بِكَوْنِهَا أَصْلًا، وَلَيْسَ مِنْهَا اسْتِغْنَاءٌ فَتَقْطَعُ بِزِيَادَتِهَا. وَكَانَ الْمُصَنِّفُ لَاحِظًا مَا ذَهَبَ إِلَيْهِ ابْنُ جَنِّي فَأَقْرَضَهُ بِتَرْجَمَةٍ وَسَيَأْتِي لَهُ فِي رَمَزَ أَيْضًا	بناء تفاعل	صفة
٣٩	تَرَمَزَ	تُرَامِزُ	فعل	جَمَلٌ تُرَامِزُ، إِذَا أَسَنَّ قَتَرَى هَامَتَهُ تَرَمَزُ إِذَا اعْتَلَفَ. وَارْتَمَزَ رَأْسُهُ، إِذَا تَحَرَّكَ.	—	بناء تفعَّل للمطاوعة	تكرار العمل في مهل
٤٠	ارْتَمَزَ	ارْتَمَزَ	فعل	رَأْسُهُ، إِذَا تَحَرَّكَ.	—	بناء افتعل للمطاوعة	تكرار العمل في مهل
٤١	مُرْتَمَزَات	مُرْتَمَزَات	اسم	قَالَ أَبُو النَّجْمِ: شُمُّ الدُّرَا مُرْتَمَزَاتُ الْهَامِ: تَرْجَفُ وَتَتَحَرَّكُ إِذَا عُلِفَ	—	اسم فاعل	وصف
٤٢	خَزَبَزَ	تَخَزَّبَزَ	فعل	تَخَزَّبَزَ الْبَعِيرُ: ضَرَبَ بِيَدِهِ كُلَّ مَنْ لَفِيَ	أَهْمَلَهُ الْجَوْهَرِيُّ، وَالصَّوَابُ فِيهِ: تَخَبَّزَ الْبَعِيرُ	بناء تفعَّل للمطاوعة	التكلف
٤٣	تَخَبَّزَ	تَخَبَّزَ	فعل	ضَرَبَ بِيَدِهِ أَوْ بِيَدَيْهِ الْأَرْضَ	—	بناء تفعَّل للمطاوعة	التكلف
٤٤	خَزَبَازَ	خَزَبَازَ	اسم	لُغَةٌ فِي الْخَازِ بَازَ عَنْ سَبِيئِيهِ	وَقَدْ ذَكَرَ فِي بوزَ، وَذَكَرَهُ غَيْرُهُ مِنَ الْأَنَمَةِ فِي خوزَ، وَتَقَدَّمَ الْكَلَامُ هُنَاكَ.	بناء فَعَالِل	اسم
٤٥	دَرِيسَ	دُرَايسَ	اسم	الضَنْخُ الشَّدِيدُ مِنَ الْإِبِلِ وَمِنْ الرِّجَالِ	—	بناء فَعَالِل	صفة

٤٦	همرش	همرش	اسم	النَّاقَةُ الغَزِيرَةُ	قال ابن سيده: جعلها سبيوياً مرةً ففعللاً ومرةً فعللاً، وقال: لو كان كذلك لظهرت النون في الميم لأن إدغام النون في الميم من الكلمة لا يجوز. قال الأخفش: هو من بنات الخمسة، والميم الأولى نون، مثال جحمرش لأنه لم يجر شيء من بنات الأربعة على هذا البناء، وإنما لم تنبئ النون لأنه ليس له مثال يلتبس به فيفصل بينهما.	بناء فعّل	صفة
٤٧	جلف	جَلَفَعَ	اسم	من الإبل: الغليظ الثام الشديد، والصخم الواسع	—	بناء فعنل	صفة
٤٨	جَلَفَعَة	جَلَفَعَة	اسم	النَّاقَةُ الجَسِيمَةُ الواسعة الجوف النامّة، أو هي التي قد أسنت وفيها بنية، أو الناقة الجَلَفَعَة هي التي قد خرمتها الخرازم المتفرقة.	وهي بهاء. وقد قيل: ناقة جَلَفَع وبغير هاء	بناء فعنلة	صفة
٤٩	اجلَفَع	اجلَفَع	فعل	وقد اجلَفَع، أي غلظ.	—	بناء افعلن للمبالغة	المبالغة
٥٠	ذر عف	اذر عَفَّ	فعل	اذر عَفَّت الإبل: مضت على وجوها	لغة في اذر عَفَّت في معانيها التي ذكرت هناك	بناء افعلل السير	السير
٥١	مُذِرِعَف	مُذِرِعَف	اسم	السريع	—	اسم فاعل	وصف
٥٢	طنف	مُطْلَفِي	اسم	جمل مُطْلَفِي السنام: لأصفه، لَزَقْتُ بالأرض فأنا مُطْلَفِي	وقد لا يُهمز.	اسم الفاعل	وصف
٥٣	اطلَفَأ	اطلَفَأ	فعل	اطلَفَأْتُ: لَزَقْتُ بالأرض فأنا مُطْلَفِي	قال الصاغاني: وقد ذكرت هذه اللغات في تركيب طلف. قلت: وهو صنيغ ابن دريد والأزهرى وصاحب اللسان.	بناء افعلن للمبالغة	المبالغة
٥٤	عجرف	عَجَرَفِي	اسم	يكون الجمل عَجَرَفِي المشي لسرعته ونشاطه	—	بناء فعّلِي	وصف
٥٥	تَعَجَرَف	تَعَجَرَف	اسم	جَمَلٌ فِيهِ تَعَجَرَفٌ، وعَجَرَفَةٌ، وعَجَرَفِيَّةٌ كأن فيه خُرْقًا، وقلة مبالاة لسرعته، والتكبر، وركوب الأمر بلا ترؤ	—	بناء تفعّل للمبالغة	المبالغة
٥٦	عَجَرَفِيَّة	عَجَرَفِيَّة	اسم	أن تأخذ الإبل في السير بخُرْقٍ إذا كَلَّتْ، وقيل: الاعتراض في نشاط	—	بناء فعالية	وصف
٥٧	عَجَرُوف	عَجَرُوف	اسم	الخفيفة من النوق.	—	بناء فُعول	صفة
٥٨	عَجَاريف	عَجَاريف	اسم	بغير نون عَجَارِف عَجَاريف: فيه نشاط	كعجارفه	بناء فعاليل	صفة
٥٩	عجارف	عجارف	اسم	—	—	بناء فعّال	صفة
٦٠	قلعف	اقلَعَفَ	فعل	أهمله الجوهرى كاقفعل. اقلَعَفَ الجُلْدُ: أي انزوى، البعير يُقلَعَفُ: إذا انضم إلى الناقة حين الضراب، وصار على عرقوبيه، وهو في ضرابه وهذا لا يُقلب	بناء افعلل	تكاثر	

وأمنح ثلاثة منها بعض التعمق للنظر في دلالاتها الصرفية والمعجمية على النحو الآتي:

• جَلَنَعَ:

جاء في تاج العروس: "النَّاقَةُ الْجَسِيمَةُ الْوَاسِعَةُ الْجَوْفِ التَّامَّةُ، أَوْ هِيَ الَّتِي قَدْ أَسْنَتَتْ وَفِيهَا بَقِيَّةٌ، أَوْ النَّاقَةُ الْجَلَنَفَةُ هِيَ الَّتِي قَدْ خَزَمَتْهَا الْخَزَائِمُ الْمُتَفَرِّقَةُ. وَهِيَ بِهَاءٍ. وَقَدْ قِيلَ: نَّاقَةٌ جَلَنَفٌ بَغِيرَ هَاءٍ".

يقول البحرني:

سيحمل همي عن قريب وهمتي ... قرى كل ذيال جلال
جلنفع

يناهين أجواز الفيافي بأرجل ... عجال إلى طي الفيافي
وأذرع

متى تبلغ الفتح بن خاقان لا تنخ ... بضنك ولا تفرع إلى غير
مفرع

الجلنفع: المتناهي في سنه وقوته^٩

والعبنى والعبنة: الضخم، يقال نسر عبنى إذا كان
عظيماً، قال كثير:

عبنى مبان المرفقين جلنفع ... من الصادقات البعم بعد التكم
ويقال جمل عبنى وناقعة عبنة وعبنيات للجميع^{١٠}.

والعرك، والحار، والناكت يكون بالبعير. وقال:

فَعَوَّجَتْ مِنْ بَازِلٍ جَلَنَفٍ
ضَحْمَ الثُّيُوبِ خَيْدِيٍّ مَرْفَعٍ
رخو السنام عرك الموضع^{١١}

التحليل الصرفي:

- بناء (جلنفع) بناء اسمي دال على الصفة.

- جاء على فعلل مزيد الرباعي جَلَفَعَ على فَعَّلَ وهو مجرد
مهمل.

- ورد بغير هاء (جلنفع) وبهاء (جلنَفعة). فتكون بغير هاء
للبعير والناقعة وبالهاء للناقعة وحسب.

ومما يلحظ في الشواهد مجيء هذا الوصف مصاحباً لأوصاف
أخرى تختص بها الإبل مثل البازل، رخو السنام، حمل الهم وقطع
أجواز الفيافي، مما يشي بأن العربي كان يعي أن استعمال بعض
أوصاف الناقعة مما لم يكن مطروقاً في غيرها يستلزم أن يدغمه
بأوصافها المطروقة، وهذا لطيف.

• تَنَوَّخَ الْجَمَلُ النَّاقَةَ: أَبْرَكَهَا لِلْسِّفَادِ وَالضَّرَابِ، كَأَنَّاخَهَا
لِإِرْكَبِهَا، فَاسْتَنَاحَتْ: بَرَكَتْ، وَتَوَّخَهَا فَتَنَوَّخَتْ، وَاسْتَنَاحَ

الْفَحْلُ النَّاقَةَ وَتَنَوَّخَهَا: أَبْرَكَهَا ثُمَّ ضَرَبَهَا. وَعَنْ ابْنِ
الْأَعْرَابِيِّ: تَنَوَّخَ: تَنَوَّخَ الْفَحْلُ النَّاقَةَ فَاسْتَنَاحَتْ

وَتَنَوَّخَتْ. وَتَوَّخَ اللَّهُ الْأَرْضَ طَرَوْقَةً لِلْمَاءِ، أَيْ جَعَلَهَا
مِمَّا تُطَيِّقُهُ، وَهُوَ مَجَازٌ.

وَلَا يُقَالُ نَاحَتْ وَلَا أُنَاحَتْ، قَالَ شَيْخُنَا: وَحَكَى أَرْبَابُ
الْأَفْعَالِ أُنَحَّتَ الْجَمَلُ: أَبْرَكْتُهُ فَأَنَاحَ الْجَمَلُ نَفْسَهُ، وَفِيهِ
اسْتِعْمَالُ أَفْعَلٍ لِأَزْمَا وَمَتَعِدِيًّا، وَهُوَ كَثِيرٌ، وَقَالَ ابْنُ
الْأَعْرَابِيِّ يُقَالُ: أَنَاحَ رُبَاعِيًّا، وَلَا يُقَالُ نَاحَ، ثَلَاثِيًّا.
"وقال": المؤمنون هينون لينون كالجمال الأنف إن قيد انقاد
وإن أنيخ على صخرة استناخ." ^{١٢}. وقال حديث مرسل.

التحليل الصرفي:

- في هذه المادة أربعة أبنية فعلية، تنوَّخَ على تفعل، وأنَاحَ
على أفعل، واستناخَ على استفعل، وتنوَّخَ على فَعَّلَ.

- صرَّح الزبيدي أن المجرد ناخ على فعل مهمل.

- جاء بناء أنَاحَ على أفعل لازماً ومتعدياً.

- جاءت دلالات هذه الأبنية الصرفية على النحو الآتي:

تنوَّخَ = وظيفة التعدية

أنَاحَ = وظيفة التعدية

نَوَّخَ = وظيفة التعدية

استناخَ = مطاوعة أنَاحَ وتنوَّخَ

وهذا يدل على ارتباط البناء وجذره بالتأثير والتأثر، الذي
انعكس على الاستعمال المجازي (نوخ الله الأرض).

- يأتي من بناء أنَاحَ اسم المكان مناخ، ومنه مناخ الملك عبد
العزيز وأصحابه عند دخولهم إلى الرياض من جهة جنوبها
وهو المكان الذي أنَاخوا فيه قبل دخولهم الرياض، وما زال
الحي قائماً إلى يومنا.

أورد الزبيدي الاستعمال المجازي لبناء نَوَّخَ وورد في
الحديث المرسل استعمال بناء أنَاحَ واستناخَ في سياق
التشبيه، وهذا في مقابل وحشية مادة جلنفع التي تستصحب
غيرها من الصفات، في حين تأتي مادة نَوَّخَ في استعمال
مجازي لعلاقة المشابهة، إذ ليس من ليس في استعمالها
الأصلي المعجمي أو البلاغي المجازي، وكلاهما مما
يستعملان حتى وقتنا هذا.

• أَطْلَفْنَا أَطْلَفَاءً إِذَا لَزِقَ بِالْأَرْضِ، وَيُقَالُ جَمَلٌ مُطْلَفِيٌّ
الشَّرَفُ أَيْ لَاصِقُ السَّنَامِ وَالْمُطْلَفِيُّ: اللَّاطِيءُ
بِالْأَرْضِ وَكَذَلِكَ الطَّلَفُ وَالطَّلَفِيُّ وَقَالَ اللِّحْيَانِيُّ: هُوَ
الْمُسْتَلْقِي عَلَى ظَهْرِهِ. جَمَلٌ مُطْلَفِيٌّ السَّنَامُ: لَاصِقُهُ،
لَزِقْتُ بِالْأَرْضِ فَأَنَا مُطْلَفِيٌّ، وَقَدْ لَا يُهْمَزُ.

بَرَكُنْ فِي نَشْرِ مِنْ رَأْسِ رَابِيَةٍ ... جُونًا طَوَارًا عَلَى مُطْلَفِيٍّ
وسن

^{١١} أبو عمرو الشيباني، إسحاق بن مرار: كتاب الجيم، تحقيق: إبراهيم
الأيباري (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية/ القاهرة، 1394هـ

(م)، ج 2/ ص 1974287

^{١٢} العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر: هداية الرواة إلى تخرير أحاديث
المصابيح والمشكاة، تحقيق: علي الحلبي (دار ابن القيم ودار ابن عفان
للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م)، ج ٤ ص ١٦٦.

^٩ الأمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر: الموازنة بين شعر أبي تمام
والبحرني، تحقيق: السيد أحمد صقر (دار المعارف/ ط ٤)، ج ٢

ص ٢٩٩ - ٣٠٠.

^{١٠} القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم: المقصور والممدود، تحقيق:
أحمد عبد المجيد هريدي (مكتبة الخانجي/ القاهرة، ط ١، ١٤١٩هـ -
١٩٩٩م)، ص ١٦٤.

- خالْفَنَ بَيَّنَّ وَجْوهَ حَوْلَ غائِرةٍ ... سَفَعُ الْجَمَاجِمِ مِمَّا لَوَّحَ السَّكَنُ^{١٣}
التحليل الصرفي:
هذا البناء اُطلِنْفًا على افْعَلَّلَ بناء فعليّ مزيد بحرفين على طلفاً المجرد المهمل.
جاء منه المصدر اطلنفاء.
- جاء منه الوصف المشتق مُطلنْفِي وصفًا للجمل.
- وهو بناء يُهمز: اطلنْفًا مُطلنْفِي، ولا يهمز: اطلنْفِي مُطلنْفِي.
يُلاحظ على هذه المادة من استعمالها في شاهد واحد قَلَّتْها، واستصحابها مادة تدل على الإبل أيضًا (بَرَكَن)، مما يدل على حاجة هذه الكلمة إلى ما يحفها من مواد تبين دلالتها واستعمالها، وهي مما لا أظنه مستعملًا في عصرنا.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسانلها وسنن العرب في كلامها**، تحقيق: عمر الطباع (مكتبة المعارف/ لبنان، ط١، ١٩٩٣م)
- الشيباني، أبو عمرو إسحاق بن مرار: **كتاب الجيم**، تحقيق: إبراهيم الأبياري (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية/ القاهرة، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م)
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسانلها وسنن العرب في كلامها**، تحقيق: عمر الطباع (مكتبة المعارف/ لبنان، ط١، ١٩٩٣م)
- القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم: **المقصود والممدود**، تحقيق: أحمد عبد المجيد هريدي (مكتبة الخانجي/ القاهرة، ط١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م)
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر: **هداية الرواة إلى تخريج أحاديث المصاييح والمشكاة**، تحقيق: علي الحلبي (دار ابن القيم ودار ابن عفان للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م)
- ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن: **الممتع في التصريف**، تحقيق: فخر الدين قباوة (دار المعرفة/ بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م)
- نصار، حسين: **المعجم العربي - نشأته وتطوره** (دار مصر للطباعة، ط٢، ١٩٦٨م)
- الأمدى، أبو القاسم الحسن بن بشر: **الموازنة بين شعر أبي تمام والبحري**، تحقيق: السيد أحمد صقر (دار المعارف/ ط٤).
- ابن جني، أبو الفتح عثمان:
١. **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار (عالم الكتب/ بيروت، د.ب.ت.د).
- ٢. **المنصف** - شرح التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وزميلة (مكتبة البابي الحلبي/ القاهرة، ط١، ١٣٧٣هـ - ١٩٥٣م).
- الجوير، أسماء بنت إبراهيم آل جوير: **الفعل الثلاثي المزيد المستعمل ذو المجرد المهمل في تاج العروس**، دراسة صرفية دلالية (رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٤٣هـ - ٢٠٢١م).
- ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر: **الشافية في علم التصريف**، تحقيق: حسن أحمد العثمان (المكتبة المكية/ مكة المكرمة، ط١، ١٤١٥هـ).
- الحملاوي، أحمد، **شذا العرف في فن الصرف** (دار الكتب المصرية/ القاهرة، ط٥، ١٣٤٥هـ - ١٩٢٧م).
- خليل بن أحمد الفراهيدي، **العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (دار ومكتبة الهلال/ لبنان، د.ب.ت.د).

^{١٣} أبو عمرو الشيباني: كتاب الجيم: ج ٢ ص ٨٨.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Rhetorical Investigation and the Philosophy of Critical Merit in the Light of AI

Dr. Houriya bint Abdul Latif Al-Abdul Latif

Assistant Professor of Rhetoric, Criticism and Literature - King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences.

E-mail: Abdullatifho@ksau-hs.edu.sa

التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي في ضوء الذكاء الاصطناعي.

د. حورية بنت عبد اللطيف العبد اللطيف

أستاذ مساعد بلاغة ونقد وأدب بجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية.

KEY WORDS:

Rhetorical Inquiry, Philosophy of Critical Merit, Rhetorical Sciences, Literary Analysis, Arabic Criticism

الكلمات المفتاحية:

التحقيق البلاغي، فلسفة الاستحقاق النقدي، علوم البلاغة، التحليل الأدبي، النقد العربي.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

This study aims to explore the dimensions of Rhetorical Verification and its connection to the concept of Critical Merit in literary and linguistic studies, through the analysis and scholarly editing of classical texts using a rigorous methodology that balances textual authenticity with the demands of contemporary interpretation. The research starts from the premise that rhetorical verification is not limited to correcting and authenticating texts; rather, it extends to uncovering their underlying argumentative and aesthetic structures, and to elucidating the author's intentions within their historical and intellectual contexts. It also examines the notion of critical merit as a tool for evaluating texts and determining their artistic and intellectual value, beyond subjective impressions, by employing objective criteria derived from classical Arabic rhetoric and modern critical theories. The study analyzes selected rhetorical heritage texts and demonstrates the role of scholarly verification in reintegrating them into contemporary critical discourse. Its contribution lies in proposing a methodological framework that combines textual precision with philosophical awareness, thereby enhancing the global academic presence of the Arabic rhetorical tradition and opening new avenues for integrating verification, translation, and criticism to produce solid knowledge capable of competing in international conferences and research forums.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف أبعاد التحقيق البلاغي وارتباطه بمفهوم الاستحقاق النقدي في الدراسات الأدبية واللغوية، من خلال تحليل النصوص التراثية وتحقيقها وفق منهج علمي صارم، يوازن بين أصالة النص ومقتضيات القراءة المعاصرة. ينطلق البحث من فرضية أن التحقيق البلاغي لا يقتصر على تصحيح النصوص وضبطها، بل يمتد إلى كشف البنية الحجاجية والجمالية الكامنة فيها، واستجلاء مقاصد المؤلف في سياقها التاريخي والفكري. كما يتناول مفهوم الاستحقاق النقدي بوصفه أداة لتقويم النصوص وتحديد قيمتها الفنية والمعرفية، بعيداً عن الانطباعات الذاتية، مع توظيف معايير موضوعية مستمدة من البلاغة العربية الكلاسيكية ونظريات النقد الحديثة. يعتمد البحث على تحليل نصوص مختارة من التراث البلاغي، وبيان أثر التحقيق العلمي في إعادة توظيفها ضمن الخطاب النقدي المعاصر. وتتمثل مساهمته في اقتراح إطار منهجي يجمع بين الدقة النصية والوعي الفلسفي، بما يعزز من حضور التراث البلاغي في الساحة الأكاديمية العالمية، ويفتح آفاقاً جديدة للتكامل بين التحقيق والترجمة والنقد، في سبيل إنتاج معرفة رصينة قادرة على المنافسة في المؤتمرات والمحافل البحثية الدولية.

المقدمة:

يمثل التحقيق البلاغي في النقد أداةً منهجية متقدمة، تستهدف الوصول إلى المعنى الأعمق للنصوص الأدبية من خلال إثبات المسائل النقدية بالدليل الحجاجي، وتحقيق المعنى بما يزيل كل شبهة. وفي عالم تتسارع فيه وتيرة الإنتاج الثقافي وتتنوع أشكال التعبير الأدبي والفني، تتعاظم الحاجة إلى أدوات نقدية دقيقة، قادرة على التمييز بين القيمة الحقيقية والزيف.

في هذا السياق، يبرز التحقيق البلاغي كمنهج تحليلي يكشف البنية الخطابية للنصوص، ويركز على فنون الإقناع والتأثير، فيما تضع فلسفة الاستحقاق النقدي الإطار الموضوعي لتقويم النصوص، وضمان العدالة في منحها درجات التقدير.

يسعى هذا البحث إلى تقديم رؤية متكاملة تدمج بين التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي، بما يواكب تطورات العصر، ويستثمر تقنيات الحجاج الحديثة، مع تطبيقات على نصوص تراثية وحديثة، بما فيها النصوص المنتجة بالذكاء الاصطناعي.

إشكالية الدراسة:

رغم التطور الكبير في مناهج النقد الأدبي والفني، ما يزال المشهد النقدي العربي يفتقر إلى إطار منهجي يجمع بين التحقيق البلاغي القائم على تحليل النصوص من منظور الحجاج والإقناع، وفلسفة الاستحقاق النقدي التي تستند إلى معايير موضوعية عادلة للتقييم.

تزداد هذه الفجوة وضوحاً في ظل التحولات المعاصرة، حيث لم تُطوّر أدوات كافية لقراءة النصوص الرقمية والنصوص المنتجة بالذكاء الاصطناعي، مما يطرح تساؤلات حول مدى قدرة البلاغة العربية على مواكبة هذه التطورات، وحول إمكانية بناء نموذج نقدي يجمع بين الدقة العلمية والفاعلية التطبيقية، ويضمن في الوقت نفسه العدالة والشفافية في الحكم على النصوص.

أهداف الدراسة:

١. تحديد مفهوم التحقيق البلاغي في ضوء التراث والحداثة.
٢. بيان فلسفة الاستحقاق النقدي وعلاقتها بالتحقيق البلاغي.
٣. ربط البلاغة التراثية بتقنيات الحجاج الحديثة.
٤. تقديم نموذج نقدي لتحليل النصوص المنتجة بالذكاء الاصطناعي.
٥. الإسهام في تطوير المناهج النقدية العربية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في هذا البحث لأنها تتناول فكرة مستحدثة:

١. الربط بين البلاغة التراثية والنظريات الحجاجية المعاصرة.

٢. وضع تصور نقدي يجمع بين التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي.
٣. توضيف التقنيات الحجاجية الحديثة في قراءة النصوص التراثية والحديثة.
٤. تطوير أدوات نقدية لفحص النصوص المنتجة بالذكاء الاصطناعي.
٥. إثراء البحث البلاغي النقدي برؤية تطبيقية جديدة.

أسباب اختيار الموضوع:

١. غياب دراسات تمزج بين التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي في ضوء الحجاج الحديث.
٢. حاجة النقد العربي إلى أدوات لتحليل النصوص الرقمية.
٣. تزايد إنتاج النصوص بالذكاء الاصطناعي وما يفرضه من تحديات نقدية.
٤. الرغبة في صياغة نموذج نقدي يجمع الدقة العلمية والفاعلية التطبيقية.

الدراسات السابقة:

*بلاغة التراكم وإنتاج السياق: دراسة في البيان الأعلى - المؤلف: مهدي مرموص عبود (كلية الآداب، الجامعة العراقية) المجلة: المجلة العربية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع، تتناول الدراسة جدلية القياس على الأصل في ضروب العربية، مشيرة إلى أن نظم القرآن الكريم يتفرد بسبك معجز في تراكيبه، حيث يكمن الجمال البلاغي في بلاغته المستفادة من جو النص وإنتاج السياق، غير أنه بقيده المعجمي، مع أنه موافق لمباحث علم المعاني.

*بلاغة الجمهور واقتراضات التلقي - المؤلف: أ.د. وليد شاكر نعاس (جامعة المثنى، العراق) المجلة: مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، العدد الرابع، تهدف الدراسة إلى توضيح مقومات بلاغة الجمهور وبيان قيمتها الجمالية، وفاعليتها على ذهنية المتلقي، فضلاً عن إثرائه بالعلامات اللسانية وغير اللسانية.

*الموازنة بين أبي تمام والبحتري: دراسة نقدية وصفية - المؤلف: محمد الفالح، المجلة: مجلة كلية اللغة العربية بأسبوط، تتناول الدراسة مقارنة نقدية بين الشاعرين أبي تمام والبحتري، مستعرضة أساليبيهما الشعرية وموضوعاتهما، مع التركيز على الجوانب الفنية والتعبيرية في أعمالهما.

المنهج المستخدم:

١. المنهج التحليلي: لتفكيك النصوص التراثية والحديثة واستنباط آليات التحقيق البلاغي والحجاج.
٢. المنهج الوصفي: لرصد تطور المفاهيم وتطبيقاتها النقدية.

خطة البحث في:

المطلب الأول: التحقيق البلاغي والاستحقاق.
المطلب الثاني: للتحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي في ضوء الذكاء الاصطناعي.

• **الهدف الإقناعي:** كيف يؤثر النص على القارئ أو السامع ويحقق الغرض من الخطاب.

يستخدم التحقيق البلاغي في تحليل النصوص الأدبية والخطابية لفهم قوتها التعبيرية وقدرتها على التأثير. مفهوم الاستحقاق في اللغة والفقه وعلم الكلام: الاستحقاق في اللغة العربية:

يعود أصل مفهوم "الاستحقاق" إلى الفعل "استحق"، أي استوجب أو استحق شيئاً. وقد ورد هذا المصطلح في المعاجم العربية بمعاني متعددة مثل الجدارة، والاستيجاب^(٥)، ووقت استحقاق الدين. كما ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: "فَإِنْ عُرِزَ عَلَىٰ أَنَّهُمَا اسْتَحَقَّا إِثْمًا" (المائدة: ١٠٧)، أي استوجبا العقوبة ..

وقيل معناه اطلع على أنهما استوجبا إثمًا أي خيانة باليمين الكاذبة التي أقدمتا عليها، فأخران يقومان مقامهما من ورثة المتوفى الذين استحق عليهم أي ملك عليهم حق من حقوقهم بتلك اليمين الكاذبة^(٦).

والاستحقاق والاستيجاب قريبان من السواء^(٧). وقوله تعالى (فَيُقْسِمَانِ بِاللَّهِ لَشَدِيدَتُنَا أَحَقُّ مِنْ شَهَادَتِهِمَا) (المائدة: ١٠٧/٥)، فيجوز أن يكون معناه أشد استحقاقاً للقبول.. ويجوز أن يكون أراد أثبت من شهادتهما مشتق من قولهم حق الشيء إذا ثبت^(٨). الاستحقاق في علم الكلام:

في الفكر الكلامي ارتبط مفهوم الاستحقاق بمبدأ العدل الإلهي والوعد والوعيد، خاصة في الفكر المعتزلي. ويرى المتكلمون أن الاستحقاق يتصور فقط عند الفاعل المختار، أي الذي يمكن أن يظلم أو يفي بوعده، بينما لا يجوز نسبة الاستحقاق إلى الله تعالى، لأنه لا يمكن أن يظلم. وقد تناول ابن الحديد في "شرح نهج البلاغة" هذا المفهوم بقوله: "إنما يتصور الاستحقاق على الفاعل المختار إذا كان ممن يتوقع منه أن يظلم"^(٩).

لقد شهد مفهوم الاستحقاق النقدي تطوراً كبيراً عبر العصور، من الفلسفة اليونانية إلى النقد العربي، ثم النقد الحديث. ولم يعد الاستحقاق النقدي يقتصر على التفضيل الجمالي؛ بل أصبح يشمل تحليل النصوص في سياقاتها الاجتماعية والثقافية.

إن هذا التطور يعكس الحاجة إلى مراجعة مستمرة للمعايير النقدية، لضمان فهم أعمق للأعمال الأدبية وتقديم تقييم أكثر دقة وإنصافاً.

المطلب الثالث: فلسفة الاستحقاق النقدي.

المطلب الرابع: آفاق جديدة للاستحقاق النقدي والذكاء الاصطناعي.

المطلب الأول: التحقيق البلاغي والاستحقاق النقدي:

١: التحقيق البلاغي

التحقيق عند أهل العلم: التحقيق هو إثبات المسألة بالدليل، أما التدقيق فهو إثبات الدليل بدليل آخر^١.

التحقيق في اللغة: التحقيق يعني إرجاع الشيء إلى حقيقته بحيث لا يشوبه شبهة، وهو المبالغة في إثبات حقيقة الشيء بالوقوف عليه. يُستعمل التحقيق في المعنى، بينما يُستخدم التهذيب في اللفظ. والتحقيق هو إثبات دليل المسألة مطلقاً أو بدليلها. في مجال القراءة، التحقيق يعتبر نوعاً من الرياضة والتعليم والتمرين^٢.

التحقيق في المنطق (نصير الدين الطوسي): كل تحقيق يعني تحصيلاً وإثباتاً علمياً. التحقيق مرتبط بترتيب يؤدي إليه، ويقضي أن يكون الفصل الذي يتحصل به الجنس واحداً فقط، لأن الواحد إن لم يتحصل به الجنس لا يكون فصلاً، وإن حصل به كل ما عداه فهو فصل، فلا يكون فصلاً^٣.

التحقيق في العلوم: هو العملية التي تهدف إلى إثبات المسائل والأفكار باستخدام الأدلة القوية والمنطقية، فلا يكون مجرد قول أو رأي، بل إثبات مدعوم بحجج وأدلة متينة.

التحقيقية: (Verificationism)

هي مذهب فلسفي يؤكد أن معنى أي جملة أو ادعاء يتحدد من خلال الطريقة التي يمكن التحقق بها من صحته أو خطئه عبر التجربة أو الملاحظة. أي أن أي ادعاء لا يمكن اختباره علمياً أو تجريبياً يُعتبر عديم المعنى لأنه يفتقر إلى الأساس الذي يُمكن من خلاله تقييم صحته أو خطئه^٤.

التحقيق البلاغي هو دراسة النصوص من حيث العناصر البلاغية التي تعتمد على فنون الخطابة والتعبير، مثل الجماليات اللغوية، الإقناع، استخدام الصور والتشبيهات، والتناغم بين المعاني والأساليب. يهدف التحقيق البلاغي إلى الكشف عن العمق المعنوي للنص وكيفية تأثيره على المتلقي من خلال دراسة:

• **الأسلوب اللغوي:** تحليل كيفية صياغة النص واستخدام اللغة.

• **التركييب البلاغية:** كالتشبيه، الاستعارة، الطباق، الجناس، وغيرها.

^(٦) جبار جيهامي، سميح دغيم، الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي والإسلامي (تحليل ونقد)، ج ١/ص: ١٨٦.

^(٧) لسان العرب، حقق، ١٠/٥٢-٥٣.

^(٨) جبار جيهامي، سميح دغيم، الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي والإسلامي (تحليل ونقد)، ج ١/ص: ١٨٧.

^(٩) ابن الحديد، شرح نهج البلاغة، ٣، ٣٠، ٢٦.

^(١) الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي والإسلامي، ص. ٥٨٥.

^(٢) الكليات، فصل التاء، التحقيق، ٧٦-٧٥/٢.

^(٣) الإشارات والتنبيهات، ١٧٩، ١١ و ٢٢٥.

^(٤) دليل أكسفورد للفلسفة، ص. ٥١٥.

^(٥) لسان العرب، حقق، ١٠/٥٢-٥٣.

- **التكامل بين التحليل والتقييم:** حيث يُستخدم التحقيق البلاغي لفهم عناصر النصوص بشكل عميق، ومن ثم يُطبق عليها مفهوم الاستحقاق النقدي لتحديد مدى جدارتها وقيمتها.
- **تعميق الفهم:** التحقيق البلاغي يكشف عن قوة النص من حيث البلاغة والتأثير، بينما فلسفة الاستحقاق النقدي تقيم هذه القوة وفق معايير موضوعية.

١. الاستحقاق النقدي عبر التاريخ:

٢. الاستحقاق النقدي في الفكر اليوناني:

ظهر مفهوم الاستحقاق النقدي في الفكر اليوناني القديم من خلال الجدليات الفلسفية التي تناولت طبيعة القيم الجمالية والمعرفية للنصوص الأدبية، فكان سقراط يرى أن النقد ينبغي أن يكون أداة لتقييم الحقيقة والجمال في الأعمال الأدبية، بينما ركز أفلاطون على أهمية انسجام الفن مع المبادئ الفلسفية والأخلاقية. أما أرسطو فقد أسس منهجاً نقدياً أكثر تفصيلاً؛ حيث وضع معايير للتقييم الأدبي، كما في كتابه "فن الشعر"، الذي تناول فيه العناصر الأساسية للعمل الأدبي مثل الحبكة، الشخصيات، والأسلوب.

"كما كان سقراط، فإن الفلاسفة يبحثون عن الأجوبة من خلال المناقشة، فهم يردون على حجج الآخرين، أو يقومون بتأمل شخصي حذر ويتناول نقاشهم في أغلب الأحيان الاستحقاقات النسبية لهذه الطرق"^{١١}

٣. الاستحقاق النقدي في النقد العربي الكلاسيكي:

في التراث العربي، ظهر النقد الأدبي كحقل معرفي مستقل، حيث ساهم العديد من المفكرين في بلورته. "أدرك نقاد العرب أن للنقد أثره في توجيه الأدباء، وتنبههم إلى ما يقبل وما لا يقبل"^{١٢}. كان الجاحظ من أوائل من تناول النقد الأدبي، حيث ركز على بلاغة النصوص الأدبية وأسلوبها اللغوي، معتبراً أن الإبداع يكمن في الوضوح والتكثيف. أما القرطاجني فقد سعى إلى وضع معايير موضوعية لقياس جودة الشعر العربي، مؤكداً أن التفضيل بين الشعراء يعتمد على الزمان والبيئة والموضوعات التي يعالجونها. أما ابن خلدون فقد قدم رؤية اجتماعية للنقد، حيث ربط تطور الأدب بالحراك الثقافي والسياسي، مؤكداً أن كل عصر يحدد معايير الجمالية وفقاً لظروفه التاريخية.

٤. الاستحقاق النقدي في النقد الحديث:

مع تطور الدراسات الأدبية في العصور الحديثة، أصبح مفهوم الاستحقاق النقدي أكثر تعقيداً، حيث لم يعد مقتصرًا على الجوانب الجمالية أو الأسلوبية؛ بل امتد ليشمل

أما الجانب الميتافيزيقي فهو مرتبط بمسألة التكليف وشروطه، والجانب الإنساني مرتبط بشروط الفعل الإنساني الاختياري وبمعاصر تقدير هذا الفعل وخلق. إن الاستحقاق في الأحكام واجب على الله، فالله عادل ولا يفعل الظلم. وبالتالي فهو سيحسن إلى الخيرين وسيعاقب المسيئين ولا يمكن أن يفعل خلاف ذلك. هكذا تتجلى حرية الإنسان في خلق أفعاله، فلا يحاسب أحد ما لم يكن مقدراً ومريداً ومختاراً لأفعاله. أضف إلى ذلك أن الدلالة على استحقاق الأحكام إنما يُستدل عليها بالعقل والسمع.

والدلالة العقلية على استحقاق الأحكام تفيد بأن العقل قبل الشرع قد أورد الحكم على الأفعال وتبني مسألة الثواب والعقاب. أما الدلالة السمعية فإن الله في كتابه العزيز قد توعد مرتكبي المعاصي بالعقاب، ووعد المطيعين بالثواب وهو لا يفعل خلاف ذلك.^(١٠)

التحقيق البلاغي يتحقق من خلال القانون البلاغي:

القانون البلاغي هو إطار تنظيمي معرفي يُشكل مجموعة من القواعد النقدية التي تحكم النشاط البلاغي في مختلف أشكاله، سواء كان حواراً بين أطراف متعددة أو خطاباً ذاتياً صادراً من فرد واحد. ينشأ هذا القانون من تفاعل الأفراد داخل النصوص، حيث يُقيم الفرد صياغة تعبيرية ذاتية ضمن سياق حوار، ويتلقى المجتمع تلك الأساليب بأسلوب نقدي يستند إلى معايير ذوقية عامة. ومن هنا، يركز الحوار البلاغي على احترام سلطة عامة تمثل الذوق النقدي للمجتمع، الذي يفرض الجزاءات على من يخالف قواعد البلاغة، مراعيًا بذلك التوازن بين حرية التعبير والالتزام بمعايير التناسق الجمالي واللغوي.

فلسفة الاستحقاق النقدي

هي منهج نقدي يركز على مفهوم "الاستحقاق" بمعنى الجدارة أو الاستحقاق في التقييم والتحليل. ترتبط هذه الفلسفة بفكرة أن النقد يجب أن يكون موضوعياً وعادلاً، ويستند إلى معايير واضحة تبرر الاستحقاق أو الجدارة التي يتم بها منح النص أو العمل الفني قيمة نقدية أو أدبية. تقوم فلسفة الاستحقاق النقدي على النقاط التالية:

- **معايير واضحة:** وجود قواعد أو معايير محددة لتقييم الأعمال.
 - **العدالة في التقييم:** التمييز بين الجيد والضعيف بناءً على معايير موضوعية وليس أهواء شخصية.
 - **الاهتمام بالقيمة الجوهرية:** التركيز على جودة العمل الفنية أو الفكرية وليس على الشهرة أو الشعبية فقط.
- العلاقة بين التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي**

^{١٢} أحمد بدوي، أسس النقد الأدبي عن العرب، نهضة مصر للطباعة، ٢٠٠٩ الطبعة السابعة ص ٩٦

(١٠) جيار جيهامي، سمح دغيم، الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي والإسلامي (تحليل ونقد)، ج ١ ص ١٨٧

(١١) مصطفى حبيسة، المعجم الفلسفي، دار أسامة للنشر، الأردن - عمان ٢٠١٢، ص ٤٧٦

التحليل الاجتماعي والثقافي.

وقد برزت مدارس نقدية مثل البنوية؛ التي ركزت على تحليل النصوص من الداخل، والتفكيكية؛ التي سعت إلى الكشف عن تناقضات النصوص وتحليل بنيتها العميقة، والنقد الثقافي، الذي تعامل مع النصوص ضمن سياقاتها السياسية والاجتماعية.

الاستحقاق النقدي كعملية تقييمية:

الاستحقاق النقدي يشير إلى قدرة الناقد على تقديم تقييم موضوعي وعادل للأعمال الأدبية والفنية بناءً على معايير محددة. ويتطلب هذا الأمر من الناقد امتلاك معرفة واسعة بتاريخ الأدب، وفهماً عميقاً للأساليب والتقنيات الفنية المختلفة، بالإضافة إلى وعي بالسياقات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالنص.

"فلا بد أن تقدم هذه النظرية معاني محددة المعالم لما هو «جيد» و«رديء» في ميدان الفن — أعني ما هو «جميل» و«قبيح» — حتى يمكن تطبيق هذه الألفاظ بطريقة واضحة مفهومة، وإلا عجزنا — ببساطة — عن فهم ما يعنيه الناقد عندما يستخدم هذه الألفاظ التقويمية. كما ينبغي أن نعرفنا النظريات بالمبررات التي يستطيع الناقد الالتجاء إليها تأييداً لرأيه في أن هذا العمل (جيد) أو في أنه «أفضل» من عمل آخر. فإذا لم تكن هناك مبررات صحيحة كهذه، فقد يكون نقده مبنياً على الهوى أو شخصياً فحسب، أي أنه لا يعدو عندئذ أن يكون تعبيراً مثل «أنا أحب هذا»، ولكنه تعبير يتخذ طابعاً معقداً. وحينئذ يكون حكمه التقويمي مفتقراً إلى السلطة، ولا يستطيع أن يطالبنا بشيء.^{١٣}

يرى الدكتور أحمد مطلوب يجب "اختيار النصوص التي تستحق الدراسة، إذا كثرت النصوص الرديئة في الدراسات الأدبية والنقدية لأن أصحابها أصحاب النقد، أو تربطهم فكرة واحدة، أو اتجاه سياسي معين. إن النصوص الرديئة لا تستحق بذل الجهد وإضاعة الوقت فيما لا يجدي إلا إذا أريد بها الموازنة بينها وبين النصوص الجيدة"^{١٤}

المطلب الثاني: للتحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي في ضوء الذكاء الاصطناعي

تعيش البلاغة اليوم تحدياً غير مسبوق في ظل الثورة الرقمية وظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي القادرة على إنتاج النصوص بمستويات متقدمة من الفصاحة والتركيب. هذا الواقع يفرض إعادة النظر في مفهوم التحقيق البلاغي الذي وضع أسسه السكاكي، وفي فلسفة الاستحقاق النقدي بوصفها أداة للحكم على قيمة النصوص، بهدف التمييز بين الفصاحة الشكلية والقيمة الحجاجية الحقيقية.

١. البلاغة في زمن الذكاء الاصطناعي

• **النصوص الآلية:** يمكن لخوارزميات الذكاء الاصطناعي إنتاج نصوص عالية الفصاحة ظاهراً، لكنها قد تقتصر على مطابقة دقيقة للمقام أو إلى عمق حجاجي، وهو ما يضعها تحت مجهر الاستحقاق النقدي.

• **التحدي الجديد:** قدرة القارئ أو الناقد على كشف الفرق بين نص يحقق المطابقة السياقية ويحمل قيمة حجاجية، ونص يكتفي بالمحاكاة اللغوية.

٢. التحقيق البلاغي والذكاء الاصطناعي:

• **التضاد المعكوس**
يبدأ الكلام بالنتيجة أو التأثير ثم يعود لسببها، ليخلق مفاجأة ذهنية ويشد الانتباه.

• **التكثيف التتابعي**
يعرض مجموعة من الأفكار المتقاربة ثم يلخصها بكلمة أو عبارة واحدة موجزة تعبر عنها جميعاً.

• **الأسلوب السداسي**
صياغة جملة قصيرة مؤلفة من ست كلمات فقط، بحيث تكون متسقة ومتراصة في المعنى لتترك أثراً قوياً.

• **التقابل غير المباشر**
يجمع بين فكرتين متناقضتين أو مختلفتين من خلال عنصر ثالث يتوسطهما، مما يثري المعنى ويعمقه.

• **التمثيل المعكوس**
استخدام مجاز أو صورة توحى بمعنى واحد ظاهر، بينما تقصد بها معنى معاكس أو مخفي.

• **التكرار المنكسر**
تكرار عبارة مع تغيير بسيط في كل مرة، ليضيف تنوعاً على المعنى ويزيد من قوة التعبير.

• **الإبهام المقصود**
استخدام عبارات تحمل أكثر من معنى، مما يفتح الباب لتأويلات متعددة ويثير التفكير.

• **التضخيم المقلوب**
تقليل حجم الشيء أو وصفه بصورة بسيطة للتأكيد على عظمة تأثيره أو أهميته.

• **التركيب المتضاد**
جمع كلمتين متناقضتين في تركيب واحد ليبرز التباين ويثري المعنى.

• **التسلسل الزمني العكسي**
سرد الأحداث أو الأفكار بالعكس، من النهاية إلى البداية، لخلق تأثير درامي أو فلسفي.

^{١٤} أحمد مطلوب، في المنهج النقدي، منشورات المجمع العلمي، ٢٠٠٨ ص ٤٢

^{١٣} جبروم ستولنيتز. لنقد الفني: دراسة جمالية وفلسفية، ترجمة فواز زكريا ٢٠١٦-٢٠١٤

٦. الإبهام المقصود (Intentional Ambiguity)
 - في قوله:

وَمَا كُفِّنْتُ إِلَّا وَجَبِي لَيْسَ مِنِّي

 يمكن أن يحمل المعنى تفسيرات متعددة حول طبيعة الحب ومداها.
 ٧. التسلسل الزمني العكسي (Reverse Chronology)
 - في بعض الأبيات يذكر الشاعر الذكريات ثم يعود ليصف الحاضر والحال.
 ٨. الاستفهام البلاغي المتعدد (Multiple Rhetorical Questions)
 - في قوله:

هل لي من حبٍّ من أهوى قسمة؟

 هل أجد من يسقي جفني؟
 ٩. الإيجاز المفتعل (Deliberate Brevity)
 - "قَفَا نَبِكْ"

عبارة مختصرة لكن معبرة جدًا، تدعو إلى الوقوف والبكاء في آن.

الاختلافات الجوهرية بين النقد التقليدي والنقد الحديث:

 ١. التراكمية والتطور: يعتمد النقد الحديث على فكرة أن القيمة الأدبية تتطور عبر الزمن، في حين يميل النقد التقليدي إلى إصدار أحكام ثابتة ومباشرة مثلًا النقاد الانطباعيون "إنَّ منهجهم هو ألا يكون لهم منهج، فكل نظام يبدو لهم قبليًا مريبًا. ثم إن الانطباعيين يكرهون -أيضًا- الرياء؛ إنهم يقولون: لنكن صريحين أليس كل نقد -بالفعل- انعكاسًا للأثر، من خلال النقد؟ ولماذا لا نقبل -بحرية- هذا الوضع؟"١٥.
 ٢. التقييم المتعدد الأبعاد: يركز النقد الحديث على التحليل الشامل الذي يشمل الأبعاد الفنية، الثقافية، والتاريخية، بينما يركز النقد التقليدي على الجوانب الأسلوبية والجمالية. فالتقييم متعدد الأبعاد يعمل على دمج العوامل النقدية والإنسانية كلاهما.١٦

المنهجية الموضوعية: يسعى النقد الحديث إلى تطبيق مناهج تحليلية قابلة للقياس، بينما يعتمد النقد التقليدي على الذوق الشخصي والانطباعات الذاتية. الاستحقاق يتعامل مع "المناهج النقدية كالتاريخية، والنفسية، والرمزية، والأسطورية، والوجودية، والبنوية، والبنوية التكوينية، الشكلانية والأسلوبية، والتفكيكية، وغيرها من المناهج التي ذكرها عز الدين المناصرة ستة وعشرين منها ومعظم هذه المناهج يصيب اهتمامه جانب معين من النص"١٧ على أنها
- التكرار الإيحائي

تكرار كلمة أو عبارة مع تعديل طفيف في كل مرة، لتوسيع دائرة المعنى ودعم الفكرة.
 - الاستفهام البلاغي المتعدد

طرح عدة أسئلة متتالية دون انتظار إجابة، لتأكيد فكرة أو حالة معينة.
 - الانسجام العكسي

تجميع كلمات أو عبارات تختلف صوتيًا لكنها متناغمة معنويًا، ما يخلق تأثيرًا مميزًا.
 - التمثيل المستحيل

ربط بين عنصرين لا يمكن أن يجتمعا واقعيًا، لإيصال صورة فنية تخاطب الخيال.
 - الإيجاز المفتعل

اختصار الكلام إلى أبسط صورة مع الحفاظ على دقة وقوة المعنى، مما يعطيه أثرًا عميقًا:

تطبيق قصيدة امرؤ القيس: قَفَا نَبِكْ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ بِسِقْطِ اللّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَخَوَلٍ
 ١. التضاد المعكوس (Inverse Antithesis)
 - نبكي على الذكرى (النتيجة) ثم نستدعي المكان والزمان (السبب) "يبدأ الشاعر بإثارة العاطفة (البكاء) ثم يحدد سببها.
 ٢. التكثيف التتابعي (Sequential Compression)
 - "بِسِقْطِ اللّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَخَوَلٍ"

تلخيص عدة أماكن في جملة قصيرة لتوحيد المعنى المكاني.
 ٣. الأسلوب السداسي (Hexadic Style)
 - "قَفَا نَبِكْ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ"

ست كلمات مترابطة تحمل معنى عميق ودعوة للتوقف والتأمل.
 ٤. التقابل غير المباشر (Indirect Parallelism)
 - في البيت الثاني (من نفس القصيدة):

وَقَارِبَةٌ وَمَرَاوِدٌ وَبِكَاءٌ تَحُلُّ

تَقُوقُهَا نَجُومُ السَّمَاءِ وَوَهَاجُ الْقَمَرِ

 ربط بين الحزن (البكاء) والسماء (النجوم والقمر)، فكرتان متناقضتان من خلال عنصر وسيط (السماء).
 ٥. التكرار المنكسر (Broken Repetition)
 - في البيت الثالث:

وَقَفَا نَجْدَتِي وَالهَيْمَةَ وَالرَّمْلَةَ

إلى أن تَمَسَّ الْهَوَى جَوَانِحَ الْكَمَلِ

 تكرار "وَقَفَا" مع تغيير في أماكن النداء يخلق إيقاعًا متغيرًا.

١٥ أحمد مطلوب، في المنهج النقدي، منشورات المجمع العلمي، ٢٠٠٨ ص ٧٠

١٥ كارلوني وفيلو؛ النقد الأدبي. ترجمة: كيتي سالم. كتاب الدوحة. ط ١. مايو ٢٠١٩. عدد ١٣٩. ص ٦٥.

١٦ ينظر: سليمان مليكة، مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، مراقبة وقياس أداء الموارد البشرية باستخدام بطاقة التقييم المتعدد الأبعاد وهندسة القيمة: دراسة عينة من المؤسسات الجزائرية.

والتبين"، كان يسعى إلى تقديم نقد يعزز من فهم الأدب ويشجع على تطويره من خلال التركيز على هذه العناصر الأساسية.

الاستحقاق عند القرطاجني، ونخلص من كلامه إلى أن الشاعر يستحق المعنى إذا فضلت عبارته عن عبارة المتقدم، وهذا حسن وجيد من باب الأخذ الذي تحدث عنه البلاغيون على مختلف العهود ويتحدث عن المعاني: "فمراتب الشعراء فيما يلمون به من المعاني إذن أربع: اختراع، واستحقاق وشركة وسرقة. فالاختراع هو الغاية في الاستحسان، والاستحقاق تال له، والشركة منها ما يساوي الآخر فيها الأولى فهذا لا عيب فيه، ومنها ما ينحط فيه الآخر عن الأول فهذا معيب، والسرقة كلها معيبة وإن كان بعضها أشد قبحاً من بعض" (٢٠).

وفي هذا النص يتضح أن الاستحقاق ليس مما يعاب، بل أنه بعد الاختراع في المنزلة (٢١). وقد أوضح القرطاجني هذه المسألة بقوله: "فإذا تساوى تأليفاً الشاعرين في ذلك فإنه يسمى الاشتراك، وإن فضلت فيه عبارة المتقدم فذلك الاستحقاق لأنه استحق نسبة المعنى إليه بإجادته في نظم العبارة عنه" (٢٢).

نخلص إلى أن حازم القرطاجني اتسم بما يلي:

١. الالتزام بالقواعد الفنية: يقدر حازم الأعمال التي تلتزم بالقواعد الفنية للأنماط الأدبية، مثل الشعر والنثر، والتي تبرز الانسجام بين الشكل والمضمون.
 ٢. جودة الأسلوب: كان حازم يولي أهمية كبيرة لجودة الأسلوب واللغة. يفضل الأعمال التي تظهر إتقاناً في استخدام اللغة والأدوات البلاغية.
 ٣. الإبداع والتميز: كان يقدر الابتكار والتميز في الأسلوب والمحتوى، وينبذ التقليدية والابتذال. يشجع على تقديم أفكار جديدة ومعالجة مبتكرة للمواضيع الأدبية.
 ٤. التركيز على المعاني والرموز: حازم كان يفضل الأعمال التي تحتوي على معاني عميقة ورموز تعبيرية، ويقدر النصوص التي تتمكن من التعبير عن أفكار ورؤى ثاقبة.
 ٥. قوة التأثير والإقناع: يقدر النصوص التي تستطيع التأثير في القارئ وإقناعه، وتظهر قدرة على التأثير العاطفي والعقلي.
- بصفة عامة، يركز حازم القرطاجني على الجوانب الفنية واللغوية للأعمال الأدبية، مع تأكيده على أهمية الإبداع والتميز في النقد الأدبي.
- الاستحقاق النقدي في الدراسات الحديثة

قضية يجب معرفة سبب اختيار الباحث لها.

١. الاعتبار الزمني: يأخذ النقد الحديث في الاعتبار تطور العمل الأدبي عبر الزمن، في حين يميل النقد التقليدي إلى التقييم الفوري.

٢. التكامل المعرفي النقدي: يدمج النقد الحديث بين مفاهيم فلسفية، تاريخية، واجتماعية، مما يوسع نطاق التحليل النقدي، بينما يظل النقد التقليدي أكثر تركيزاً على الأدوات الأدبية البحتة^{١٨}.

المرونة التقييمية في النقد: يسمح النقد الحديث بإعادة تقييم الأعمال الأدبية مع تغير السياقات الثقافية والتاريخية، "محاولة تجاوز بعض القيود التي قد تواجه النقد الأدبي التقليدي" (١٩). حيث يميل النقد التقليدي إلى الثبات في أحكامه.

المطلب الثالث فلسفة الاستحقاق النقدي

الاستحقاق عند العرب:

يأتي الاستحقاق على أساس ما يراه الكاتب مثلاً يفضل الجاحظ، وهو أحد أبرز نقاد الأدب في العصر العباسي، نقد العمل الأدبي الذي يتصف بعدة خصائص، أبرزها:

١. التمكن من اللغة والمملكة الكلامية: الجاحظ كان يقدر الأعمال التي تُظهر براعة في استخدام اللغة وتنوعها. كان يرى أن اللغة الجميلة والمعبرة تساهم بشكل كبير في جودة النص الأدبي.
 ٢. الابتكار والإبداع في اللفظ والمعنى: يفضل الجاحظ الأعمال الأدبية التي تحمل لمسات إبداعية وأصالة، بعيداً عن التقليدية والابتذال. كان يشجع على استخدام أساليب جديدة وأفكار مبتكرة.
 ٣. الإقناع والبلاغة وفرة الحجاج: الجاحظ كان يقدر الأعمال التي تتميز بالقدرة على الإقناع والتأثير من خلال البلاغة. كان يرى أن القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفعالية أمر أساسي.
 ٤. العمق الفكري: يفضل الجاحظ النصوص التي تحتوي على عمق فكري ومعنى، والتي لا تقتصر على السطحيات، بل تقدم رؤى وأفكاراً ثرية.
 ٥. المهارة في السرد: كان الجاحظ يقدر أيضاً النصوص التي تظهر مهارة في السرد وبناء الحبكة، حيث تكون القصة محبوكة بطريقة تجذب القارئ وتثير اهتمامه.
- إن الجاحظ، من خلال أعماله مثل "البيان

(٢٠) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم بن محمد بن حسن، ابن حازم القرطاجني، أبو الحسن (ت ٦٨٤هـ). ص ١٩٦.

(٢١) معجم المصطلحات البلاغية ص ١١٤.

(٢٢) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم بن محمد بن حسن، ابن حازم القرطاجني، أبو الحسن (ت ٦٨٤هـ). ص ١٩٦.

^{١٨} التكامل المعرفي ينظر في هذا المصطلح إلى: أصدر مركز ابن النفيس للدراسات والأبحاث كتاباً جديداً بعنوان "التكامل المعرفي أسسه وامتداداته بين العلوم"، عبد الله شكرية وآخرون (١٩) ينظر بتصرف معنى: حول تطور النقد الأدبي: قراءة في كتاب «النقد الأدبي» لكارلوني وفيلو كتاب الدوحة ترجمة كيتي سالم، رشيد طلبلي مداخل نقدية معاصرة إلى دراسة النص الأدبي

أولاً: مبادئ الاستحقاق النقدي الأدبي:

تُعَدُّ نظرية الاستحقاق النقدي الأدبي واحدة من المفاهيم التي تسعى إلى دراسة تطور القيمة النقدية للنصوص الأدبية عبر الزمن، مستلهمة مبادئها من أحدث النظريات النقدية، وتقوم هذه النظرية على عدد من المبادئ الأساسية التي تشكل إطارها النظري؛ وهي:

١. التراكمية النقدية: تُشير هذه الفكرة إلى أن النقد الأدبي يتطور باستمرار عبر الأجيال، حيث يتم التفاعل النقدي المستمر مع النصوص الأدبية، مما يتيح تراكم المعرفة النقدية وصلف المفاهيم النقدية وفقاً للمتغيرات الثقافية والفكرية التي يشهدها المجتمع.

٢. الاستحقاق المتردد: يُنظر إلى الأعمال الأدبية على أنها تكتسب قيمتها النقدية بشكل تدريجي، وذلك من خلال تأثيرها الفكري والفني عبر الزمن. فالنصوص التي تُحقق تفاعلاً نقدياً مستمراً تزداد قيمتها مع مرور الوقت.

٣. التقييم متعدد الأبعاد: يعتمد تقييم العمل الأدبي على عدة معايير، تشمل القيمة الفنية، الأثر الثقافي، والاستمرارية الزمنية، مما يسمح بإعطاء نظرة شاملة وعميقة حول قيمته النقدية.

ثانياً: نقدية الاستحقاق في تقييم الأعمال الأدبية:

يستند تحليل الاستحقاق النقدي إلى عدد من المؤشرات التي تُساعد في قياس مدى أهمية وقيمة النصوص الأدبية؛^{٢٣} وهي:

١. مؤشر الخلود الأدبي: يقيس مدى استمرارية العمل الأدبي وتأثيره عبر العصور المختلفة، ومدى استمراره في التأثير على القراء والمبدعين. "أثرى الخلود الأدبي لا يصنعه غير نفرٍ قليل من الصفوة في كلِّ بلد وعصر؟ ... إذا كان هذا صحيحاً فما هو السبب؟ ..."^{٢٤}

٢. معامل الإثراء الثقافي: يحدد مدى مساهمة العمل الأدبي في إثراء الثقافة والفكر، وتأثيره على الحركات الفكرية والنقدية المتعددة.

٣. مقياس التجديد الفني: يقيس مدى ابتكار العمل الأدبي من حيث الأسلوب والتقنيات المستخدمة مقارنةً بالأعمال السابقة.

٤. مؤشر الاستجابة النقدية: يقيس حجم وعمق التفاعل النقدي الذي يحظى به العمل الأدبي على مر الزمن، سواء كان ذلك من خلال الدراسات النقدية الأكاديمية أو النقد الجماهيري.

حيث يختلف نقاد المعرفة الأدبية عن نقاد المعرفة النقدية لأنها تضم جوانب فلسفية "يختلف نقاد المعرفة الأدبية من

حيث الدرجة التي يعتقدون فيها أن القيمة الأدبية تعتمد على القيمة المعرفية، ونوع المكافآت المعرفية التي يعتقدون أنها الأكثر أهمية في الإدراك الأدبي"^(٢٥)

ثالثاً: مراحل الاستحقاق النقدي:

تمر النصوص الأدبية بعدة مراحل نقدية تحدد تطورها وقيمتها النقدية بمرور الزمن؛ وهي:

١. مرحلة الظهور: تُعد هذه المرحلة التقييم الأولي للعمل عند نشره، حيث يُحظى برود فعل أولية من الجمهور والنقاد.

٢. مرحلة التفاعل: في هذه المرحلة، يتم قياس مدى استجابة القراء والنقاد الأوليين وتحديد مدى تفاعلهم مع النص.

٣. مرحلة الترسخ: تُحلل قيمة العمل الأدبي بمرور الزمن، حيث يتم قياس مدى تأثيره على الإنتاج الأدبي والنقدي المستقبلي.

٤. مرحلة إعادة التقييم: يُعاد النظر في قيمة العمل الأدبي بناءً على التطورات الثقافية والفكرية المتجددة، مما يسمح بإعادة تحديد مكانته النقدية.

رابعاً: أهمية الاستحقاق النقدي:

مع تنوع المناهج النقدية الحديثة وتعدد المصطلحات والمفاهيم، أصبحت الحاجة ملحة إلى تبني مفهوم الاستحقاق النقدي كأداة منهجية تجمع بين الاتجاهات النقدية المختلفة ضمن إطار موحد ومنظم. لذلك فإن الاستحقاق النقدي يهدف إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية، هي:

١. وضع خطط نقدية إلكترونية: يسعى الاستحقاق النقدي إلى تطوير الأفكار النقدية وتوفير مناهج تحليلية تُساعد الباحثين على دراسة النصوص الأدبية وفق أسس نقدية محددة

٢. التقييم المستمر: يضمن هذا المبدأ تعديل أساليب النقد لضمان أعلى مستويات الدقة والموضوعية في تحليل الأعمال الأدبية.

وبتميز الناقد المثقف بوعيه النقدي المستمد من المجتمع والثقافة المحيطة، حيث لا يسعى إلى تحقيق مصلحة فردية أو التحيز لأي اتجاه فكري، بل يهدف إلى تحقيق تحليل نقدي موضوعي ومترن.

خامساً: أهمية التحقيق البلاغي في الاستحقاق النقدي:

لكل ناقد مجموعة من الأهداف التي يسعى لتحقيقها عند تحليل النصوص الأدبية. ولذلك يجب أن يقوم النقد على أسس متينة تشمل ما يلي:

١. التوازن الفلسفي والعاطفي والجسدي: يُقِيم تأثير

^(٢٥) مجلة اللغة العربية والعلوم الإسلامية، العدد ١ مارس ٢٠٢٢م
مصطلح التماسك بين النقد الأدبي والمعرفي تشارلز ريب ترجمة معتز سلامة ص ١٣٦

^{٢٣} مجلة اللغة العربية والعلوم السالمية العدد ١(-) مارس ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة X2812-541: الترقيم الدولي للنسخة الإلكترونية: ٢٨١٢-٥٤٢٨
<https://jlais.journals.ekb.eg>

^{٢٤} توفيق الحكيم: فن الأدب، هنداوي

النصوص الأدبية سواء كان إيجابياً أو سلبياً وفقاً لعوامل متعددة^{٢٦}.

٢. امتلاك الملكة النقدية الأصيلة والمكتسبة: يتطلب النقد الأدبي فهماً عميقاً للنصوص، إلى جانب القدرة على تحليلها بموضوعية ودقة^{٢٧}.

٣. الحياد النقدي: يجب أن يكون النقد بعيداً عن التحيز الشخصي أو التأثيرات الأيديولوجية، مما يضمن تحليلاً نقدياً موضوعياً. ومفهوم أساسي في النقد يشير إلى فكرة أن التغيرات في المعارض النقدي ليس لها تأثير طويل المدى على المتغيرات الثقافية الحقيقية مثل الإنتاج الأدبي للكاتب لن يتغير بعد موته أو العامل المؤثرة فيه أو القيمة النقدية للنص.

سادساً: توظيف التحقيق البلاغي في النظرية النقدية في تحليل النصوص الأدبية:

تهدف نظرية الاستحقاق النقدي إلى تقديم إطار نقدي متكامل لدراسة النصوص الأدبية، من خلال التحقيق البلاغي الكتابي مجموعة من الأساليب التحليلية، وهي:

١. تحليل النصوص الأدبية: يتم تحليل النصوص وفق أبعاد متعددة تشمل الأسلوب، اللغة، والسياق الثقافي، مما يسمح بفهم أعمق لمكوناتها الفنية والفكرية.

٢. الربط بين النظرية النقدية والواقع الثقافي: يساعد هذا الربط في فهم تأثير الظروف الاجتماعية على إنتاج النصوص الأدبية واستقبالها.

٣. استخدام المناهج البينية: يُسهم توظيف تخصصات متعددة مثل علم الاجتماع والأنثروبولوجيا في توسيع آفاق التحليل النقدي.

٤. تطوير أدوات نقدية جديدة: تسعى النظرية إلى تقديم أدوات تحليل مبتكرة تعتمد على مفاهيم معاصرة مثل الاتصال الأدبي والتفاعل الثقافي.

سابعاً: تطوير النظرية النقدية لدراسة النصوص الأدبية:

تعتمد نظرية الاستحقاق النقدي على عدة استراتيجيات تهدف إلى تطوير أدواتها النقدية، وهي:

١. إعادة صياغة المفاهيم التقليدية: يتم تطوير مفاهيم مثل "الجمالية" و"الوظيفة الشعرية" وفقاً للتطورات النقدية

الحديثة.

٢. التجارب التطبيقية: يُطبق النقد على أنواع أدبية متنوعة، مما يسمح بتوسيع آفاق التحليل النقدي وإثراء نتائجه.

٣. التركيز على الاتصال الأدبي: يتم دراسة العلاقة بين المبدع والنص والمتلقي لفهم أعمق للتفاعل النقدي وديناميكية القراءة.

٤. الواقع النصي والواقع النقدي: بحيث تبحث في سبب تقوق النص وتميز نقده التفرد في تمكين النص من النقد سلطة النص على النقد. " ارتحال الأفكار والنظريات في العلوم الإنسانية، من حقل إلى حقل آخر، حاملة معها خصائص بيئتها في المنشأ، وآثارها المكتسبة، وتبنى النقاد العرب لمختلف المناهج والنظريات مما كان له الأثر الكبير على الواقع النقدي العربي"^{٢٨}

٥. استخدام التكنولوجيا الحديثة: يُستخدم تحليل البيانات الرقمية لفحص الأسلوب واللغة بشكل دقيق، مما يسهم في تطوير مناهج النقد الرقمي.

إن مفهوم الاستحقاق النقدي الأدبي يسعى إلى تقديم إطار نقدي متكامل يجمع بين التحليل الموضوعي والتطور الزمني، مع ضمان مرونة فلسفية تمكّنه من التعامل مع الطبيعة المتغيرة للأدب، فجاح هذه النظرية يعتمد على دقة المناهج النقدية، ووضوح الأهداف، واستمرارية التقييم، مما يسهم في تطوير النقد الأدبي لياكب التحولات الثقافية والفكرية الحديثة^(٢٩).

ثامناً: سياقات الاستحقاق النقدي الأدبي:

السياق القانوني والإداري: يشير الاستحقاق هنا إلى الحق في الحصول على مزايا نظير القيمة الفكرية للنص، وقد يمتد ليشمل الملكية المطلقة والتعويضات في حالات السرقة الفكرية. وفي فلسفة الكتابة يتم تحديد هذا الاستحقاق وفقاً للقوانين أو اللوائح الأدبية المتفق عليها، إضافةً إلى الأعراف الأدبية غير المعلنة. فالنصوص التي تتميز بالندرة الفكرية والفلسفية قد تستحق النقد بوصفها إسهامات ذات قيمة استثنائية.

السياق الأكاديمي للدراسات الأدبية: يرتبط الاستحقاق بحق

^{٢٦} ينظر: الآء العبد الكريم الكتاب التوازن التنظيمي كأداة لنجاح المنظم، دار المناهج للطباعة والنشر، ٢٠٢٠

"يعد مفهوم التوازن التنظيمي من مفاهيم نظرية المنظمة التي انصهرت في بوتقة المدارس الكلاسيكية والمدارس الإنسانية، والتي كان من المفترض أن يتوجه إليها العلماء والباحثين قبل المدارس الظرفية والحديثة، وتعد جوهر النظرية الدافعية التي تبين الحالة التي تستطيع المنظمة اقناع العاملين للاستمرار بمساهماتهم من أجل ضمان بقائها" وهي تقوم على أساس التوازن وفي النقد نوظفها في التوازن بين المغريات النقدية التي يمتلكها النص، وبين ما يقدمه الناقد للجمهور من إسهامات ومجهودات، فالمؤلف يسعى لتحقيق احتياجاته الشخصية والناقد يسعى لتحقيق احتياجاته النقدية، أنها عملية مماثلة للتنظيم الإداري للنقد.

^{٢٧} كتب النقد في الحديث عن النقد تتحدث عن الناقد لذلك المتغيرات النقدية هي عوامل يمر الناقد والنقد بها بينما المشترك بين الناقد والنقد فهو البحث في القيمة الفلسفية للمادة المدروسة.

^{٢٨} مجلة الدوريات المصرية: الجين وليد محمد القرشي، رتحال النظرية النقدية وتحولاتها مشروع الدكتور شكري عياد انموذجا، جامعة أم القرى،

^(٢٩) النظرية النقدية انطلاقاً من الوظيفة الاتصالية: دراسة تحليلية لتجربة معاصرة عادل بن خميس الزهراني. أستاذ النقد المشارك بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، جدة

ينظر بتصرف إلى • النظرية النقدية انطلاقاً من الوظيفة الاتصالية: دراسة تحليلية لتجربة معاصرة عادل بن خميس الزهراني، أستاذ النقد المشارك بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة. المجلد ٢٦، العدد ٣، ١٤٣٩، ٢٠١٨

دراسة الأدب:

يشكل الاستحقاق النقدي الأدبي والذكاء الاصطناعي في دراسة الأدب محوراً هاماً في التقاء الأدب بالتكنولوجيا الحديثة، حيث يُطرح السؤال حول مدى قدرة الذكاء الاصطناعي على التأثير في العملية النقدية، سواء من حيث التحليل أو التقييم أو حتى إعادة إنتاج النصوص الأدبية بأساليب مبتكرة.

الذكاء الاصطناعي في دراسة الأدب:

يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً متزايد الأهمية في مجال الدراسات الأدبية، حيث يوفر أدوات تحليلية متطورة ويخلق إمكانيات جديدة في فهم النصوص الأدبية وإنتاجها. ويمكن تحديد أبرز مجالات تأثيره فيما يلي:

١. إثراء الإبداع الأدبي: يساعد الذكاء الاصطناعي في تعزيز التفاعل والتبادل الثقافي بين الشعوب، مما يؤدي إلى إثراء الأدب العربي والعالمي من خلال استكشاف أنماط جديدة في الكتابة الإبداعية.

٢. الترجمة الآلية: تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل فهم الأعمال الأدبية العالمية في الوطن العربي من خلال الترجمة الآلية، مما يتيح توسيع نطاق الاطلاع على الثقافات الأخرى.

٣. تحسين جودة الأعمال الأدبية: يساعد الذكاء الاصطناعي في تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، وتحسين جودة البحوث الأدبية من خلال أدوات تحليلية دقيقة تساهم في تعزيز جودة النصوص.

ثانياً: الاستحقاق النقدي الأدبي في ظل الذكاء الاصطناعي: يشير مفهوم الاستحقاق النقدي الأدبي إلى تقييم وتحليل الأعمال الأدبية بشكل موضوعي ومنهجي، وقد أثار ظهور الذكاء الاصطناعي تحديات وفرصاً جديدة في هذا المجال، أبرزها ما يلي:

١. التحديات الجديدة: يؤثر استخدام الذكاء الاصطناعي في الأدب مخاوف بين الناشرين والكتاب حول جودة النصوص المنتجة آلياً، ومدى تأثيرها على الإبداع البشري، وما إذا كانت قادرة على استبدال المبدعين التقليديين.

٢. الفجوة بين الإنسان والآلة: على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي لا يزال في مرحلة بدائية من حيث قدرته على الإبداع الأدبي، إلا أنه يحقق تطوراً متسارعاً في مجالات مثل الترجمة والنشر العلمي والقانوني.

٣. التطور المستمر: يساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير استراتيجيات نقدية فلسفية يمكن أن تعيد تشكيل مفهوم النقد الأدبي التقليدي، مما يستدعي إعادة النظر في معايير الاستحقاق النقدي.

ثالثاً: أهمية النقد الأدبي بعد توظيف الذكاء الاصطناعي:

الباحث في تلقي النقد والتقدير استناداً إلى أدائه النقدي، خاصة إذا كان يساهم في إحياء الدرس الأكاديمي أو تطوير البحث العلمي. فمن خلال النقد تُستخلص نتائج فكرية جديدة تُثري الخطاب الأدبي والنقدي.

سياق الأثر الأدبي والخدمة البشرية: يتعلق الاستحقاق هنا بالأهلية للحصول على النصوص الأسطورية أو الروايات التي تتوارثها الأجيال، والتي تتطور في الأداء والصياغة وفقاً للغة وأساليب الكتاب عبر الزمن.

السياق الاجتماعي: يشير إلى الأهلية للحصول على الدعم أو المساعدة الفكرية المرتبطة بالأصول الثقافية والأعراف المجتمعية، إضافةً إلى تأثير التطور الحضاري والفلسفي. ويُنظر في هذا السياق إلى الاستحقاق بوصفه نتاجاً للحاجة أو للمساهمة الفعالة في المجتمع.

السياق التقني: يتناول استحقاق النصوص التي تنتجها العقول البشرية، أو التي تنشأ من تفاعل الفكر البشري مع الذكاء الاصطناعي، أو حتى تلك التي تعتمد كلياً على الذكاء الاصطناعي في إنتاجها.

السياق النقدي: يثير تساؤلات حول من أو ما يستحق النقد: هل نقد الإنسان أم الآلة؟ هل يتم النقد عبر الفكر النقدي البشري المستقل، أم من خلال الفكر الذي رُوِّد به الآلة؟ كيف يُقدّم النقد؟ هل يعتمد على ما نكتبه أم على ميزات الوفرة والإنتاجية؟ رغم أن آلية التقييم قد تخضع للميول والخيارات الفردية أو لفكرة عدم الوجود المسبق، إلا أن ذلك لا ينفي جوهر فلسفة الاستحقاق النقدي: من يستحق النقد؟ ماذا يستحق؟ وكيف؟

وقد ورد في كتب علم اللغة تعريف الاستحقاق: «كقولك: (أقطع) النخل و(أحصد) الزرع، أي استحق النخل أن يُقطع، والزرع أن يُحصد»^(٣٠). ويصل النص إلى مرحلة النضج والاستيفاء التام عندما يقع بين أيدي النقاد، حيث يمكن التعرف على رؤيتهم الذاتية حول مفهوم الاستحقاق النقدي: ما النصوص التي تستحق النقد؟ ولماذا؟ وهل استحق النص المنقود الإنصاف؟

كما يطرح ذلك تساؤلاً حول كيفية تعامل الذكاء الاصطناعي مع النقد الأدبي، وإلى أي مدى يمكن تسخيرها للخروج بروى نقدية جديدة.

وفي نهاية الأمر يشكل النقد الأدبي جزءاً من إعادة إنتاج فكر الآخر، فهل يمكن أن يكون النقد نفسه ناتجاً غيرياً؟ وهل ينبغي توظيف الذكاء الاصطناعي في النقد للخروج بمقاربات نقدية مبتكرة؟

المطلب الرابع آفاق جديدة للاستحقاق النقدي والذكاء الاصطناعي

أولاً: الاستحقاق النقدي الأدبي والذكاء الاصطناعي في

(٣٠) عبد العزيز أحمد علام، في علم اللغة العام، ص ١٤٣.

تحليل البيانات الضخمة.

٤. التحليل الهيكلي: دراسة بنية العمل الأدبي، مثل تطور الحكمة، الشخصيات، والسرد.

٥. التحليل البلاغي: دراسة الأسلوب البلاغي للنص وتأثيره، مثل استخدام الاستعارات والتشبيهات.

٦. النقد النظري: تطبيق نظريات نقدية مثل النقد التحليلي النفسي، النقد الماركسي، النقد النسوي، ونظريات ما بعد الحداثة.

٧. التحليل المقارن: مقارنة النصوص الأدبية لتحديد التشابهات والاختلافات بين الأساليب والتقنيات.

الخلاصة:

يتجلى تطور الاستحقاق النقدي في كونه مفهومًا ديناميكيًا يتأثر بالفلسفات والأطر الثقافية المختلفة، بدءًا من نظرة الفلاسفة اليونانيين إلى المقاربات البلاغية والتاريخية في النقد العربي، مرورًا بالأساليب النقدية الحديثة التي تدمج بين عدة أبعاد تحليلية.

إن هذا التطور يُظهر أن النقد ليس حكرًا على إصدار حكم ثابت، بل هو عملية تقييم متجددة تسعى إلى فهم النصوص الأدبية في سياقاتها الزمنية والثقافية المتغيرة. وفي ظل ظهور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، يواجه النقد تحديات جديدة تتعلق بتحديد معايير الاستحقاق في عصر البيانات الضخمة والتحليل الآلي، مما يعيد التأكيد على ضرورة الاستمرار في تجديد وتحديث أساليب التقييم النقدي.

لقد عولجت مسألة الاستحقاق في الفكر الحديث والمعاصر على مستوى الواجب العقلي والقانون الاجتماعي لذا لم يعد للأبعاد الميتافيزيقية دور تلعبه في هذا الإطار^(٣٢). ويتضمن التحقيق البلاغي والاستحقاق النقدي عدة جوانب أساسية تسهم في تعزيز الفهم والتقدير، وهي:

١. التحليل الموضوعي: القدرة على فحص العمل الأدبي أو الفني بشكل غير متحيز، واستناد الحكم إلى معايير فنية محددة.

٢. التفسير والتوضيح: إيضاح معاني النصوص ورموزها بما يساعد المتلقي على الوصول إلى فهم أعمق، مع مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي.

٣. التواصل الفعال: نقل الأفكار والتقييمات بوضوح وبأسلوب مقنع يساهم في تعزيز الحوار النقدي.

٤. الاستقلالية: الحفاظ على رأي نقدي مستقل بعيدًا عن التأثيرات الاجتماعية أو الاقتصادية، مما يعزز مصداقية التقييم.

يلعب النقد الأدبي دورًا جوهريًا في تحليل وتفسير وتقييم النصوص الأدبية، ويتعزز هذا الدور من خلال الذكاء الاصطناعي عبر الجوانب التالية:

١. تعميق الفهم والتحليل: يساهم النقد الأدبي في فهم الأعمال الأدبية بشكل أعمق، بينما يقوم الذكاء الاصطناعي بتطوير المحاور الفردية وتحليل النصوص بطريقة فلسفية واستراتيجية.

٢. توسيع الآفاق النقدية الثقافية والفكرية: يساعد الذكاء الاصطناعي على توسيع آفاق النقد من خلال تقديم رؤى تحليلية تعتمد على البيانات الضخمة والسياقات التاريخية والاجتماعية للنصوص.

٣. تطوير الأساليب الأدبية والأفكار: يساهم النقد الأدبي في تعزيز الابتكار والتجديد في الكتابة، بينما يقوم الذكاء الاصطناعي بتقديم توصيات منهجية تدعم تطوير الأساليب الأدبية.

٤. تشجيع التفكير النقدي: يعزز النقد الأدبي القدرة على التحليل والتفسير، بينما يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات تحليل متقدمة تساعد القراء والنقاد على تطوير رؤى نقدية أعمق.

٥. المساهمة في تطور الأدب العالمي: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تحليل وتفسير الأعمال الأدبية بطرق جديدة، مما قد يؤدي إلى إعادة تشكيل معايير النقد الأدبي وتوسيع نطاقه عالميًا.

من خلال هذه الجوانب، يتضح أن النقد الأدبي يعد أداة أساسية في تطوير الأدب وتقديره، حيث يساهم في خلق حوار مستمر حول الأعمال الأدبية ويعزز فهمها وتقديرها على نطاق أوسع "فالنقد لا يقاس بمقياس الصحة والملائمة للتطبيق، بل بمدى التكامل في منهج صاحبه"^(٣١).

رابعًا: أدوات تحليل النصوص الأدبية باستخدام الذكاء الاصطناعي:

يستخدم النقاد الأدبيون مجموعة من الأدوات التحليلية لدراسة الأعمال الأدبية، وقد ساعد الذكاء الاصطناعي في تطوير هذه الأدوات، ومن أبرزها ما يلي:

١. القراءة الدقيقة: تحليل لغة المؤلف وأسلوبه وتقنياته، مع التركيز على المفردات، طول الجمل، واللغة المجازية.

٢. التحليل السياقي: دراسة السياق التاريخي والثقافي والاجتماعي للنص لفهم نوايا المؤلف وأهميته الأدبية.

٣. التحليل الموضوعي: استكشاف الموضوعات والزخارف المتكررة في العمل الأدبي باستخدام تقنيات

(٣٢) ينظر إلى: جيران جيهامي، سميح دغيم، الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي والإسلامي (تحليل ونقد)، ج ١ ص ١٨٧

(٣١) احسان عباس تاريخ النقد الأدبي عند العرب ص ١٠ دار الثقافة بيروت لبنان ط ٤، ١٩٨٣
ينظر بتصرف: مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر، أ.أ. رشاردز ترجمة محمد مصطفى بدوي مراجعة لويس عوض وسهير القلموي المجلس الأعلى للثقافة ٢٠٠٥ المشروع القومي للترجمة، القاهرة

٨. التضخيم المقلوب: (Inverted Amplification) تقليل حجم الشيء أو أهميته للتعبير عن مدى تأثير المتكلم به. "دمعة واحدة تساوي بحرًا من الحزن".

٩. التركيب المتضاد: (Contrasting Compound) دمج كلمتين متضادتين في تركيب واحد لتعميق المعنى. "صمت الصراخ، نور الظلام".

١٠. التسلسل الزمني العكسي (Reverse Chronology): سرد الأحداث أو الأفكار بالعكس من النهاية إلى البداية. "وأخيرًا، بدا الفجر، بعد ليل دامس من الأحزان".

١١. التكرار الإيحائي: (Suggestive Repetition) تكرار كلمة أو عبارة ذات دلالة، لكن مع تغيير خفيف في السياق لتوسيع المعنى. "هو هنا، هو هناك، هو في كل مكان".

١٢. الاستفهام البلاغي المتعدد (Multiple Rhetorical Questions): استخدام عدة أسئلة بلاغية متتابعة لتكثيف المعنى. "أين المفر؟ إلى من أشتكى؟ وكيف أعود؟"

١٣. الانسجام العكسي: (Reverse Harmony) تركيب كلمات أو عبارات متنافرة صوتيًا لكنها متناسقة معنويًا. "صرخة الصمت، همس العاصفة".

١٤. التمثيل المستحيل: (Impossible Metaphor) تصوير شيتين لا يمكن أن يتقاربا لكن ربطهما بطريقة فنية. "كالفرشة التي ترنّها الريح، تقودها قلوب الجبال".

١٥. إيجاز المفعل: (Deliberate Brevity) تقصير العبارة إلى أبسط صورها مع الإبقاء على قوة المعنى. "غاب، لكنّه باق".

خاتمة:

يشكل مفهوم الاستحقاق النقدي مرآة للتطور الفكري والثقافي عبر العصور، مما يدعو إلى تبني مقاربات نقدية شاملة تتجاوز حدود الزمان والمكان وتستوعب التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، لضمان فهم موضوعي ودقيق للأعمال الأدبية والفنية في كل حقبة زمنية.

وتوصل هذا البحث إلى أن الجمع بين التحقيق البلاغي وفلسفة الاستحقاق النقدي يمثل مدخلًا علميًا متينًا لتطوير النقد الأدبي والفني في العصر الحديث. فالتحقيق البلاغي يتيح فهم النصوص بعمق من خلال تحليل بنيتها الحجاجية ووسائل الإقناع فيها، بينما توفر فلسفة الاستحقاق النقدي إطارًا معياريًا يضمن العدالة والموضوعية في التقييم.

كما أثبتت الدراسة أن ربط البلاغة العربية التراثية بالتقنيات الحجاجية الحديثة يمكن أن يفتح آفاقًا جديدة لتحليل النصوص، بما في ذلك النصوص الرقمية والنصوص المنتجة بالذكاء الاصطناعي، مع الحفاظ على القيم الجمالية والوظائف الإقناعية للنص.

كما يبرز الاستحقاق النقدي كآلية لتقدير جهود الشاعر أو الفنان؛ بحيث يكون استحقاق العمل للمعنى معيارًا يُعبر عن جدارته وإبداعه. ففي سياق مماثل للتشبيه الشعبي الذي يصور الشجاع كالأسد والكريم كالغمام، فإن عملية التفضيل بين الأعمال الأدبية تُبنى على مبادئ راسخة في وجدان المتلقي؛ إذ يُعتبر الفرق في التأليف والقدرة على التعبير الدقيق سببًا يمنح العمل استحقاقه ويبرره في إطار معايير نقدية موضوعية.

التحقيق البلاغي هو المفتاح الذي يفتح أبواب الفهم العميق للنصوص، حيث لا يكفي التمعن في الكلمات فحسب، بل لا بد من النظر إلى البناء الفكري الذي يستوعب السياق والمعنى. فلسفة الاستحقاق النقدي تنطلق من فكرة أن النص يستحق التقدير حين يُكشف عن أبعاده البلاغية التي تتسجم مع روح العصر وتطلعات العقل. إن البلاغة هنا ليست زخرفة، بل حركة متواصلة بين المعنى والصورة، تُعيد صياغة الرسالة في فضاء جديد يحمل التأويل والتجديد. ويتحقق الاستحقاق النقدي عندما يكون الناقد قادرًا على قراءة النصوص عبر طبقاتها المتعددة، مستحضراً القوالب البلاغية التي ترسم خريطة الإبداع وتكشف عن سر التفاعل بين الكاتب والمتلقي. هكذا، يصبح التحقيق البلاغي فعلاً فلسفيًا يتجاوز حدود اللغة، ليصل إلى جوهر المعنى ويضفي على النص بُعدًا إنسانيًا خالداً مثل:

١. التضاد المعكوس: (Inverse Antithesis) تضاد يبدأ بالنتيجة ثم يعود للسبب، لعكس ترتيب الأفكار. "قد غاب النجم في السماء، ولكن ليله الطويل هو الذي أكسبه البريق".

٢. التكثيف التتابعي: (Sequential Compression) سرد عدة معانٍ متقاربة ثم تلخيصها بكلمة أو تعبير واحد. "ألم الحزن، مرارة الفقد، صمت الوحدة... كلها في كلمة: الانكسار".

٣. الأسلوب السداسي: (Hexadic Style) جملة من ست كلمات فقط، كل كلمة تحمل دلالة متماسكة. "ظلمة، صدى، خوف، حلم، نور، حرية".

٤. التقابل غير المباشر: (Indirect Parallelism) ربط فكرتين متقابلتين عبر عنصر ثالث يتوسطهما. "القلب يشنق للحنين، والروح تعانق النقاء، لكن الزمان يسرق كل شيء".

٥. التمثيل المعكوس: (Reverse Metaphor) مجاز ظاهر عادي لكنه يحمل معنى معاكسًا.

"هو كالوردة التي لا تذبل، لكنه في داخله رماد".

٦. التكرار المنكسر: (Broken Repetition) تكرار عبارة مع تعديل طفيف في كل مرة لإحداث تأثير إيقاعي ومعنوي. "أحبك في الربيع، أحبك في الشتاء، أحبك رغم الألم".

٧. الإبهام المقصود: (Intentional Ambiguity) استخدام كلمة أو جملة تحمل أكثر من معنى لتفتح مجالاً للتأويل. "رحل بلا وداع، والوداع كان بداية الرحيل".

التوصيات:

١. تطوير مناهج نقدية معاصرة تميز بين البلاغة التراثية والنظريات الحجاجية الحديثة.
٢. إعداد معايير استحقاق نقدي واضحة تُطبّق على الأعمال الأدبية والفنية بغضّ النظر عن شهرة المؤلف أو الاتجاه السائد.
٣. دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات التحليل البلاغي، مع تطوير أدوات لفحص النصوص المنتجة آلياً.
٤. تشجيع الدراسات التطبيقية التي توظف التحقيق البلاغي على نصوص تراثية وحديثة، للكشف عن إمكانيات هذا المنهج.
٥. إنشاء منصات نقدية إلكترونية تعتمد على معايير موضوعية وتتيح مشاركة النقاد والباحثين في تقييم النصوص.

المراجع العربية:

١. إبراهيم، ع.، الغانمي، س.، & علي، ع. (1996). معرفة الآخر: مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة (ط. ٢). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
٢. ابن حازم القرطاجني، حازم بن محمد بن حسن. (1968) منهاج البلغاء وسراج الأدباء. بيروت: دار الكتب العلمية.
٣. ابن الحديد، عز الدين عبد الحميد بن هبة الله. (1983). شرح نهج البلاغة (ط. ٤). بيروت: دار الثقافة.
٤. الجاحظ. (د.ت). البيان والتبيين (تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون). بيروت: دار الحبيب.
٥. جبرار، ج.، & دغيم، س. (د.ت). الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي والإسلامي (تحليل ونقد) (ج ١). بيروت: دار الفكر العربي.
٦. الحكيم، ت. (د.ت). فن الأدب. القاهرة: هنداوي.
٧. الخطيب الخلالي، شمس الدين محمد بن مظفر. (2007) مفتاح تلخيص المفتاح (تحقيق: هاشم محمد هاشم محمود). القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث.
٨. السكاكي، يوسف بن أبي بكر. (1987). مفتاح العلوم (تحقيق: نعيم زرزور). بيروت: دار الكتب العلمية.
٩. السعدي، م. (٢٠١٥). النقد البلاغي المعاصر وأثر السكاكي. مجلة الدراسات العربية، ١٢ (2)، ١١٥-١٣٥.
١٠. السليماني، م. (٢٠٢٢). مراقبة وقياس أداء الموارد البشرية باستخدام بطاقة التقييم المتعدد الأبعاد وهندسة القيمة: دراسة عينة من المؤسسات الجزائرية. مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، ١ (مارس)، ١٣٦-١٥٠.
١١. السابلكوتي، عبد السلام. (٢٠١٠). التحقيق البلاغي عند السكاكي: دراسة نقدية. مجلة الأدب والنقد، ٤٢ (1)، ١٠٢-٧٩.
١٢. المطيعة، ع. (2018). البلاغة النقدية في العصر الحديث. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٣. المسدي، ع. (١٩٧٦). المقاييس الأسلوبية في النقد العربي من خلال البيان والتبيين للجاحظ. حوليات الجامعة التونسية، ١٣.
١٤. بدوي، أ. (2009). أسس النقد الأدبي عن العرب (الطبعة السابعة). القاهرة: نهضة مصر للطباعة.
١٥. بدوي، ح. (1999). الاتصال بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
١٦. بيه، أ. (2012). التداولية والشعر: قراءة في شعر المديح في العصر العباسي. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
١٧. حبيسة، م. (2012). المعجم الفلسفي. عمان: دار أسامة للنشر.
١٨. حلواني، ع. (٢٠٠٢). أساليب الهجاء في شعر ابن الرومي: مقارنة أسلوبية في جمالية القبح. أعمال ومقالات.
١٩. دي سوسور، ف. (د.ت). علم اللغة العام (ترجمة: يوثيل يوسف عزيز؛ مراجعة: مالك يوسف المطليبي). بغداد: دار آفاق عربية.
٢٠. زهراني، ع. ب. خ. (٢٠١٨). النظرية النقدية انطلاقاً من الوظيفة الاتصالية: دراسة تحليلية لتجربة معاصرة. المجلد ٢٦، العدد ٣.
٢١. سعد الدين التفتازاني. (د.ت). المطول شرح تلخيص المفتاح (تحقيق: عبد الحميد هنداوي). بيروت: دار الكتب العلمية.
٢٢. صمود، ح. (1994). التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس (ط. ٢). تونس: منشورات كلية الأدب.
٢٣. طبانة، ب. (1962). البيان العربي: دراسة تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى (ط. ٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٤. عبد العزيز، أ. أ. (د.ت). في علم اللغة العام.
٢٥. عباس، إ. (1983). تاريخ النقد الأدبي عند العرب (ط. ٤). بيروت: دار الثقافة.
٢٦. علام، ع. أ. (د.ت). في علم اللغة العام.
٢٧. مطلوب، أ. (د.ت). البلاغة عند السكاكي. بغداد: منشورات المجمع العلمي العراقي.
٢٨. مطلوب، أ. (2008). في المنهج النقدي. بغداد: منشورات المجمع العلمي العراقي.
٢٩. مشبال، م. (2007). البلاغة والأصول: دراسة في أسس التفكير البلاغي العربي نموذج ابن جني. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

المراجع الأجنبية:

1. Aristotle. (2007). *Rhetoric* (W. Rhys Roberts, Trans.). Dover Publications. (Original work published ca. 350 B.C.E.).
2. Booth, W. C. (2004). *Critical understanding: The powers and limits of critical theory*. University of Chicago Press.
3. Burke, K. (1969). *A rhetoric of motives*. University of California Press.
4. Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Indiana University Press.
5. Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.
6. Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press.
7. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41–58). Academic Press.
8. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
9. Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
10. Kennedy, G. A. (2007). *Classical rhetoric and its Christian and secular tradition from ancient to modern times*. University of North Carolina Press.
11. Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Pearson Education Limited.
12. McKeon, R. (Ed.). (1941). *The basic works of Aristotle*. Random House.
13. Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. University of Notre Dame Press.
14. Richards, I. A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press.
15. Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge University Press.
16. Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
17. Saussure, F. de. (1986). *Course in general linguistics* (R. Harris, Trans.). Open Court.
18. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
19. Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
20. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
21. Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
22. Vico, G. (1984). *The new science* (T. G. Bergin & M. H. Fisch, Trans.). Cornell University Press.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



"The Role of Artificial Intelligence and In Facilitating of Arabic Grammar: Developing an Intelligent Tutor for Syntactic Structures – The Cases of Al-Ishtighal, Al-Tanazu', and Al-Ta'ajjub , as A model "

Dr. Suhair Sayed Elkhalil Yousif

Associate Professor of Grammar and Morphology at the American Islamic University (Minnesota).

دور الذكاء الاصطناعي في تيسير النحو العربي: تطوير معلم ذكي للتركيب النحوية (حالات الاشتغال والتنازع والتعجب نموذجاً).

د. سهير سيد خليل يوسف

أستاذ النحو والصرف المشارك بالجامعة الإسلامية (مينيسوتا).

E-mail: Suhairyousif@yahoo.com

KEY WORDS:

Artificial Intelligence, Arabic Language Education, Arabic Grammar, Natural Language Processing, Intelligent Tutoring Systems, Al-Tanazu', Al-Ishtighal, Al-Ta'ajjub.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغة العربية، النحو العربي، معالجة اللغات الطبيعية، الأنظمة التعليمية الذكية، التنازع، الاشتغال، التعجب.

ABSTRACT:

The Arabic language, with its rich and complex grammatical rules, faces significant challenges in the era of digital transformation, particularly in education. This research aims to explore the potential of Artificial Intelligence (AI), specifically Natural Language Processing (NLP), to facilitate the learning and teaching of Arabic grammar. The study focuses on developing a theoretical and practical framework for an "Intelligent Tutoring System" (ITS) specializing in the explanation and analysis of three of the most complex grammatical structures: Al-Tanazu' (Dispute over a single agent), Al-Ishtighal (The Occupied), and Al-Ta'ajjub (Exclamation/Wonder). The research adopts a descriptive-analytical approach to review literature and challenges, and an applied approach in designing the architecture and usage scenarios of the intelligent tutor. The study addresses the technical challenges specific to the Arabic language, such as morphological richness and the absence of diacritics. It proposes a technical architecture for the intelligent tutor that includes a knowledge base, an inference engine, and a student model. The research concludes that developing intelligent tutoring systems can significantly transform grammar education and provides recommendations for collaborative efforts between linguists and engineers to create advanced computational linguistic resources for Arabic.

مستخلص البحث:

تواجه اللغة العربية، بقواعدها النحوية الغنية والمعقدة، تحديات جمة في عصر التحول الرقمي، خاصة في مجال التعليم. يهدف هذا البحث إلى استكشاف الإمكانيات التي يتيحها الذكاء الاصطناعي، وتحديداً معالجة اللغات الطبيعية، لتيسير تعلم وتعليم النحو العربي.

يركز البحث على بناء إطار نظري وعملي لـ "معلم ذكي" متخصص في شرح وتحليل ثلاثة من أعقد التركيب النحوية: التنازع، الاشتغال، والتعجب. يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لاستعراض الأدبيات والتحديات، والمنهج التطبيقي في تصميم بنية المعلم الذكي وسيناريوهات استخدامه.

يتناول البحث التحديات التقنية الخاصة باللغة العربية، مثل الثراء الصرفي وغياب التشكيل، ويقترح بنية تقنية للمعلم الذكي تشمل قاعدة معرفة، محرك استدلال، ونموذجاً لتتبع أداء الطالب. ويخلص البحث إلى أن بناء أنظمة تعليمية ذكية يمكن أن يحدث نقلة نوعية في تعليم النحو، ويقدم توصيات بضرورة تضافر الجهود بين اللغويين والمهندسين لإنشاء موارد لغوية حاسوبية متقدمة تخدم اللغة العربية.

الإطار العام للدراسة المقدمة:

تعتبر اللغة العربية، التي يتحدث بها مئات الملايين حول العالم، إحدى أقدم اللغات وأغناها من حيث التراكيب اللغوية والبلاغية. ويُعد النحو العربي العمود الفقري لهذه اللغة، فهو العلم الذي يضبط أواخر الكلمات ويحدد وظائفها داخل الجملة، مما يضمن سلامة المعنى ودقته. ورغم أهميته الجوهرية، لطالما شكّل تعلم النحو تحديًا كبيرًا للمتعلمين، سواء الناطقين بالعربية أو غيرهم، نظرًا لدقة قواعده وتعدد تفصيلاته.

في المقابل، يشهد العالم اليوم ثورة تقنية هائلة يقودها الذكاء الاصطناعي (AI)، الذي أعاد تشكيل معالم الحياة في كافة المجالات. وفي قلب هذه الثورة، تبرز تقنيات معالجة اللغات الطبيعية (NLP) كأداة جبارة تمكّن الآلات من فهم اللغة البشرية وتحليلها وتوليدها. لقد قطعت هذه التقنيات أشواطًا بعيدة في معالجة لغات مثل الإنجليزية، لكن اللغة العربية لا تزال تواجه فجوة تتطلب جهودًا مكثفة لسدها.

من هنا، ينطلق هذا البحث من نقطة التقاء هذين العالمين: عالم النحو العربي العريق بعمقه ودقته، وعالم الذكاء الاصطناعي الحديث بقوته وإمكانياته. يسعى البحث إلى الإجابة عن سؤال محوري: كيف يمكن تسخير قوة الذكاء الاصطناعي لبناء "معلم ذكي" قادر على تيسير فهم أصعب التراكيب النحوية العربية؟ وللإجابة على هذا السؤال، يتخذ البحث من ثلاثة مباحث نحوية معقدة - وهي التنازع، والاشتغال، والتعجب - نماذج تطبيقية للدراسة، بهدف وضع إطار عمل شامل يمكن أن يمثل نواة لتطوير أدوات تعليمية ذكية تخدم لغة القرآن الكريم.

مشكلة البحث:

تتجسد مشكلة البحث في الصعوبات المتعددة الأوجه التي تعترض عملية تعليم وتعلم النحو العربي في العصر الرقمي. يمكن تفصيل هذه المشكلة في المحاور التالية:

صعوبات متعلقة بالمتعلم: يواجه المتعلمون صعوبة في استيعاب القواعد النحوية المجردة، خاصة تلك التي تتطلب فهمًا عميقًا للعلاقات بين عناصر الجملة، مثل التنازع والاشتغال. كما أن طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين قد لا تكون كافية لترسيخ الفهم، مما يؤدي إلى نقص الدافعية لدى الطلاب.

تحديات متعلقة بالمعلم: يجد المعلمون أنفسهم أمام تحدي شرح هذه القواعد المعقدة لعدد كبير من الطلاب في وقت محدود، مما يجعل من الصعب تقديم متابعة فردية وتغذية راجعة مخصصة لكل طالب حسب مستواه واحتياجاته.

فجوة تقنية: على الرغم من التطور الهائل في تقنيات الذكاء الاصطناعي، إلا أن تطبيقها على اللغة العربية لا يزال يواجه تحديات فريدة تتعلق بطبيعة اللغة نفسها، مثل: - التعقيد الصرفي والنحوي: ثراء نظام الاشتقاق وحرية رتبة الكلمات.

- غياب التشكيل (Diacritics): مما يخلق غموضًا كبيرًا يجب على الأنظمة الحاسوبية حله.

- ندرة الموارد اللغوية الحاسوبية: مثل المدونات اللغوية (Corpora) المشكولة والمعربة نحويًا، والتي تعتبر ضرورية لتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي.

بناءً على ذلك، يسعى هذا البحث إلى معالجة هذه المشكلة من خلال اقتراح حل يدمج بين الأصالة النحوية والابتكار التقني.

أسئلة البحث:

- ما هي المتطلبات النظرية والتقنية اللازمة لبناء معلم ذكي متخصص في النحو العربي؟

- كيف يمكن نمذجة القواعد النحوية المعقدة (التنازع، الاشتغال، التعجب) بشكل يمكن للحاسوب فهمه ومعالجته؟

- ما هي البنية الهيكلية (Architecture) المثلى لمعلم ذكي قادر على تقديم شروحات وتمارين وتغذية راجعة تفاعلية لهذه التراكيب؟

- ما هي الفجوة التي يمكن لهذا البحث أن يسدها في مجال الدراسات السابقة التي ربطت بين الذكاء الاصطناعي واللغة العربية؟

أهداف البحث:

• الهدف العام: تطوير إطار نظري وعملي متكامل لبناء معلم ذكي يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتيسير تعليم التراكيب النحوية العربية المعقدة.

• الأهداف الخاصة:

١. تحليل التحديات اللغوية والتقنية التي تواجه حوسبة النحو العربي.

٢. تقديم تحليل حاسوبي مفصل للتراكيب النحوية المختارة (التنازع، الاشتغال، التعجب).

٣. تصميم بنية هيكلية ووظيفية للمعلم الذكي المقترح.

٤. وضع سيناريوهات تطبيقية توضح آلية عمل المعلم الذكي في مواقف تعليمية مختلفة.

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية: يساهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العربية بسد الفجوة بين الدراسات النحوية العميقة وأبحاث الذكاء الاصطناعي، ويقدم إطارًا نظريًا يمكن البناء عليه في أبحاث مستقبلية.

الأهمية التطبيقية يقدم البحث نموذجًا عمليًا يمكن أن يكون أساسًا لتطوير أدوات تعليمية حقيقية تخدم ملايين المتعلمين والمعلمين، وتساهم في الحفاظ على اللغة العربية وتعزيز حضورها الرقمي.

منهج البحث:

يتبنى البحث منهجًا مزدوجًا:

١. المنهج الوصفي التحليلي: ويستخدم في استعراض الأدبيات والدراسات السابقة، وتحليل خصائص اللغة العربية والتراكيب النحوية، ووصف التحديات القائمة.

٢. المنهج التطبيقي/التصميمي: ويستخدم في الجزء الخاص بتصميم بنية المعلم الذكي، حيث يتم وضع تصور هيكلي وتقني للنظام المقترح وتقديم نماذج وسيناريوهات عملية لتوضيح آلية عمله.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة ثلاثة تراكيب نحوية محددة: التنازع، الاشتغال، والتعجب.

- الحدود التقنية: يركز البحث على الإطار التصميمي والمفاهيمي للمعلم الذكي دون الدخول في تفاصيل البرمجة والتنفيذ الفعلي.

- الحدود الزمانية: يغطي البحث الدراسات والمصادر المتاحة حتى عام ٢٠٢٥.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية (NLP)

- الذكاء الاصطناعي (AI) هو فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى إنشاء آلات قادرة على أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشريًا. أما معالجة اللغات الطبيعية (NLP)، فهي أحد أهم فروع الذكاء الاصطناعي التي تركز على تمكين أجهزة الكمبيوتر من فهم اللغة البشرية وتفسيرها وتوليدها. تمر عملية معالجة اللغة بعدة مستويات:

- التحليل الصرفي (Morphological Analysis): تحليل بنية الكلمات وتفكيكها إلى مكوناتها الأساسية (جذر، وزن، سوابق، لواحق). وهذا المستوى يمثل تحديًا كبيرًا في العربية لثرائها الصرفي.

- التحليل النحوي (Syntactic Analysis/Parsing): تحليل بنية الجملة وتحديد العلاقات النحوية بين الكلمات (الفاعل، المفعول به، إلخ)، وغالبًا ما يتم تمثيل ذلك في صورة "شجرة إعراب" (Parse Tree).

- التحليل الدلالي (Semantic Analysis): فهم معنى الجملة واستخلاص المقصود منها، وهو المستوى الأكثر تعقيدًا.

تواجه معالجة اللغة العربية تحديات فريدة، منها الغموض الناتج عن عدم وجود التشكيل، وحرية رتبة الكلمات، وندرة قواعد البيانات اللغوية الضخمة والمشروحة

مقارنة باللغة الإنجليزية، مما يعيق تدريب النماذج اللغوية بكفاءة.

المبحث الثاني: الأنظمة التعليمية الذكية (Intelligent Tutoring Systems - ITS)

الأنظمة التعليمية الذكية هي برامج حاسوبية مصممة لتقديم تعليم مخصص وتغذية راجعة فورية للمتعلمين دون تدخل بشري مباشر. تتكون هذه الأنظمة عادةً من أربع وحدات رئيسية:

- وحدة الخبير (Expert Module): تحتوي على المعرفة المتخصصة في المجال (في حالتنا، قواعد النحو العربي).

- وحدة الطالب (Student Module): تقوم ببناء نموذج عن حالة الطالب المعرفية، وتتبع تقدمه وأخطائه ونقاط ضعفه.

- وحدة التدريس (Tutor Module): تستخدم استراتيجيات تعليمية لتحديد ما يجب تقديمه للطالب ومتى وكيف، بناءً على المعلومات من الوحدات السابقتين.

- وحدة الواجهة (Interface Module): هي وسيلة التفاعل بين الطالب والنظام.

تهدف هذه الأنظمة إلى محاكاة دور المعلم الخصوصي، وتوفير تجربة تعليمية تتكيف مع وتيرة كل متعلم على حدة.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدبيات، يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور:

- دراسات في حوسبة اللغة العربية: ركزت العديد من الأبحاث على بناء أدوات أساسية مثل المحلات الصرفية (مثل محلل أرامورف (Aramorph)، والمشكلات النحوية (Parsers)، ووضع العلامات على أجزاء الكلام (POS Taggers). هذه الدراسات توفر اللبنة الأساسية لكنها نادرًا ما تتعمق في التراكيب المعقدة لأغراض تعليمية.

- دراسات في بناء أنظمة تعليمية للعربية: هناك محاولات لتطوير أنظمة لتعليم اللغة العربية، مثل نظام "AG_TUTOR" الذي يركز على تعليم الإعراب. لكن معظم هذه الأنظمة تغطي القواعد الأساسية ولا تتناول المباحث الدقيقة والمعقدة مثل التنازع والاشتغال.

- دراسات حديثة: مع ظهور نماذج اللغة الكبيرة (LLMs)، بدأت أبحاث في استكشاف قدرتها على فهم اللغة العربية. دراسة "واقع ومستقبل النحو العربي مع الذكاء الاصطناعي" (المركز الديمقراطي العربي، ٢٠٢٥) ومقال "اللغة العربية والذكاء الاصطناعي" (الجزيرة نت، ٢٠٢٥) يبرزان التحديات والفرص، لكنهما يظلان في إطار التحليل العام.

- الصيغ القياسية: له صيغتان قياسيتان: "ما أفعله!" (مثال: ما أجمل السماء!) وأفعل به!" (مثال: أكرم بزيدي!).

تحديات الحوسبة:

- تمييز الأسلوب: يجب على النظام التمييز بين صيغة التعجب وغيرها من الصيغ المتشابهة. فجملة "ما أجمل السماء؟" (استفهام) تختلف كلياً عن "ما أجمل السماء!" (تعجب).

- الإعراب الخاص: لكل صيغة إعراب خاص بها يجب على النظام أن يكون قادراً على تطبيقه. فكلمة "أجمل" في الصيغة الأولى فعل ماضٍ، بينما في الثانية هي فعل أمر جاء على صورة الماضي.

تطوير معلم ذكي للتركييب النحوية

التصور العام والوظائف الأساسية:

يهدف المعلم الذكي المقترح إلى أن يكون رفيقاً تعليمياً يتفاعل مع الطالب لتنمية مهاراته في فهم وتحليل التراكيب النحوية المعقدة. ووظائفه الأساسية هي:

- وحدة الشرح التفاعلي: تقدم شرحاً للقاعدة النحوية مدعوماً بالوسائط المتعددة (رسوم بيانية، أمثلة ملونة، شواهد من القرآن والشعر) بدلاً من النص الجامد.

- وحدة التحليل والإعراب: (Parser) تسمح للطالب بإدخال جملة، ويقوم النظام بتحليلها خطوة بخطوة، وتحديد نوع التركيب النحوي، وإظهار شجرة الإعراب بشكل مرئي.

- وحدة توليد التمارين الذكية: تقوم بإنشاء تمارين متنوعة (اختيار من متعدد، ملء فراغ، إعادة صياغة، إعراب كامل) تتكيف في صعوبتها مع مستوى الطالب.

- وحدة التغذية الراجعة الشخصية: عند حدوث خطأ، لا يكتفي النظام بقول "إجابة خاطئة"، بل يوضح للطالب *لماذا* كانت إجابته خاطئة، ويقدم له تلميحاً أو يعيد شرح القاعدة المتعلقة بالخطأ.

البنية التقنية المقترحة (Technical Architecture):

يتكون النظام من عدة وحدات متكاملة:

- قاعدة المعرفة: (Knowledge Base) هي "عقل" النظام. سيتم فيها تمثيل القواعد النحوية للتنازع والاشتغال والتعجب باستخدام مزيج من القواعد المنطقية-IF

THEN rules) وأشجار القرار (Decision Trees)

لتمثيل الأحكام الإعرابية المختلفة وشروطها.

- محرك الاستدلال: (Inference Engine) هو "المعالج" الذي يستخدم البيانات من قاعدة المعرفة لتحليل مدخلات الطالب. على سبيل المثال، عند إدخال جملة، يقوم المحرك بتطبيق القواعد لتحديد ما إذا كانت تحتوي على تنازع أو اشتغال.

- نموذج الطالب: (Student Model) هو ملف شخصي لكل طالب يخزن معلومات عن أدائه: الدروس التي أتقنها،

الفجوة البحثية: يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود فجوة واضحة. فالدراسات إما أن تكون تقنية بحثية تركز على الحوسبة دون هدف تعليمي واضح، أو تكون تعليمية لكنها تقتصر على القواعد الأساسية. هذا البحث يهدف إلى سد هذه الفجوة من خلال التركيز على تراكيب نحوية معقدة بهدف بناء نظام تعليمي ذكي وخبير، وليس مجرد أداة مساعدة.

تحليل التراكيب النحوية المختارة وحوسبتها

المبحث الأول: التنازع:

- التعريف النحوي: هو أن يتقدم عاملان (فعلان غالباً) ويتأخر عنهما معمول واحد، وكل من العاملين يطلب ذلك المعمول. مثال: "قام وقعد أخواك". هنا، كل من الفعل "قام" والفعل "قعد" يطلب "أخواك" كفاعل له.

- آراء النحاة: اختلف البصريون والكوفيون في أيهما أولى بالعمل. البصريون يفضلون إعمال العامل الثاني لقربه من المعمول، بينما يفضل الكوفيون إعمال العامل الأول لسبقه.

تحديات الحوسبة:

- التعرف على النمط: يجب على النظام أولاً تحديد وجود عاملين متقدمين ومعمول متأخر.

- تحديد العلاقة: يجب أن يفهم النظام أن كلا العاملين يطلبان نفس المعمول.

- التعامل مع الإضمار: عند إعمال أحد العاملين، يجب على النظام تقدير ضمير يعود على المعمول ليعمل فيه العامل المهمل (مثلاً: "قاما وقعد أخواك"، حيث "أخواك" فاعل لـ "قعد"، والفاعل المقدر لـ "قام" هو ألف الاثنين).

المبحث الثاني: الاشتغال:

- التعريف النحوي: هو أن يتقدم اسم ويتأخر عنه فعل قد عمل في ضمير ذلك الاسم. مثال: "الكتاب قرأته". فالفعل "قرأ" اشتغل بالعمل في ضمير "الهاء" عن العمل في الاسم المتقدم "الكتاب".

- الأحكام الإعرابية: للاسم المتقدم أحكام مختلفة (وجوب النصب، جواز النصب والرفع، وجوب الرفع) بناءً على السياق والأدوات التي تسبقه.

تحديات الحوسبة:

- تحديد البنية: التعرف على نمط (اسم متقدم + فعل متأخر يعمل في ضميره).

- ربط الضمير: يجب على النظام أن يربط بشكل صحيح بين الضمير (مثل الهاء في "قرأته") والاسم المتقدم.

- تطبيق القواعد الشرطية: يجب برمجة النظام بقواعد منطقية لتحديد الحكم الإعرابي الصحيح للاسم المتقدم بناءً على الشروط النحوية الدقيقة.

المبحث الثالث: التعجب:

- التعريف النحوي: هو أسلوب لغوي يدل على استعظام فعل ظاهر المزية.

- توصيات تقنية: دعوة الجامعات ومراكز الأبحاث إلى إنشاء فرق عمل متعددة التخصصات (لغويين، نحويين، مهندسي حاسوب) للعمل على بناء "مدونات نحوية مشروحة (Arabic Treebanks) للتراكيب المعقدة، فهي الوقود الذي لا غنى عنه لتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي.

-توصيات تربوية: تشجيع المعلمين على تبني الأدوات التقنية المساعدة، وتضمن مبادئ التعليم التفاعلي والمخصص في المناهج الدراسية، وتدريبهم على استخدام هذه التقنيات بفعالية.

- توصيات بحثية: فتح آفاق لأبحاث مستقبلية تتناول حوسبة تراكيب نحوية وبلاغية أخرى (مثل البديل، الحال، التمييز، وأساليب البلاغة المختلفة)، أو تتوسع لتشمل بناء أنظمة ذكية لتعليم الصرف والبلاغة إلى جانب النحو.

قائمة المراجع والمصادر:

مصادر عربية:

١. الكتاب، سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، (ت ١٨٠هـ)
دار النشر: المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق
١٣١٦هـ

٢. المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري، مكتبة الهلال، بيروت ط ١٩٩٣ م
المواقع:

١. المركز الديمقراطي العربي. (٢٠٢٥، ٢٤ يناير). واقع ومستقبل النحو العربي مع الذكاء الاصطناعي. استرجع من:

<https://democraticac.de/?p=102308>

٢. الجزيرة نت. (٢٠٢٥، ١٤ مايو). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي.. معركة للبقاء في المشهد الرقمي العالمي. استرجع من:

<https://www.aljazeera.net/culture/2025/5/14/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9->

%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-

%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1-

%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%86%D8%A7%D8%B9%D9%8

A

٣. شبكة الألوكة. (٢٠٢٠، ٣٠ مايو). التنازع في النحو. استرجع من:

https://www.alukah.net/literature_language/0/140380/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D

9%86%D8%A7%D8%B2%D8%B9-

الأخطاء الشائعة التي يقع فيها، ومستواه الحالي. تستخدم
وحدة التدريس هذه المعلومات لتخصيص التمارين
والمحتوى.

- واجهة المستخدم (User Interface) يجب أن تكون بسيطة وجذابة، وتسمح بإدخال النصوص بسهولة، وتعرض أشجار الإعراب والنتائج بشكل واضح ومفهوم.

بعض السيناريوهات التطبيقية:

سيناريو درس التنازع:

- الطالب يدخل جملة: "زارني وأكرمتُ زيدًا."

- النظام يحل: "هذه الجملة تحتوي على تنازع. العاملان هما 'زار' و'أكرم'. المعمول هو 'زيداً'."

- النظام يسأل: "أي العاملين تم إعماله في هذه الجملة؟"

- الطالب يجيب: "أكرم."

- النظام يقدم تغذية راجعة: "صحيح. تم إعمال العامل الثاني
"أكرم" فنصب "زيداً" مفعولاً به. والعامل الأول "زار" أهمل،
والفاعل ضمير مستتر تقديره هو يعود على "زيداً" لكن من
باب التفسير."

سيناريو درس الاشتغال:

- النظام يعرض: "اختر الحكم الإعرابي الصحيح لكلمة 'الواجب' في الجملة التالية: 'هلا الواجب أدبته'". (الخيارات: وجوب النصب، جواز النصب، وجوب الرفع).

- الطالب يختار: "جواز النصب."

- النظام يصح: "إجابة غير دقيقة. الحكم هنا هو **وجوب النصب**. السبب: لأن الاسم المتقدم 'الواجب' جاء بعد أداة تحضيض ('هلا')، وهذا من المواضع التي يجب فيها نصب الاسم المشغول عنه."

النتائج والتوصيات:

الخاتمة والنتائج:

لقد أظهر هذا البحث أن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي ليس مجرد ترف تقني، بل هو ضرورة ملحة لمواجهة التحديات التعليمية القائمة. توصل البحث إلى النتائج التالية:

- أن بناء معلم ذكي قادر على تحليل التراكيب النحوية المعقدة (التنازع، الاشتغال، التعجب) هو أمر ممكن من الناحية النظرية والتقنية، شريطة توفر الموارد اللغوية اللازمة.

- أن مفتاح نجاح مثل هذا النظام يكمن في تصميم "قاعدة معرفة" نحوية دقيقة وقوية، وفي قدرة النظام على تقديم "تغذية راجعة تشخيصية" تتجاوز مجرد التصويب.

- أن مثل هذا المعلم الذكي يمكن أن يساهم بشكل فعال في تحويل عملية تعلم النحو من عملية حفظ قواعد مجردة إلى عملية تفاعلية قائمة على الفهم والتحليل.

التوصيات:

بناءً على ما سبق، يوصى البحث بما يلي:

[%D9%81%D9%8A-](#)

[%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88/](#)

٤. شبكة الألوكة. (٢٠٢٠، ١٦ مايو). الاشتغال في النحو. استرجع من:

https://www.alukah.net/literature_language/0/140238/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B4%D8%AA%D8%BA%D8%A7%D9%84-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88/

٥. موضوع. (تاريخ غير محدد). أمثلة على أسلوب التعجب. استرجع من:

<https://mawdoo3.com/%D8%A3%D9%85%D8%AB%D9%84%D8%A9%D8%B9%D9%84%D9%89%D8%A3%D8%B3%D9%84%D9%88%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%AC%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%A9%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81%D9%87-%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%A7%D8%BA%D8%AA%D9%87-%D9%88%D9%83%D9%8A%D9%81%D9%8A%D8%A9-%D8%A5%D8%B9%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D9%87>

٦. لغتي. (٢٠٢١، ١٩ أغسطس). أسلوب التعجب: تعريفه، وصياغته، وكيفية إعرابه. استرجع من:

<https://loghate.com/s/%D8%A3%D8%B3%D9%84%D9%88%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%AC%D8%A8-%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81%D9%87-%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%A7%D8%BA%D8%AA%D9%87-%D9%88%D9%83%D9%8A%D9%81%D9%8A%D8%A9-%D8%A5%D8%B9%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D9%87>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The efforts of the Arab Bureau of Education for the Gulf States in serving the Arabic language

Dr. Issa Saleh Al-Hammadi

Arabic Language Educational Center for the Gulf States.

جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج في خدمة اللغة العربية.

د. عيسى صالح الحمادي

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

E-mail: gecal@abegs.org

KEY WORDS:

Arab Bureau of Education for the Gulf States - Arabic Language Educational Center for Gulf States - Arabic Language - Development of Arabic Language Teaching and Learning

الكلمات المفتاحية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج - المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - اللغة العربية - تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها

ABSTRACT:

The strategy of the Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS) focused on the Arabic language, and among its objectives, it set a strategic goal to "contribute to the development of Arabic language teaching and learning." The Bureau also established one of its specialized agencies dedicated to developing Arabic language teaching and learning: Arabic Language Educational Center for Gulf States, based in Sharjah, United Arab Emirates.

Arabic Language Educational Center for Gulf States implements this goal by virtue of its mandate to achieve its objectives. This goal emphasizes that the development of educational outcomes is closely linked to students' mastery of their mother tongue. Furthermore, the ability to innovate and innovate depends on a student's fluency in their mother tongue—in reading, writing, and speaking. Therefore, the focus on developing Arabic language teaching has been a strategic goal for all ministries of education in member states. The importance of this strategic direction has been reinforced by the accumulated weakness in the outcomes of teaching Arabic language skills in public education, and the increasing focus on foreign language teaching. This poses a threat to the identity of young people in a world whose components have converged, and the risk of negative influence on cultures, constants, and particularities has increased, supported by a highly influential technological media tide.

Within this framework, the Center has sought to develop policies, strategies, and content for Arabic language teaching curricula, targeting Arabic language teaching institutions, Arabic language curriculum designers, bodies responsible for monitoring and evaluating the performance of Arabic language teaching institutions, administrations, teachers, and educational supervisors working in Arabic language teaching institutions. The Sharjah-based Arabic Language Educational Centre for the Gulf States has published several studies since it began operating in Sharjah in 2013, which will be reviewed in the paper presented at the conference.

مستخلص البحث:

اهتمت إستراتيجية مكتب التربية العربي لدول الخليج باللغة العربية، وخصّصت هدفاً إستراتيجياً من بين أهدافها يسعى إلى (الإسهام في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها)، كما استحدثت المكتب أحد أجهزته المتخصصة في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، وهو المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

حيث يقوم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج على تنفيذها بحكم اختصاصه تحقيقاً لأهدافه، وأكّد هذا الهدف على أن تطوّر مخرجات التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق المهارات اللغوية للغة الأم لدى الطلبة، كما أن القدرة على التجديد والابتكار مرهونة بطلاقة الطالب في لغته الأم قراءة وكتابة وتحديثاً؛ ولهذا كان الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية هدفاً إستراتيجياً لجميع وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، وقد عزّز من أهميّة هذا التوجه الإستراتيجي الضعف المتراكم في مخرجات تعليم مهارات اللغة العربية في التعليم العام، واستثنى تعليم اللغات الأجنبية باهتمام متزايد، مما شكّل خطراً على هوية النشء والشباب في عالم تقاربت أجزاؤه، وتعاضم خطر التأثير السلبي فيه على الثقافات والثوابت والخصوصيات، بدعم من مدّ إعلامي تقني شديد التأثير.

ففي هذا الإطار سعى المركز إلى تطوير سياسات وإستراتيجيات ومحتوى مناهج تدريس اللغة العربية، والتي تستهدف مؤسسات تعليم اللغة العربية، ومصممي مناهج اللغة العربية، والأجهزة المعنية بالرقابة وتقييم أداء مؤسسات تعليم اللغة العربية، والإدارات، والمعلمين، والمشرفين التربويين العاملين بمؤسسات تعليم اللغة العربية. فقد أصدر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة عدّة إصدارات لدراسات منذ بداية عمله في الشارقة ٢٠١٣م، والتي سيتم استعراضها ضمن الورقة المقدمة بالمؤتمر.

١. مقدمة:

العربي لدول الخليج منظمة إقليمية حكومية دولية تعمل في نطاق الدول الأعضاء، وقد جاءت تسميته على غرار مُسمى "مكتب التربية الدولي في جنيف" الذي يعمل لخدمة الأعضاء في منظمة اليونسكو. وقد ترسّخت مكانة مكتب التربية العربي لدول الخليج في ساحة العمل التربوي المشترك في دوله الأعضاء، وامتدت إقليمياً ودولياً مع المؤسسات والمنظمات الدولية، وأصبحت تربطه بها اتفاقيات ومذكرات تفاهم وبرامج وأنشطة مشتركة كما نال عدداً من الجوائز الإقليمية والدولية.

وقد استُحدثت أجهزة متخصصة للمكتب في بعض الدول الأعضاء، كما قام المكتب بإنشاء جامعة الخليج العربي عام (١٩٧٩م) لتكون هي المؤسسة التعليمية الخليجية المشتركة الوحيدة، وبذلك تكونت المنظومة التعليمية الخليجية والتي تشمل: (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بدولة الكويت - جامعة الخليج العربي (تعمل تحت مظلة المكتب باستقلالية إدارية ومالية) بمملكة البحرين - المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، بدولة قطر - المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

ولهذه المنظمة الخليجية التعليمية أهداف نص عليها نظامها الأساسي، ترتبط بالتنسيق والتعاون بين الدول الأعضاء، وتمتد لتشمل إجراء البحوث، وتنفيذ البرامج، وإثراء البيئة التربوية، وتعزيز المحتوى التربوي العربي.

الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

دولة الإمارات العربية المتحدة، مملكة البحرين، الجمهورية اليمنية، دولة الكويت، المملكة العربية السعودية، سلطنة عُمان، دولة قطر.

٣. تعريف موجز بالمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة ومهامه:

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، جهاز متخصص في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، يتبع مكتب التربية العربي لدول الخليج، ويتخذ من مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة مقراً له، وللمركز شخصية اعتبارية وميزانية مستقلة ضمن موازنة المكتب.

أهداف المركز:

يهدف المركز إلى تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة، مع الأخذ بأفضل الوسائل التقنية، والالتزام بمعايير الجودة العالمية.

مهام المركز:

يسعى المركز إلى تحقيق الأهداف من خلال المهام الآتية:

١. تطوير مناهج اللغة العربية وإستراتيجيات تدريسها، وتوفير بيئة تعليمية عربية متميزة.
٢. تقديم الاستشارات للدول الأعضاء لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

اهتمت إستراتيجية مكتب التربية العربي لدول الخليج باللغة العربية، وخصّصت هدفاً إستراتيجياً من بين أهدافها يسعى إلى (الإسهام في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها)، حيث يقوم المركز التربوي للغة العربية على تنفيذها بحكم اختصاصه تحقيقاً لأهدافه، وأكد هذا الهدف على أن تطوّر مخرجات التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق المهارات اللغوية للغة الأم لدى الطلبة، كما أن القدرة على التجديد والابتكار مرهونة بطلاقة الطالب في لغته الأم قراءة وكتابة وتحديثاً؛ ولهذا كان الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية هدفاً إستراتيجياً لجميع وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، وقد عزّز من أهمية هذا التوجّه الإستراتيجي الضعف المتراكم في مخرجات تعليم مهارات اللغة العربية في التعليم العام، واستثنى تعليم اللغات الأجنبية باهتمام متزايد؛ ممّا شكّل خطراً على هوية النشء والشباب في عالم تقاربت أجزاؤه، وتعاظم خطر التأثير السلبي فيه على الثقافات والثوابت والخصوصيات، بدعم من مدّي إعلامي تقني شديد التأثير.

ففي هذا الإطار سعى المركز إلى تطوير سياسات وإستراتيجيات ومحتوى مناهج تدريس اللغة العربية، والتي تستهدف مؤسسات تعليم اللغة العربية، ومصممي مناهج اللغة العربية، والأجهزة المعنية بالرقابة وتقييم أداء مؤسسات تعليم اللغة العربية، والإدارات، والمعلمين، والمشرّفين التربويين العاملين بمؤسسات تعليم اللغة العربية؛ فقد أصدر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة عدّة إصدارات لدراسات منذ بداية عمله في الشارقة (٢٠١٣م).

٢. تعريف موجز بمكتب التربية العربي لدول الخليج ومهامه:

مكتب التربية العربي لدول الخليج هو إحدى بذور التعاون الخليجي قبل إنشاء مجلس التعاون؛ حيث أنشئ المكتب عام (١٩٧٥م) بنظام أساسي اكتسب صفة الوثيقة الدولية حين وقّعه أصحاب الجلالة والسمو قادة الدول الأعضاء المؤسسة للمكتب "دولة الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عُمان، ودولة قطر"، ثم انضمت جمهورية اليمن لعضوية المكتب عام (٢٠٠٢م).

وقد تقرّر حين إنشاء المكتب أن يكون مقره الرئيس في عاصمة المملكة العربية السعودية "الرياض" حيث تكفلت حكومة المملكة بتقديم كافة التسهيلات، ومنحته السّمة الدبلوماسية بموجب اتفاقية المقر الصادرة من مجلس الوزراء والموقعة من مقام وزارة الخارجية؛ ممّا أسهم في تحقيق المكتب للكثير من الإنجازات، ويُعدّ مكتب التربية

٣. إعداد وتأهيل وتدريب العناصر البشرية للعمل على تطوير اللغة العربية في مجال التعليم بالدول الأعضاء.

٤. إعداد المصادر العلمية لخدمة اللغة العربية في المجال التربوي.

٥. تطوير برامج للقياس والتقويم، بجودة عالية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.

٦. التنسيق بين الدول الأعضاء في رسم سياسات تعليم اللغة العربية وتعلمها.

٧. التعاون مع أجهزة المكتب الأخرى، ومع المراكز المعنية في الدول الأعضاء وخارجها.

٨. توثيق العلاقة بين المركز والميدان التربوي، والاستفادة من التجارب المتميزة في خدمة اللغة العربية.

الهيكل التنظيمي للمركز:

الهيكل التنظيمي للمركز هو جزء من هيكل مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤. دور المنظمة في تمكين اللغة العربية وحمايتها

مكتب التربية العربي لدول الخليج هو المنظمة الإقليمية التي أنشأتها دوله الأعضاء لتنظيم وتنسيق التعاون التعليمي والتربوي فيما بينها، باعتبار ميادين التربية والتعليم هي الميادين المؤثرة في بناء الإنسان الخليجي، وصياغة شخصيته، وإعداده للمستقبل، وهي السبيل المؤكد لتوثيق الصلات والعلاقات بين أبناء المنطقة، ويعنى المكتب باللغة العربية منذ نشأته، وتعال برامجه جانباً كبيراً من الأهمية، وحيزاً واضحاً في خطته وأنشطته، باعتبارها لغة القرآن الكريم، وتنتظر إليها دول المكتب على أنها رمز هوية الأمة، وأن خدماتها والمحافظة عليها خدمة للدين، واهتمام بالأمة وشؤونها، كما أن الاهتمام بها يأتي ليتترجم أهداف المكتب التي يعمل عليها في سعيه لإظهار الشخصية العربية الإسلامية للمنطقة وتدعيم وحدة شعبها، ووضع وصياغة خطط التعليم والتربية على أسس علمية تواكب التطورات المعاصرة وتضع اللغة العربية في مكانتها اللائقة بها في تكوين شخصية الأبناء.

ويلاحظ في البرامج التي نفذها مكتب التربية العربي لدول الخليج في اللغة العربية أنها تأتي على درجة كبيرة من التنوع والشمول؛ حيث تعمل على معالجة مختلف الجوانب التي تهم اللغة العربية: تعليمًا، وتعلمًا، وانتشارًا، وتسعى إلى تطوير مناهجها وطرائق تدريسيها ووسائل وأدوات تقويمها، وقد تناولت برامج المكتب أهداف المناهج وتوحيدها في دوله الأعضاء، وتطوير مضامينها، كما تناولت معلم اللغة العربية ورفع كفاءاته في مختلف مراحل التعليم العام، وتحسين وتطوير إستراتيجيات وطرائق التدريس، وتوظيف التقنيّة فيها، وأدوات تقويم مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في اللغة العربية، كما عملت البرامج على تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق مناهج وكُتب

وطرائق تدريس مناسبة لأعمار الدارسين، وغني مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون مع المنظمات والمؤسسات العاملة في مجال خدمة اللغة العربية والمهتمة بها داخل دوله الأعضاء، وعلى المستويين العربي والدولي، ولتكثيف جهوده في خدمة اللغة العربية أسس المكتب جهازاً متخصصاً يتبعه، يقوم على خدمة اللغة العربية، ويعنى ببرامجها، وهو المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الموجود مقره بالشراكة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

ونستعرض هنا -بإيجاز- بعضاً من تلك البرامج التي نفّذها المكتب في مجال عنايته باللغة العربية:

تأسيس بدايات لتوحيد مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وتطويرها:

وجّه مكتب التربية العربي لدول الخليج مع بدايات عمله اهتمامه لتطوير تدريس اللغة العربية في الصفوف الأولية في مرحلة التعليم العام، واهتم باكتشاف الصعوبات التي تعترض تطويرها، وتوجّهت برامجه نحو البحوث والدراسات واللقاءات في دورته البرنامجية الأولى، وكانت برامجه التي نفّذها على النحو الآتي:

- القيام بدراسة مقارنة حول تعليم القراءة للمبتدئين في الدول الأعضاء.

- وضع كراسات للخط التعليمي للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية.

- القيام بدراسة تقييمية للصيغ المطبقة في تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

- اجتماع للخبراء والمختصين ومسؤولي المناهج للنظر في الدراسة التقييمية الخاصة بالصيغ المطبقة في تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٠٥).

وقد توصّلت هذه البرامج إلى عدد من التوصيات التي وضعها المكتب في الحسبان وهو يصوغ برامجه القادمة، ويظهر ذلك بوضوح عند استعراض التوصيات، وما نفّذه مكتب التربية العربي لدول الخليج من برامج بعدها، ومن أبرز تلك التوصيات ما يأتي:

١. إسناد العمل في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لخبر مُعلّم اللغة العربية في المدرسة، وأكثرهم وعياً بطبيعة المتعلّم، ومطالب تدريس المادة، والاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.

٢. إتاحة الفرصة أمام المعلم لينمو علمياً ومهنياً وثقافياً؛ وذلك بتخصيص مقرّرات لهذا الغرض في مؤسسات التعليم العالي.

٣. إجراء البحوث والدراسات التي تُعين على وضع ضوابط ومعايير لما يأتي:

- مفردات اللغة لطفل الصف الأول الابتدائي.

أهداف مشتقة من الانتماء العربي:

الأهداف العامة للتعليم	الأهداف العامة للغة العربية المشتقة منها
تعزيز انتماء الفرد إلى الأمة العربية الإسلامية، لغة، وحضارة، وتاريخاً، ومصيراً مشتركاً.	تأكيد إدراك الفرد للروابط المشتركة بين أبناء الأمة العربية الإسلامية لغةً وتاريخاً وحضارةً ومصيراً مشتركاً، وأثرها في الولاء للأمة والانتماء إليها.
التمكن من اللغة العربية والتمسك بها أداة اتصال، وثقافة، وتفكير.	حب الفرد للغة العربية وجعلها أثيرة على لسانه وقلمه بوصفها صناعة الثقافة، والاتصال، والتفكير والارتقاء.
تعرف ما يواجه الأمة من مشكلات، وتحديات، وأطماع، وأساليب مواجهتها.	إلمام الفرد بالمشكلات التي تواجه الأمة العربية، ودواعيها وأثارها والجهود المبذولة لمواجهتها.
إدراك قدرة اللغة العربية على استيعاب المستجدات والوفاء بمتطلبات العصر الحديث.	الإيمان بأن اللغة العربية قادرة على مسايرة العصر والتعبير عن مستجداته بكفاءة وقدر.
الاعتزاز باللغة العربية، لغة القرآن الكريم، ووعاء التراث العربي والإسلامي.	حُب اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم، وأداة انتشار الإسلام في ربوع الأرض.

الأهداف المشتقة من المجتمع الخليجي ومطالب تنميته:

الأهداف العامة للتعليم	الأهداف العامة للغة العربية المشتقة منها
تنمية وعي الفرد بالهوية العربية الإسلامية الأصيلة لمجتمعات دول الخليج العربية.	إدراك الأدوار التي تؤديها دول الخليج العربية للأمة العربية الإسلامية دعماً لها وتعزيزاً للعلاقات الراضية بينها.
تعزيز إدراك الفرد للسمات والروابط المشتركة بين دول الخليج العربية في مختلف المجالات، وأثرها في بناء مجتمع خليجي عربي موحد.	إدراك الفرد لأثر الروابط والسمات المشتركة بين دول الخليج العربية في تعزيز أواصر الوحدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بين دول المنطقة.
تنمية وعي الفرد بإمكانات دول الخليج العربية، ومواردها الطبيعية والبشرية، وسبل المحافظة عليها، وتنميتها، واستثمارها.	تمكّن الفرد من معرفة الإمكانيات المادية لدول الخليج العربية وأثرها في تحقيق الرخاء والاكتفاء الذاتي لدول المنطقة.
تنمية اتجاه الفرد نحو العمل التطوعي، والمبادرة الذاتية في خدمة المجتمع الخليجي العربي.	استعداد الفرد لتلبية دعوة المجتمع إلى العمل التطوعي والإيمان بأنه ترجمة حقيقية للانتماء والولاء للمجتمع.
ترسيخ إدراك الفرد للدور الرائد لمجلس التعاون لدول الخليج العربية في تعزيز الرخاء والأمن، والاستقرار في المنطقة.	تنمية وعي الفرد بأن أدوار مجلس التعاون في التضامن الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي خطوات ضرورية في سبيل الوحدة المنشودة.

- صيغة موحدة للمزج بين طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين تأخذ من كل طريقة خير ما فيها، وتستبعد سلبياتها.
- أن يكون المتعلم نقطة البدء في عملية التدريس لكونه مصدر التعلم وغايته.
- أن يتم التركيز على التكامل اللغوي لكونه الاتجاه الأفضل في تعليم اللغة لأبنائها.
- أن يجعل المعلم غايته الأولى مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات التعلم، وذلك بتحقيق صلته بمصادر التعلم.
- أن يعتمد المعلم في أسلوب الأداء على مشاركة المتعلم في معالجة الدرس، فهو يناقش ويقترح، ويحلل، ويبدى رأيه، ويقوم.
- أن تُتاح للمتعم فرصة الكشف عن قدراته، والتعبير عن ذاته وإبراز مواهبه في النشاط اللغوي الذي يختاره.
- أن يراعى التوازن والتكامل في التدريب على فنون اللغة والقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وتحقيق مطالبها، واكتساب مهاراتها - في مرحلة التعليم الأساسي بصورة عامة (نهاية الصف التاسع).
- وضع معايير لمحتوى قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الدول الأعضاء (نهاية الصف التاسع).
- إجراء دراسة مسحية لتشخيص مواطن الصعوبة في قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية/ المتوسطة.
- القيام بدراسة حول الأخطاء الشائعة في كتابات المتعلمين بنهاية المرحلة الإعدادية/ المتوسطة.
- إعداد برنامج علاجي لأخطاء المتعلمين في الرسم الكتابي بمرحلة التعليم الأساسي.
- تطوير تدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية/ المتوسطة.
- تطوير مستوى المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بنهاية التعليم الأساسي.

توحيد أهداف المناهج:

كان توحيد أهداف المناهج في دول مكتب التربية العربي لدول الخليج من أول المجالات التي ركز المكتب جهوده فيها، وكانت مناهج اللغة العربية في قمته؛ حيث عمل مركز البحوث التربوية بالكويت على وضع وثيقة بصيغة موحدة لها، وبعد دراسات بحثية قام بها المركز أعد الوثيقة وركز فيها بصورة واضحة على البعد العربي، بصفته أحد المصادر الأساسية لاشتقاق هذه الأهداف، ويبدو ذلك في مصادر اشتقاق الأهداف التي جاءت على النحو الآتي:

أهداف مشتقة من حاجات الفرد الخليجي العربي ومطالب نموه:

الأهداف العامة للتعليم	الأهداف العامة للغة العربية المشتقة منها
تنمية شخصية الفرد بصورة شاملة ومتوازنة.	التنمية الشاملة المتوازنة للفرد عقلياً، واجتماعياً، وجسمياً وخُلُقياً.
تنشئة الفرد على ممارسة الحرية الشخصية الملزمة بقيم الإسلام ومآثر المجتمع في التفكير والتعبير وإبداء الرأي.	تمتع الفرد بقدر موجه من الحرية الشخصية التي تحافظ على القيم والمبادئ والتوجهات الإسلامية وتحترم حرية الآخرين.
اكتساب الفرد سلوك التسامح، وتقبل النقد الإيجابي، والاستماع إلى الرأي الآخر، والتعايش مع الآخرين في ضوء التوجيه الإسلامي.	إتقان الفرد مهارات الحوار العلمي الموضوعي المجرد الذي يحترم الرأي ويتقبل النقد بصدر رُحْب.
إكساب الفرد مهارات التفكير بأنماطه المختلفة: العلمي، الناقد، الابتكاري... إلخ، وممارستها في حل المشكلات التي يواجهها الفرد والمجتمع.	ممارسة الفرد لمهارات التفكير على اختلاف أنواعه: الاستقرائي والاستنباطي، والمنطقي، والناقد، والإبداعي.
تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) من استثمار قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة.	تمكّن ذوي الاحتياجات الخاصة من اكتشاف مواهبهم وإمكاناتهم واستثمارها فيما يفيدهم ويفيد مجتمعهم.
تنمية وعي الفرد بأهمية الوقت، وحسن إدارته، واستثماره بما يفيد الفرد والمجتمع.	تعوّد الفرد احترام الوقت وتنظيمه وإدارته بالمنهج العلمي والاستفادة منه.
تأكيد قيم التعاون والعمل الجماعي عند الفرد منطلقاً للتنمية الشاملة للمجتمع.	تنمية إدراك الفرد بأن العمل الجماعي محكّ لأدائه ودوره الفاعل بين الجماعة.
تنمية وعي الفرد بذاته، وكشف قدراته وإمكاناته، وتنميتها، واستثمارها لخيرها وخير مجتمعه.	تمكين الفرد من تعرف ذاته وكشف قدراته وإمكاناته وتنميتها واستثمارها بما يحقق وجوده وفاعليته مع مجتمعه.
إشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية والجمالية.	تمكين الفرد من اكتساب حاجاته الإنسانية الأساسية الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية وتقدير ذاته وتحقيقها بين الجماعة.

الأهداف المشتقة من خصائص العصر والاتجاهات المستقبلية:

الأهداف العامة للتعليم	الأهداف العامة للغة العربية المشتقة منها
تمكين الفرد من إتقان مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، وتنمية الاتجاه نحوها بما يُمكنه من استخدامها مدى الحياة.	تمكّن الفرد من اعتماده على نفسه في البحث عن المعرفة والاتصال بمصادر التعلم والتفاعل الناجح مع الثقافة المعاصرة.
تعزيز فهم الفرد للمتغيرات العالمية والتكيف الإيجابي معها، بما يحافظ على هوية المجتمع وقيمه الإسلامية، وعلى سلامة الوطن ومصالحه.	إحاطة الفرد بمطالب الحاضر لمجتمعه وأمنه والتغيرات المتوقعة للمستقبل والتحديّات التي تواجه المجتمع وأنجح الأساليب لمعالجتها.
إكساب الفرد مهارات التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى لغرس اتجاه التعايش مع الآخرين لديه، والارتقاء بالمستوى الثقافي العام للمجتمع الخليجي.	تمكّن الفرد من الاطلاع على الثقافات الأخرى والاتجاه الإيجابي للتعامل والتعايش معها في ضوء التوجه الإسلامي.

وقد نصّت الوثيقة على أن اللغة العربية تساعد المتعلم على:

١. تعرّف أثر اللغة في غرس العقيدة الإسلامية في نفس المؤمن.
 ٢. تحلّي الفرد بخلق الإنسان المسلم قولاً وفعلًا.
 ٣. تعرّف الفرد للحضارة الإسلامية وأهم مظاهرها في العالم الإسلامي.
 ٤. تعرّف الفرد لثقافات بعض الأمم الأخرى وحضاراتها.
 ٥. إدراك المتعلم للروابط بين أبناء الأمة العربية الإسلامية.
 ٦. تنمية ميل الفرد إلى اللغة العربية وتعلمها.
 ٧. إدراك قدرة اللغة العربية على التعبير عن مطالب الحياة المعاصرة.
 ٨. إدراك الفرد أن وطنه جزء من منطقة الخليج العربية، وأنه جزء من الوطن العربي الإسلامي.
 ٩. تعرّف الفرد للسمات المشتركة بين دول الخليج العربية.
 ١٠. إلمام الفرد بالإمكانات المادية ومصادر الثروة لدول الخليج العربية.
 ١١. أن يبدو في سلوكه اللغوي معرفة بمجلس التعاون لدول الخليج العربية وجهوده في التضامن والتعاون.
 ١٢. تتيح الحرية للفرد فرصة التعبير عن رأيه بصراحة وموضوعية.
 ١٣. يستمتع الفرد باهتمام ومتابعة وفهم لأراء الآخرين كما يرجو أن يُعامل بالمثل. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٠٣).
- ٣، ٤. القدر المشترك بين دول الخليج العربية في اللغة العربية
- جاء القدر المشترك في اللغة العربية في مقدمة برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج التي استهدف منها توحيد المناهج، وإيجاد نماذج موحّدة لموضوعات في اللغة العربية، ومثّلت موضوعات القدر المشترك أول تجربة لموضوعات موحّدة في اللغة العربية تجاوزت عناصر المنهج بصفة عامّة، لتكون ضمن ما يدرسه الطلاب في مقرّرات اللغة العربية، ولتُسهم في تحقيق وحدة الفكر والاتجاه بين أبناء المنطقة، وتُسهم في تعزيز القيم والمبادئ والعلاقات الاجتماعية العربية التي تمثل مظهرًا مُميّزًا لمجتمعات الخليج العربية.
- وتحقيقًا لذلك قام المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت بإعداد موضوعات القدر المشترك في اللغة العربية، واختار لها عشرين موضوعًا موزّعة على صفوف التعليم العام، وتتضمن الموضوعات التي تعبر عن الاهتمام المشترك، والسمات المميزة لدول الخليج العربية والروابط التي تجمع بينها، وعقد المركز ورشة عمل لخبراء ومتخصصين في مادة اللغة العربية للنظر في هذه

الموضوعات، واقترح نماذج لطرق تدريس البعض منها، ليستعين بها معلم اللغة العربية في إعداد دروسه وأدائها بما يراه مناسباً لكل موضوع، ولمستوى تلاميذه.

٤,٤. كُتُب (أحبّ العربية):

من البرامج التي تُعنى بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وتأتي في إطار اهتمام مكتب التربية العربي لدول الخليج بخدمة اللغة العربية ونشرها في مختلف أنحاء العالم، وبين الجاليات الأجنبية المقيمة في دول المكتب، بحكم ما اقتضته خطط وبرامج التنمية للاستعانة بالأجانب الناطقين بلغات غير العربية.

واهتم المكتب بتوفير سلسلة كتب مناسبة تتلاءم مع الفئات المستهدفة، لتعليمهم اللغة العربية وتحبيبها إليهم، فوفر كُتُباً للتلميذ، وأخرى للمعلم، واهتم بتطويرها، وتزويدها بالوسائل التقنية المصاحبة لتيسير تعليم اللغة العربية وتعلمها في المراحل العمرية والدراسية المختلفة.

٤,٥. المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية:

جاء المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية بناءً على توجيه من المجلس التنفيذي للمكتب المكون من وكلاء وزارات التربية والتعليم؛ حيث استشعر ضرورة السير في توحيد مناهج اللغة العربية، فطلب من مدير عام المكتب في عام (١٩٩٣م) أن يقوم المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت بوضع منهج شامل لتطوير مناهج اللغة العربية بمرحل التعليم العام يحتوي على المفردات الدراسية والأدوات التعليمية المطوّرة لكل صف دراسي، بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة في العناية باللغة العربية، من خلال تحديث مناهجها، وتطوير تدريسها وتوحيد أساسيات تعليمها وتعلمها.

واهتماماً بهذا المنهج وما عُلق عليه من آمال من قبل المؤتمر العام للمكتب -المكون من وزراء التربية والتعليم- وجّه عندما عُرض عليه في عام (١٩٩٥م) -بعد أن أنجزه مركز البحوث- بدراسة أساليب الاستفادة الميدانية الكاملة من المنهج الشامل في اللغة العربية، ودراسة مدى إمكانية تطويره في مرحلة لاحقة إلى وضع كُتُب موحدة في اللغة العربية أو في بعض فروعها، أو تأليف كتب ريادية أو كُتُب مساندة لما تضعه الدول الأعضاء من مناهج مطوّرة في ضوء المنهج الشامل الموحد والمطور.

واتسم هذا المنهج بالشمولية في تناول اللغة العربية بمرحل التعليم العام، ويعبر عن ذلك مكوناته التي تضمنتها المجلدات الآتية:

مفردات اللغة لطفل المرحلة الابتدائية.

عناصر المنهج الشامل للحقتين الأولى والثانية من التعليم العام.

مستوى الكفايات الأساسية لمرحلة التعليم الأساسي.

مهارات اللغة العربية لمرحل التعليم العام.

برنامج في الاستماع للمرحلة الابتدائية.

برنامج للتحدث في المرحلة الابتدائية.

وضع صيغة مطوّرة لتعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

التقنيات التربوية اللازمة لتطبيق المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية.

اختبارات المركز التحصيلية في اللغة العربية للمتعلّمين من (٩-١٠) سنوات.

نماذج من طرق التدريس المطوّرة للحقتين الأولى والثانية (الصفوف ١-٦).

معايير اختيار المحتوى اللغوي لمرحلة التعليم الأساسي. وقام مركز البحوث التربوية بمراجعة شاملة لمجلدات المنهج الشامل واستكمالها، وبدأت الاستفادة منه في دول مكتب التربية العربي لدول الخليج ابتداءً من العام الدراسي (١٤٢٦ - ١٤٢٧هـ)، (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، بعد وضع الآليات تطبيقه.

٤,٦. مشروع تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية:

اهتم هذا المشروع بالقضاء على ظاهرة الضعف اللغوي التي يعاني منها كثير من الطلاب والطالبات، والتأكيد على البعد الحضاري والثقافي للغة العربية؛ كونها أداة لحفظ الهوية العربية الإسلامية.

وقد توافر للمشروع فرص أكبر في مراحل إعدادهِ وصياغته، من حيث الوقت المتاح لدراسته، ومن خبرات وكفايات المشاركين في الإعداد، وما صاحب مراحل إعدادهِ من آليات متابعة وتقويم لبرامجه ومفرداته، وإرادة طموحة للمكتب ومركز البحوث التربوية لتبذل شرف خدمة اللغة العربية وتحسين مستوى الطلاب فيها عبر برامج شاملة ومتنوعة وقابلة للتطبيق، وفي ضوء ذلك فقد أقرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في مؤتمرها العام السابع عشر المنعقد في الجمهورية التونسية (٢٠٠٤م) تبني هذا المشروع، وجعلته أحد المشاريع المشتركة مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، وتوسيع المشروع ليشمل الدول العربية كافة، ووضع الآليات والبرمجة الزمنية المناسبة لتنفيذه. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٠٥)

وقد هدف المشروع إلى "تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها في التعليم العام من خلال إطار مرجعي يشتمل على إستراتيجيات وآليات علمية وعملية وكتب ومواد تعليمية حديثة"؛ وذلك عبر تعرف مظاهر ضعف أداء الطلاب في اللغة العربية وكشف دواعيه، وتبيين أثر ذلك في العملية التعليمية، وتعرف واقع تطبيق نتائج البرامج التطويرية التي نفذتها الدول الأعضاء، والتي أنجزها المكتب وأجهزته، وتحديد أهم الأساليب العلمية والتربوية لعلاج الضعف اللغوي في ضوء تجارب الدول الأعضاء، وبعض

- مظاهر الضعف اللغوي في مؤسسات المجتمع وسبل علاجه.

٥. إسهامات المنظمة في تأسيس المراكز البحثية ودعمها: أنشأ مكتب التربية العربي لدول الخليج مراكز متخصصة تعمل في مجالاتها لتحقيق أهدافه، وبتنظيم أعمال المكتب وتطوير مسيرته، كان لابد من وجود مثل هذه المراكز التي جاءت على النحو الآتي:

٥,١. إنشاء المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج: ولتكنيف جهوده في خدمة اللغة العربية أسس المكتب جهازاً متخصصاً يتبعه، يقوم على خدمة اللغة العربية، ويعني ببرامجها، وهو المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الموجود مقره بالشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

٥,٢. إنشاء المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج في دولة الكويت:

أنشئ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج في عام (١٩٧٧م)، وهو جهاز متخصص في المكتب يهدف إلى تطوير المناهج وحركة البحث التربوي والقياس والتقويم، وتمييزها في الدول الأعضاء.

٥,٣. إنشاء المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج في دولة قطر:

أنشئ المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج في عام (١٩٩٩م)، ومقره مدينة الدوحة في دولة قطر، ويهدف إلى الإسهام في تطوير أداء القادة التربويين على أسس تربوية وعلمية حديثة وإطلاعهم على المستجدات التربوية والتجارب والتقنيات الحديثة في مجال عملهم لتحقيق التطوير المهني.

٦. إسهامات المنظمة في مجال التأليف والنشر (المجلات – الكتب – المناهج التعليمية)

٦,١. إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال اللغة العربية:

١. تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التدقّق والإبداع.

٢. مشروع تحسين مستوى طلاب التعليم العام في اللغة العربية.

٣. مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات.

٤. سلسلة أجبُ العربية.

٥. سلسلة الكتب الثقافية للأطفال (المرحلة الأولى، المرحلة الثانية، المرحلة الثالثة).

٦. إستراتيجيات التدريس التبادلي: سُلّ جديدة لتحسين استيعاب المقروء في فصول تعليم اللغة العربية.

٧. الترجمة قضايا ومشكلات وحلول – الجزء الخامس: الترجمة بين الإنسان والحاسب الآلي.

المؤسسات المعنية في الدول المتقدمة للاستفادة من ذلك في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، مع تحقيق الاستفادة من التجارب التطويرية المستحدثة في تعليم اللغة لأبنائها - عربياً وعالمياً- في تحسين مستوى أداء الطلاب اللغوي.

ويعمل المشروع على وضع معايير علمية موحدة لبناء مناهج اللغة العربية (كفايات وأهداف ومحتوى وأوجه نشاط وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب تقويم)، وتطوير كفايات مُعلّمي اللغة العربية بما يهيئ لهم سلامة الأداء في تدريس المادة، ويُني قدراتهم العلمية والمهنية، كما يعمل على تنمية الوعي المجتمعي بأهمية اللغة العربية، بما يُسهم في إنجاح البرامج التطويرية التي تنفذها المؤسسات التعليمية، وكل ذلك يُسهم في تحسين قدرات الطلاب ومهارات تعلمهم للغة العربية باعتبارها أداة تفكير ووسيلة تواصل، وبما يُسهم في إحداث نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية وتعلمها بمراحل التعليم العام (١ - ١٢) في دول المكتب.

وتحقيقاً لهذه الأهداف تضمن المشروع تنفيذ الإستراتيجيات الآتية:

• إستراتيجية بناء المناهج: ويدخل في إطارها البرامج الآتية:

❖ تخطيط منهج اللغة العربية وتصميمه.

❖ منظومة عناصر منهج اللغة العربية ومكوناته.

❖ تطوير طرائق تدريس اللغة العربية بمراحل التعليم العام.

❖ دليل تأليف الكتب المدرسية للغة العربية.

• إستراتيجية إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: ويدخل في إطارها البرنامج الآتي:

- إعداد مُعلّمي اللغة العربية.

- رفع كفاءة مُعلّمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.

• إستراتيجية تقويم أداء تعليم اللغة العربية وتعلمها: ويدخل في إطارها البرنامج الآتي:

- تقويم أداء مُعلّمي اللغة العربية.

- تطوير لوائح تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية.

• إستراتيجية البرامج المُساندة: ويدخل في إطارها البرامج الآتية:

- تنمية اتجاه طلاب التعليم العام نحو القراءة الحرة.

- تطوير مستوى التأليف والإبداع في أدب الطفل.

- تفعيل دور التقنيّة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- تطوير المكتبات المدرسية لخدمة تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- إعداد معاجم لغوية مدرسية.

- تنمية البيئة المدرسية لتحسين تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- دور وسائل الإعلام في خدمة اللغة العربية.

٨. الترجمة قضايا ومشكلات وحلول – الجزء الثاني: تطوّر الترجمة.
٩. إستراتيجيات النجاح في تعلّم اللّغة الثانية.
١٠. وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، الجزء الثالث.
١١. واقع القراءة الحرّة لدى الشباب في دول مجلس التعاون الخليجيّ: دراسة نظريّة وميدانيّة.
١٢. برامج محو الأميّة بدول الخليج العربيّة: دراسة تقويميّة.
١٣. مجلة رسالة الخليج العربيّ وقضايا اللّغة العربيّة.
١٤. إصدارات المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج: الطبعة الأولى والثانية للكتيب التعريفي للمركز.
١٥. كتيب اللّغة العربيّة في مكتب التربية العربيّ لدول الخليج وأجهزته.
١٦. كتيب الندوات ويتضمّن ندوة بعنوان: "دور الإعلام في تقوية وإضعاف اللّغة العربيّة"، وندوة بعنوان: "نحو منهج جديد للّغة العربيّة في التعليم العامّ".
١٧. كتاب معايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف الأولى (١-٣).
١٨. الدليل التفسيري لمعايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف الأولى (١-٣).
١٩. كتاب معايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف (٤-٦).
٢٠. الدليل التفسيري لمعايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف (٤-٦).
٢١. كتاب معايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف (٧-٩).
٢٢. الدليل التفسيري لمعايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف (٧-٩).
٢٣. كتاب ضعّف مُخرجات التعليم في اللّغة العربيّة.
٢٤. كتاب أساليب تقويم الطلبة في اللّغة العربيّة/ الواقع والمأمول.
٢٥. الإطار المرجعيّ الخليجيّ لتطوير سياسات تقويم الأداء اللّغويّ للصفوف (١-٦).
٢٦. تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب في اللّغة العربيّة للصفوف (٧-١٢).
٢٧. تطوير محتوى مناهج اللّغة العربيّة في مجال مفاهيم العروبة والبُعد العربيّ للصفوف (١-٦).
٢٨. تطوير محتوى مناهج اللّغة العربيّة في مجال مفاهيم العروبة والبُعد العربيّ للصفوف (٧-١٢).
٢٩. تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب مُعلّمي اللّغة العربيّة (٢٠١٧م).
٣٠. تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب مُعلّمي اللّغة العربيّة (٢٠١٩م).
٣١. الموادّ القرائيّة المناسبة لتلاميذ الصفوف من الأوّل إلى السّادس على ضوء مبولهم.
١٩. الموادّ القرائيّة المناسبة لتلاميذ الصفوف من السابع إلى الثاني: تطوّر الترجمة.
٢٠. وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.
٢١. دراسة لإعداد معلم اللّغة العربيّة للناطقين بلّغاتٍ أخرى على ضوء المعايير العالميّة المعاصرة.
٢٢. مقترح برنامج بكالوريوس إعداد معلم اللّغة العربيّة للناطقين بلّغاتٍ أخرى.
٢٣. إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة في الصفوف (١-٦) (٥ أجزاء).
٢٤. إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة في الصفوف (٧-١٢) (٣ أجزاء).
٢٥. تمكّن مُعلّمي اللّغة العربيّة من مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢٦. تعليم القراءة للمبتدئين في ضوء المتطلّبات اللغويّة الشفويّة.
٢٧. صعوبات تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى: المظاهر والأسباب والعلاج.
٢٨. الاحتياجات التعليميّة المرتبطة بالمواطنة وبالتنمية المُستدامة في مناهج اللّغة العربيّة.
٢٩. كتاب معايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف (١٠-١٢).
٣٠. الدليل التفسيري لمعايير تعليم اللّغة العربيّة للصفوف (١٠-١٢).
٣١. وثيقة معايير اعتماد مؤسسات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.
٣٢. برنامج قائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الثانويّة في ضوء مستويات معيارية.
٣٣. أنماط القراءة بالمرحلة الثانويّة في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النصّ.
٣٤. التدريس التأمليّ للنصّ المقروء لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة.
٣٥. برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسيّة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان.
٣٦. إصدار مؤتمر الشّارقة الدوليّ الأول بعنوان: "في لغة القرآن الكريم، ومستجدّات العصر والإنسان".
٣٧. إصدار مؤتمر اللّغة العربيّة الدوليّ مؤتمر اللّغة العربيّة الدوليّ الثاني بعنوان: "اتجاهات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها".
٣٨. إصدار مؤتمر اللّغة العربيّة الدوليّ الثالث بعنوان: "تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، تطلّع نحو المستقبل: الفرص، والتّحديات" يناير ٢٠١٩م.

٣٩. إصدار مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بعنوان: "تعليم اللغة العربية وتعلمها، «المتطلبات، والأبعاد، والآفاق» يناير ٢٠٢٠م، (٣ مجلدات).
 ٤٠. إصدار مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشراكة بعنوان: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية: "الواقع، والمتطلبات، والآفاق" أكتوبر ٢٠٢١م، (٣ مجلدات).
 ٤١. إصدار ملتقى أفضل الممارسات في تدريس اللغة العربية عن بعد.
 ٤٢. إصدار مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بعنوان: "تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلّع نحو المستقبل: «المتطلبات، والفرص، والتحديات» يناير ٢٠٢٢م، (٤ مجلدات).
 ٤٣. إصدار مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس بعنوان: "تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلّع نحو المستقبل: «المتطلبات، والفرص، والتحديات» فبراير ٢٠٢٣م، (٥ مجلدات).
 ٤٤. إطار عام مرجعي لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
 ٤٥. دراسة حول تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلاب المرحلة الثانوية.
 ٤٦. الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: "تأليف – تعليم – تدريب - "إمتاع".
 ٤٧. إصدار مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع بعنوان: "تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلّع نحو المستقبل: «المتطلبات، والفرص، والتحديات» يناير ٢٠٢٤م، (٤ مجلدات).
 ٤٨. تنمية مهارات الإنتاج اللغوي للصفوف (٤ - ٦) باستخدام القصص الإلكترونية.
 ٤٩. تنمية مهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم العام.
 ٥٠. تطوير أساليب تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (جاري تصميمها وطباعتها) (٣ إصدارات).
 ٥١. تنمية مهارات الكتابة الإبداعية للصفوف (١٠ - ١٢) باستخدام بعض إستراتيجيات التعليم الإلكتروني (جاري تصميمها وطباعتها).
 ٥٢. إطار الاختبارات الدولية والإقليمية للغة العربية (جاري تصميمها وطباعتها) (٣ إصدارات).
 ٥٣. تطوير سلسلة "أحب العربية" لتعليم اللغة العربية للناطقين غيرها -المرحلة الأولى- (جاري تصميمها وطباعتها).
 - ٦،١ إصدارات المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - دولة الكويت:
 ١. النهوض باللغة العربية: إسهام حضاري.. أمن ثقافي.
٢. معجم المصطلحات التربوية والنفسية.
 ٣. تفعيل دور التقنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
 ٤. برنامج تعويضي للمهارات الأساسية (اللغوية – الحسابية – الحاسوبية).
 ٥. مجلة أولويات تربوية: إستراتيجيات في تعليم اللغة وتعلمها.
 ٦. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: دراسة مسحية شاملة للواقع الفعلي لعملية اختيار مُعلّمي اللغة العربية ومقارنتها بالمعايير العلمية المعاصرة.
 ٧. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: دراسة تقييمية لبرامج إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم.
 ٨. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: تصوّر مقترح لبرنامج متكامل لإعداد مُعلّمي اللغة العربية وتدريبهم في ضوء الاتجاهات الحديثة.
 ٩. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: حقيبة ١-٣.
 ١٠. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: حقيبة ٤-٦.
 ١١. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: حقيبة ٧-٩.
 ١٢. إعداد مُعلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: حقيبة ١٠-١٣.
 ١٣. المعاجم اللغوية المدرسية.
 - ٧- المسابقات والجوائز
 - ٧،١ مناهزات اللغة العربية لدول الخليج:

هي مسابقة دورية في مادة اللغة العربية لطلبة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ينظمها ويشرف عليها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، وتسعى المسابقة إلى تعميق الولاء والانتماء للغة العربية باعتبارها إحدى أهم أدوات تعزيز الهوية الوطنية، وذلك عبر اكتشاف الإمكانات والمهارات والقدرات اللغوية للطلبة، والعمل على تحفيز وتنمية الإبداع اللغوي بين الناشئة، وتتمثل أهميتها في تهيئة البيئة المناسبة لرفع التنافس العلمي بين طلبة الدول الأعضاء، وإثراء المناهج الدراسية، والإسهام في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.
 - ٧،٢ مسابقة الشعر والقصة والرواية:

هي مسابقة دورية في مجال اللغة العربية (الشعر، والقصة، والرواية) لطلبة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ينظمها ويشرف عليها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، حيث تسعى المسابقة إلى اكتشاف الإمكانات والقدرات اللغوية لدى الطلبة الموهوبين وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات في مجال الشعر والقصة والرواية، وتهدف المسابقة إلى تقديم الدعم للمواهب في المجالات ذات العلاقة بدعم نشر اللغة العربية، والإسهام في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.
 - ٨- المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش والمحاضرات
تنظيم المؤتمرات والمشاركة فيها:

قام المركز بإعداد حقائب تدريبية لذوي الاختصاص في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بها، والناطقين بلغات أخرى.

- الحقائب التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بها (٢٥) حقيبة تدريبية.
 - الحقائب التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (١٣) حقيبة تدريبية.
- ثانيًا: الدورات التدريبية التي نفّذها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج:

البرامج التدريبية للناطقين بغير العربية

عدد الدورات	20
عدد الأيام	80
عدد الساعات التدريبية	240
الدول المستهدفة	53
عدد المستهدفين	1786

البرامج التدريبية للناطقين باللغة العربية

عدد الدورات	49
عدد الأيام	97
عدد الساعات التدريبية	374
الدول المستهدفة	7
عدد المستهدفين	3848

١١ - التعليم

١ - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أولى المكتب اهتمامًا خاصًا ببرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فعقد سلسلة من الندوات والاجتماعات واللقاءات بالتنسيق مع الجهات التربوية والإعلامية المعنية في المنطقة، وقد أسفرت هذه الجهود عن تأليف سلسلة (أحب العربية)؛ وهي أول محاولة منهجية متكاملة لتعليم اللغة العربية للصغار غير الناطقين باللغة العربية، وقد أضحت السلسلة مقررًا أساسيًا في المدارس التي تهتم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العديد من الدول.

نظم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العديد من المؤتمرات التي تهتم بتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، شارك فيها لغويون وخبراء من مختلف أرجاء الوطن العربي والإسلامي والعالمي، حيث بلغ عدد المؤتمرات التي نظمها المركز (٨) مؤتمرات دولية "مؤتمر اللغة العربية الدولي بالشارقة".

بالإضافة إلى ذلك شارك المركز التربوي للغة العربية في عدد من المؤتمرات الدولية المتخصصة في مجال تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، بلغ (٧٦) مؤتمرًا؛ حيث تمثلت مشاركاته في تقديم أوراق عمل ودراسات وبحوث ضمن برامج هذه المؤتمرات، كما كان للمركز دور فعال في تنظيم بعض المؤتمرات الدولية.

١٠ تنظيم الندوات والملتقيات وورش العمل:

نظم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج الكثير من الندوات التي تخدم اللغة العربية في شتى المجالات وشارك في الكثير منها؛ حيث بلغ عدد الندوات التي نظمها (٣٥) ندوة وملتقى، بالإضافة عدد (٤١) ندوة شارك فيها. ٩.

الترجمة والتعريب

٩. الترجمة والتعريب

يولي مكتب التربية العربي لدول الخليج عنايته للنمو المعرفي والمهني للتربويين العاملين في الميدان من معلمين ومديري مدارس ومشرفين، وسعيًا منه لنقل المعرفة المتطورة في ظل ما يشهده الميدان التربوي العالمي من ثراء في الإصدارات التربوية، ومنتجات البحث التربوي فقد اتجه نحو تعريب وإصدار الكتب المفيدة والأدلة والأدوات المعنية من اللغات الأخرى، وبخاصة اللغة الإنجليزية، ونقلها للعربية لتكون متاحة للمعلمين في دول المكتب بصفة خاصة، وفي منطقتنا العربية بصفة عامة، إسهامًا من المكتب في تحقيق التراكم المعرف المطلوب، وليتشكل الفكر التربوي ويتجدد تبعًا لمقتضيات ومتطلبات الزمان الذي نعيشه.

وقد انتقى المكتب في هذا المجال أحدث الإصدارات العالمية المتميزة في العلوم التربوية وتطبيقاتها، وأثرى المكتبة العربية بأكثر من مئة وعشرين إصدارًا قام بترجمتها، ليسهم بها في سد النقص في الممارسات التربوية الحديثة والأدوات والوسائل المعنية، وفي البحوث والأدلة التطبيقية باللغة العربية، حيث بلغ عدد (٤٥) عنوانًا للمكتب التي قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بترجمتها خلال الأعوام من (٢٠١٨-٢٠٢٢م).

١٠ - التدريب

أولاً: إعداد الحقائب التدريبية:

٢- الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم في الدول الأعضاء:

اعتمد المؤتمر العام الخامس عشر للمكتب (أبو ظبي: إبريل ١٩٩٩ م) الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم، وأقرها المجلس الأعلى لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في دورته الحادية والعشرين (المنامة: ديسمبر ٢٠٠٠ م)، وتعد أحد المصادر الرئيسة لمشروعات المكتب الموجهة لتطوير المناهج. وتشتمل الخطة المشتركة على ثلاث مجالات تتضمن عدداً من البنود؛ هي:

- مجال الأهداف والخطط العامة للتعليم.

- مجال المناهج والخطط الدراسية.

- مجالات أخرى؛ مثل:

- كفايات المعلمين.

- تطوير اختبارات مستوى التحصيل.

- المرافق التعليمية.

واشتملت الخطة المشتركة على (٢٠) برنامجاً عالجت تلك المجالات التربوية المهمة.

٣- مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء:

يأتي مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بالمكتب كمكلاً منظومة هذه الخطط الهادفة إلى تحقيق مزيد من التلاحم بين الأشقاء والتمشي مع متطلبات ومقتضيات التطوير وحاجات المجتمعات والأفراد في دول المنطقة، في ظل المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة، وقد تم إعداد هذا المشروع بناء على توجيه أصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم (المؤتمر العام لمكتب التربية العربي خليج) بوضع خطة موحدة من البرامج والمشاريع الملائمة لتحقيق ما ورد في التطوير الشامل للتعليم، ووثيقة الآراء لخادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز، واقتراحات الدول الأعضاء، ومرئيات الهيئة الاستشارية لمجلس التعاون، إضافة إلى التقويم المستمر للخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم العام، وقد تعاون المكتب وأجهزته مع الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية في التخطيط للمشروع الذي شارك فيه ممثلون وخبراء من الدول الأعضاء والأمانة العامة للمجلس ومستشارون وخبراء متعاونون.

واحة التعلم الإلكتروني: تعمل على توفير دروس نموذجية في اللغة العربية على البوابة الإلكترونية للمكتب، كما يتم فيها الكشف عن التجارب المتميزة للمعلمين والمعلمات في تدريس مهارات اللغة العربية، وتبادل الآراء والمقترحات حول قضاياها والمشكلات التي تعترض تعليمها وتعلمها

محتوى منهجي جديد لبرنامج افتح يا سمسم: أعد المكتب المحتوى التربوي للبرنامج في ثوبه الجديد، بما يتلاءم والتطورات العلمية والتقنية والمستجدات المعاصرة، ويسهم في تحقيق أهداف المكتب في خدمة اللغة العربية، وتوفير

البرامج التربوية التي تساعد في تشكيل شخصية الأطفال عبر اللغة العربية وإمكاناتها المتعددة.

مشروع تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية:

اهتم المشروع بمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي التي يعاني منها الطلبة وتحسين مستواهم فيها عبر برامج شاملة متنوعة وقابلة للتطبيق، والتأكيد على البعد الحضاري والثقافي للغة العربية، كونها أداة لحفظ الهوية العربية الإسلامية، وسعى المشروع إلى تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها في التعليم العام من خلال إطار مرجعي، يشتمل على إستراتيجيات، وآليات علمية وعملية، وكتب ومواد تعليمية حديثة، تسهم في إنجاح البرامج التطويرية التي تنفذها المؤسسات التعليمية بدول المكتب، وإحداث نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الصفوف (١ - ١٢).

وتحقيقاً لهذه الأهداف تضمن المشروع أربع إستراتيجيات؛ وهي: (إستراتيجية بناء المناهج - إستراتيجية إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم - إستراتيجية تقويم أداء تعليم اللغة العربية وتعلمها - إستراتيجية البرامج المساندة)، واشتملت كل إستراتيجية على عدد من البرامج التي تحقق أهدافها.

• إنجاز عدد من الدراسات والبحوث التي تخدم تعليم اللغة العربية، ومنها دراسة مقارنة حول تعليم القراءة للمبتدئين في الدول الأعضاء بالمكتب، ودراسة تقييمية للصيغ المطبقة في تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

٤- الهدف الإستراتيجي الرابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها:

يرتبط تطوّر مخرجات التعليم ارتباطاً وثيقاً بتحقيق المهارات اللغوية للغة الأم لدى الطلبة. كما أن القدرة على التجديد والابتكار مرهونة بطلاقة الطالب في لغته الأم قراءةً وكتابةً وتحديثاً؛ ولهذا كان الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية هدفاً إستراتيجياً لجميع وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء.

وقد عرّز من أهمية هذا التوجّه الإستراتيجي الضعف المتراكم في مخرجات تعليم مهارات اللغة العربية في التعليم العام، واستنثار تعليم اللغات الأجنبية باهتمام متزايد؛ ممّا شكّل خطراً على هوية النشء والشباب في عالم تقاربت أجزاءه، وتعاظم خطر التأثير السلبي فيه على الثقافات والثوابت والخصوصيات، بدعم من مد إعلامي تقني شديد التأثير.

واستشعاراً للدور الذي يمكن أن يضطلع به مكتب التربية العربي لدول الخليج في خدمة اللغة العربية، جاء "المركز التربوي للغة العربية" ليكون ذراعاً يُجسّد الاهتمام بهذا الهدف الإستراتيجي إثراءً وتعلّماً.

١٢- مبادرات المركز التربوي للغة العربي لدول الخليج في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها:

المبادرة الأولى: تطوير سياسات تعليم اللغة العربية:

١. تطوير معايير مناهج اللغة العربية.
 ٢. تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية.
 ٣. تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب مُعلمي اللغة العربية.
 ٤. تطوير إستراتيجيات تدريس اللغة العربية.
- ### المبادرة الثانية: تطوير المحتوى العربي في المجال التربوي:

١. تطوير محتوى مناهج اللغة العربية في مجال مفاهيم العروبة والبُعد العربي.
 ٢. تطوير نموذج للمكتبة القرائية في المدارس.
 ٣. مسابقة التأليف للأطفال (الكتابة الإبداعية للطفل).
 ٤. تطوير وحدات أكاديمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 ٥. إعداد برامج أكاديمية وأنشطة تخدم اللغة العربية.
- ### المبادرة الثالثة: عقد شراكات مع المؤسسات والهيئات ذات العلاقة:

١. عقد مؤتمرات وفعاليات مشتركة مع المؤسسات المعنية بخدمة اللغة العربية.
٢. تنفيذ برامج مشتركة مع الهيئات والمؤسسات ذات العلاقة.

١٣- مستقبل اللغة العربية (توصيات ومقترحات)

يعتمد مستقبل اللغة العربية على مجموعة من العوامل، من أهمها مدى تهيتها للوفاء بمتطلبات العصر ومواجهة تحدياته، ومواكبة مستحدثاته، وقدرتها على استيعاب علومه وفنونه في ظل تحديات العولمة التي تُعدُّ من أكبر التحديات التي تواجه اللغة العربية؛ لأنها تؤثر في مختلف المجالات: الفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتواجه اللغة العربية وغيرها من اللغات هيمنة واضحة للغات الأجنبية - وبخاصة الإنجليزية - والثقافة الأمريكية، بسبب إزالة الحدود والحواجز بين الدول.

واللغة العربية قادرة على مواجهة هذه التحديات في المستقبل بشرط مراعاة القائمين على تعليمها وتعلمها، والعاملين على نهضتها وتقديمها عدة أمور منها ما يأتي:

أولاً: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: ويتطلب ذلك ما يأتي:

- تيسير فرص تعليمها، مع توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليمها وتعلمها، في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي.
- تفعيل دور الإعلام التربوي في نشر اللغة العربية الفصحى داخل المدارس، وعمل مسابقات وحوافز للنهوض بها.

- الاتجاه نحو الرقمية في تطوير المكتبات المدرسية، وتوظيفها في خدمة تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- إعداد معاجم وقواميس لغوية إلكترونية تخدم تعليم اللغة العربية وتعلمها في مختلف الصفوف والمراحل التعليمية.
- التركيز على تنمية التفكير في مستوياته العليا - وبخاصة الناقد والإبداعي - باستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة، وبرامج فعالة لتنمية التفكير من خلال تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- الاهتمام بالانغماس اللغوي من خلال توفير بيئة لغوية ثرية.
- العناية بالتعلم الذاتي بحثاً، وقراءةً، واكتساباً للخبرات؛ لمواجهة متطلبات عصر المعلومات، والانفجار المعرفي.
- تصميم برامج لغوية علاجية وأخرى إثرائية؛ لخدمة الفئات الخاصة في مختلف الصفوف والمراحل التعليمية.
- تطوير أساليب اختيار مُعلمي اللغة العربية وإعدادهم - تربوياً، ولغوياً، وتكنولوجياً - ورفع كفاياتهم، وتحسين مستويات أدائهم في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ ليكونوا قادرين على المحافظة على التراث، ومواكبة العصر، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وتنمية الفكر، واكتشاف المواهب اللغوية، وتنميتها.

ثانياً: زيادة الاهتمام بقضايا الترجمة والتعريب:

يُعدُّ التعريب ضرورة لغوية وحضارية في ظل تهميش اللغة العربية ومزاحمة اللغات الأخرى، ويشير الواقع اللغوي للترجمة إلى ندرة الكتب المترجمة في العالم العربي مقارنةً بدول العالم؛ فعلى سبيل المثال: تُترجم مصر - أكثر الدول العربية مكانةً بإمكانيات المترجمين - مائة كتاب في العام، مقابل (٢٥) ألف كتاب يترجمها اليونانيون، و(١٨) ألف كتاب يترجمها الأتراك، واللغة العربية يجب أن تعود لوضعها الطبيعي في استيعاب العلوم على كثرتها وتنوعها، ويتطلب ذلك ما يأتي:

- مراعاة ثبات اللغة العربية في قواعدها، مع نمو مفرداتها وأساليبها، ودلالات ألفاظها باستخدام الاشتقاق، والنحت، والتعريب.
- تشجيع الترجمة إلى العربية، ونشر الترجمات في مختلف العلوم.
- إنشاء مؤسسة عربية مشتركة تُشرف على كل أعمال الترجمة والتعريب في الدول العربية كلها؛ لنقل أحدث المؤلفات في مجال العلوم والتكنولوجيا إلى العربية، وتعريب المصطلحات الأجنبية بلغة عربية واضحة يسهل شيوعها وتداولها.

خامساً: وضع التشريعات، والقوانين، وتطبيقها: ويتطلب ذلك ما يأتي:

- وضع قوانين لحماية اللغة العربية من عبث العابثين، وتجاوزات المعتدين، لتنمية الإحساس بالانتماء، وتشكيل الوعي اللغوي، ومتابعة تطبيقها.
- إلزام المؤسسات التعليمية بأن تكون العربية لغة التعليم.
- اشتراط إتقان العربية للتوظيف.

- زيادة الدعم المخصص للمجامع اللغوية في الدول العربية؛ كي تقوم بدورها على الوجه الأكمل في تعريب مصطلحات الهندسة والطب والكيمياء والفيزياء والأحياء والجغرافيا ومختلف العلوم.
- تفعيل دور اتحاد المجامع اللغوية في توحيد المصطلحات المعربة، ونشرها على مستوى الوطن العربي.
- زيادة الاهتمام بالآداب العالمية، والثقافة الكونية في عمليتي الترجمة والتعريب.
- تطوير المعاجم والقواميس اللغوية؛ لتجمع بين الأصالة والمعاصرة في مختلف التخصصات بحيث تتضمن مزيداً من الألفاظ التي خضعت للتعريب، وأُجيزت من قبل اتحاد المجامع اللغوية.

ثالثاً: العمل على نشر اللغة العربية في دول العالم: ويتطلب ذلك ما يأتي:

- إنشاء قنوات تفاعلية؛ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول العالم، وزيادة المواقع الإلكترونية المختصة لتعليمها، ونشرها في دول العالم.
- زيادة الدعم المخصص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول العالم، وزيادة المراكز التعليمية الحكومية في الدول العربية والأجنبية.
- تأليف كتب متنوعة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول العالم مع مراعاة الخصوصيات الثقافية في هذه الدول، وتبسيط اللغة، وجودة عرض هذه الكتب وفق أحدث النظريات والاتجاهات الحديثة.
- إعداد معلمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يتعلمون لغات أخرى متعددة، إلى جانب اللغة العربية، وتيسير إعارتهم لدول العالم؛ لنشر اللغة العربية والدين الإسلامي في تلك الدول.

رابعاً: زيادة الإنتاج العلمي باللغة العربية، والنشر العالمي: ينبغي إنتاج المعرفة باللغة العربية كضرورة علمية وحضارية في كل العلوم، ولاسيما العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية، ونشرها باللغة العربية، والإنجليزية، وغيرها من اللغات. ويتطلب ذلك ما يأتي:

- ضرورة اعتماد مشروع عربي مشترك واضح الأهداف يسعى إلى زيادة الإنتاج العلمي باللغة العربية، مع تمويل هذا المشروع، وتخصيص جوائز وحوافز مجزية للبحوث العلمية، والتأليف، والنشر العالمي.
- ضرورة زيادة المراكز البحثية بالدول العربية، وتزويدها بالخبراء والمتخصصين في مختلف المجالات، وتيسير سبل التمويل والبحث والنشر باللغة العربية، ثم ترجمتها إلى مختلف لغات العالم.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Research Trends in Arabic Corpus Studies for Teaching and Learning: A Bibliometric Review (1979-2024).

Research funded by Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), grant number GUP-2023-076

Dr. Lily Hanefarezan Binti Asbulah⁽¹⁾

1. Research Centre for Arabic Language and Islamic Civilization, Faculty of Islamic Studies, National University Malaysia (UKM).

Dr. Mus'ab Bin Sahrim⁽²⁾

2. Faculty of Engineering and Built Environment, Universiti Sains Islam Malaysia (USIM)

E-mail: lilyhane@ukm.edu.my

اتجاهات البحث في دراسات المدونات العربية للتعليم والتعلم: مراجعة بيبليومترية (١٩٧٩-٢٠٢٤).

بحث ممول من الجامعة الوطنية الماليزية منحة رقم GUP-2023-076

د. ليلي حنيفاريزن بنت حسب الله^(١)

١. مركز البحوث للغة العربية والحضارة الإسلامية، كلية الدراسات الإسلامية - الجامعة الوطنية الماليزية.

د. مصعب بن سهريم^(٢)

٢. كلية الهندسة والبيئة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

KEY WORDS:

Corpus linguistics, teaching, learning, bibliometric analysis, scopus database.

الكلمات المفتاحية:

علم اللغة الحاسوبي، التدريس، التعلم، التحليل البيبليومتري، قاعدة بيانات scopus

ABSTRACT:

This study presents a systematic bibliometric analysis to examine the global research trends in Arabic corpus studies related to university teaching and learning from 1979 to 2024. Using the Scopus database as the primary data source, a total of 1,354 final-stage journal articles were retrieved after a rigorous filtration process. The search strategy was designed to exclude review-type documents and focus on original research output. The VOSviewer software was utilized to generate bibliometric maps for co-authorship and keyword co-occurrence analysis. The findings highlight an increasing research interest in Arabic corpus applications, particularly since the early 2000s, with notable contributions from scholars in the Middle East, North Africa, and Southeast Asia. The growth in publications indicates a shift from traditional linguistic analysis to corpus-based approaches in language teaching, curriculum development, and digital resource creation. Key research clusters include computational linguistics, language acquisition, and corpus-assisted instruction. This bibliometric review provides valuable insight into the evolution of Arabic corpus studies within educational frameworks, identifies prolific contributors, and uncovers emerging thematic areas. The outcomes of this study are expected to serve as a reference point for educators, researchers, and policymakers seeking to enhance Arabic language teaching and learning through corpus-driven methodologies.

مستخلص البحث:

تُقدّم هذه الدراسة تحليلاً بيبليومترياً منهجياً لفحص الاتجاهات البحثية العالمية في دراسات المدونات العربية ذات الصلة بالتدريس والتعلم الجامعي خلال الفترة من عام ١٩٧٩ حتى ٢٠٢٤. تم استخدام قاعدة بيانات Scopus كمصدر رئيسي للبيانات، حيث تم استخراج ١,٣٥٤ مقالة علمية في المرحلة النهائية بعد عملية تصفية دقيقة. وقد صُمّمت استراتيجية البحث لاستبعاد الوثائق من نوع المراجعات والتركيز على الإنتاج البحثي الأصلي. تم استخدام برنامج VOSviewer لإنشاء خرائط بيبليومترية لتحليل التأليف المشترك وتكرار الكلمات المفتاحية. تُبرز النتائج تزايد الاهتمام البحثي بتطبيقات المدونات العربية، لا سيما منذ أوائل الألفية الجديدة، مع مساهمات بارزة من باحثين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وجنوب شرق آسيا. يشير نمو المنشورات إلى تحول من التحليل اللغوي التقليدي إلى الأساليب المعتمدة على المدونات في تعليم اللغة، وتطوير المناهج، وإنشاء الموارد الرقمية. تشمل المجموعات البحثية الرئيسية اللغويات الحاسوبية، واكتساب اللغة، والتعليم المدعوم بالمدونات. توفر هذه المراجعة البيبليومترية رؤية قيمة حول تطور دراسات المدونات العربية ضمن الأطر التعليمية، وتبرز المساهمين البارزين، وتكشف عن مجالات موضوعية ناشئة. ومن المتوقع أن تُشكّل نتائج هذه الدراسة مرجعاً مهماً للمعلمين والباحثين وصانعي السياسات الراغبين في تعزيز تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال مناهج مستندة إلى المدونات.

٢. المنهجية:

٢, ١ مصدر البيانات واستراتيجية البحث:

2024. تم جمع مجموعة المقالات لدراسة المسار الأكاديمي لمدونة اللغة العربية في مارس ٢٠٢٥ باستخدام قاعدة بيانات Scopus. وقد تمحور الموضوع الرئيسي لهذه الدراسة حول استكشاف مصطلح "مدونة" ضمن السياقات اللغوية، الحاسوبية، والفيلولوجية المتعلقة باللغة العربية. بدأت عملية التنقيب النصي بإدخال كلمتي "Arabic" و "corpus" في حقلي العنوان والملخص. وأسفرت هذه العملية الأولية عن استخراج 2,974 وثيقة نشرت بين عامي 1973 و ٢٠٢٤. ولتعزيز دقة التحليل، تم تنقية نتائج البحث من خلال تصفية المقالات العلمية فقط، المنشورة بصيغتها النهائية، والمندرجة تحت نوع المصدر "journals"، مما قلّص عدد الوثائق إلى 1,358. ثم أجريت عملية فرز إضافية لإزالة المنشورات من نوع المراجعات (review-type) باستخدام سلسلة بحث خاصة تستهدف مصطلحات مثل "review"، "overview"، "bibliometric"، وغيرها من التعبيرات المرتبطة بالتجميع والتحليل المفاهيمي. ونتيجة لذلك، تم تحديد واستبعاد 4 مقالات مراجعة عبر أرقام EID الخاصة بها. وبذلك تكون المجموعة النهائية المكونة من 1,354 سجلاً تمثل الجسم الرئيسي للأعمال الأكاديمية الأصلية المتعلقة بمدونة اللغة العربية. وتشكل هذه البيانات المنقحة الأساس لعمليات التمثيل البيليومتري والتحليل الموضوعي اللاحقة.

ولتأمين عمق موضوعي أكبر، تم تصميم محور فرعي بإضافة عنصر "الحضارة" إلى سلسلة البحث الأساسية حول "الحكمة المحلية" في السياقات العربية، كما هو موضح في الشكل (١). ومن اللافت أن الاستبعاد الضئيل جداً لمقالات المراجعة (فقط ٤ من أصل ١,٣٥٨) يشير إلى تركيز ملحوظ على الإنتاجات البحثية الأصلية في هذا المجال. وهذا يُشير إلى أن مجال مدونة اللغة العربية لا يزال في مرحلة استكشافية غنية بالبيانات التجريبية، ودراسات الحالة، والتوثيق اللغوي، أكثر من كونه مجالاً للدراسات التركيبية أو التحليلات الشمولية. وتمتد الفترة الزمنية الطويلة من 1973 إلى ٢٠٢٤ لتُظهر انخراطاً أكاديمياً مستمراً مع المدونات العربية، مما يعكس على الأرجح استجابة علمية ثابتة لتزايد رقمنة النصوص العربية وارتفاع الاهتمام بمجال معالجة اللغة الطبيعية (NLP) والحفاظ على اللغة. علاوة على ذلك، فإن معدل الاحتفاظ المرتفع بالوثائق بعد عملية التنقية يُبرز مدى الصرامة المنهجية والنضج الأكاديمي لدى مجتمع الباحثين في مجال الموارد اللغوية العربية. وبشكل عام، فإن خطوات البحث والتنقيب المنهجية، الموضحة في الشكل (١) والمواد التكميلية، أسهمت في بناء قاعدة بيانات بيبيومتريّة قوية ومركزة للتحليل المتعمق.

١. المقدمة:

اللغة العربية تُعد وسيلة أساسية لنقل المعرفة الإسلامية وحفظها، كما أنها تمثل مؤشراً حيوياً للهوية الثقافية. وفي استراتيجيات التدريس والبحوث اللغوية، يُنصح استخدام المدونات اللغوية العربية إمكانية التحليل المنهجي لاستخدام اللغة الحقيقي، مما يُعزز أطر تعلم اللغة والتطبيقات الحاسوبية في المؤسسات التعليمية. وتشير الدراسات إلى أن الأساليب المعتمدة على المدونات تؤدي إلى تحسينات كبيرة في نتائج تعلم اللغة، خصوصاً من خلال طرق التعلم القائمة على البيانات (DDL)، كما تؤكد التحليلات التجميعية التي أظهرت تأثيرات كبيرة مرتبطة بتدخلات DDL (بولتون وكوب، ٢٠١٧؛ زكي، ٢٠١٦). ومع تقدمنا في العصر الرقمي، ازداد الطلب بشكل ملحوظ على الأدوات والموارد في علم اللغة المدوني، مما أتاح تحليلات أكثر عمقاً وتطبيقات تربوية مُعززة. وتُعد تنمية المدونات العربية أمراً بالغ الأهمية للتحليلات اللغوية المتعلقة بالنحو، والبراغماتية، ودراسات الترجمة. وعلى الرغم من أهمية هذه الموارد، لا تزال هناك تحديات قائمة؛ فقد تأخر البحث في المدونات العربية تاريخياً بسبب تعقيدات اللغة ذاتها، مما أثر على تطور مناهج التعليم والموارد المتاحة (زكي، ٢٠١٦؛ براون، ٢٠٠٧). وتسعى مبادرات حديثة لمعالجة هذه التحديات، مثل إنشاء مدونة AraFast المصممة لدعم معالجة اللغة الطبيعية (الريضة وآخرون، ٢٠٢٤)، وتطوير مدونات متوازية لتدريب المترجمين (العتيبي، ٢٠١٧؛ الحسن وآخرون، ٢٠٢١).

ومن منظور بيبيومتري، تُظهر مراجعة منهجية للأدبيات من عام ١٩٧٩ إلى عام ٢٠٢٤ زيادة كبيرة في الإسهامات الأكاديمية المتعلقة باستخدام المدونات العربية في التعليم العالي. وتكشف التحليلات باستخدام برمجيات مثل VOSviewer عن تجمعات موضوعية متميزة، خاصة في مجالي اللغويات الحاسوبية وتربية اللغة (غولفيتو، ٢٠٢٢؛ السليطي وأتويل، ٢٠٠٦). ويعكس الإنتاج المتزايد من المؤسسات الأكاديمية التحديات المعاصرة والابتكارات المنهجية، مما يؤكد أهمية دراسات المدونات العربية في المشهد الأكاديمي العالمي. علاوة على ذلك، تُظهر أنماط التعاون بين الباحثين اهتماماً واسع النطاق بعلم اللغة المدوني العربي، متجاوزاً الحدود الجغرافية، وداعماً لحوار أكاديمي دولي. وتُساهم هذه الترابطات في تعزيز جودة البحث وتعزيز الاستراتيجيات التعاونية لتحسين تعلم اللغة (زروقي وبله، ٢٠١٧؛ الثبتي وآخرون، ٢٠١٤). ويمكن أن تؤدي هذه الشراكات إلى دمج أفضل للمدونات ضمن المناهج التعليمية، بما يتماشى مع الاتجاه العالمي نحو بيئات التعلم المعززة بالتكنولوجيا.

الشكل (١): الإطار البحثي لعملية جمع البيانات للموضوع الرئيسي والمحاور الفرعية



٢,٢. الخرائط البيبليومترية

تم إنشاء الخرائط البيبليومترية من ١٣٥٤ سجلاً تم الحصول عليها من قاعدة بيانات Scopus باستخدام برنامج VOSviewer (الإصدار ١,٦,١٧)، وتم اختيار هذا البرنامج كأداة رئيسية في الدراسة نظراً لسياسة الاستخدام المجاني التي يتبعها، بالإضافة إلى دعمه لمجموعة واسعة من قواعد البيانات، بما في ذلك Scopus و Web of Science و Dimensions و Lens و PubMed. اعتمد تصميم الخرائط على استخدام العناصر لتمثيل موضوع الاهتمام، والتي يمكن أن تكون دولاً أو كلمات مفتاحية للمؤلفين، ويقوم البرنامج بقياس قوة العلاقة بين عنصر وآخر وعرضها كقيمة رقمية يمكن تفسيرها بسهولة، فعلى سبيل المثال كلما كانت الصلة بين عنصرين أقوى أظهرت قراءة الرابط قيمة رقمية أعلى. وفيما يتعلق بتقييم التأليف المشترك، تمثل قوة الرابط التي تصل بين عنصرين مقدار الإنتاج البحثي المشترك بينهما (أي المقالات المنشورة في المجلات أو وقائع المؤتمرات) بين دولتين، ويتم اختيار النشر بناءً على انتماءات المؤلفين المشاركين، فإذا كان للمقال مؤلفون من دول وانتماءات مختلفة يُعرّف هذا على أنه نشر مشترك بين تلك الدول، بالإضافة إلى أن إجمالي قوة الروابط يعمل كمؤشر على إجمالي قوة التأليف المشترك لدولة معينة مع الدول الأخرى. وبالمثل، فإن قوة الرابط بين كلمتين مفتاحيتين للمؤلفين في خرائط التشارك البيبليومترية تمثل عدد المقالات التي ظهرت فيها هاتان الكلمتان معاً، وقد تم إنشاء تمثيل البيانات لكل من الجداول

والأشكال باستخدام نظام العد الكامل، ويمكن الحصول على مزيد من التوضيح للوظائف المتاحة في البرنامج من خلال دليل التعليمات.

تقييم التعاون في التأليف المشترك ٢,٢,١.

غطت دراسة التأليف المشترك مجموعة واسعة من البيانات، شملت جميع الدول الـ 68 التي انتمى إليها 2,464 مؤلفاً. وتم تجميع هذه الدول بحسب قاراتها: آسيا، وأوروبا، وأمريكا، وأفريقيا، وأوقيانوسيا، وعُرضت الخرائط بصيغة التصور الشبكي (Network Visualization) باستخدام نظام العد الكامل (Full Counting System).

٢,٢,٢. تقييم تكرار الكلمات المفتاحية

يتضمن تقييم التكرارات المشتركة للكلمات المفتاحية الخاصة بالمؤلفين تحليلاً لـ ٤,٠٧٥ كلمة مفتاحية تم استخراجها من السجلات البيبليومترية. وقيل إنشاء خرائط التكرار المشترك باستخدام أداة VOSviewer، تم تنقية الكلمات المفتاحية المختارة لتقليل التكرار وضمان أن تحمل كل كلمة مفتاحية معنى مميزاً. على سبيل المثال، الكلمات مثل acid medium، acid، و acid solution، و acid media، تم دمجها جميعاً تحت مصطلح واحد هو acid solution. أسفرت هذه العملية عن تقليص عدد الكلمات المفتاحية إلى ٤,٠٢٧ كلمة، والتي استخدمت لاحقاً في إعداد الخرائط البيانية. وقد تم تحديد الحد الأدنى لظهور الكلمة المفتاحية من قبل المؤلفين على الوضع الافتراضي وهو ٤ مرات، مما أدى إلى توليد ١٧٩ كلمة مفتاحية مؤهلة للتحليل.

تم تقديم الخرائط المنشأة بوضعية التصور التراكبي (Overlay Visualization) باستخدام طريقة العد الكامل (Full Counting Method) في هذا الوضع، يشير لون العنصر وقوة الارتباط (Link Strength) إلى متوسط سنة نشر الوثائق التي تحتوي على الكلمات المفتاحية المحددة. وتُتيح هذه الطريقة فهمًا ديناميكيًا لتطور الموضوعات البحثية، حيث تُبرز الكلمات الأحدث بلون مختلف عن الكلمات الأقدم، مما يُظهر التوجهات البحثية عبر الزمن ضمن مجال دراسات مدونة اللغة العربية.

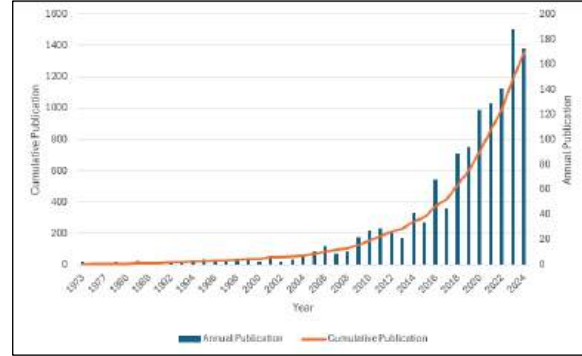
٣. النتائج والمناقشة

٣.١. إنتاجية النشر واتجاهات الاهتمام البحثي

على مدار ٢٧ عامًا من ١٩٩٨ إلى ٢٠٢٤، تم نشر ما مجموعه 1,356 مقالًا يركز على أبحاث مدونة اللغة العربية (انظر الشكل ٢). قبل عام ٢٠٠٥، كان نمو النشر ضئيلاً ويظهر تقلبات طفيفة فقط، حيث ظل عدد المنشورات السنوية منخفضاً بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٤، وسجلت معظم السنوات مساهمات لا تتجاوز الأرقام الأحادية. ومع ذلك، بدأت ملامح ارتفاع طفيف في الظهور بدءاً من عام ٢٠٠٥، وكان عام ٢٠٠٨ نقطة انطلاق لاتجاه أكثر انتظاماً. ورغم أن النمو كان تدريجياً، فقد بدأ المجال في اكتساب الزخم، حيث تم تسجيل 127 مقالة في عام ٢٠٠٩، وهي قفزة دراماتيكية مقارنةً بالسنوات السابقة. وقد شكّل هذا نقطة تحول واضحة، تُشير إلى تنامي الاهتمام الأكاديمي بتطوير واستخدام موارد المدونات العربية. ومنذ ذلك الحين، لوحظ ارتفاع مستمر وملحوظ في عدد المنشورات السنوية، وأصبح هذا النمو أكثر وضوحاً بعد عام ٢٠١١، حيث ازداد ميل منحني النشر التراكبي بشكل متسارع.

وبالمقارنة مع عام ١٩٩٨، شهد عام ٢٠١٥ وحده ارتفاعاً استثنائياً، حيث سجل 342 منشوراً تراكمياً، أي أكثر من زيادة بنسبة ١٠٠٠٪. وقد تضاعف هذا الرقم في غضون خمس سنوات فقط، متجاوزاً 700 منشور بحلول عام ٢٠٢٠. واستمر الزخم في التصاعد بعد عام ٢٠٢١، حيث تجاوز عدد المنشورات السنوية 100 مقال، وبلغ ذروته عند 188 في عام ٢٠٢٣. ويمكن إرجاع هذا الارتفاع الحاد إلى عدة عوامل محتملة، من بينها التطور السريع في مجال معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، وزيادة الطلب على الموارد الحاسوبية للغة العربية، والتحول الأوسع نحو الإنسانيات الرقمية وتحليلات اللغة المدفوعة بالذكاء الاصطناعي. وعلاوة على ذلك، ومع توسع الاتصال الرقمي عالمياً، ازداد الإلحاح على توفير مدونات عربية عالية الجودة ومتنوعة، ليس فقط للاستخدام الأكاديمي، بل أيضاً للتطبيقات الصناعية مثل الترجمة الآلية، وتحليل المشاعر، وتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي. ويُبرز الارتفاع المستمر في حجم النشر مرحلة تحول محورية لأبحاث مدونة اللغة العربية، مما يُشير إلى أن

هذا المجال لم يعد تخصصاً ضيقاً، بل أصبح ركيزة أساسية لمستقبل الذكاء الاصطناعي متعدد اللغات واللغويات الرقمية. الشكل (٢): عدد المقالات البحثية وأوراق المؤتمرات حول التعليم العاطفي الاجتماعي (SEL) المفهرسة في Scopus من عام ١٩٧٨ إلى ٢٠٢٤



٣.٢. المجالات المفضلة

في إنتاجاً مجلات عشر لأكثر المراجعة البيانات إلى استناداً هما بارزان ناشران يبرز العربية، المدونة أبحاث القائمة على Springer Nature وScience and Information Organization. International Journal of Speech Technology وهي مجلات، بثلاث Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences وArabian Journal for Science and Engineering.

وكانت المجلة الأكثر إنتاجية هي International Journal of Speech Technology، التي نشرت 40 مقالاً وشكلت 2.95% من إجمالي المنشورات. تلتها International Journal of Advanced Computer Science and Applications (34 مقالاً، 2.5%) و IEEE Access (25 مقالاً، 1.84%) وعلى الرغم من احتلالها المرتبة الثالثة، فإن IEEE Access تتمتع بـ CiteScore يبلغ 9.8 في عام 2023، وهو أعلى بكثير من المجلة المتصدرة التي سجلت 5.0. ومن المثير للاهتمام أن المجالات المرتبطة بالمؤسسات أو الجمعيات مثل IEEE و ACM تظهر أداءً قوياً ليس فقط في الكمية ولكن أيضاً في جودة الاستشهادات وتأثير البحث.

فيما يتعلق بتأثير الاستشهادات، كان المقال الأكثر استشهاداً من Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences حصل على 112 استشهاداً لدراسته حول تصنيف النصوص العربية المعزز باستخدام تشابه جيب الزاوية والفهرسة الدلالية الكامنة. ومع FWCI مثير للإعجاب بلغ 7.46، يشير ذلك إلى أن المقال تم الاستشهاد به بنسبة تزيد عن 646% مقارنةً بمتوسط الأعمال المماثلة عالمياً، مما

يجعله دراسة محورية في هذا المجال. مثال آخر ملحوظ وُجد في Theory and Practice in Language Studies، والتي بالرغم من امتلاكها لأقل CiteScore (0.9)، فقد سجلت FWCI بلغ 7.06. يسلط هذا التفاوت الضوء على أن المجلات الأدنى تصنيفًا من حيث المؤشرات يمكنها أن تنتج أبحاثًا ذات تأثير كبير عندما تتناول موضوعات متخصصة أو غير ممثلة بشكل كافٍ مثل التعبيرات الثقافية في الخطابات العربية. ومن الجدير بالذكر أيضًا أن مجلتي Applied Sciences وSwitzerland ACM Transactions on Asian and Low Resource Language Information Processing أظهرتا أرقام استشهادات ومؤشرات FWCI محترمة، مما يعكس الشهية الدولية المتزايدة لأبحاث معالجة اللغة العربية في مجالات تطبيقية متنوعة. ومن المهم التأكيد على أن مكان النشر لا يتوافق دائمًا بشكل مباشر مع رؤية البحث. فعلى سبيل المثال، على الرغم من أن Arabian Journal for Science and Engineering لديها CiteScore محترم يبلغ 5.7، فإن أكثر مقالاتها استشهادًا لم يحقق سوى FWCI يبلغ 0.41، مما يشير إلى أداء استشهادات دون المتوسط. قد يُعزى ذلك إلى محدودية وصول المجلة أو عدم تطابق الجمهور أو قيود الوصول الإقليمي. وعلى النقيض من ذلك، حصل المقال حول اكتشاف الأخبار الزائفة باللغة العربية في International Journal of Advanced Computer Science and Applications على 78 استشهادًا و FWCI قدره 5.76، وهو مثال بارز على كيفية أن المواضيع ذات الأهمية الاجتماعية العاجلة، لا سيما خلال

الأزمات العالمية مثل كوفيد-19، يمكن أن تعزز بشكل كبير من الاهتمام البحثي. تعكس هذه الاختلافات المشهد الديناميكي لأبحاث المدونة العربية، حيث تلعب مجموعة من العوامل مثل توقيت الموضوع، وتطور الخوارزميات، واختيار المجلة الاستراتيجي دورًا حاسمًا في تشكيل التأثير الأكاديمي. ورغم المساهمات المتميزة لعدة مجلات ذات تأثير عالٍ، يجدر بالذكر أن أبحاث المدونة العربية شهدت انخفاضًا نسبيًا في السنوات الأخيرة. ويمكن عزو هذا الاتجاه التنافسي إلى عدة عوامل متشابهة. أولاً، ندرة المدونات العربية الموحدة والمفتوحة المصدر تشكل عقبة كبيرة، مما يحد من إمكانية تكرار الدراسات وتوسيع نطاقها. ثانيًا، يميل التمويل والدعم المؤسسي إلى التوجه نحو اللغات العالمية السائدة، ولا سيما الإنجليزية، مما يؤدي إلى تخصيص غير متوازن للموارد. علاوة على ذلك، فإن عدم الاستقرار الجيوسياسي في عدد من المناطق الناطقة بالعربية قد أعاق الإنتاجية الأكاديمية والتعاون. وأخيرًا، فإن نقص التكامل متعدد التخصصات، خاصة بين اللغويات الحاسوبية والفيلولوجيا العربية التقليدية، قد حد من الابتكار. ومن دون سد هذه الفجوات، فإن هذا المجال معرض لخطر الركود، على الرغم من تزايد أهمية اللغة العربية في مجالات مثل الاتصال الرقمي، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، ومعالجة اللغات المتعددة. وبالتالي، فإن إعادة إحياء زخم أبحاث المدونة العربية يتطلب ليس فقط التقدم التقني، ولكن أيضًا إعادة الاستثمار في بناء القدرات الإقليمية، وشبكات التعاون الأكاديمي، ومبادرات تبادل البيانات والثقافات عبر الحدود.

الجدول (1): أكثر عشر مجلات إنتاجًا في مجال أبحاث المدونة العربية

الترتيب	المجلة	العدد الكلي للمقالات (%)	مؤشر CiteScore (السنة)	أكثر مقال تم الاستشهاد به (المراجع)	عدد الاستشهادات	مؤشر الاستشهاد الموزون بالمجال (FWCI)	الناشر
١	المجلة الدولية لتقنيات النطق International Journal Of Speech Technology	٤٠ (٢,٩٥٪)	٥,٠ (٢٠٢٣)	التعرف على النطق العربي باستخدام محرك SPHINX	٥٧	غير متاح	سبرينجر نيتشر Springer (Nature)
٢	المجلة الدولية لعلوم الحاسوب المتقدمة وتطبيقاتها International Journal Of Advanced Computer Science (And Applications)	٣٤ (٢,٥٪)	٢,٣ (٢٠٢٣)	اكتشاف الأخبار الكاذبة في تغريدات عربية خلال جائحة كوفيد-١٩	٧٨	٥,٧٦	منظمة العلوم والمعلومات Science and Information Organization (on)
٣	مجلة IEEE Access	٢٥ (١,٨٤٪)	٩,٨ (٢٠٢٣)	دراسة تأثير استراتيجيات الجذر على تصنيف الوثائق العربية	٦٧	٣,٦٩	IEEE

٤	معاملات ACM حول المعلومات اللغوية للغات الآسيوية واللغات منخفضة الموارد ACM) Transactions On Asian And Low Resource Language Information (Processing)	٢٤ (١,٧٦٪)	٣,٦ (٢٠٢٣)	تحليل المشاعر للهجة العربية العراقية على فيسبوك بالاعتماد على التمثيلات الموزعة للوئائق	٣٦	٢,٠ ٢	جمعية الحوسبة (Association) for Computing (Machinery)
٥	النظرية والممارسة في دراسات اللغة (Theory And) Practice In Language (Studies)	٢٣ (١,٦٩٪)	٠,٩ (٢٠٢٣)	دراسة ترجمة مدعومة بالجسم النصي لاستراتيجيات ترجمة التعبيرات المرتبطة بالتقافة في خطابات الملك عبد الله الثاني	٢٨	٧,٠ ٦	أكاديمية النشر (Academy) (Publication)
٦	مجلة جامعة الملك سعود لعلوم الحاسوب والمعلومات (Journal Of) King Saud University Computer And Information (Sciences)	١٩ (١,٤٪)	١٠,٥ (٢٠٢٣)	نحو تصنيف محسن للنصوص العربية باستخدام تشابه جيب التمام والفهرسة الدلالية الكامنة	١١٢	٧,٤ ٦	سبرنجر نيتشر (Springer) (Nature)
٧	المجلة العربية الدولية لتقنية المعلومات (International) Arab Journal Of Information (Technology)	١٨ (١,٣٢٪)	٣,٥ (٢٠٢٣)	التعرف التلقائي المستمر على النطق العربي المستقل عن المتحدث بالاعتماد على مجموعة صوتية غنية ومتوازنة فونيتيكياً	٤١	١,٩ ٤	جامعة الزرقاء (Zarqa) (University)
٨	المجلة العربية للعلوم والهندسة (Arabian) Journal For Science And (Engineering)	١٦ (١,١٧٪)	٥,٧ (٢٠٢٣)	قاعدة بيانات النطق العربي الجزائري (ALGASD): تصميم المجموعة النصية وتطبيق التعرف التلقائي على النطق	٤٦	٠,٤ ١	سبرنجر نيتشر (Springer) (Nature)
٩	مجلة تكنولوجيا المعلومات النظرية والتطبيقية (Journal Of) Theoretical And Applied Information (Technology)	١٥ (١,١٪)	١,١ (٢٠٢٣)	التعرف على الكيانات المسماة في اللوائح الجنائية العربية	٢١	١,٣ ٥	لايون ساينتيفيك (Little Lion) (Scientific)
١٠	العلوم التطبيقية سويسرا (Applied) Sciences (Switzerland)	١٣ (٠,٩٥٪)	٥,٣ (٢٠٢٣)	Arasencorpus: نهج شبه مُشرف لتعليق المشاعر على مجموعة نصوص عربية كبيرة	٤١	٢,٨ ٧	معهد النشر الرقمي متعدد التخصصات (MDPI)

٣,٣. الدول والمؤسسات الرائدة

الشكل (3) يعرض قائمة بأكثر ١٠ دول مساهمة في أبحاث مدونة اللغة العربية، إلى جانب المؤسسات الأكاديمية الأكثر إنتاجًا في كل دولة، والتي ساهمت بشكل ملحوظ في هذا المجال على مستوى العالم. تُظهر البيانات أن الدول الثلاث الأولى، وهي السعودية، والأردن، ومصر، ساهمت مجتمعةً بأكثر من ٤٧٪ من إجمالي المنشورات، مما يُبرز تفوقها في هذا التخصص البحثي. وقد تصدرت السعودية القائمة بإجمالي ٢٦٧ مقالة، ما يُمثل ٢٢,٣٨٪ من الإنتاج العالمي. تلتها الأردن بـ ١٩٩ منشورًا، ثم مصر بـ ١٠٩ منشورات. ومن المثير للاهتمام أن الجامعة الأردنية كانت المؤسسة الأكاديمية الأكثر إنتاجًا على الإطلاق بإجمالي ٦٦ مقالة، متجاوزة بذلك جامعة الملك سعود التي أنتجت ٦٣ مقالة، رغم أن السعودية تتصدر من حيث عدد المنشورات الكلي. ومن بين الدول العشر المذكورة، سجلت فقط الأردن (٧٠,٨٥٪)، إسبانيا (٧٦,١١٪)، والولايات المتحدة (٦٣,٥٤٪) نسبةً تفوق ٦٠٪ في فئة المنشورات ذات التآليف المحلي (SCP)، مما يشير إلى وجود تعاون داخلي قوي ضمن هذه البلدان. أما السعودية، رغم تصدرها في عدد المنشورات، فقد سجلت نسبة SCP بلغت ٥٩,٩٢٪، مما يدل على توازن بين الإسهامات الوطنية والدولية. في المقابل، أظهرت كل من مصر والمملكة المتحدة أدنى نسب SCP بلغت ٤٥,٨٧٪ و ٤٣,٥٢٪ على التوالي، مما يُعكس ارتفاعًا في معدلات التعاون الدولي، حيث يشارك الباحثون في هذه الدول كثيرًا في تآليف مشترك مع باحثين من خارج بلدانهم. كما سجلت فرنسا نسبة SCP معتدلة بلغت ٤٧,٦٩٪، مما يشير إلى سلوك تعاوني مماثل. تعكس هذه التفاوتات في نسب SCP اختلافات في الاستراتيجيات والسياسات البحثية ومدى الانخراط الدولي لكل دولة. ويضيف توزيع الإنتاجية المؤسسية بعدًا تحليليًا إضافيًا. فعلى الرغم من ظهور جامعة ييل (Yale) في الولايات المتحدة وجامعة ليدز (Leeds) في المملكة المتحدة ضمن القائمة، فإن مساهمتهما كانت منخفضة نسبيًا بإجمالي TPI بلغ ٤ و ٥ على التوالي. في المقابل، سجلت الجامعة الوطنية الماليزية (Universiti Kebangsaan Malaysia) TPI بلغ ١٧، مما وضع ماليزيا في موقع استراتيجي رغم انخفاض TPC لديها. ويُظهر تفوق جامعة الملك سعود والجامعة الأردنية تركّز النشاط البحثي في مؤسسات معينة داخل الشرق الأوسط، وهو ما قد يُعزى إلى أولوية الحكومات لدعم الدراسات اللغوية العربية، وتوفير التمويل اللازم، وتنفيذ سياسات وطنية لحفظ اللغة. كما أن مساهمة جامعة غرناطة في إسبانيا (TPI = 11) تُعدّ جديرة بالاهتمام، وتشير إلى اهتمام أوروبي متجدد باللغة العربية.

الشكل (4) يوضح توزيع الدول المشاركة في أبحاث مدونة اللغة العربية حسب القارات. حيث تم تمييز الدول الآسيوية باللون الأحمر، والدول الأوروبية بالأخضر، والأمريكية بالأزرق، والأفريقية بالأصفر، ودول أوقيانوسيا بالأرجواني. وتشير المسافة وسماكة الخطوط بين الدول إلى قوة العلاقة بينها، والتي تعكس مدى التعاون البحثي في هذا المجال. ويُظهر التحليل أن آسيا تضم أكبر عدد من الدول المهتمة بأبحاث المدونة العربية (٢٨ دولة)، تليها أوروبا (٢٢)، ثم أفريقيا (٨)، وأمريكا (٤)، وأوقيانوسيا (١). ووفقًا لتحليل التآليف المشترك، تصدرت السعودية بعدد ٢٦ علاقة تعاونية مع دول أخرى، سجلت خلالها ١٣٤ حالة تآليف مشترك، تلتها الإمارات العربية المتحدة بـ ٢٠ علاقة (٥٧ تآليفًا مشتركًا)، ثم الأردن بـ ١٩ علاقة (٨١ تآليفًا)، ثم إسبانيا والهند.

إلى جانب ذلك، أُشير إلى أن أكثر من نصف الدول المدرجة في التحليل كانت لديها أقل من ١٠ منشورات بالتعاون الدولي. كما سُجل أن بعض الدول، مثل أرمينيا، وبيلاروس، وسلوفينيا، وغامبيا، لم يكن لها أي ارتباط دولي منشور ضمن أبحاث مدونة اللغة العربية. ويمكن أن يُعزى ارتفاع قوة التعاون الدولي في بعض الدول إلى عدة عوامل، منها الشبكات الواسعة للباحثين مع مؤلفين من دول متعددة، واستقطاب الباحثين الزائرين، والطلبة الأجانب في الدراسات العليا، بالإضافة إلى التمويل الخارجي. لذلك، فإن ديناميكية التعاون الدولي تُعد جانبًا حاسمًا لتعزيز المرونة وضمان استمرارية المشاريع البحثية، مما يُمكن أن ينتج عنه نتائج ذات جودة عالية وفائدة أكبر للبشرية.

إن الدور البارز الذي تلعبه السعودية في هذا المجال لا يعكس فقط هيمنتها على البحث اللغوي العربي، بل أيضًا استثماراتها الاستراتيجية في الشراكات الأكاديمية العالمية. وبالمثل، فإن الظهور القوي لكل من الإمارات والأردن يُسلط الضوء على قدرة المراكز البحثية الإقليمية على تعزيز حضورها من خلال الدعم المؤسسي والانخراط الدولي الفعال. تُظهر هذه الأنماط تحولات في المشهد البحثي العالمي، حيث أصبحت القوى الإقليمية لاعبًا أساسيًا في تشكيل وتوسيع حدود المعرفة في دراسات مدونة اللغة العربية.

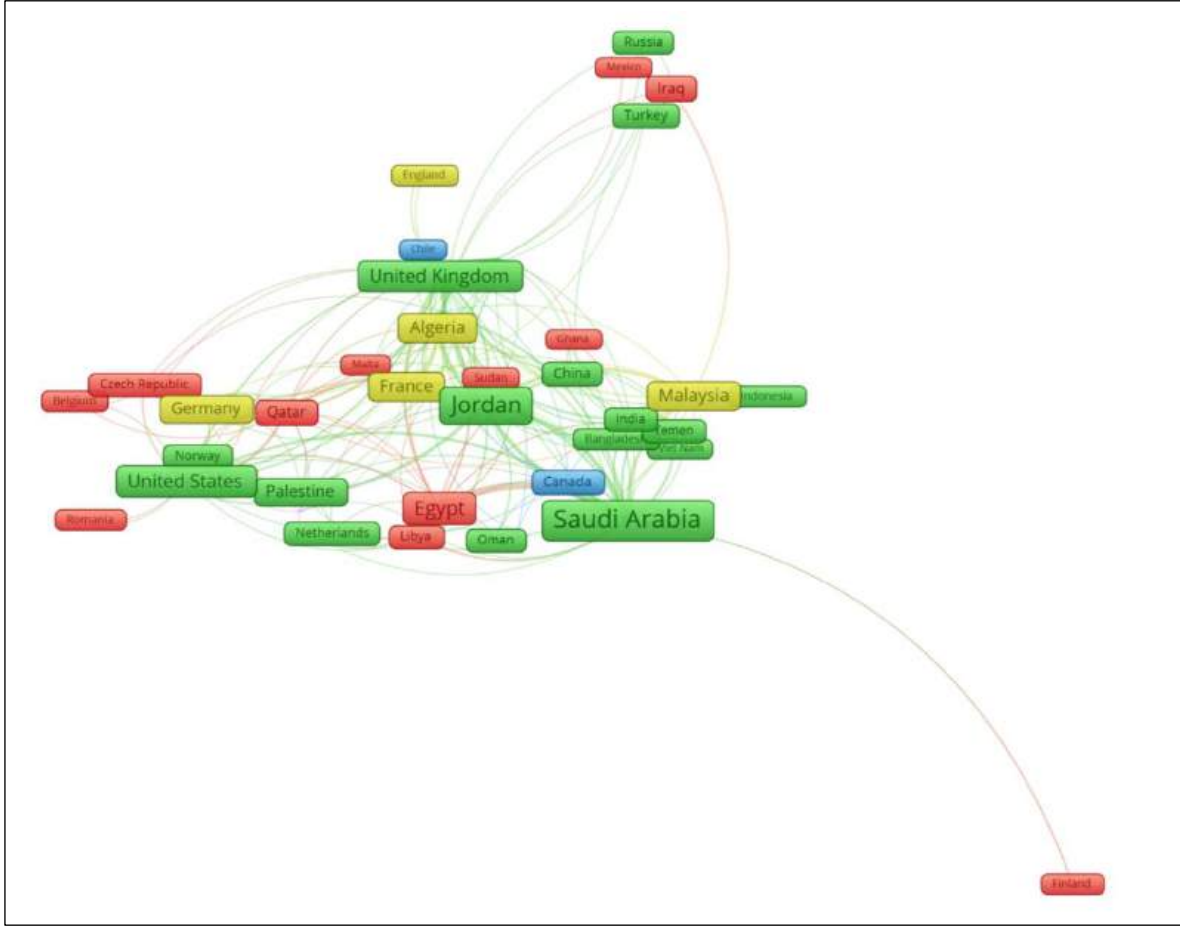
الشكل (٢): أكثر ١٠ دول ومؤسسات أكاديمية ريادةً في مجال أبحاث تعليم اللغة الأجنبية (FLT)

الترتيب	الدولة	عدد المنشورات الكلي (TPC)	نسبة المنشورات المحلية (%) (S.C.P.)	أكثر المؤسسات الأكاديمية إنتاجاً	عدد منشورات المؤسسة (TPI)
١	السعودية	٢٦٧	١٦٠ (٥٩,٩٢٪)	جامعة الملك سعود	٦٣
٢	الأردن	١٩٩	١٤١ (٧٠,٨٥٪)	الجامعة الأردنية	٦٦
٣	مصر	١٠٩	٥٠ (٤٥,٨٧٪)	جامعة القاهرة	١٤
٤	الولايات المتحدة	٩٦	٦١ (٦٣,٥٤٪)	جامعة بيل	٤
٥	المملكة المتحدة	٨٥	٣٧ (٤٣,٥٢٪)	جامعة لينز	٥
٦	الجزائر	٧٢	٣٨ (٥٢,٧٧٪)	جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	٧
٧	الإمارات العربية المتحدة	٧١	٣٤ (٤٧,٨٨٪)	جامعة الإمارات العربية المتحدة	٨
٨	ماليزيا	٧٠	٤٠ (٥٧,٤١٪)	الجامعة الوطنية الماليزية	١٧
٩	إسبانيا	٦٧	٥١ (٧٦,١١٪)	جامعة غرناطة	١١
١٠	فرنسا	٦٥	٣١ (٤٧,٦٩٪)	جامعة إيكس مارسيليا	٥

الشكل (٤): خريطة ببيومترية تم إنشاؤها وفقاً للتأليف المشترك باستخدام وضع التصور الشبكي.



يوفر الرابط التالي إمكانية الوصول إلى الشكل ٤ في برنامج VOSviewer عبر الإنترنت:



٤.٣. المؤلفون الرائدون

يعرض الجدول ٢ قائمة بأبرز 10 مؤلفين في مجال دراسات مدونة اللغة العربية، والذين ينتمون إلى سبع دول مختلفة، وهي: الأردن (٣ مؤلفين)، ماليزيا (١ مؤلف)، تونس (١ مؤلف)، الكويت (١ مؤلف)، السعودية (١ مؤلف)، المملكة المتحدة (١ مؤلف)، وأستراليا (١ مؤلف). وبالاستناد إلى سنة أول منشور، يُعد الباحث E. Atwell من المملكة المتحدة أول المساهمين في هذا المجال، حيث بدأ النشر في عام 1983 ومن الباحثين المتمرسين أيضاً A.M. Azmi: (1985) و F.S. Al-Anzi (1998)، مما يشير إلى انخراطهم الطويل في الأبحاث المتعلقة بالمدونة العربية. في المقابل، يُمثل كل من A.S. Haider (2019) و A.R.M. Althakhaine (2016) الجيل الأحدث من الباحثين، ما يعكس تزايد الاهتمام بأبحاث المدونة العربية بين الباحثين في المراحل المبكرة من مسيرتهم الأكاديمية. ومن اللافت أن 7 من أصل 10 من المؤلفين المدرجين بدأوا مساهماتهم بعد عام 2005، مما يشير إلى تركيز حديث نسبياً لكنه سريع النمو في هذا المجال. وكما هو معتاد في التحليلات البيبليومترية لقاعدة Scopus، فإن الترتيب مبني على إجمالي عدد المنشورات، مع إمكانية التحليل حسب معامل h أو عدد الاستشهادات.

يتصدر الباحث A.S. Haider من الأردن القائمة بإجمالي 87 منشوراً منذ عام ٢٠١٩، مدعوماً بـ 16 معامل h و 901 استشهاداً، وهو سجل مثير للإعجاب بالنظر إلى قصر فترة نشره. أما المؤلف الأكثر إنتاجاً من حيث عدد المنشورات الإجمالي فهو M. Zrigui من تونس، بعدد 170 منشوراً ومعامل h مرتفع يبلغ 19. ومن المثير للاهتمام أن الباحث A.M. Azmi من السعودية، رغم أنه ليس الأكثر إنتاجاً من حيث العدد، يمتلك أعلى معامل h (21) وأعلى عدد استشهادات بلغ 1325، مما يبرز التأثير طويل الأمد وجودة إسهاماته. وبالمثل، يُعد N. Omar من ماليزيا، الذي نشر 140 مقالة وله 1710 استشهاد، من أكثر الأصوات تأثيراً في هذا المجال. ومن الجدير بالذكر أيضاً التمثيل البارز للأردن، حيث ينتمي ثلاثة مؤلفين إلى الجامعة الأردنية، مما يدل على الدور النشط والتعاوني الذي تلعبه هذه المؤسسة في تطوير مجال دراسات المدونة العربية. وتشير هذه الأنماط إلى بروز مركز بحثي إقليمي في الأردن والدول المجاورة، مدفوعاً بالدعم المؤسسي المتزايد، والمبادرات الرقمية اللغوية، وتنامي الاهتمام العالمي بالمناهج الحاسوبية لدراسة اللغة العربية.

الجدول ٢: أكثر عشرة مؤلفين غزارة في النشر

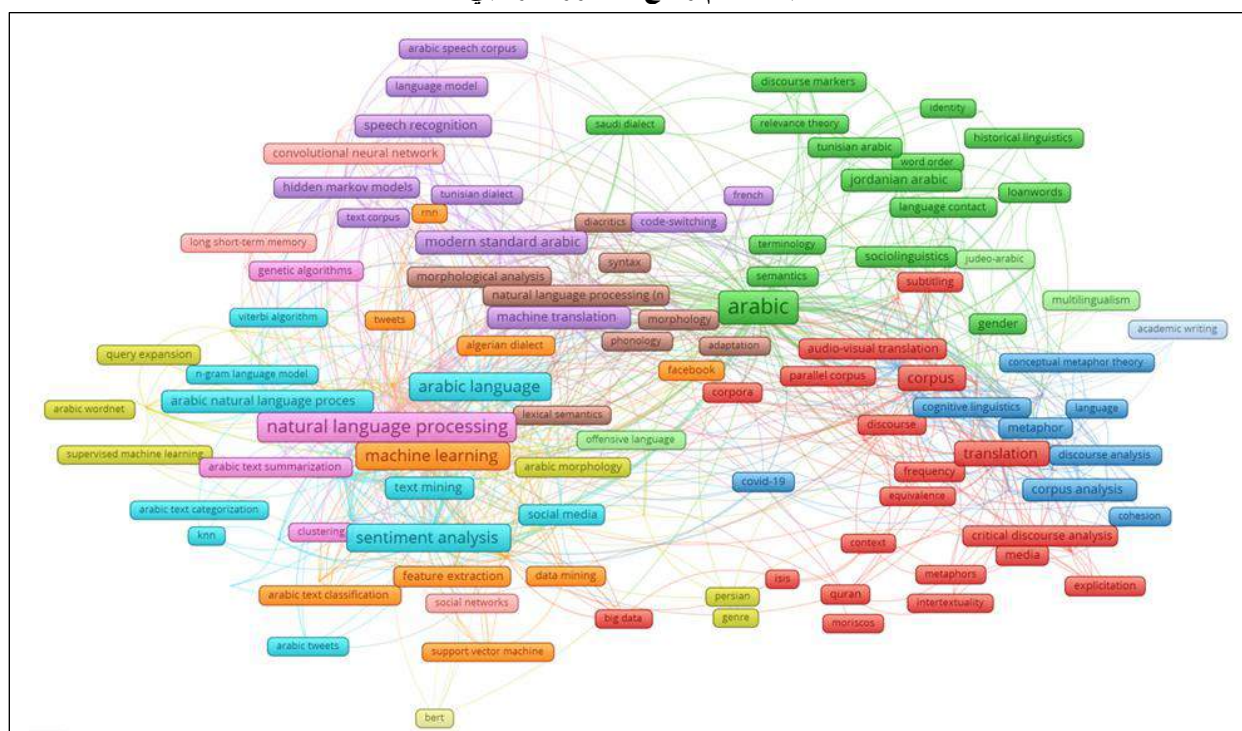
الترتيب	الباحث	معرف الباحث في سكوبس	سنة أول عدد المنشورات الكلي	عدد المنشورات الكلي	معامل h	عدد الاستشهادات الكلي	جهة العمل الحالية	الدولة
١	حيدر، أ.س.	٥٧٢٠١٣٧٩٣٦٦	٢٠١٩	٨٧	١٦	٩٠١	جامعة العلوم التطبيقية الخاصة	الأردن
٢	جراح، م.	٥٧١٩٣٠٨٨٥٢١	٢٠١٥	٨٢	١٢	٤٠٢	الجامعة الأردنية	الأردن
٣	الزريقي، م.	٨٩٥١٨٤١٧٠٠	٢٠٠٥	١٧٠	١٩	١٢٣٦	جامعة المنستير	تونس
٤	عمر، أ.	٥٧١٩٠٦٦٢٤٨٥	٢٠١٦	٦٥	١٠	٢٩٢	الجامعة الوطنية الأسترالية	أستراليا
٥	عمر، ن.	٢٣٣٩٧٧٥٥٢٠٠	٢٠٠٦	١٤٠	٢٠	١٧١٠	الجامعة الوطنية الماليزية	ماليزيا
٦	العنزي، ف.ب.	٦٦٠٢٦٢١٠٢٦	١٩٩٨	٨٢	٢٠	١٥٢١	جامعة الكويت	الكويت
٧	أتويل، إ.	٢٦٦٣١٧٨٠٠٠	١٩٨٣	١٠١	١٨	١٢٤٩	جامعة لينز	المملكة المتحدة
٨	زيبين، أ.	٥٧١٦٨٩٠٥٩٠٠	٢٠١٦	٥١	١٣	٤٢٥	الجامعة الأردنية	الأردن
٩	الذخينة، أ.ر.م.	٥٧١٦٨٩٠١٥٠٠	٢٠١٦	١٠٢	١١	٤٣٥	الجامعة الأردنية	الأردن
١٠	عزمي، أ.م.	٦٦٠٣٧١١٥٦٣	١٩٨٥	٦٠	٢١	١٣٢٥	جامعة الملك سعود	السعودية

٥,٣. الكلمات المفتاحية

قامت أداة VOSviewer بإدراج ما مجموعه 4075 كلمة مفتاحية للمؤلفين وفقاً لقاعدة البيانات التي تم جمعها. وبعد تحليل النتائج، تم إعادة تصنيف الكلمات المفتاحية ذات

المعاني المتشابهة أو المترادفة لتجنب التكرار. قد تم اختيار 179 كلمة مفتاحية لتُدرج في خرائط التحليل البيبليومتري، وذلك بعد أن تم تحديد الحد الأدنى لعدد مرات الظهور عند ٤ مرات كمعيار للاختيار.

الشكل (٥): خريطة بيبلومترية تم إنشاؤها وفقاً لتكرار الكلمات المفتاحية للمؤلفين باستخدام وضع التصور التراكمي



الرابط التالي يوفر الوصول إلى الشكل (٥) في أداة VOSviewer عبر الإنترنت:

٣,٥,١ المصطلحات والمفاهيم

استناداً إلى تحليلنا للشكل (٥)، تم الكشف عن نتيجة مثيرة للاهتمام تتعلق بالكلمات المفتاحية الأكثر تكراراً، حيث برز مصطلح "arabic" في الصادرة مع 126 تكراراً و 91 ارتباطاً بكلمات مفتاحية أخرى. تلاه مصطلح "natural language processing" بـ 77 تكراراً و ٦٢ ارتباطاً، ثم "arabic language" بـ 61 تكراراً و ٤٢ ارتباطاً، وكذلك مصطلحي "deep learning" و "machine" بـ 53 تكراراً لكل منهما، مع 49 و ٤٧ ارتباطاً على التوالي. ويُعزى بروز مصطلح "arabic" كمفتاح مركزي إلى الخصوصية اللغوية للمجال، حيث تتركز الجهود البحثية أساساً على تطوير أو تطبيق أساليب حاسوبية على اللغة العربية. ويؤكد هذا التركيز القوي أيضاً على ثراء وتعقيد اللغة العربية، ما يجعلها محوراً رئيسياً في معظم الدراسات المتعلقة بالمدونة. كما يُشير الحضور البارز لكل من "التعلم العميق" و "تعلم الآلة" إلى تطور منهجي في دراسات المدونة العربية، حيث أصبحت الأساليب التقليدية في اللغويات تُكملها أو تُستبدل بشكل متزايد بمقاربات مدفوعة بالذكاء الاصطناعي.

علاوة على ذلك، اكتشفنا اتجاهات بارزة في المجالات الموضوعية المرتبطة بأبحاث مدونة اللغة العربية. من بين خمسة مجالات مصنفة، سجل مجال "العلوم الاجتماعية والإنسانيات" أعلى تمثيل بـ 1,479 منشوراً، متجاوزاً بكثير مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) الذي سجل 912 منشوراً، وكذلك مجالات أخرى مثل علوم الحياة والصحة (66)، وإدارة الأعمال وعلوم اتخاذ القرار (69)، والدراسات البيئية والتداخلية (101). ويمكن تفسير هذا التفوق الكبير في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانيات بالدور الأساسي الذي تلعبه اللغة والأدب والثقافة في هذه التخصصات. وبما أن المدونات تُبنى غالباً لتحليل النصوص، والخطاب، والترجمة، والدلالة، فإن ارتباطها الطبيعي بالدراسات الإنسانية لا يُعد مفاجئاً. ومع ذلك، فإن الحضور الملحوظ للأبحاث المرتبطة بـ STEM يعكس الطابع التداخلي المتزايد لتطبيقات المدونة العربية، خصوصاً في مجالات مثل التعرف على الكلام، وتقنيات معالجة اللغة الطبيعية، واسترجاع المعلومات. وتشير هذه التقاطعات إلى مستقبل تُصبح فيه أبحاث المدونة العربية ذات صلة متساوية في كل من الحقول النظرية والتطبيقية.

٣,٥,٢ الموضوعات محل الاهتمام

استناداً إلى تحليل التكرار المشترك المعروف في الخريطة البيبليومترية المرئية والمدعوم بجدول البيانات البيبليومترية، تم تحديد عدة موضوعات بحثية ناشئة ومرتبطة بشكل وثيق ضمن مجال دراسات مدونة اللغة العربية. تُشير المصطلحات المظلة باللون الأصفر إلى

المجالات البحثية الأحدث، مما يدل على النقاط الساخنة الحالية في هذا المجال. من أبرزها مصطلح "التعلم العميق" (٥٣ تكراراً، ٤٩ ارتباطاً) الذي برز كموضوع مركزي، مما يعكس تزايد الاهتمام بتطبيق النماذج العصبية المتقدمة على مهام معالجة اللغة العربية. كما أن ارتباطه الوثيق بكلمات مفتاحية مثل "BERT" (٤ تكرارات، ٦ ارتباطات)، و "Transformers" (٦ تكرارات، ٨ ارتباطات)، و "Support Vector Machine" (٥ تكرارات، ٧ ارتباطات)، يشير إلى اعتماد متزايد على الخوارزميات المتقدمة لتحسين أداء النماذج في مهام مثل تصنيف النصوص، تحليل المشاعر، والترجمة الآلية. وتتوافق هذه الاتجاهات مع تطورات NLP العالمية، حيث ثبت أن التعلم العميق يتفوق بشكل كبير على الطرق التقليدية في السياقات متعددة اللغات (Young وآخرون، ٢٠١٨؛ Devlin وآخرون، ٢٠١٩). (إن دمج هذه التقنيات في دراسات المدونة العربية يشير إلى محاولة للتغلب على التحديات التي تفرضها غنى اللغة العربية صرفياً ووجود ازدواج لغوي (diglossia).

بالإضافة إلى ذلك، تُبرز التصورات المرئية تزايد الاهتمام بالموضوعات التطبيقية والمجالات التخصصية، مثل "الترجمة السمعية البصرية" (12 تكراراً، ١١ ارتباطاً)، "الترجمة المصاحبة/الترجمة النصية" (٨ تكرارات، ٨ ارتباطات)، و "الازدواج اللغوي" (٤ تكرارات، ٤ ارتباطات)، مما يكشف عن تحول نحو التطبيقات العملية للمدونات العربية في مجالات الإعلام ودراسات الاتصال. كما أن تضمين مصطلح "كوفيد-١٩" (٨ تكرارات، ١٥ ارتباطاً) يعكس كيف يتم توظيف المدونات العربية لحل مشكلات واقعية وتحليل الظواهر السوسiolغوية خلال الأزمات العالمية. ويُشير صعود موضوعات مثل "التحليل النقدي للاستعارة" (٤ تكرارات، ١١ ارتباطاً) و "اللغويات الحاسوبية" (٤ تكرارات، ١٣ ارتباطاً) إلى توسع بين التخصصات، حيث يتم الدمج بين النظريات اللغوية التقليدية والأساليب الحاسوبية. وتُبرز هذه التطورات مرحلة تحوّل في دراسات المدونة العربية، حيث تُعيد المقاربات الحاسوبية الحديثة تشكيل حجم وأفق البحث اللغوي، بما يتماشى مع الاتجاهات التي أبرزتها الأدبيات الحديثة (Farghaly & Shaalan, 2009; Habash, 2010).

٣,٦ قيود الدراسة

على الرغم من المنهجية المنظمة المتبعة، تُقر هذه الدراسة بعدة قيود. أولاً، اقتصر التحليل على الوثائق المفهرسة في قاعدة بيانات Scopus، والتي قد لا تشمل جميع المنشورات ذات الصلة الموجودة في قواعد بيانات أخرى مثل Web of Science، و ERIC، أو المستودعات

الإقليمية التي تحتوي على أبحاث باللغة العربية. ثانيًا، تم النظر فقط في المقالات العلمية المنشورة في مراحلها النهائية، مع استبعاد وقائع المؤتمرات، وفصول الكتب، والأطروحات، التي قد تُقدّم رؤى إضافية حول الاتجاهات البحثية الناشئة. علاوة على ذلك، فإن استراتيجية البحث المبنية على الكلمات المفتاحية قد تكون أغفلت دراسات استخدمت مصطلحات بديلة أو تعبيرات تخصصية لوصف تطبيقات مدونة اللغة العربية. كما يوجد احتمال أن بعض الكلمات المفتاحية ذات الصلة قد تم استبعادها خلال عملية التصنيف في أداة VOSviewer بسبب عدم الاتساق أو التكرار في تصنيف الكلمات من قبل المؤلفين. ويُوصى بأن تشمل الدراسات البيبليومترية المستقبلية تغطية لعدة قواعد بيانات، وأن تأخذ في الاعتبار تحليل محتوى مكمل لتقديم فهم أكثر شمولية لمشهد البحث في مجال مدونة اللغة العربية.

٤. النتائج:

تكشف المراجعة البيبليومترية للعينة المنقّحة (1,354) مقالة مفهّسة في (Scopus) عن تحوّل بنيويّ في دراسات المدونات العربية من التحليل اللغوي الوصفي إلى المقاربات المعتمدة على البيانات والتعلّم القائم على المدونات (DDL). يتجلى هذا التحوّل في نموّ زمنيّ متسارع منذ منتصف العقد الأول من الألفية، مع بلوغ ذروة لافتة في عام ٢٠٢٣، وتوسّع ملحوظ في شبكات التأليف المشترك والتعاون الدولي. وتُظهر الخريطة الجغرافية هيمنةً عربية واضحة؛ إذ تسهم السعودية والأردن ومصر مجتمعةً بما يزيد عن ٤٧٪ من الناتج، بينما تقود الجامعة الأردنية وجامعة الملك سعود الأداء المؤسسي، الأمر الذي يعكس أثر سياسات وطنية داعمة وتمويل موجّه للموارد اللغوية العربية، مع شراكاتٍ بناة تمتد إلى أوروبا والأمريكيتين وجنوب شرق آسيا لا سيما ماليزيا بما يعزّز قابلية نقل الخبرات بين اللغويات التطبيقية و NLP. وعند تحليل منافذ النشر، تبرز ثنائية تقودها مجلات الجمعيات المهنية (IEEE/ACM) ومجلات الناشرين التجاريين (Springer/MDPI). فقد وازنت بعض العناوين بين كثافة النشر والأثر الاستشهادي مثل Journal of King Saud University Computer and Information Sciences و IEEE Access، في حين حقّقت موضوعات ظرفية عالية الحساسية الاجتماعية كالكشف عن الأخبار الزائفة خلال جائحة كوفيد-١٩ أثرًا مرتفعًا حتى مع النشر في دوريات أقل تصنيفًا. هذا التباين يشي بأن «اختيار الموضوع» وتوقيته لا يقلّان أهمية عن «اختيار الوعاء» في تحديد مدى الرؤية والتأثير.

على مستوى بنية التعاون، تُظهر خرائط التأليف المشترك مشاركة ٦٨ دولة وانخراط ٢,٤٦٤ مؤلفًا، مع كتلة آسيوية واسعة (٢٨ دولة) تليها أوروبا (٢٢)، ثم أفريقيا وأمريكا وأوقيانوسيا. تتصدر السعودية عدد الصلات التعاونية (٢٦) علاقة أو ١٣٤ حالة تأليف مشترك)، تليها الإمارات (٥٧/٢٠) والأردن (٨١/١٩)، بينما تُبرز مؤشرات SCP تمايزًا في الأنماط؛ إذ تميل الأردن وإسبانيا والولايات المتحدة إلى نسب تأليف محلي مرتفعة، مقابل انخراط دولي أكبر في مصر والمملكة المتحدة. وتوحي هذه الديناميات بأن المراكز الإقليمية العربية باتت مُحركًا أساسيًا لشبكات المعرفة مع عقد وصلٍ فاعلة في إسبانيا وماليزيا والمملكة المتحدة.

موضوعيًا، تتجمّع الحقول حول ثلاثة عناوين رئيسية: اللغويات الحاسوبية، واكتساب اللغة/التعليم القائم على المدونات، وبناء الموارد الرقمية. ويُظهر تحليل الكلمات المفتاحية تقدّم «arabic» و «natural language processing» و «deep/machine learning» بوصفها عُقدًا محورية، مع انتقالٍ متزايد نحو نماذج المحوّلات (BERT/Transformers) وتطبيقات عملية (تحليل المشاعر، الترجمة، التعرف على الكلام، و NER). ويتصدر حقل العلوم الاجتماعية والإنسانيات من حيث الحجم، مع حضورٍ متنامٍ لتقاطعات STEM، في دلالة على تداخلٍ منهجي يُعيد تشكيل أجندتي البحث والتدريس معًا، رغم مؤشراتٍ نوعية تُنذر بتحديات استدامة الزخم ما لم تُعالج فجوات البيانات المفتوحة والتوحيد القياسي.

٤,١ التوصيات:

أولاً: سياسة وطنية أو إقليمية للبيانات اللغوية العربية المفتوحة وبنية تحتية سيادية للمدونات. يُوصى بإطلاق «المبادرة العربية الآسيوية للمدونات التعليمية» بوصفها كونسورتيًا بين الجامعات ووزارات التعليم العالي والاقتصاد الرقمي في منطقتي الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وجنوب شرق آسيا. تركز المبادرة على مستودع موحد وفق مبادئ FAIR، ومعايير ترميز وبيانات وصفية متوافقة دوليًا مثل TEI و UD، وترخيص واضح لإعادة الاستخدام التربوي. تُنفذ على مراحل: (٦-١٨ شهرًا) بناء طبعات مُعجّمة للهجات والفصحى ومدونات صفيّة مصغّرة؛ (١٨-٣٦ شهرًا) إطلاق مجموعات قياس معيارية عربية لمهام تعليمية محددة (التركيب، المفردات الأكاديمية، الترجمة، النطق). تُقرن السياسة بآليات تمويل مستدامة ومذكرات تفاهم لتبادل البيانات عبر الحدود.

المفردات أو الساعات المُتاحة، عدد المقررات المدمجة، نسب SCP/ICP للتعاون، مؤشرات الأداء الطلابي، ومعدلات إعادة استخدام الموارد. وتُبنى استراتيجية نشرٍ موجّهة تُطابق نوع الدراسة بقنوات نشرٍ مناسبة في الحوسبة واللغويات والتربية، مع مؤشرات لقياس الأثر (FWCI)، زمن إتاحة البيانات، معدلات الاستشهاد وإعادة الاستخدام). بهذه الحلقة المتكاملة سياساتٍ ومواردٍ ومناهجٍ وتدريبٍ ورقابة تتحوّل العربية إلى رافعة تعليمية رقمية مستدامة تخدم الجامعة وصانع القرار والمجتمع.

٥. الخاتمة:

تُقدّم هذه الدراسة تحليلاً بيبليومترياً وصفيّاً حول أبحاث مدونة اللغة العربية في مجال التعليم والتعلم الجامعي، وذلك خلال الفترة من 1979 إلى ٢٠٢٤، بالاعتماد على المقالات العلمية المفهرسة في قاعدة بيانات Scopus. وبعد اتباع منهجية منظمة في جمع البيانات وتنقيحها، تم تحليل 1,354 وثيقة ذات صلة. وتُشير النتائج إلى تزايد الاهتمام بدمج المدونات العربية في البحث التربوي، لا سيما خلال العقود الأخيرة. وقد تبين أن الإسهامات الرئيسية جاءت من مؤسسات في العالم العربي وخارجه، مما يبرز كلاً من التخصص الإقليمي والاهتمام الأكاديمي العالمي بالموضوع. كما كشفت الخرائط البيبليومترية التي تم إنشاؤها باستخدام أداة VOSviewer عن شبكات تأليف مشترك بارزة، بالإضافة إلى تجمعات موضوعية حول اللغويات الحاسوبية، وتدرّيس اللغة، والتعليم القائم على المدونة. ويُعكس الارتفاع المستمر في عدد المنشورات وتنوع الموضوعات البحثية تحولاً في دراسات المدونة العربية من التوثيق اللغوي البحث إلى الابتكار التربوي والتعلم المدعوم بالتكنولوجيا. ومن المتوقع أن يستمر هذا المجال في النمو مع تبني الجامعات منهجيات أكثر اعتماداً على البيانات ضمن مناهج تعليم اللغة. وتهدف الرؤية المستخلصة من هذا الاستعراض إلى توجيه مسارات البحث المستقبلية، ودعم السياسات المؤسسية الخاصة بتعليم اللغة، وتشجيع جهود التعاون بين الباحثين الساعين إلى توظيف أدوات المدونة في تعليم اللغة العربية.

ثانياً: إصلاحٌ منهجي وتقييمي قائم على البيانات ومتمحور حول DDL. تُدمج مهارات التعلّم القائم على البيانات (DDL) صراحةً ضمن نواتج التعلّم في مقررات القراءة والكتابة والترجمة، ويُعتمد «الملف القائم على المدونات» متطلباً تراكمياً للتخرّج. يُعاد تصميم التقويم ليكون «مفتوح الأداة» مع توثيقٍ إلزامي لمسارات البحث (سلاسل البحث، لقطات الشاشة، تفسير الأنماط)، وتُجهّز لكل مقرر «مدونة صقيّة مصغّرة» مرخّصة تضمن عدالة النفاذ لجميع الطلبة. تُنشأ بنوك مهام ورُبُركات موحّدة تُقيس: دقة اختيار الأنماط أو الترابطات، القدرة على التعميم من البيانات، ودمج البيئة في الكتابة أو الترجمة. ويُستفاد من خرائط الاتجاهات الموضوعية لتوجيه تصميم المقررات نحو العقائد الثلاثة البارزة: اللغويات الحاسوبية، والتعليم المدعوم بالمدونات، وبناء الموارد الرقمية.

ثالثاً: تنمية القدرات والاعتماد المهني للهيئات التدريسية. يُطلق برنامج وطني أو إقليمي لـ«الشهادات الصغرى» (Micro-credentials) في مهارات: البحث بالكُكُوردينس، تصفية الكلمات المفتاحية، استخدام VOSviewer، وأساسيات NLP التربوي، مع ساعات تطوير مهني مُعترف بها. (CPD) تُقيم الجامعات «مراكز امتياز» تقود مجتمعات ممارسة، وتوفّر حقائب أنشطة قابلة لإعادة الاستخدام، ولوحات صدارة تعليمية (Leaderboards) لمهام معيارية تعزّز المقارنة والتعلّم النظيري. ويُربط جزءٌ من الترقيات والمنح التدريسية بمؤشرات تبني DDL وجودة التوثيق وانعكاساته على تعلم الطلبة، بما يعالج الفجوة بين الفيلولوجيا التقليدية واللغويات الحاسوبية.

رابعاً: حوكمة وأخلاقيات وشمول لغوي وتمثيليّ منهجي للازدواجية. تُعتمد مدونة أخلاقيات وطنية تُنظّم الخصوصية وحماية بيانات الطلبة وحقوق التأليف، وتحدّ من التحيز اللهجي أو النوعي، وتُلزم بإتاحة تراعي ذوي الإعاقة) معايير (WCAG) وتُحدّد «حصص تمثيلية» في المدونات الصقيّة بين الفصحى واللهجات لضمان تدريب واقعي على الازدواجية العربية، مع اعتماد مدوناتٍ متعددة الوسائط (نص + صوت + فيديو) تدعم الترجمة السمعية البصرية والتعرّف على الكلام. ويُنشأ مجلس إشراف يضم لغويين وخبراء قانون وأخلاقيات ذكاء اصطناعي لمراجعة بروتوكولات الجمع والحوكمة ومنح الموافقات المستنيرة. خامساً: تمويلٌ مستدام، ورصدٌ عام للأثر، واستراتيجية نشرٍ موجّهة. تُخصّص منح تنافسية سنوية لمشروعات التدريس القائمة على المدونات، تُشجّع فيها شراكات الجامعة الصناعة (الناشرون، شركات التقنية، جهات الإعلام) مع حوافز ضريبية للمساهمات بالبيانات. ويُؤسّس «مرصدٌ سنوي» ينشر لوحة مؤشراتٍ علنية تشمل: حجم

المراجع:

- Al-Sulaiti, L. and Atwell, E. (2006). The design of a corpus of contemporary arabic. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(2), 135-171.
<https://doi.org/10.1075/ijcl.11.2.02als>
- Al-Thubaity, A., Al-Khalifa, H., Alqifari, R., & Almazrui, M. (2014). Proposed framework for the evaluation of standalone corpora processing systems: an application to arabic corpora. *The Scientific World Journal*, 2014, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2014/602745>
- Alhassan, A., Sabtan, Y., & Omar, L. (2021). Using parallel corpora in the translation classroom: moving towards a corpus-driven pedagogy for omani translation major students. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3826494>
- Alotaibi, H. (2017). Arabic-english parallel corpus: a new resource for translation training and language teaching. *Arab World English Journal*, 8(3), 319-337.
<https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.21>
- Alrayzah, A., Alsolami, F., & Saleh, M. (2024). Arafast: developing and evaluating a comprehensive modern standard arabic corpus for enhanced natural language processing. *Applied Sciences*, 14(12), 5294.
<https://doi.org/10.3390/app14125294>
- Boulton, A. and Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: a meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
<https://doi.org/10.1111/lang.12224>
- Braun, S. (2007). Integrating corpus work into secondary education: from data-driven learning to needs-driven corpora. *Recall*, 19(3), 307-328.
<https://doi.org/10.1017/s0958344007000535>
- Golfetto, M. (2022). Arabic as a language of politics: a case study in corpus-based teaching. *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (Lcm Journal)*, 8(2). <https://doi.org/10.7358/lcm-2021-002-golf>
- Zaki, M. (2016). Corpus-based teaching in the arabic classroom: theoretical and practical perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 514-541.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12159>
- Zerrouki, T. and Balla, A. (2017). Tashkeela: novel corpus of arabic vocalized texts, data for auto-diacritization systems. *Data in Brief*, 11, 147-151.
<https://doi.org/10.1016/j.dib.2017.01.011>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Digital Literature: The Novel as a Model

Dr. Reema Ghader Alanazi

Assistant Professor of Literature and Criticism,
Department of Arabic, College of Humanities and
Social Sciences, Princess Nourah bint
Abdulrahman University.

الأدب الرقمي " الرواية أنموذجاً "

د. ريما بنت غدير العنزي

أستاذة الادب والنقد المساعد بقسم اللغة العربية، كلية العلوم
الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد
الرحمن.

E-mail: rgalanizy@pnu.edu.sa

KEY WORDS:

Digital Literature, the Interactive Narrative
Text, the Reader.

الكلمات المفتاحية:

الأدب الرقمي، النص الروائي التفاعلي، المتلقي.

ABSTRACT:

This study aims to discuss the transformation of literature from the written text to the digital text, in which the computer serves as an essential tool for creativity, employing multiple digital media since it uses images and graphics to enhance literary impact. Digital literature engages the reader in experiencing the work and creates new concepts of communication between the creator and the reader, based on the recipient's interaction with the technological media employed in the digital text.

From this standpoint, the research proceeds to discuss the role of the reader in digital literature and the extent of the audience's interaction in sharing the author's creative process.

The study outlines the characteristics of literature and the most important critical theories that intersect with its concept. On the practical side, it examines the novel "Frost" by Mohammad Sanajleh, aiming to analyze the narrative structure of the work, the symbolic connotations employed by the author, and the degree to which technological media are present in the novel.

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى مناقشة تحول الأدب من النص المكتوب إلى النص الرقمي، الذي يعد الحاسوب فيه أداة أساسية للإبداع، ويوظف فيه الوسائط الرقمية المتعددة؛ لأنه يستخدم الصور والجرافيك لتعزيز التأثير الأدبي. ويقوم على مشاركة القارئ في تلقي هذا الأدب، وخلق مفاهيم جديدة للتواصل بين المبدع والقارئ تعتمد على تفاعل المتلقي مع الوسائط التقنية الموظفة في النص الرقمي. من هنا انطلق البحث لمناقشة دور القارئ في الأدب الرقمي، وما مدى تفاعل المتلقي في مشاركة الأديب في إبداعه. ويحمل البحث خصائص الأدب، وأهم النظريات النقدية التي تتقاطع مع مفهومه.

يتناول البحث من الناحية التطبيقية رواية " صقيع " لمحمد سناجله " بهدف تحليل البناء السرد للرواية، وتحليل الدلالات الرمزية التي وظفها الأديب في روايته. وقياس مستوى حضور الوسائط التكنولوجية التي وظفت فيه.

مقدمة:

إنَّ الفكر البشري يتطور ويعيش التحولات التكنولوجية التي لها دور كبير في تغيير أشكال التعبير والإدراك للحياة والعالم، وسعى الفكر البشري إلى التعبير والإبداع بأشكال تعبيرية تستثمر فيها الإمكانيات الرقمية المتاحة، ولأن الثقافة وثيقة الصلة بالتطور التكنولوجي فقد مكنت الأديب بأن يبدع أدبا رقميا موظفا فيه الوسائط الإلكترونية، وقائما على العلاقة التفاعلية بين الكاتب والقارئ، تتداخل فيه الحدود والسمات بين النص الأدبي ومنتجه من جهة، وبين جمهور المتلقين من جهة أخرى، محققا الانسجام والتناغم الذي يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ويحقق العولمة للنص الأدبي كما ذكرت صافية علي في مقدمة كتابها " أفاق النص الأدبي ضمن العولمة" بأن ملامح ظلت بظلالها النص الأدبي، فاستوقفته مغريات العوالم الافتراضية عند الحلول في مكانها الترابطية والتفاعلية، ليستعير بعضا من مضامينها وتقنياتها الحداثية يروم في ذلك إلى ضروب واعدة من التحور والتحرر لأجناسه الإبداعية، من شعر، ومسرح، قصص وروايات، وامتلاك مدركات اللحاق بتطورات البرمجة الإبداعية". (١)

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما هو الأدب الرقمي (التفاعلي)؟
- ما التحولات التي طرأت على النصوص الأدبية عندما اعتمد النص الأدبي على الوسيط الرقمي؟
- هل تغيرت علاقة المبدع بالمتلقي في ضوء النص الروائي الرقمي؟
- ماهي أهم المحاولات الأدبية العربية في كتابة الرواية الرقمية؟

تعريف الأدب التفاعلي:

تتعدد تعريفات الأدب الرقمي، وسيذكر البحث أهم التعريفات، ومنها تعريف فاطمة البريكي للأدب التفاعلي بأنه " الأدب الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ولا يمكن أن يتأتى لمتلقيه إلا عبر الوسيط الإلكتروني، أي من خلال الشاشة الزرقاء، ولا يكون هذا الأدب تفاعليا إلا إذا أعطى المتلقي مساحة تعادل، أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنص". (٢)

ويطلق سعيد يقطين على الأدب الذي يعتمد على التقنية بأنه الأدب التفاعلي الذي تطورت فيه الكتابة من الأشكال القديمة إلى لوحات الشاشات الإلكترونية، واتخذت مع الحاسوب صورا جديدة في الإنتاج والتلقي. (٣)

- ١- علي، صافية، أفاق النص الأدبي ضمن العولمة، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، ط١، ٢٠١٨ ص ٢
- ٢- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٦، ص ٤٩.

٣- سعيد، يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية (نحو كتابة عربية رقمية) ص: ١٩٢

عند " تيد نيلسون " في ستينيات القرن الماضي، وهو " Hyper text وقد اصطلح على تسميته بالهاوير تكست" ما ذكره " جورج لاندو" الذي فرق بين النص الورقي التقليدي وبين " الهاوير تكست" أن الأول ذو شكل ومحدد ويقرأ بطريقة خطية متسلسلة، بينما يعد " الهاوير تكست" شبكة مركبة من عدة نصوص، ليست ذات شكل محدد، ويمكن قراءتها بطريقة غير خطية وغير متسلسلة تعرض أمام القارئ في شاشة الكمبيوتر فقط" (١)

ومن أشكال كتابة الأدب الرقمي أن النص الإلكتروني يرتبط بنصوص أخرى عن طريق روابط داخل النص.

ولم تقتصر التكنولوجيا على ربط النصوص الأدبية الرقمية عن طريق الروابط، بل ظهر مفهوم آخر هو " الهاوير ميديا " " Hyper media " الذي لا يقتصر على تكنولوجيا الحاسب الإلكتروني بل يفيد من أي تكنولوجيا أخرى أيضا، فهي لا تسعى إلى إيجاد الروابط بين النصوص والوثائق فقط، بل بينها وبين الرسوم التخطيطية والصوت، والصور الفوتوغرافية، الأمر الذي جعل المهتمين يستخدمون المصطلحين بطريقة تبادلية" (١)

ويعرف الباحثان إياد إبراهيم فليح الباوي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي بأنه: " شكل من أشكال الإبداع الهادف إلى تطوير الوعي بالنص من خلال تجديد الكتابة العربية، من خلال دعوته إلى إخفاء الحدود التقليدية بين القراءة والكتابة، وتحديث شكل الثقافة العربية المعاصرة لتدخل في فضاء التكنولوجيا الجديدة". (٢)

ويعرف فيليب بوطز الأدب الرقمي بأنه: " كل شكل سردي أو شعري يستعمل الجهاز المعلوماتي وسيطا ويوظف واحدة أو أكثر من خصائص هذا الوسيط" (٣)

وقد جمعت " زهور كرام " بين كل هذه التسميات وجعلتها مفهوما واحدا في تعريفها " أن الأدب الرقمي أو المترابط أو التفاعلي الذي يتم في علاقة وظيفية مع التكنولوجيا الحديثة لا شك أنه يقترح رؤى جديدة في إدراك العالم" (٤) إن تطور الأب من النص المكتوب إلى النص الرقمي استجابة لتطور العصر فكل زمان تصوره وفكره، وما الأدب إلا مرآة عاكسة لتلك الحالة التي وصل إليها الإنسان، بل هو عندها " انتقال سياتي وبنوي ولغوي وأسلوب في الظاهرة الأدبية" (٥)

١- المفتاحي، لبنى علي، الأدب الرقمي: المفهوم والإشكالية والتطبيق، أعمال المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية: اللغة العربية وتكنولوجيا التحول الرقمي – المنجز والواقع والمأمول، جامعة الوصل، كلية الآداب، نوفمبر، ٢٠٢٢م، ص ٨٣.

٢. إن النص الأدبي الرقمي أسرع في وصول المبدع والنص إلى القارئ والناقد من النص الورقي.

٣. تغيير دور المتلقي في الأدب الرقمي إلى متلقي متفاعل ومبدع أيضاً، بسبب الإمكانيات التي تتيحها نصوص الأدب الرقمي، فقد يضيف على النص ملامح جمالية وقيمة جديدة لم تكن فيه، ولم تكن في ذهن المبدع الأول، فكتابة النص تكون بالشراكة بين المبدع والمتلقي، فالمؤلف لم يعد يمتلك سلطة القول، لم يعد يكتب وحده، بل القارئ يعيد كتابة ما يقرؤه، وقد تفوق بعض هذه الخطابات في أدبيتها وفي جودة صياغتها النص الأصلي الذي دارت حوله. أو ترقى بأسلوبه الكتابي إلى مراتب أفضال، وقد تغني تجربته بملاحظات مفيدة. (١)

٤. إن الأدب الرقمي يقوم على التفاعل وتوظيف الوسائط الإلكترونية التي فرضت نفسها في عالم الثقافة الرقمية فالنص يندمج فيه المرئي والمسموع والمقروء، فالقارئ ممكن أن يتفاعل مع شخصيات الرواية الرقمية ويتحدث معها، فنجد أن دائرة التفاعل توسعت وشملت جميع أطراف العملية الإبداعية: الأديب المبدع، والوسيط الحاسوب، والمتلقي.

٥. أدب غير خطي؛ لأنه يتكون من مجموعة من العقد أو الشذرات متصلة ببعض بواسطة روابط مرئية، ويسمح هذا النص بالانتقال من معلومة إلى أخرى، عن طريق تنشيط الروابط التي عن طريقها نتجاوز البعد الخطي للقراءة. (٢) النص الرقمي لا يقرأ قراءة خطية عمودية، وإنما قراءة يقرأ قراءة أفقية لا تخضع لمسار معين، نظراً لتعدد مساراته، وتعدد بداياته ونهاياته، إذ يمكن للقارئ أن يختار البداية التي يشاء، وهذا الاختيار يؤدي إلى اختلاف سيرورة الأحداث من قارئ لآخر؛ لأن كل قارئ يسير في اتجاه يختلف عن الاتجاه الذي يسير فيه القارئ الآخر، وهذا الأمر ينتج عنه اختلاف النهايات. (٣)

٦. الانفتاح: النص الرقمي نص مفتوح، لا حدود له، وغير مكتمل لأن القارئ يكمله، فممكن أن يضع المبدع النص في الموقع الإلكتروني، ويقوم القارئ بإكماله.

١- أبو الطيف، فيصل، الأدب الرقمي: تداخل النص الأدبي بالوسيط التكنولوجي، حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، المغرب، ع ٣٥٥، ديسمبر، ٢٠١٦م، ص ٦٣.

٢- يقطين، سعيد: من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ص ٤٧

٣- عبد القادر، عيدي، فعل القراءة بين الأدب الورقي والأدب الرقمي، مقاربات، مج ٧، ع ١، جامعة الجزائر، ٢٠٢١م، ص ٢١٢.

تعريف الرواية الرقمية:

تعد الرواية كحامل ثقافي ومعرفي للجماعات الإنسانية، فهي المرأة التي تعكس الفكر والمنطق، والأيدولوجيا الدينية

٢-البواوي إياد إبراهيم فليح والشمري حافظ محمد عباس، الأدب التفاعلي الرقمي، الولادة وتغير الوسيط، بغداد، ط ١، ٢٠٠١م.

٣-بوطز، فيليب، ما الأدب الرقمي؟ ترجمة محمد أسليم، مجلة علامات، ع ٣٥، ٢٠١١م.

٤-كرام، زهور، الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، ص ٢٢.

٥- المرجع نفسه، ٣٤.

يمكن إجمال العناصر الأساسية التي يركز عليها الأدب الرقمي في الآتي:

-ينتج الأدب الرقمي وينشر بالاستعانة بوسيط إلكتروني (حاسوب- هاتف ذكي - شبكة إنترنت - قرص مدمج)

- تفاعل القراء المباشر بمختلف مستوياتهم الثقافية مع ما يطرحه الأديب من نصوص رقمية على الشاشات الإلكترونية، ويكون ذلك بالتجاوب مع النصوص قراءة ونقدا وتحليلاً بشكل آني ومتزامن، وبذلك يكون النص قابلاً لإعادة الكتابة عبر التفاعل الإلكتروني، وبذلك ينزاح النص انزياحات متعددة تبقى نصاً مفتوحاً أمام متلقيه الذين تعدد لديهم النصوص باختلاف نظرتهم وقراءتهم وتعمقهم في تحليل النص الرقمي.

- وحدات النص الأدبي الرقمي تتربط بشكل شبكي متشعب، ويعرف فيليب بوتز التشعب بقوله " مجموعة عقد مرتبطة ببعضها البعض بروابط تسمح للمستعمل التصفح والانتقال بسهولة داخل العقد، والتشعب السردى يكون بتضاعف هذه الروابط والعقد" (١)

-استجابة النص الرقمي لتطورات التقنية المتمثلة في الوسائط الجديدة والتي تعرف بأنها: " برمجيات تميز بين النص والصوت والموسيقى والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الثابتة والمتحركة. وهي تكنولوجيا عرض وتخزين واسترجاع وبت معلومات آلياً باستخدام قدرات الكمبيوتر التفاعلية" (٢)

١- Philippe Bootz, Lalitterature deplacee, formules revue des literature a contraintes, association Noesis, France, juin 2006, p22

٢-عباس، مصطفى صادق، الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن، ٢٠٠٥م، ص ١١٤.

التحولات التي طرأت على النصوص الأدبية عندما اعتمد النص الأدبي على الوسيط الرقمي:

١. كتابة النص الأدبي بالكمبيوتر ومن قبل الأديب بشكل مباشر، فالحاسوب هو الوسيط الإلكتروني الأساسي؛ لأنه يستعمل من قبل الأديب لكتابة النص الأدبي ومن القارئ لقراءة هذا العمل والتفاعل معه وتحليله ونقده، ولم يعد الأديب بحاجة إلى طباعة النص الأدبي.

علاقة المبدع بالمتلقي في الرواية الرقمية في ضوء النظريات الحديثة:

سيعرض البحث تلخيصاً لأهم النظريات التي تتفاعل مع النص الرقمي بشكل مركز مثل

(التلقي- موت المؤلف – الحوارية – التناص):

إنّ هذا التفاعل في الرواية الرقمية بين النص والمتلقي يجعلنا نستحضر نظرية التلقي، فقد رأى " فولغانغ إيزر " من أهم مؤسسي نظرية التلقي أنّ " الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي التفاعل بين بنيته ومتلقيه " (١)

إن التفاعل الذي يكون بين النص والمتلقي في الرواية الرقمية يرتبط بفكرة مشاركة المتلقي في إنتاج النص التي قامت عليها نظرية التلقي، والتي رفضت أن يبقى القارئ مستهلكاً سلبياً لا يقوم بأي دور بل يقتصر دوره على الاستقبال لمعنى موجود مسبقاً ومحدداً في النص من قبل المبدع، الذي لا يسمح له بالتفاعل أو اتخاذ أي موقف حيال النص بل يريد منه أن يقبل النص كما هو، ويؤكد "إيزر" على حق المتلقي في الولوج إلى النص بالطريقة التي تناسبه وأن يتعامل معه دون قيود تعرض عليه من قبل أي سلطة، حتى وإن كان المبدع نفسه؛ لأنه بمجرد نشره للنص في موقع إلكتروني لم يعد مُلكاً له.

أن تفاعل المتلقي مع النص ومشاركته في إنتاج معناه يتم بأشكال عدة كالحذف والإضافة، والتعديل، هذه المشاركة هي عملية ملء الفراغات التي تحدث عنها "إيزر" وغيره من نقاد نظرية التلقي، ولكن المتلقي في النص الإلكتروني يتفاعل مع النص عن طريق الأيقونات الدالة المستعملة في النصوص الإلكترونية، وكل قارئ متلقي للنص سيملأ الفراغات بطريقته الخاصة، فالمبدع في الرواية الإلكترونية يترك الفراغات متعمداً؛ ليحفز المتلقي على قراءة النص من خلال السماح له بالمشاركة في كتابته فيضيف للأحداث، وبإمكانه في بعض الروايات التفاعلية أن يضع خاتمة للرواية تختلف باختلاف المتلقين. (٢)

ونجد أن الروائيين التفاعليين يكتبون نصوصاً قابلة للتأويل، ولإعادة الكتابة، وللصمود أمام عدد لانهائي من القراءات المتعددة للقارئ الواحد، والمختلفة باختلاف الظروف الخاصة بكل متلق على حدة، فلا بد أن يحتمل النص جميع المعاني التي يطرحها المتلقون المختلفون الذين ينطلقون في فهم النصوص من النصوص نفسها.

١- إيزر، فولغانغ، فعل القراءة، ترجمة عبد الوهاب علوب، ص ٢٧

٢- البريكي، فاطمة، مدخل إلى الأدب التفاعلي، ص ١٥٥
إن مقولة " رولان بارت " في مقاله التي أعلن فيها موت المؤلف "إن ميلاد القارئ رهين بموت المؤلف" (١) يموت المؤلف مجازاً، فالمؤلف يموت بمجرد أن ينتهي من تأليف

والسياسية والاجتماعية تتميز الرواية بالمرونة فهي قادرة على الاستجابة والتعاطف في ظل مفاهيم ومقولات وأفكار ما بعد الحداثة، مما ساعدها على مسايرة تطورات العصر؛ لذا تجددت آلياتها وشكلها؛ لذا ظهر نوع جديد من الرواية يعصر التكنولوجيا وهو الرواية الرقمية. (١)

وتعرف الدكتورة فاطمة البريكي الرواية التفاعلية (interactive Novel) بأنها: " نمط من الفن الروائي يقوم فيه المؤلف بتوظيف الخصائص التي تتيحها تقنية النص المتفرع ، والتي تسمح بالربط بين النصوص سواء كانت نصاً كتابياً أم صوراً ثابتة أم متحركة ، أم أصواتاً حية أو موسيقية، أم أشكالاً جرافيكية متحركة، أم خرائط، أم رسوماً توضيحية، أم جداول، أم غير ذلك، باستخدام وصلات تكون دائماً باللون الأزرق، وتؤدي إلى ما يمكن اعتباره هوامش على متن ، أو إلى ما يرتبط بالموضوع نفسه، أو ما يمكن أن يقدم إضاءة أو إضافة لفهم النص بالاعتماد على تلك الوصلات". (٢)

تعتمد الرواية الرقمية على كسر النمط الخطي الذي كان أساساً في الرواية التقليدية ، فالمبدع ينشر روايته في أحد المواقع الإلكترونية التي تساعده على نشر روايته على مستوى العالم ، ويعطي للمتلقي مساحة ليكمل النص كما يشاء، ويقدمه للجميع قراء أو نقاد أو للمتلقين الذين يختلفون في أعمارهم واهتماماتهم ومستوياتهم الاجتماعية، التي تؤثر على طريقة تلقيهم للنص ، وعلى طريقة تفاعلهم مع النص ، وبالتالي يتعدد عدد المبدعين للنص الروائي بتعدد القراء والمتلقين له ، فكل قارئ أو متلقي لديه مساحة مفتوحة للإضافة والمشاركة في إكمال النص.

أطلق ميشيل جون ١٩٨٦م قصة عن طريق الحاسوب أول رواية تفاعلية بعنوان (الظهيرة)، ومن أمثلة بعض الروايات التفاعلية، الرواية التي ظهرت وبعد مرور عشر سنوات صدرت عام ١٩٩٦م أول روايتين تفاعليتين فرنسيتين على قرص مضغوط إحداها بعنوان: (عشرين في المائة حب زيادة- لفرانسوا كولون) والأخرى بعنوان: (الزمن القذر - لفرانك دوفور)، وفي هذا العام صدرت رواية (رواية شروق الشمس- للروائي روبرت أراانو).

يعد محمد سناجله أول من كتب رواية إلكترونية في عام (٢٠٠١م) بعنوان (ظلال الواحد) ونشرها على موقعه الخاص على الشبكة العنكبوتية.

١- عليّة، صفية، آفاق النص الأدبي ضمن العولمة، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، ط ١، ٢٠١٨ ص ٧٢.

٢- البريكي، فاطمة، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ص ١١٢.

النص، التي هي مزيج من بين عدة علامات مثل: اللغة والصوت والصورة والحركة، فضلا عن إعطاء المتلقي مجالا واسعا للتفاعل مع النص، كي يحقق التفاعل في أعلى درجاته بين أطراف العملية الإبداعية، وهو ما يضاف من مسؤولية مبدع النص الرقمي.

إن طريقة بناء النص الرقمي، وطريقة عرضه، هو نوع يتناسب مع ذوق القارئ الذي يمتاز بالخيال الواسع الذي أوجدته الحياة العصرية، ولن يتوقف عند هذا بل إن فكرة التطور تراوده وتحثه على المزيد من التفكير للتوصل إلى وسيط أكثر تطورا.

أهم المحاولات في الرواية الرقمية العربية:

يهدف البحث إلى تحليل رواية " صقيع " لمحمد سناجله " الذي يعد رائداً فعلياً لعالم الإبداع الرقمي؛ لاستثماره التقنية بطريقة إبداعية تتسجم مع أفكاره الروائية، وإبداعه الفني، وقد عرف محمد سناجله بالرواية الرقمية في كتابه " رواية الواقعية الرقمية " وقد ذكر في مقدمة كتابه بأن هذا الكتاب جديد في موضوعه، وطرحه، وفي أفكاره؛ ليضع لبنة جديدة في صرح الثقافة العربية بعامة وفي صرح الأدب العربي بخاصة.

رواية " صقيع " رواية تفاعلية قدمها المؤلف في نص تتداخل فيه تقنيات تكنولوجية حديثة تجسد فكرة الواقعية الافتراضية حيث ترصد مستوى اتصال الفرد بالواقع الحقيقي المحيط به، وبالعوالم الافتراضية التي فرضها التطور، كما ترصد صراعاته النفسية والسلوكية والوجدانية بين لك العوالم. (١)

تتجلى القراءة النقدية لرواية " صقيع " في هذا البحث بتحليل عناصر البناء السردية من عتبة الغلاف والتحليل على مستوى اللغة المكثفة وشرح دلالات الكلمات بالإضافة إلى السياق الرقمي الذي يتألف من روابط – موسيقي – مشاهد صور – أصوات؛ لتظهر فاعلية الأدوات الرقمية فيها.

العتبة الأولى صفحة العنوان يختار المؤلف اللون الأسود للغلاف وتظهر فيه صورة أشجار الغابة في حلقة الظلام تغطيها الثلوج وصورة ذئب وهو مرتفع الرأس يقوم بالعواء، وتمتزج الأصوات مع الغلاف فنسمع صوت الرياح والمطر، وعواء الذئب وتساقط الثلوج، فالأصوات تتفاعل مع الكلمات والصور في بيئة افتراضية، ويكتب المؤلف عنوان الرواية باللون الأزرق الفاتح، ويظهر اسمه باللون الأبيض، وإن دلالة اللونين ترتبط بالهدوء والاستقرار والثقة، وترمز إلى الصفاء.

١- البرادي، فاطمة، ثنائية الحضور والغياب للواقعية الافتراضية في الرواية الرقمية " روايات محمد سناجله أنموذجاً"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج ١، ع ٣٦، ٢٠٢٣م ص ١١٩٦.

النص وتقديمه للمتلقى، ليبدأ بعد ذلك دور المتلقي الذي يحاول سبر أغوار النص وفهم ما يحمله من معان ودلالات. وتساعد بيئة العالم الافتراضي في فضاء الإنترنت على تعزيز الإحساس بغياب المؤلف؛ لأنه يقدم نصه من وراء الشاشات الزرقاء لمتلقين لا يعرفهم، ولا يراهم، ولا يستطيع التعرف عليهم، ولاهم كذلك.

إن المبدع في الرواية التفاعلية لا ينتج نصا كتابيا فقط بل ينتج نصا يجمع بين الكتابة والصوت والصورة والحركة، ويستحضر القارئ الذي سيستقبل هذا النص، ويضمنه في نصه مفكرا في كيفية توصيل الفكرة له، وكيفية توصيل الفكرة له؛ كي يحقق عنصر التفاعل بينه وبين نصه؛ لأنه في حال عدم التفاعل بين القارئ ونصه سيفشل النص؛ لذلك يظل هذا القارئ مسيطراً وحاضراً حضوراً ضمنيّاً، ولكن قويا على طول مدة إنشاء النص التفاعلي.

إن الكتابة في النص الإلكتروني (كتابة جماعية) لا تقتصر على فئة المبدعين من الأدباء والكتاب فقط، إنما تمتد لتشمل جميع من يرتبطون بالنص الأدبي الإلكتروني، كالمبرمجين، والمصممين، وغيرهم، فالمبدع الأدبي في العصر الرقمي لا يستطيع العمل بمفرده مهما كان مستوى تمكنه من التعامل مع جهاز الحاسوب ومهما كانت خبرته في البرمجة.

إن مفهوم الحوارية وتعدد الأصوات كما تحدث عنها باختين تعتمد على إزالة الحواجز والحدود بين المبدع والمتلقي، وتجعل كل منلق مبدعا، تتحدى بتعدد القراءات، وتعدد القراءات يتحقق بتعدد المتلقين الذين يثري كل واحد منهم النص بطريقته الخاصة مما يحيل إلى فكرة تعدد المبدعين. تعدد الأصوات اتخذ شكلا جديداً في الرواية التفاعلية في ظل اتحاد الأدب بالتكنولوجيا، وانفتاح المبدعين على آفاق كتابة جماعية، وقبولهم تعدد المبدع.

يضم مفهوم الكتابة الجماعية فكرة تداخل النصوص التي تمثل صلب نظرية التناص؛ لأن تداخل النصوص يعني تعدد المصادر التي جاءت منها هذه النصوص تعني بشكل أو بآخر مبدعين سابقين أو معاصرين اشتركوا فيها. تعدد الأصوات في الرواية التفاعلية اتخذت شكلا جديداً؛ في ظل اتحاد الأدب بالتكنولوجيا، وانفتاح المبدعين على آفاق جماعية وقبولهم تعدد المبدع.

١- بارت، رولان، درس السميولوجيا، مقالة موت المؤلف، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط ٢، ١٩٨٦م، ص ٨٧

تعد الآليات الرقمية الدعامة الأساسية لإنتاج الأدب الرقمي، وهي مجموعة من العناصر الفنية والتقنية، تتعلق بأسلوب الكاتب وقدرته على حبك العناصر وصياغتها بما يتناسب مع طريقة عرض النص، إضافة إلى التقنية التي تتمثل في الدراسة الواسعة بمجال البرمجيات والربط بين بنيات

المتوحد مع نفسه أي الذي يعيش عزلة داخلية وقلق يسيطر عليه.

" صوت حبات المطر وهي تعانق النافذة ... البرق الذي يلتمع فجأة فتلمع الروح ثم تنثال أمان يرعها أمان يرعها صوت الرعد المزمجر فتموت في مهدها ... غرة صباح المؤذن لصلاة الفجر " يوظف المؤلف العناق مرة أخرى ولكن حبات المطر هي التي تعانق النافذة في هذه المرة فهي ليست حبة واحدة بل مجموعة من الحبات التي بمجرد معانقتها للنافذة يلمع البرق فهنا دلالة على المفاجأة والقوة ، والومضة أو الوعي المفاجئ ، تلمع الروح أي المشاعر أو اللحظة الشعورية التي تتفاعل معها المؤثرات الخارجية (البرق) فكأن البطل يحاول أن يكشف عن التجربة الوجدانية التي مر بها فالروح تنثال أي تنهمر أو تتدفق منها هذه المشاعر أو الأفكار أو الإلهام ، ولكن تشعر بالرعب بسبب صوت الرعد المزمجر فتموت في مهدها ، يوظف المؤلف دلالة صوت الرعد الذي يرمز إلى القوة أو الخطر أو حدث يفوق قدرته ، فيؤدي إلى موت هذه الحبات وهي لا تزال في مهدها ، فشخصية البطل الحساسة لم تجد فرصة للنمو الصمود ؛ بسبب القوة التي أحبطتها وهي في بدايتها .

يبدأ الصباح بصوت المؤذن ولم يتمكن البطل من النوم، " لا بد لكل شيء من نهاية حتى الليل له فجر بليد " فنظام الكون يقوم على تعاقب الليل والنهار، وصفه الفجر بالبليد يعبر عن التناقل والفتور بعد السهر طوال الليل فهو يرى أن الصباح أو النهار ليس مبهما أو حيويًا بل باهتا وفاقدًا للمتعة والحيوية، فالنهايات ليست دائما بداية مشرقة بل قد تكون مخيبة للأمال والطموحات.

" شربت ثمالة الكأس عواصف وبروق تلتهم في القعر الموحش ثم قمت أجز نفسي إلى الفراش، الجدار يترنح تحت يدي، أحاول أن أمسكه لكنه يراوغني ويتملص راقصا " أثبت أيها الجدار " لكنه يهملني ويستمر في رقصته المجنونة ... حتى الأرض تتأمر معه علي، أخذت بي تميد، ترتفع وتنخفض كأموج بحر هائج "....

يصف المؤلف حالة البطل الذي شرب إلى أن أوصل إلى ثمالة الكأس أي آخر ما يتبقى فيه، والذي عادة ما يكون أكثر مرارة أو تركيزًا، وهذا يدل على قوة الأثر النفسي والاضطراب الداخلي، فقعر الكأس ترمز إلى أعماق النفس. ترتبط عبارة " قمت أجز نفسي" بارتباط تشعبي يحيل القارئ على صورة البطل وهو يقوم من مكانه الذي يجلس فيه متوجهاً إلى غرفة النوم، وتظهر الصورة في واقع افتراضي تتحرك فيه الشخصية متجهة إلى الفراش، ولكنه يقف ليحاول أن يمسك بالجدار الذي يترنح تحت يده، فعبارة " الجدار يترنح تحت يدي" ترتبط بارتباط تشعبي تحيل القارئ إلى صورة شخصية البطل وهو يمشي ويمسك بالجدار الذي يترنح تحت يديه، فيظهر الجدار بمشهد واقعي

فالغلاف لونه أسود ويرمز اللون إلى الغموض والعمق ويرتبط غالبا بالأسرار والخفاء، فتظهر رمزية توظيف دلالة الألوان منذ العتبة الأولى وهي الغلاف الذي يظهر نصا بصريا يسبق ولوج القارئ إلى النص، ويوجه التوقعات القرائية، ويؤسس الأفق التأويلي قبل البدء بقراءة الرواية. بعد الغلاف يظهر لنا صورة رأس الذئب فقط بدون جسد، ولونه رمادي وتوجد دائرة حمراء في أعلى رأسه، تبدو وكأنها كاميرا، وبعد هذه الصورة يبدأ يظهر لنا نص الرواية في شكل مستطيل تنتظم بداخله الكلمات.

يفتح المؤلف روايته ب: "الريح تعوي في الخارج كذئاب قرها الجوع فناحت " استعار صفة عواء الذئاب الجائعة وأسندها للرياح، يريد أن يصور مدى قساوة الجو وقوة الرياح فشبهها بالذئاب الجائعة تحديدا، ولم تتوقف عند العواء بل أنها ناحت والنواح هو البكاء المصحوب بصوت شديد، هذه دلالات منعكسة من نفسية البطل التي يسطر عليها الحزن الشديد، ولكن هذا البطل كان قويا كالذئب ولكن يبدو أنه يمر بظروف قاسية وقوية لم يستطع تحملها فجعلت الذئب ينوح، واختار النواح لدلالة على شدة الحزن وعمق الألم.

" برد ومطر، وتلج تراكم في الأنحاء، أرى نتفه الصغيرة البيضاء تعانق النافذة في عتم الليل الموحش، ثم ترتد عن الإطار، كان جسدي يصطك من البرد" في هذا الجو البارد والممطر، والتلج المتركمة، تنفرد نتفه صغيرة من الثلج لتعانق النافذة في عتمة الليل الموحشة، ولكنها تسقط. إن تجسيد نتفه الثلج لتعانق النافذة دلالة على حاجة البطل إلى الشعور بالأمان، فالعناق تعبير عن المودة والحنان، ويعزز الإحساس بالدفع الذي عبر فيه البطل عن حاجته بقوله بعد سقوط نتفه الثلج عن الإطار

" كان جسدي يصطك من البرد " فيتضح لنا حاجة البطل النفسية إلى الحنان والشعور بالأمان والدفع.

" تتكشف الأشياء كما الغيوم، ثم تنداح خيالات عذبة، وجنيات تخرج من قلب البحر، تلعب بالمتوحد مع ذاته كما تشاء " إن المعنى الحرفي لظاهرة التكثف تعني بأنه تحول فيزيائي يعني تحول المادة من حالة مائعة أو مبعثرة إلى حالة متماسكة ومبعثرة، ولكن هنا لد دلالة الرمزية تعبر عن تراكم أو انضغاط شخصية البطل بالأفكار والمشاعر المتزاحمة التي تكثفت وتجمعت حوله. " ثم تنداح خيالات عذبة " معنى تناح تنتشر في شكل دائري وتتسع، فخيالات البطل تنداح في فكره قد تكون أحلاما أو ذكريات تتزاحم في ذاكرته ليست وحدها تظهر أمامه بل تظهر الجنيات أي الكائنات السحرية المؤنثة تخرج من قلب البحر الذي يرمز إلى الأعماق النفسية أو اللاوعي وتعبر أيضا عن الرغبات الدفينة والأفكار، وهذه الأفكار تلعب بالمتوحد مع نفسه، أي تعبث وتؤثر نفسيا وقد تثير المشاعر والأحزان مع الشخص

يهتز في الصورة، ويلمسه البطل محاولاً أن يثبت، فالترنح يعني التحرك وعدم الاتزان.

كيف من الممكن أن يصبح المرء عاقلاً في بيت حتى جدرانه سكرى "...". فجأة انضم السقف إليهما انفتح حتى نهايته، خفق بجناحيه ثم طار محلّقاً وسط البروق والمطر، وقفت عارياً تحت السماء المعتمّة، لمع البرق فبانّت نجوم تحب، وقفت مسروراً بالمنظر.

فجأة انضم السقف ارتباطاً تشعبي يحيلنا إلى واقع افتراضي يلحق السقف فيه بجناحين تشبه أجنحة الطائر كاشفاً عن السماء الممطرة، وتمتّزج الصورة بصوت الرعد عبارة خفق بجناحيه توحى بالقوة والتحفز للطيران وعبارة "طار محلّقاً" هنا رمز للحرية والتحرر من القيود وسط التحديات المفاجئة التي تومض بالبرق وتمطر أيضاً.

"وقفت عارياً تحت السماء المعتمّة، لمع البرق فبانّت نجوم تحب، وقفت مسروراً بالمنظر"، تظهر في هذه العبارة التناقضات، فالعري رمز للتحرر وتقابل السماء المعتمّة التي تغطي الكون، النجوم تحب والنحيب من صفات الإنسان وهذا تعبير مجازي يعبر عن الحزن، فالكون حزين، ولكن البطل يقف مسروراً بهذا المنظر. بعد هذا المشهد الذي عاشه البطل يظهر مرتجفاً من البرد، ومزاريب السماء تنهمر عليه بالمطر، ويدخل في حالة بكاء قوية، ويسقط على الأرض، ولا يستطيع الوقوف، فيحبو وينادي أين أنت يا حبيبتي، لماذا تتركيني وحيداً في المطر؟

"حين وصلت إلى الفراش كانت تغط في نومها العميق، تأملتها مدهوشاً زانغ النظرات، كيف تستطيع النوم في هذا الصقيع؟؟" تحيل عبارة "حين وصلت إلى الفراش" إلى ارتباط تشعبي يظهر فيه صورة البطل في واقع افتراضي وهو يدخل غرفته متجهاً إلى السرير وحبيبته نائمة في الفراش فيدخل إلى الفراش ويستلقي بجانبها بكل هدوء، ويتأملها بنظرات دهشة واستغراب مرتبكاً حائراً كيف تستطيع النوم في هذا البرد القارس.

"اندسست بجانبها " كم أحتاجك الآن " اقتربت منها صوت أنفاسها يذفني، والفراش يمد بي، لماذا كل الأشياء من حولي تميد، اقتربت أكثر، اضطرب صوت تنفسها وهي تتحرك، مبتعدة، إلى آخر السرير، التصقت بها التمس الدفء " أرجوك هناك ضباغ في السماء تحاول قتلي، ضباغ ضخمة، كنت ارتجف لكنها ازدادت بعداً".

ترتبط عبارة " كم أحتاجك أنا" بارتباط تشعبي يحيل إلى مقطع مرئي وموسيقي من أغنية " محتاجة لك" للفنانة ورده الجزائرية، ويندمج معه صوت البرق والرعد والمطر والرياح، وتظهر الصورة خلفية المقطع المرئي بورق قديم وأدوات الكتابة القديمة " محبرة " والريشة، وتتحرك الريشة مكونة كلمات وعبارات ومنها " أحتاجك لأهرب من ظلال، أغتالها ظلاً فظلاً لألقاني في النهاية واحداً بلا ظل "

يتابع المؤلف سرد الأحداث وتظهر الحبيبة متدمرة من رائحة البطل، وتدير ظهرها، ثم يبدأ هو بالبكاء، ويرى الضباغ تحولت إلى ديناصورات هائلة ملأت ليل العتمة، ومن خياشيمها المرعبة تصدر رائحة نتنة ونازاً، وشعر بالاختناق وزاد نحيبه.

التحول من الضباغ إلى ديناصورات يرمز إلى انتقال من خطر محدود إلى خطر قادم هائل جداً يفوق درجة المواجهة، فالضباغ رمز يمثل الشر أو العدائية في صورة مألوفة، بينما الديناصورات مخلوقات ضخمة، تمثل خطراً هائلاً يفوق المواجهة، فالبطل يمر بأزمة ولكنها تحولت إلى كارثة لا يمكن السيطرة عليها.

يتابع الوصف فيرى سقف الغرفة يطير، وصار ينامان في العراء، مزاريب السماء تنهمر، وطار السرير، وصار له جاحان كجناحي الغراب، خفق وخفق حتى غدا في أعالي السماء.

" فجأة انضمت أسرة كثيرة من أسقف البيوت المشرعة للريح، أسرة لها أجنحة داكنة كالسخام، تطير وتطير مشكلة صوتاً عظيماً له صوت كالآنين "

تحيل عبارة " انضمت أسرة كثيرة " إلى ارتباط تشعبي يظهر فيه مقطع مرئي لعدد من الأسر التي تطير في السماء الممطرة والتي يظهر فيها القمر بدراً، ويوظف صوت الرياح القوية والرعد وصوت هطول المطر.

يتابع المؤلف سرد الأحداث يفتح البطل عينيه على اتساعهما، ولا يرى الغيوم في السماء، كيف السماء تمطر بلا غيوم، ولا حتى غيمة واحدة.

"هزّرتها: اصحي.. اصحي. انظري المعجزة.. السماء تمطر بلا غيوم يا حبيبتي، ألا ترين النجوم الساطعة؟"

ولكنها تكمل نومها وتشخر، والسرير يطير، ويقول لها أعرفك لئيمة حين تتكفين النوم لكنك وحدك الخاسرة، فلن تشاهدي معجزة الرب الجديدة، لقد فتح الله علي، أقسم أنه ليراد بي شيء عظيم، صرت الريح، وازداد رعباً، ويشعر بأن البرد ينخر عظامه ويرتجف، وصوت الرعد عظيم صفق قباب السماء السبع، فانصعق قلبه واهتز كيانه، وأصبح بقايا، البرد يغتالني يا حبيبتي، دثريني دثريني، لكن ما من مجيب، فقط أنت والريح، من لي بيد تحنو على كما الأم الرؤوم.

" اه يا أمي، ما بقالي قلب بعدك، قلبي صار شظايا ...

فجأة امتدت يد في الظلام تهزني بعنف

تحيل عبارة " ما بقالي قلب بعدك " إلى مقطع مرئي تظهر فيه كلمة بقايا عنوانه، والصوت أغنية محمد عبده "ما بقي لي قلب يشفع لك خطية" وتظهر صوراً متوالية للوحة مزخرفة بصور الورد الأحمر ومكتوب عليها عبارات مثل " منهك كبقايا ورده اجتاحتها الريح فتناثرت وريقاتها شظايا ونسيت عطرها في الظلمة "

والتححر، يفتح النص على زمان واقعي لغرفة دافئة معبأة بأشعة الشمس.

١- سناجله، محمد، رواية صقيع، مؤسسة سناجله للتصميم الإلكتروني، منشورات اتحاد كتاب الإنترنت العرب، ٢٠٠٧.

٢- البرادي، فاطمة صالح، ثنائية الحضور والغياب للواقعية الافتراضية في الرواية الرقمية، ص ١٢٠٩
الشخصيات في رواية " صقيع " عبارة عن شخصيتان، فارغتان من الملامح فلا نجد وصفا للملامح الجسدية، ولكل شخصية دور رمزي عميق، فالأولى تسكن عالم المنامات، وهي عوالم افتراضية معبأة بالهذيان الليلي الصاخب والهوسات المخيفة، والقلق، والصراع، وفي الوقت ذاته تكشف عن فكرة الاحتياج؛ ولذا جاءت الشخصية الثانية - المرأة - كمخلص ومنقذ للأولى. (١)

١- البرادي، فاطمة صالح، ثنائية الحضور والغياب للواقعية الافتراضية في الرواية الرقمية، ص ١٢١٩
الخاتمة:

ناقش البحث التطور الذي شهده النص الأدبي في نوع جديد من الأدب يسمى " الأدب الرقمي " الذي ينتج عن طريق جهاز الحاسوب، ويتم تحميله ونشره في موقع إلكتروني، ويقرأ عبر الأجهزة الحاسوبية والأجهزة الذكية، ويتداخل مع هذا النص وسائط إلكترونية كالروابط السمعية والبصرية ومقاطع الفيديو والموسيقى.
تفاعل المتلقي مع النص الأدبي الرقمي بشكل مباشر مع نصوص منشورة في المواقع الإلكترونية والتجاوب معها من خلال إبداء الملاحظات والتعليقات، والنقد، فلم يعد المؤلف يمتلك وحدة القول، ولم يعد يكتب وحده، بل يشاركه القارئ في الإبداع، واختيار عتبات البداية والنهاية، والاشتغال على تفعيل الروابط، وهذا ما نجده في بعض النظريات الأدبية الغربية مثل نظرية التلقي، وموت المؤلف، والحوارية، والتناص.

تعد تجربة محمد سناجله أول تجربة عربية في كتابة الرواية الرقمية التفاعلية فقد كتب روايات منها " ظلال الواحد " " شات " " صقيع " وكتب كتاب " رواية الواقعية الرقمية " تناول فيه مفاهيم الأدب الرقمي، والإنسان الافتراضي، واللغة الرقمية، وخصائص النص في العصر الرقمي.
إن رواية " صقيع " التي تناولها البحث بالتحليل تعد رواية رمزية لعالم المنامات، والقلق، والصراع والتناقضات مع الأزمت المحيطة على أرض الواقع.

ترتبط عبارة " امتدت يد في الظلام " تظهر صورة يد بيضاء تفتح أصابعها بشكل مفاجئ وتهزه بعنف.
ويرد من ... ماذا عزرائيل أرجوك لا تمتني.

اصح.. اصح الدنيا الصبح.
"فتحت عيني بصعوبة " تحيلنا على ارتباط تشعبي يظهر فيه امرأة واقفة أمامه ويدها كوب قهوة كبير.
" أخذت تتراعى لي كالخيال ... فتحتهما باتساع فأتضحت الصورة، كانت واقفة أمامي تحمل فنجانا كبيرا من القهوة: اصح ستتأخر عن العمل.

-العمل.. من يذهب إلى العمل في هذا الزمهرير!
-نظرت إلى باستهجان، فقلت بتثاقل: الدنيا تلج ومطر، واليوم بالتأكيد سيعلمون عطلة رسمية
-جلست إلى حافة السرير، وأخذت تتأملني بحزن، أربكتني نظرتها فتكورت على نفسي.

-لا بد أنها غاضبة مني لإزعاجي لها في الليلة الفائتة ... حسنا ستكون هناك معركة سأستعد للتطيش كما هي عادتي، الحق معها ماذا سأقول.

-استمرت في تأملي بهدوء حزين، هكذا هي تكون هادئة ثم تنفجر في وجهي دفعة واحدة.. ربنا يستر، لكن لماذا النظرات الحزينة؟؟

-ما زال رأسي ثقيلا والبرد ينخر بعظامي، يا ألهي لست حمل مواجهة معها في هذا الصباح البارد.

-ازددت تكورا في الفراش، لاما الغطاء حولي بإحكام.

-قلت محاولا قطع حبل الصمت.

-أرجوك أن تشعلي المدفأة، البرد فظيع.

-قامت عن حافة السرير ببطء، واتجهت إلى النافذة أمسكت الستارة، وفتحتها عن آخرها، وفتحت النافذة أيضا.

كنت أتأملها مذهولا وقد عاد لي الإدراك كاملا..

يا الله عفوك.. " (١)

ترتبط العبارة " يا الله عفوك " بارتباط تشعبي يظهر فيه مقطع واقع افتراضي للشخصية تجلس على السرير والمرأة تتجه إلى الشباك لتفتحه، ويظهر مستطيل مكتوبا بداخله " كانت شمس أغسطس الحارقة تسطع في الخارج وأنا غارق في الصقيع "

إن النهاية تظهر لنا أن شخصية البطل تعيش في عالم مختلف عن العالم الذي حولها وهذا يحتمل دلالات متعددة إما أنها لا تشبه من حولها بل تبدو النقيض لهم، وتعيش في عالمها الخاص الذي لا يشبه الواقع.

تستوعب رواية " صقيع " فكرة اللازمان في العوالم الافتراضية، وتكشف جانبا من خصوصية الرواية الرقمية، التي يترحل فيها الزمان إلى فضاءات نفسية، تتصارع داخل الذات " شخصية البطل " التي تبحث عن الخلاص من الظلام، العتمة، الوحدة والعزلة في الغرفة النائية، والمكان الباهت، والبرد القارس، وتأتي لحظة الانعقاد

المراجع:

- ١- البريكي، فاطمة، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٦.
- ٢- الباوي إباد إبراهيم فليح والشمري حافظ محمد عباس، الأدب التفاعلي الرقمي، الولادة وتغير الوسيط، بغداد، ط١، ٢٠٠١م.
- ٣- البرادي، فاطمة، ثنائية الحضور والغياب للواقعية الافتراضية في الرواية الرقمية " روايات محمد سناجله أنموذجاً"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج ١، ع ٣، ٢٠٢٣م.
- ٤- أبو الطفيل، فيصل، الأدب الرقمي: تداخل النص الأدبي بالوسيط التكنولوجي، حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، المغرب، ع ٣٥٥، ديسمبر، ٢٠١٦م، ص ٦٣.
- ٥- المفتاحي، لبنى علي، الأدب الرقمي: المفهوم والإشكالية والتطبيق، أعمال المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية "اللغة العربية وتكنولوجيا التحول الرقمي – المنجز والواقع والمأمول"، جامعة الوصل، كلية الآداب، نوفمبر، ٢٠٢٢م.
- ٦- إيزر، فولغانغ، فعل القراءة " نظرية في الاستجابة الجمالية" ترجمة: عبد الوهاب علوب، المجلس الأعلى للثقافة.
- ٧- بوطز، فيليب، ما الأدب الرقمي؟ ترجمة محمد أسليم، مجلة علامات، ع ٣٥، ٢٠١١م.
- ٨- بارت، رولان، درس السميولوجيا، مقالة موت المؤلف، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٢، ١٩٨٦م.
- ٩- سناجله، محمد، رواية صقيع، مؤسسة سناجله للتصميم الإلكتروني، منشورات اتحاد كتاب الإنترنت العرب، ٢٠٠٧.
- ١٠- عباس، مصطفى صادق، الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن ٢٠٠٥.
- ١١- عبد القادر، عيدي، فعل القراءة بين الأدب الورقي والأدب الرقمي، مقاربات، مج ٧، ع ١، جامعة الجزائر، ٢٠٢١.
- ١٢- علي، صفية، آفاق النص الأدبي ضمن العولمة، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، ط١، ٢٠١٨.
- ١٣- كرام، زهور، الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمي، دار الرؤيا للنشر، القاهرة، ٢٠١٤.
- ١٤- يقطين، سعيد: من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، ط٢، ٢٠٠١.
- ١٥- يقطين سعيد، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية (نحو كتابة عربية رقمية)، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، ٢٠٠٨.

المراجع الأجنبية:

- Philippe Bootz, Lalitterature deplacee, formules revue des literature a contraintes, association Noesis, France, juin 2006.
- Miriam Llamas, Neohelicon, 2015 " Digitising the World: Globalisation and Digital Literature"

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Arabic Language Teaching Programs for Non-Native Speakers in Turkey: Past and Present.

Dr. Abdulrahman Mohsen Mohammed Alhossainy
, PhD in Curriculum and Instruction of Arabic Language, Ankara Sosyal Bilimler University, Turkey.

E-mail: abdulrahman.hassan@asbu.edu.tr

برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا بين الماضي والحاضر.

د. عبد الرحمن محسن محمد الحسيني
دكتوراه مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، تركيا.

KEY WORDS:

Arabic teaching programs, Arabic for non-native speakers, Turkey, program development, Imam-Hatip Schools, Theology Faculties.

الكلمات المفتاحية:

برامج تعليم اللغة، العربية للناطقين بغيرها، تركيا، تطوير البرامج، مدارس الأئمة والخطباء، كليات الإلهيات.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

Arabic language education for non-native speakers in Turkey faces several obstacles, including deficiencies in teaching the language—particularly in developing communicative skills—and a lack of modern instructional approaches.

Therefore, the study analyzes these programs' historical and contemporary experiences to inform their development through three axes: historical evolution (Seljuk, Ottoman, and Republican eras); educational objectives; and institutions, focusing on Imam-Hatip Schools and Theology Faculties.

This study employed a descriptive-analytical methodology, examining previous studies, official documents (ministerial decrees, institutional reports), and educational websites. Findings revealed: an absence of strategic vision among administrators; programs' failure to meet learners' needs and labor market demands; and current deficiencies as extensions of traditional educational legacies. The study concludes with evidence-based recommendations for educational policy reform, curricular development, instructional strategies, and teacher training, which can benefit those responsible for these programs in Turkish educational institutions.

يواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا عدة معوقات؛ منها: قصور البرامج في تعليم اللغة بشكل عام وتنمية مهاراتها التواصلية بشكل خاص، والافتقار إلى المداخل والإستراتيجيات التعليمية الحديثة.

ولذلك هدفت هذه الورقة البحثية إلى تحليل تجارب هذه البرامج في الماضي والحاضر، للإفادة منها في تطويرها، وذلك من خلال المحاور الآتية: التاريخ، أغراض التعليم، المؤسسات التعليمية؛ ومن بينها: مدارس الأئمة والخطباء، وكليات الإلهيات (كليات العلوم الإسلامية).

ولتحقيق هذا الهدف اتبعت هذه الورقة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث وصفت المراحل التاريخية لتعليم اللغة العربية في تركيا بدءاً من الدولة السلجوقية ثم الدولة العثمانية وأخيراً الجمهورية التركية، واستقصت أغراضه، وحللت برامج المؤسسات، وذلك من خلال مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة وبعض الوثائق الرسمية؛ مثل: القرارات والتقارير الوزارية، والمواقع الرسمية للمؤسسات التعليمية.

وأظهرت المراجعة غياب الرؤية لدى كثير من القائمين على برامج تعليم اللغة العربية، وضعف تلبية البرامج لأغراض المتعلمين ولحاجات سوق العمل، وأن القصور الحالي امتداد لإرث تعليمي تقليدي من المراحل السابقة، وفي ضوء ذلك قدمت هذه الورقة مجموعة من التوصيات لتطوير السياسات التعليمية والمناهج وإستراتيجيات التدريس وتدريب المعلمين يمكن أن تفيد القائمين على تلك البرامج في المؤسسات التعليمية التركية.

مقدمة:

والخطباء، وأقسام اللغة العربية بالجامعات (اللغة العربية وآدابها، والترجمة، وتدريس اللغة العربية)، وكليات الإلهيات.

ورغم أهمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها والإقبال على تعلمها والاهتمام الرسمي بها فإنه لم ينعكس على تطوير المحتوى التعليمي وطرق التدريس في برامج تلك المؤسسات، ولذلك يجد كثير من المتعلمين صعوبة في تعلم اللغة والتواصل بها رغم قضائهم سنوات في تعلمها، وهو ما لاحظته الباحثة من خلال عمله في المجال لسنوات عديدة في تركيا، وأظهرته الدراسات السابقة؛ مثل: (الحدقي وشمشيك، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٦؛ محمد وعبد السلام، ٢٠١٧).

لذلك هدفت هذه الورقة البحثية إلى تحليل تجارب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا في الماضي والحاضر للإفادة منها في تطوير برامج تعليمها في تركيا. واقتصرت هذه الورقة على رصد التطور التاريخي لتعليم اللغة العربية في تركيا منذ الدولة السلجوقية (القرن الحادي عشر) إلى الجمهورية التركية في العصر الحاضر مع التركيز على هذه المرحلة الأخيرة؛ بوصفها الإطار الزمني الذي تدرج تحته المؤسسات التي تناولتها هذه الورقة، كما اقتصر على تحديد أغراض تعليم العربية لدى الأتراك، ودراسة مؤسسات تعليمها في تركيا مع التركيز على مدارس الأئمة والخطباء، وكليات الإلهيات؛ لارتباطهما بالغرض الأساسي من تعليم اللغة العربية في تركيا وهو الغرض الديني، ولانتشارهما الواسع في تركيا. واستخدمت هذه الورقة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث راجعت بعض الأدبيات السابقة المرتبطة بتعليم اللغة العربية في تركيا، وتتبع المراحل التاريخية المختلفة لتعليمها، ورصدت أغراضه، ووصفت مؤسساته وحللت تجاربها معتمدة على بعض الوثائق الرسمية؛ مثل: القرارات والتقارير الوزارية، والمواقع الرسمية للمؤسسات التعليمية. ويمكن أن تسهم هذه الورقة في إفادة القائمين على برامج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية التركية في تطويرها وتجنب قصورها بما يوفر بيئة فعالة تساعد المتعلمين في تعلم اللغة العربية، وفي فتح المجال للباحثين لإجراء الدراسات في تطوير هذه البرامج.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (بولوط، ٢٠١٣) تعليم اللغة العربية في العصر العثماني والعصر الحاضر في تركيا؛ فقد عُدت المدارس في العصر العثماني وأوضحت أن الطالب عند بدئه تعلم العربية يدرس الصرف والنحو أولاً من خلال الكتب التراثية التي ألفت بداية من القرن الثاني عشر الميلادي وكانوا يحفظونها عن ظهر قلب، ثم عُدت

تستمد اللغة العربية أهميتها من ارتباطها بالنصوص الدينية كالقرآن الكريم والسنة النبوية، وأداء العبادات بها كالصلاة والدعاء وغيرها، وهي وعاء للثقافة العربية الإسلامية، وموحدة للمسلمين على لسان واحد، وهي لغة الحضارة العربية الإسلامية تحفظ تاريخ الأمة وتراثها، وتحظى العربية بمكانة دولية؛ فهي إحدى اللغات الستة الرسمية المعتمدة في الأمم المتحدة، وتصنف ضمن اللغات الأكثر استعمالاً في العالم، وهذه المكانة ليست جديدة، فمع نزول القرآن بهذه اللغة اكتسبت مكانة سامية، وضمنت استمرارها وبقاءها؛ فقد تكفل الله بحفظ كتابه حين قال سبحانه: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (القرآن الكريم، الحجر: ٩).

ونظراً لهذه الأهمية والمكانة فقد أقيمت شعوب كثيرة غير ناطقة بالعربية على تعلمها، وخاصة الشعوب الإسلامية، ومن بينها الشعب التركي، الذي بدأ كما أشار شعبان (٢٠١٦، ص. ٢٨) بالاهتمام بتعلم اللغة العربية منذ دخوله الإسلام في القرن الثامن الميلادي. وكان إسلامهم بعد انتصار العرب على الصينيين في موقعة طلاس، ثم زاد اعتناق الأتراك الإسلام طواعية في عهد الدولة القراخانية (Akyüz, 2008, p. 19).

وكان الأتراك يستخدمون الأبجدية الأويغورية (أوغلي، ٢٠١٥، فقرة ١٩)، ثم تحولوا إلى استخدام الحروف العربية، واعتمدت اللغة العربية لغة رسمية للدولة التركية في الأناضول حتى القرن الثاني عشر (صوتشين، ٢٠٠٢، ص. ٢٥)، وشهدت تلك الفترة بداية تأثر اللغة التركية باللغة العربية، وكتابة الأتراك مؤلفاتهم بها (شعبان، ٢٠١٦، ص. ٢٨)، كما برع عدد منهم في علوم اللغة والنحو والأدب، وكانوا من أعلام الحضارة العربية الإسلامية (تركمان، ٢٠٠٧، ص. ٢٩٠-٢٩١).

وكان أساس هذا الإقبال حب الدين الإسلامي والرغبة في تعلمه وقراءة القرآن والسنة وفهمهما بالعربية ودراسة مؤلفات العلوم الإسلامية من مصادرها العربية الأصلية، بالإضافة إلى كون اللغة العربية في ذلك الوقت لغة عالمية تنقل العلم والفكر للأمم الأخرى، كما كان لوجود علاقات دينية وسياسية وثقافية وتجارية بين العرب والأتراك دور في هذا الإقبال والتأثر بالعربية والاقتراض منها.

لكل ما سبق فقد اهتمت تركيا كما أشار (صوتشين، ٢٠٠٢، ص. ٢٥-٢٦) بإنشاء المدارس لتعليم اللغة العربية في مراحل ما قبل الجمهورية التركية، غير أن طرق التعليم فيها كانت تقليدية تعتمد على الحفظ والترجمة والتركيز على قواعد النحو والصرف.

وبعد تأسيس الجمهورية ظهرت المؤسسات الرسمية، ثم انتشرت بعد ذلك في أنحاء تركيا؛ مثل: مدارس الأئمة

واستفادت هذه الورقة البحثية من الدراسات السابقة في استعراض تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا، وتحديد الأغراض، والمؤسسات المعنية بتعليم العربية، وتعرف المشكلات التي تواجه برامجها؛ حيث أظهرت استمرار قصور المخرجات التعليمية من العصور السابقة حتى العصر الحاضر رغم التوسع في إنشاء المؤسسات، مما يظهر الحاجة إلى تحليل التجارب قديماً وحديثاً للاستفادة منها في تطوير البرامج، لذلك ركزت هذه الورقة على تحليل هذه التجارب في الماضي والحاضر وخاصة في السنة التحضيرية وسنوات الليسانس في كليات الإلهيات، وتوسعة نطاق التحليل ليشمل مدارس الأئمة والخطباء، مع تقديم تحديث لبيانات هذه المؤسسات؛ مثل: أعدادها وأعداد الطلاب فيها، بالإضافة إلى تقديم التوصيات لتطويرها في ضوء التاريخ والأغراض والبرامج.

الإطار النظري:

المحور الأول: تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا

يمكن تقسيم تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا إلى المراحل الزمنية الرئيسية الآتية:

١- الدولة السلجوقية:

السلاجقة قوم من الأتراك الأوغوز ينتسبون إلى سلجوق أحد القادة البارزين، وامتد نفوذ السلاجقة من حدود الصين شرقاً إلى المتوسط غرباً، وكان من أبرز وزراء الدولة الوزير الخراساني نظام الملك (تركمانلي، ٢٠٠٧، ص. ٨٤، ٢١٨)؛ الذي أسس المدرسة النظامية في بغداد عام ١٠٦٩م، وانتشرت في أنحاء الدولة السلجوقية (كارلغا والشاهين، ١٩٩٥، ص. ٣٧٤).

تميزت الدولة السلجوقية بهذه المدارس التي اهتمت بها وجلبت لها المعلمين، واشترطت عليهم كما ذكر Dogan (1996, p. 25) معرفة لغة أجنبية؛ لاستقطاب المسلمين من مختلف الأعراق والألسنة. واقتصرت المؤسسات التعليمية في الدولة السلجوقية على هذه المدارس التقليدية، واعتمدت الفارسية لغة للتعليم فيها (صوتشين، ٢٠١٦، ص. ١٨).

ويلاحظ مما سبق بدء الاهتمام بطريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة العربية للأتراك منذ ذلك العصر، واستخدام اللغة الوسيطة في التعليم سواء أكانت الفارسية أم لغة أخرى حيث كان امتلاك لغة أجنبية شرطاً لتعيين المعلمين، ويؤكد الاعتماد على تلك الطريقة تركيزهم على تعليم النحو والصرف، واعتقادهم بأن تعلمها فقط وسيلة لفهم الكتب الدينية، فقد أشار صوتشين (٢٠١٦، ص. ١٨) إلى أن تعليم النحو والصرف في تلك المدارس كان لغرض تعلم الدين واستيعاب مصادره المكتوبة باللغة العربية، وليس لتعلم اللغة نفسها. كما كانت المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية في تلك المدارس إقرار عدد من الكتب وإلزام الطالب بحفظ

مؤسسات تعليم العربية في العصر الحاضر، والسلاسل التي تدرس منها وأشارت إلى أن أكثرها لم يعد في تركيا. وعرضت دراسة (صوتشين، ٢٠١٦) نظرة تاريخية موجزة عن تعليم اللغة العربية في المدارس في مراحل ما قبل الجمهورية؛ حيث قسمت مراحل المدارس في العصر العثماني إلى مرحلة المدارس التقليدية، ومرحلة المدارس الرسمية، وذكرت محاولات البحث عن مناهج جديدة آنذاك، ثم ركزت على إحصائيات تعليم العربية من تأسيس الجمهورية إلى العصر الحاضر في الثانويات، وفي الجامعات التركية.

وبحثت دراسة (علي، ٢٠١٦) المشكلات الخاصة بتعليم اللغة العربية للمتعلمين الأتراك في كليات العلوم الإسلامية في تركيا؛ وهي: المشكلات الخاصة بالمناهج، وبأسس اختيار المعلمين، وبالمتعلمين؛ وذلك من خلال استبانة طبقت على (١٠) من الكليات؛ خللت فيها محتوى برامجها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى قلة ساعات مهارات التواصل الشفوي في السنة التحضيرية مقابل زيادة ساعات دروس القواعد، وضعف كفايات المناهج في معالجة هذه المهارات، وقلة ساعات اللغة العربية في سنوات الليسانس التالية للسنة التحضيرية وهذه الساعات تركز على علوم اللغة وليس على مهاراتها، وأظهرت عدم تلقي أكثر المعلمين أي برامج تدريبية، وغلبة الترجمة لدى المعلمين الأتراك، وضعف دافعية المتعلمين، وعدم ممارستهم اللغة خارج الصف وفي سنوات الليسانس، واقتُرحت حلولاً للمشكلات؛ منها: الاهتمام بأسس اختيار المعلمين، وضرورة التوازن بين ساعات التدريس والمهارات، والاهتمام بمهارات التواصل الشفوي.

وتناولت دراسة (Mohamed Aly, 2017) نبذة تاريخية عن تعليم اللغة العربية في تركيا، ومؤسسات تعليمها، وأغراض تعلمها، والمشكلات التي تواجه كليات العلوم الإسلامية، وقدمت توصيات تتضمن حلولاً للمشكلات.

وهدف دراسة (الفجر، ٢٠١٩) إلى رصد واقع العربية في تركيا، وتناولت القضايا المتعلقة بتعليمها؛ مثل: التخطيط اللغوي وأهميته لمعرفة الحاجات، ووضع المناهج المناسبة لبيئة التعليم، وأهمية تأهيل المعلمين، كما تناولت أغراض تعلم العربية لدى الناطقين بغيرها بشكل عام دون ربطها بالبيئة التركية.

وعرضت دراسة (Orhan et al., 2021) المراحل التاريخية لتطور تعليم اللغة العربية في تركيا، ووصفت برامج تعليمها في السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، وتناولت المعوقات المتعلقة بالأهداف، والمواد التعليمية، والمعلمين، والمتعلمين، وإستراتيجيات التدريس، وقدمت بعض التوصيات لحل هذه المعوقات.

عند إلقاء نظرة على المؤسسات التعليمية التي أسسها السلاطين العثمانيون، يلاحظ أن التعليم بدأ في المساجد والتكايا، حيث ذكرت دراسة الصباغ (١٩٩٩، ص. ٣٠٨-٣٠٩) أن التعليم كان دينياً في المقام الأول، وكانت الدروس تعقد في المساجد والكتاتيب؛ ثم تأسست المدارس تحت إشراف الدولة (يازيجي، ٢٠١٥، ص. ١٩٣)، وفي مراحل متأخرة من عصر الدولة العثمانية ازداد عدد المدارس وتوسع الاهتمام بها؛ بفضل الدعم المالي للمدارس الشرعية في عهد السلطان عبد الحميد (الشاهين، ٢٠٠١).

هذا الاهتمام الرسمي من الدولة كان عاملاً أساسياً في ازدهار تعليم اللغة العربية وانتشارها وفي زيادة الاهتمام المجتمعي؛ فقد أقبل الأتراك على تعلم اللغة العربية والكتابة بها، حيث أوضحت دراسة Özkan (2017, p. 54) رغبتهم في تعلم اللغة العربية لفهم نصوص دينهم؛ ونظم بعضهم قصائد بالعربية (الصباغ، ١٩٩٩، ص. ٣٠٨).

نتيجة لهذا الاهتمام باللغة العربية فقد حلت محل اللغة التركية في المدارس، وتأثرت التركية تأثراً بارزاً بالعربية، فكانت كما أشار Yıldız (2006, pp. 9-10) تكتب بالحروف العربية طوال العصر العثماني، مما ساهم في اقتراس واسع للكلمات العربية.

وبالنظر إلى طبيعة تعليم اللغة العربية في المدارس في العصر العثماني من حيث لغة التعليم، والأهداف، ودور المعلم والمتعلم، والكتب، وطرق التدريس، يتضح – وفقاً لإحدى الدراسات- أن تعليمها يقسم إلى مرحلتين:

الأولى: مرحلة ما قبل تأسيس المدارس الرسمية (١٢٩٩-١٧٧٣م)

كانت اللغة العربية لغة التعليم في هذه المرحلة وكانت بهدف فهم الكتب المدرسية واستيعاب المصادر الإسلامية الرئيسية، وكان المعلمون يركزون على تعليم القواعد النحوية والصرفية، وكانت طريقة التدريس قائمة على قراءة الكتب وحفظها عن ظهر قلب، متبعين الطريقة الاستدلالية؛ حيث تقدم القواعد ثم بعض الأمثلة دون ارتباط بالسباق، فكان الطلاب يتعلمون معلومات عن اللغة دون تمكينهم من اكتساب اللغة، كما لم تكن هناك مناهج دراسية معتمدة رسمياً (صوتشين، ٢٠١٦، ص. ١٨-١٩).

يتضح من خلال ما سبق أن المرحلة الأولى اعتمدت على تعليم اللغة العربية باللغة ذاتها، وهذا أساس صحيح في تعليم اللغات، غير أنها اقتصر على تعليم النحو والصرف دون تعليم المهارات اللغوية، مما مثل قصوراً في تعليم اللغة، فاللغة كل متكامل لا تقوم على جانب دون آخر، وكانت العملية التعليمية تدور حول المعلم الذي كان يملأ أذهان المتعلمين بمعلومات عن اللغة، أما المتعلم فدوره الحفظ والاستظهار، ومن المآخذ على تعليم اللغة في تلك

النصوص والشروح والحواشي، وتصنيفه عالماً وشيخاً بقدر ما حفظ منها (Doğan, 1996, p. 25).

وفي تلك الفترة كان الأتراك يستخدمون الحروف العربية في كتابة لغتهم؛ حيث ذكر صوتشين (٢٠٠٢، ص. ٢٥) أن اللغة العربية كانت اللغة الرسمية للدولة التركية حتى القرن الثاني عشر، قبل اعتماد اللغة الفارسية.

وقد أدى هذا الاهتمام باللغة العربية إلى اقتراس اللغة التركية منها، فقد أشارت دراسة Aksan (1982, p. 47) إلى تأثير اللغة التركية باللغة العربية؛ حيث دخلت بعض المفردات العربية إلى التركية، وخاصة المتعلقة بالدين، وبدأت في الازدياد بعد القرن الثالث عشر.

وتعقباً على مرحلة الدولة السلجوقية يلاحظ بداية الاهتمام الرسمي من الدولة بتعليم اللغة العربية، فأنشأت المدارس لها، وعيّنت المعلمين، كما يلاحظ ارتباط تعليم العلوم الإسلامية بتعلم اللغة العربية، مما كوّن دافعا قويا لتعلم العربية، إلا أن تعليمها اعتمد على حفظ القواعد والمتون دون تعليم اللغة ذاتها. هذا القصور في فهم طبيعة تعليم اللغة وطرقه وأساليبه، أدى إلى اقتصار دور المعلم على التلقين بقراءة الكتب وشرحها وترجمتها واقتصار دور المتعلمين على التلقي والحفظ، وينتج عن هذه الممارسات التعلم عن اللغة والإلمام بنظامها وقواعدها دون اكتساب المتعلم اللغة.

٢- الدولة العثمانية:

تولى عثمان رئاسة عشيرته التركية التي استقرت في الأناضول، ونسبت الدولة العثمانية إليه، وتوسعت في فتوحاتها حتى أصبحت خلافة وسلطنة، واستمرت ستة قرون وربع قرن حتى سقوطها عام ١٩٢٤م (حرب، ١٩٩٤، ص. ١٠-٢٧، ٣٠٣).

إن فتوحات الدولة العثمانية لم تشغلها عن الاهتمام بتعليم اللغة العربية متبعة الدولة السلجوقية في ذلك، حيث بين صوتشين (٢٠١٦، ص. ١٧) أن تعليمها كان ضرورة لاستمرار العمل الإداري الموروث من السلاجقة. وقد أقرت الدولة في إحدى الفترات قانوناً يشترط معرفة العربية للتوظيف (Ergin, 1977, p. 395)، كما كانت العربية اللغة الأولى في المؤسسات التعليمية؛ فقد ذكر شعبان (٢٠١٦، ص. ١٩٥) أن العثمانيين بدأوا تعليم اللغة العربية في المدارس بدلاً من اللغة التركية.

وقد انتشر تعليم اللغة العربية في العصر العثماني نتيجة للاهتمام الرسمي؛ حيث أشار حرب (١٩٩٤، ص. ٣١٩) إلى أن الحكومة العثمانية اهتمت بتعليم العربية وتراثها، فكان كل أمير و Sultan وخليفة عثماني يتعلم العربية حتى يجيدها، ويتخذها وسيلة لتعلم الدراسات الإسلامية.

المرحلة أنه لم يتبع منها علميا موحدا، ولم يشهد تطورا ملحوظا طوال خمسة قرون.

الثانية: مرحلة المدارس الرسمية (١٧٧٣-١٩٢٣م)

أنشئت المدارس الرسمية لأول مرة على المستوى المتوسط، وكانت تحت إشراف نظارة المعارف (وزارة التربية)، واستمرت المدارس التقليدية الممولة من الأوقاف في دراستها على منهاج المرحلة الأولى، وكانت هذه المدارس الرسمية تعلم اللغة العربية، والتركية العثمانية، والفارسية، وكان معلمو اللغة العربية يعلمون قواعد النحو والصرف لتسهيل تعلم التركية العثمانية التي أصبحت خليطا من التركية والعربية والفارسية، ولم يحقق تعليم العربية في هذه المدارس النجاح المطلوب، حيث كان المعلمون عاجزين عن إجراء الحوارات السهلة، كما لم يكن تعليم العربية في هذه المدارس الرسمية مختلفا عن التعليم في المدارس التقليدية (صوتشين، ٢٠١٦، ص. ١٩).

يتبين مما سبق أن التعليم في هذه المرحلة اتسم بالرسمية، لكنه استمر في هذه المدارس الرسمية والمدارس التقليدية على الطريقة القديمة وهي التركيز على تعليم القواعد، واعتماد الكتب التعليمية السابقة ذاتها، وإلقاء المعلمين المعلومات، وحفظ المتعلمين إياها، مما يعني غياب التطور في عناصر العملية التعليمية، واتخذت اللغة العربية وسيلة لتسهيل تعلم اللغة العثمانية، ولعل هذا كان ميلا من الأتراك نحو تعلم لغتهم القومية، وتمهيدا لاعتمادها في جميع مجالات الحياة ومنها التعليم، وفي ذلك أشارت دراسة مولان (٢٠٠٠، ص. ١٥) إلى أن تعليم العلوم اللغوية العربية والعلوم الإسلامية كان باللغة العربية إلى أن جاء عهد التنظيمات (١٨٣٩-١٨٧٦م) فتأسست المدارس الرشدية التي اعتمدت اللغة التركية لغة للتعليم، وبدأ تأليف كتب تعليم اللغة العربية باللغة التركية.

ويلاحظ أن تعليم اللغة العربية في العصر العثماني بدأ بداية صحيحة بتعليمه بالعربية إلا أنه تراجع خطوات إلى الوراء في القرن الأخير من ذلك العصر بعد اعتماد تعليم اللغة العربية بالتركية، هذا التراجع ظهرت مقدماته قبل ذلك؛ حيث أشارت دراسة كارلغا والشاهين (١٩٩٥، ص. ٣٨١-٣٨٣) إلى بدء تسلل الضعف والفساد داخل مؤسسات الدولة ومن بينها المدارس في نهاية عهد السلطان سليمان القانوني، ومن بين أسباب هذا الفساد: بدء تعيين معلمين وإداريين غير مؤهلين، والصراعات والفوضى داخل الدولة ومؤسساتها، مما أسفر عن تراجع مستوى هذه المدارس. وقد برزت بعض الجهود لتطوير تعليم اللغة العربية؛ ومنها قيام الحاج إبراهيم أفندي الذي أسس مدرسة دار التعليم الابتدائية الخاصة في عام ١٨٨٢م باتخاذ طريقة

جديدة في تعليم تلاميذ مدرسته أكسبته شهرة واسعة، مما دفع الحكومة إلى إصدار توجيهات بتطبيقها وتطويرها، وكانت تعتمد على الشرح التفصيلي للقواعد، وتسجيل التلاميذ لها في كراساتهم، ثم إجراء التدريبات على القاعدة، ومراجعة دورية في كل حصة، وتعلم القواعد الجديدة ثم يحفظها التلاميذ، كما كان للمحادثة والترجمة من التركية إلى العربية نصيب من الاهتمام، ومع ذلك لم تتل طريقته إقبالا كبيرا (صوتشين، ٢٠١٦، ص. ٢٠-١٩).

وفي عصر المشروطية^١ بدأ تبني النمط الحديث في التعليم وتغيرت المواد وطرق التدريس، ويلاحظ أن هذه الفترة التي سبقت تأسيس الجمهورية التركية حققت تقدما في تعليم اللغة العربية رغم بعض الإخفاقات، فقد كانت اللغة العربية ضمن برامج المدارس الشرعية، وكانت الصعوبات في التحدث والكتابة بالعربية دافعا للمختصين إلى إيجاد حلول لها (يازجي، ٢٠١٥، ص. ١٩٤).

بالنظر إلى البرامج وكتب تعليم اللغة العربية في العصر العثماني، يلاحظ أن غياب المناهج الرسمية في تعليم اللغة العربية أدى إلى اختلاف الكتب المقررة، حيث عدّ كارلغا والشاهين (١٩٩٥، ص. ٣٧٧-٣٨١) مجموعة من الكتب التراثية في البلاغة والصرف والنحو والعلوم الإسلامية، وكان يشترط على الطالب دراسة مجموعة من العلوم العربية والإسلامية للحصول على الإجازة من المدارس العثمانية.

كما يلاحظ ارتباط تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية لأنها وسيلة لفهم الدين وعلومه، فكانت تدرس هذه العلوم باللغة العربية، واقتصرت تدريس اللغة على كتب البلاغة والنحو والصرف مما لا يكسب المتعلم المهارات اللغوية وبخاصة مهارات التواصل الشفوي، وتختزل معرفته في محتويات الكتب من معلومات وقواعد يطلب منه حفظها، كما يلاحظ اعتماد المعلمين على المصادر العربية الأصلية التي مر على تأليفها قرون دون تأليف كتب تراعي المتعلمين الأتراك وبيئتهم وتلبي حاجاتهم، مما أدى إلى اختيار الكتب وفق الاجتهادات الشخصية للمعلمين، فضلا عن هذا فقد بدأ تأليف الكتب في تعليم اللغة العربية باللغة التركية في نهاية العصر العثماني.

وفيما يتعلق بطرق تدريس اللغة العربية في العصر العثماني، يتضح مما سبق من تعيين بعض المعلمين ذوي الكفاءة الضعيفة وعجزهم عن إجراء الحوارات السهلة استمرار الطرق التقليدية التي كانت متبعة في الدولة السلجوقية، كما أن اعتماد طرق التدريس على الترجمة أو الشرح بالتركية وخاصة في الفترات الأخيرة من العصر العثماني أدى إلى اكتساب المتعلمين معلومات عن اللغة

^١ إحدى فترات الدولة العثمانية.

فرص تعليم اللغة العربية، إلا أن الحاجة إلى أئمة وخطباء وكون العربية لغة الدين الإسلامي وشعائره دعت إلى فتح بعض المدارس والكلية لتعليم اللغة العربية وتأهيل المتعلمين الراغبين في العمل في المجال الديني، كما أن ضعف الاهتمام الرسمي لم يمنع استمرار ترسخ اللغة العربية -بفضل الدين- في وجدان طوائف من المجتمع التركي وفي أحاديثهم وكتاباتهم، وبقاء نسبة كبيرة من المفردات العربية في القاموس التركي رغم المحاولات الدؤوبة لإبعادها، فقد أكد Yıldız (2006, pp. 10-11) في دراسته على وجود (١٨ ألف) مفردة عربية من أصل (٤٠ ألف) مفردة في المعجم العثماني التركي الكبير الذي كتبه مصطفى نهاد أوزون عام ١٩٥٢م.

ب- مرحلة المؤسسات (١٩٤٩م- حتى الآن):
بدأت تتشكل في هذه المرحلة ملامح تعليم اللغة العربية في الدولة التركية، وبدأ الاهتمام باللغة العربية وتعليمها يتزايد بداية من عام ١٩٤٩م بعد افتتاح أول كلية للإلهيات وما تلاها من إنشاء مؤسسات تعليمية أخرى، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى إدراك الدولة لأهمية اللغة العربية والحاجة إلى تعليمها لأغراض دينية في المقام الأول، ودور العربية في فهم التراث الحضاري الإسلامي الذي خلفته الدول التي سبقت الجمهورية، كما أن تركيا تقع في منطقة إستراتيجية وتجاور جغرافيا دولا عربية وإسلامية، ويمتد هذا التجاور دينيا وتاريخيا وتجاريا وثقافيا لقرون طويلة، مما يتطلب تقوية العلاقات بتلك الدول.

ويبرز الاهتمام باللغة العربية وتعليمها وخاصة في السنوات العشر الأخيرة في قرار وزارة التربية الوطنية بإدراج اللغة العربية بداية من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م مادة اختيارية في المرحلة المتوسطة العامة (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a)، وإضافتها في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م مادة اختيارية بداية من الصف الثاني الابتدائي (MEB, 2016a, p. 3)، بعد أن كانت مقتصرة على المرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس الأئمة والخطباء، كما يبرز في زيادة الأبحاث والدراسات بالإضافة إلى المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تناقش تعليم اللغة العربية وتحدياته وسبل تطويره، وابتعاث بعض طلاب كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية للدراسة في الدول العربية. وقد وصف الباحث المؤسسات التي أنشئت في هذه المرحلة وحل تجاربها في المحور الثالث الخاص بالمؤسسات.

المحور الثاني: أغراض تعليم اللغة العربية في تركيا
تمثل أغراض تعلم اللغة حاجة ودافعا للمتعلم لتعلمها، ويشكل غياب الغرض ضعف الدافعية وعائقا في تعلم اللغة،

العربية بعيدا عن تعلم اللغة ذاتها، وحرهم من اكتساب مهارات التواصل الشفوي، فإذا التحقوا بمجال تعليم اللغة اقتفوا أثر معلمهم، وكما هو معلوم فإن فاقد الشيء لا يعطيه، وهكذا تتخرج أجيال لم تمتلك من اللغة العربية إلا معلومات عنها، ورغم ظهور جهود في تطوير طريقة التدريس والاهتمام بمهارات التحدث فإن التدريس استمر على الطريقة التقليدية.

٣- الجمهورية التركية:

تأسست الجمهورية التركية عام ١٩٢٣م، وتبع ذلك تحول جذري في كافة المجالات وبخاصة التعليم، ويمكن تقسيم مراحل تعليم اللغة العربية التي مرت بها الجمهورية التركية إلى ما يلي:

أ- مرحلة الخمول (١٩٢٣-١٩٤٨م):

أخذ مسار تعليم اللغة العربية في بداية تلك المرحلة منحى مغايرا لما كان عليه في المراحل السابقة، ونشطت دعوات التتريك التي بدأت في نهاية العصر العثماني؛ فاهتمت الدولة التركية الحديثة باللغة التركية وركزت على تعليمها في المدارس للنشء، وتخلت تدريجيا عن المفردات العربية لتحل المفردات التركية محلها، كما زادت دعوات التغريب في مرحلة الجمهورية؛ فاعتمدت الحروف التركية اللاتينية في الكتابة بدلا من الحروف العربية، ومال الاهتمام إلى اللغات الأجنبية الأخرى تعلمًا وتعليمًا، بالإضافة إلى الاقتراض منها، وبدأ التضييق على الروح الإسلامية والتعليم الديني اللذين كانا سائدين قبل تلك المرحلة، كل ذلك أدى إلى تراجع اهتمام الأتراك باللغة العربية وتعليمها، وفي ذلك أشار حجازي (١٩٩٨، ص. ٢١٧) إلى أنه بعد إلغاء الخلافة العثمانية اتجهت تركيا نحو الغرب؛ فتبنت الحروف اللاتينية عام ١٩٢٨م، وأزاحت كلمات عربية كثيرة من اللغة التركية، واستخدمت بدلا منها كلمات تركية، وكلمات من لغات أوروبية.

كما اتخذت الدولة التركية قرارا سمي بتوحيد التدريس عام ١٩٢٤م ضمت فيه جميع المؤسسات التعليمية تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وأغلقت المدارس الدينية التقليدية التي كانت سائدة في المراحل السابقة، وفتحت كلية الإلهيات في دار الفنون بجامعة إسطنبول، لكنها أغلقت عام ١٩٣٣م، وأسس بدلا منها معهد العلوم الإسلامية بكلية الآداب إلى أن أغلق عام ١٩٣٦م، ثم تأسست أول كلية إلهيات في جامعة أنقرة عام ١٩٤٩م (شعبان، ٢٠١٦ ج، ص. ١٣٩-١٤٠؛ Bostancı, 2005, p. 6)، وهي مستمرة حتى اليوم.

ويمكن إرجاع ضعف الاهتمام باللغة العربية وتعليمها في بدايات مرحلة الجمهورية إلى سياسات الدولة التي اعتمدت بالقومية التركية واتجهت نحو الغرب، وضيق على

اللغة العربية والعمل في مجال الترجمة بهدف التواصل مع هذا الوجود العربي الكبير.

٤- الأغراض المهنية:

تتنوع الأغراض المهنية بين الأغراض المرتبطة بالعمل في مجالات الاقتصاد، والسياحة، والطب، والإعلام على النحو الآتي:

نتج عن العلاقات السياسية بين تركيا والدول العربية انفتاح اقتصادي، وعمليات استيراد وتصدير؛ مما ساهم في تنشيط الاقتصاد التركي، وللوجود العربي دور بارز في تعزيز هذا الاقتصاد، ويستثمر كثير من العرب في المجالين العقاري والتجاري في تركيا وخاصة في السنوات الأخيرة بعد الأحداث السياسية في بعض الدول العربية.

وتعد السياحة من أبرز مصادر الدخل في تركيا، وتوفر فرص عمل عديدة للأتراك؛ حيث يتوافد ملايين السياح ومنهم العرب سنوياً إلى تركيا وخاصة في السنوات الأخيرة؛ فوفقاً لبيانات رسمية صادرة عن وزارة الثقافة والسياحة التركية وصل عدد السياح العرب في عام ٢٠٢٤م إلى (٤٦٧،٤٤١،٥٤١) سائح

(Kültür ve Turizm Bakanlığı [KTB], 2024).

وتتوافر عديد من المراكز الطبية العربية في تركيا إلا أنها تتركز بشكل كبير في إسطنبول وتقل أو تنعدم في المدن الأخرى، فضلاً عن أنها لا تعمل على مدار اليوم، ولهذا يحتاج بعض العرب في تركيا إلى الذهاب إلى المستشفيات التركية؛ وخاصة في الحالات العاجلة والعمليات الكبيرة، كما تُعرف تركيا بالسياحة العلاجية، ويقصدها عدد من السياح العرب لهذا الغرض.

كما تتوافر فرص عمل في الإعلام للمرسلين أو الصحفيين لدى وكالات الأنباء التركية حيث تشمل تغطيتها أخبار الشأن العربي وقضاياه، كما أنشأت تركيا قناة رسمية تبث من أرضها (TRT عربية) ترصد أخبار الشأن التركي وقضاياه خاصة باللغة العربية.

هذه الأغراض السابقة وفرت فرص عمل واسعة للأتراك في مجالات الاقتصاد والسياحة والطب والإعلام والترجمة، فأصبحت الحاجة ملحة إلى من يجيدون اللغة العربية للتواصل مع التجار ورجال الأعمال والسياح والمرضى وغيرهم من العرب، والترجمة لهم.

٥- الأغراض الثقافية:

إن التعرف والاطلاع على الثقافة والتراث العربي الإسلامي ودراسة أدبه بالعربية فرصة للتناغم وتبادل الأفكار وإثرائها، ويساعد على تعزيز الروابط القائمة بين تركيا والدول العربية والإسلامية منذ مئات السنين، وخصوصاً أن لتركيا دوراً في الماضي في إنتاج هذا التراث العربي الإسلامي، وأثرت المكتبة العربية بمؤلفات عديدة، وتضيف إحدى الدراسات أن من سمات المثقف تعلمه لغة

وتختلف هذه الأغراض من متعلم إلى آخر؛ فقد يكون غرض المتعلم من تعلم اللغة عامّاً فيستمر هذا الغرض لديه في عملية تعلمه للغة، أو يكون غرضه خاصاً فيتوقف بمجرد تحقيقه له.

ويتناول هذا المحور عرض بعض الأغراض التي أدت إلى زيادة الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتعلمها في تركيا؛ وهي على النحو الآتي:

١- الأغراض الدينية:

يأتي الدين على رأس أغراض تعليم اللغة العربية وتعلمها في تركيا؛ حيث يمثل المسلمون الأتراك الغالبية العظمى من المجتمع التركي، ويرتبط كثير منهم بالدين الإسلامي ولغته التي يولونها عناية كبيرة، ويحرصون على تعلم العربية وإرسال أبنائهم إلى المدارس والكلليات الدينية لتعلمها؛ رغبة في قراءة القرآن والسنة وفهمها وأداء العبادات بهما، ويسعى بعضهم للتخصص في الدراسات الإسلامية والاطلاع على مصادرها الأصلية المكتوبة باللغة العربية، وللعمل في المجال الديني كالوعظ والإمامة والإفتاء، وفي هذا السياق أشار صوتشين (٢٠١٦، ص. ١٧-١٨) إلى أن العربية لغة لها مكانة خاصة في المجتمع التركي، وينظرون إلى تعليمها اليوم على أنه يندرج تحت التعليم الديني وليس تعليم اللغة الأجنبية.

٢- الأغراض التعليمية:

يحتاج طلاب أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، وطلاب كليات الإلهيات إلى اللغة العربية؛ لفهم عدد من المواد الدراسية والنجاح فيها، كما يحتاج معظمهم إلى اللغة العربية بعد التخرج؛ سواء واصلوا دراستهم الأكاديمية أو عملوا في مجال التعليم. وقد أشار الدياب (٢٠١٢، ص. ٩٨) إلى احتياج طلاب بعض التخصصات الأخرى كالتاريخ والعلاقات الدولية وغيرها دراسة العربية مادة إجبارية أو اختيارية لارتباطها بتخصصاتهم.

٣- الأغراض السياسية:

نظراً لوجود علاقات سياسية تاريخية بين تركيا والدول العربية، فقد هدفت تركيا إلى تقوية هذه العلاقات، كما شهدت بعض الدول العربية قبل عشر سنوات تقريباً اضطرابات سياسية أجبرت عدداً كبيراً من مواطنيها على اللجوء أو الإقامة في تركيا، حتى وصل عدد السوريين فقط على سبيل المثال إلى (٢،٥٧٨،٤٨٠) وفقاً لإحصاء صادر عن المديرية العامة لإدارة الهجرة بوزارة الداخلية التركية في ٣١ يوليو عام ٢٠٢٥م

(İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2025)، بالإضافة إلى أعداد كبيرة من العرب اللاجئين أو المقيمين في تركيا، مما أوجد معاملات إدارية وتجارية واجتماعية بين العرب والأتراك دفعت كثيراً منهم إلى تعلم

للمرحلة الثانوية، وفي عام ١٩٨٥م افتتحت ثانويات الأناضول للأئمة والخطباء، وبعد تدخل الجيش مرة أخرى عام ١٩٩٧م ألغيت من جديد المرحلة المتوسطة من هذه المدارس، واقتصرت مدة الدراسة فيها على أربع سنوات؛ السنة الأولى منها تحضيرية، وشهدت هذه المدارس تحولاً جديداً بداية من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م ضمن تعديلات أخرى في نظام التعليم التركي؛ حيث أعيدت المرحلة المتوسطة لتصبح أربع سنوات، واستمرت مدة الدراسة في الثانويات أربع سنوات أيضاً؛ تتضمن سنة تحضيرية لتعليم اللغة العربية في بعض هذه المدارس، وتخلو منها في بعضها الآخر (أو غلو، ٢٠١٦، ص. ١٥٠-١٥١، İlhanlı, 2019, pp. 3-5, 33).

يلاحظ مما سبق أن تاريخ هذه المدارس مر بعمليات إغلاق وإعادة فتح وتغيير عدد السنوات بشكل متكرر بسبب التضيق عليها، أما اليوم فتحظى هذه المدارس بحالة من الاستقرار والاستمرارية والتوسع؛ نتيجة للدعم الرسمي، وإشراف الإدارة العامة للتعليم الديني التابعة لوزارة التربية الوطنية عليها، والحاجة إلى هذه المدارس والإقبال عليها؛ وبدل على هذا عدم إغلاق هذه المدارس منذ سنوات طويلة، واعتماد المرحلة المتوسطة من جديد، وتضاعف أعداد هذه المدارس؛ فقد وصل عدد مدارس الأئمة والخطباء بمراحلتيها المتوسطة والثانوية وفقاً لإحصاء وزارة التربية الوطنية إلى (٣٤٠٤) مدارس متوسطة و(١٧٢٣) مدرسة ثانوية عام ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، بعد أن كان عددها (١٠٩٩) مدرسة متوسطة، و(٧٠٨) مدارس ثانوية عام ٢٠١٢-٢٠١٣م، وقد أدى ذلك إلى زيادة كبيرة في أعداد الطلاب؛ فقد وصل إلى (٦٩١٤٢٢) طالباً في المرحلة المتوسطة، و(٥٢٥٣٨٩) طالباً في المرحلة الثانوية عام ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، بعد أن كان عددهم (٩٤٤٦٧) طالباً في المرحلة المتوسطة، و(٣٨٠٧٧١) طالباً في المرحلة الثانوية عام ٢٠١٢-٢٠١٣م (MEB, 2013b, pp. 67, 118, 2024, pp. 75, 132).

بالنظر إلى نظام تعليم اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء يلاحظ أن اللغة العربية إلزامية في المرحلة المتوسطة والثانوية من هذه المدارس، وأن عدد الساعات الدراسية المقررة للغة العربية للمرحلة المتوسطة كما بينت وزارة التربية الوطنية ساعتان أسبوعياً في كل سنة من السنوات الأربعة، وأن عدد الساعات الدراسية المقررة للغة العربية في ثانويات الأئمة والخطباء يختلف بين المدارس وفقاً لبرامجها؛ ففي ثانويات الأناضول للأئمة والخطباء أربع ساعات أسبوعياً في السنة الأولى، وثلاث ساعات أسبوعياً في السنوات الثلاث التالية، ويتغير في برامج ثانويات الأئمة والخطباء الأخرى (MEB, 2016b, pp. 80-99).

أخرى؛ ليشترك الناس في أنشطتهم الثقافية، وأن تركيا ورثت من الدولة العثمانية مخزوناً ضخماً من الوثائق والكتب العربية والتي هي بحاجة إلى نقلها لوصول الماضي بالحاضر (علي، ٢٠١٦، ص. ٢١٧)، وهذا يتطلب تعلم اللغة العربية.

يلاحظ مما سبق أن الغرض الأساسي من تعليم اللغة العربية وتعلمها في تركيا قديماً وحتى الآن هو الغرض الديني، ثم توسع ليشمل أغراضاً متعددة؛ نتيجة لاهتمام الدولة باللغة العربية، ولتطور علاقات تركيا بالدول العربية، وللتواجد العربي الكبير في تركيا. إن معرفة تلك الأغراض تتطلب توفير برامج متنوعة في المؤسسات التعليمية تلبي الأغراض العامة والخاصة لدى المتعلمين.

المحور الثالث: مؤسسات تعليم اللغة العربية في تركيا

نظراً لكل ما سبق فقد أنشئت في الدولة التركية المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة المعنية بتعليم اللغة العربية، وكانت البداية الفعلية من عام ١٩٤٩م وما زال يتوسع في إنشاء عديد منها؛ ويتناول هذا المحور أبرز مؤسسات تعليم اللغة العربية في تركيا على النحو الآتي:

١- مدارس الأئمة والخطباء:

تقدم هذه المدارس الرسمية التعليم للمراحل المتوسطة والثانوية، وتهدف إلى إعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الديني في كليات الإلهيات خاصة أو التخصص في الكليات الأخرى كالطب والهندسة وغيرها، كما تهدف بشكل خاص إلى تخريج الأئمة والخطباء ومعلمي القرآن والعاملين في المجالات الدينية، وإعداد جيل حافظ أو قارئ للقرآن يتعلم أمور دينه ويطبقها، وتكوين الوعي الديني له؛ أي أن الغرض الأساسي لتعليم العربية في هذه المدارس هو الغرض الديني؛ لذلك تهتم بتعليم الطلاب العلوم الإسلامية وأساسيات اللغة العربية بالإضافة إلى المواد الأدبية والعلمية.

ويعود تاريخ تأسيس مدارس الأئمة والخطباء إلى عام ١٩٢٤م تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، ولم تلبث طويلاً حتى أغلقت عام ١٩٣٠م، ثم بعد فترة إغلاق طويلة أعيد افتتاحها عام ١٩٥١م بدعم من الحكومة الجديدة؛ حيث افتتحت سبع مدارس في عدة مدن تركية، وكانت مدة الدراسة فيها سبع سنوات تتضمن أربع سنوات للمرحلة المتوسطة، وثلاث سنوات للمرحلة الثانوية، وبعد تدخل عسكري في نظام الحكم عام ١٩٧١م ألغيت المرحلة المتوسطة من هذه المدارس واقتصرت مدة الدراسة فيها على أربع سنوات فقط حتى مجيء حكومة جديدة عام ١٩٧٣م، وتم في ذلك العام تغيير اسم مدارس الأئمة والخطباء إلى ثانويات الأئمة والخطباء، وإعادة المرحلة المتوسطة من جديد لتصبح ثلاث سنوات، وأربع سنوات

ولاحظت دراسة دوغان وأيدن (٢٠١٣، ص. ٣٩-٤٨) مشكلات تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا بشكل عام؛ ومنها: عدم ملائمة بعض الكتب للبيئة التركية، وعدم كفاية الساعات لتحقيق الأهداف، وضعف مستوى بعض المعلمين، وعدم ملائمة طرق تعليم العربية للأهداف بالتركيز على القواعد وقراءة النصوص وإهمال لغة المحادثة اليومية ومهارات الكتابة، وضعف اهتمام بعض الطلاب باللغة العربية، وأضافت دراسة شعبان (٢٠١٦، ص. ٢١١) تطبيق أسلوب الشرح في تدريس القواعد والترجمة والنصوص.

٣- المؤسسات والمراكز الخاصة:

تُعلم العلوم الإسلامية واللغة العربية في المدارس التقليدية الدينية والتي كانت تعرف بالكتاتيب، وهي خاصة أو تابعة لبعض الجماعات الإسلامية، وتنتشر في بعض مناطق تركيا، وهي امتداد للمدارس التقليدية في المراحل السابقة، وتعلم بالطرق التقليدية البحتة، وتعتمد على المصادر القديمة في التعليم كما كان عليه الحال سابقا (إينانج، ٢٠١٦، ص. ١٦٠)، وعرضت دراسة جمي (٢٠١٥، ص. ٢٤) أسماء بعض هذه المدارس وأشارت إلى أن مدة التعليم فيها أربع سنوات.

كما تعلم العربية في معاهد التعليم المفتوح الحكومية، ووقف الديانة التركي، ومراكز تعليم القرآن، وفي مراكز البلديات التابعة للحكومة حيث تقدم دورات مجانية، وتعلم أيضا في بعض المعاهد أو مراكز اللغة الخاصة التي تقدم دورات اللغة العربية بأجر.

وتختلف أغراض تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات والمراكز الخاصة؛ فيغلب على المدارس التقليدية الدينية ومراكز وقف الديانة ومراكز تعليم القرآن الغرض الديني، أما في المعاهد ومراكز اللغة فتتنوع ما بين أغراض عامة أو خاصة طبقا لهدف كل طالب من تعلمه العربية.

وقد لاحظت دراسة أحمد (٢٠١٥، ص. ١٩٨-١٩٩) كثرة استخدام طريقة القواعد والترجمة في مراكز وقف الديانة التركي، وقلة فرص ممارسة اللغة، واعتماد الطلاب على المعاجم الثنائية، أما الباحث فقد لاحظ من خلال عمله في بعض هذه المؤسسات والمراكز^٢ اختلاف الرؤية والمناهج وعدد الساعات الأسبوعية وطرق التدريس؛ فبعضها يتبع الطرق التقليدية؛ حيث تشترط إتقان المعلم للغة التركية ليدرس بها، وبعضها الآخر يهتم بتدريس اللغة التواصلية.

أما المناهج في تلك المدارس والتي تعدها المديرية العامة للتعليم الديني التابعة لوزارة التربية الوطنية وبالتنسيق مع الجامعات وكليات الإلهيات (MEB, 2016b, p. 52)؛ فهي كما أشارت دراسة İlhanlı (2019, pp. 26, 32, 97) قد مرت بتغييرات متكررة إلى أن تم تطويرها في السنوات الأخيرة، لتبدأ بأساسيات اللغة وتندرج في تقديم المعلومات والموضوعات النحوية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد؛ ورغم ذلك لم يحقق تعليم اللغة العربية في هذه المدارس النجاح المطلوب؛ لأسباب منها: ضعف طرق التدريس، والتركيز على تعليم القواعد، وضعف تأهيل المعلمين وعدم تخصص كثير منهم في تعليم اللغة العربية؛ لأن معظمهم متخرجون في كليات الإلهيات التي لا تؤهل طلابها لتعليم اللغة.

يلاحظ أن طرق التدريس التقليدية التي كانت مستخدمة في المراحل السابقة قد استمرت في مرحلة الجمهورية متأثرا بها كثير من المعلمين، كما يلاحظ إهمال تعليم اللغة العربية في بعض الفترات، وأدى عدم الاستقرار في عدد السنوات وتغييرها المتكرر إلى تغيير المناهج، كل هذا انعكس سلبا على تعليم اللغة العربية في تلك المدارس، وعلى كفاءة الطلاب وخاصة في مهارات التواصل الشفوي.

٢- أقسام اللغة العربية بالجامعات:

تتعدد أقسام اللغة العربية بالجامعات التركية ضمن تخصصات مختلفة؛ وهي كليات: الآداب، والعلوم والآداب، واللغة والتاريخ والجغرافيا، والتربية؛ وتتضمن هذه الكليات بعض الأقسام؛ مثل: اللغة العربية وآدابها، والترجمة العربية، وتدرّس اللغة العربية؛ وعددت دراسة شعبان (٢٠١٦، ص. ١٩٧-٢١١) بعضا من هذه الكليات؛ مثل: كلية الآداب بجامعة إسطنبول، وكلية اللغة والتاريخ والجغرافيا بجامعة أنقرة، وكلية التربية بجامعة غازي في أنقرة، وأوضحت أن مدة الدراسة في بعض هذه الكليات أربع سنوات، وفي بعضها الآخر خمس سنوات تتضمن سنة تحضيرية، ومن السلاسل التي تعتمد أقسام هذه الكليات في السنة التحضيرية: العربية بين يديك، والعربية للحياة، والعربية للناشئين، وفي السنوات التالية يدرس الطلاب كتباً ألفها أساتذة الجامعات من تركيا أو من خارجها.

وتختلف أغراض تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات طبقا لأهدافها؛ حيث تختص هذه الكليات بتعليم اللغة العربية بمهاراتها الأربعة وفنونها المختلفة؛ كالأدب من شعر ونثر، أو بتأهيل الطلاب لتعليم اللغة العربية أو لتعليمهم مهارات الترجمة.

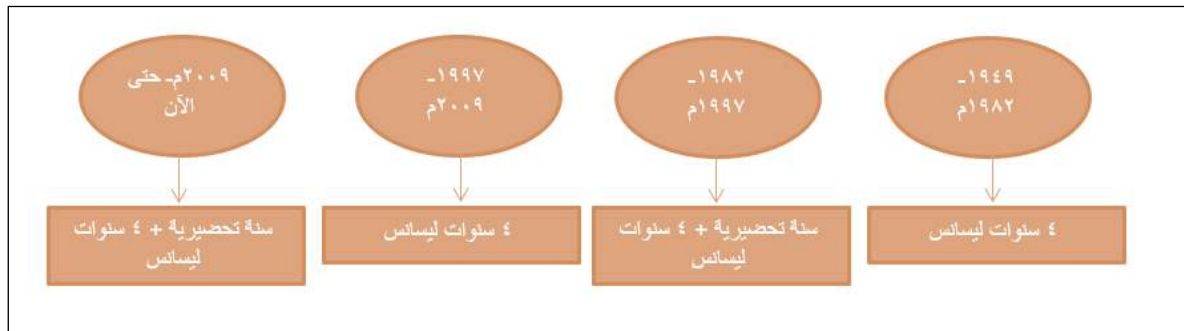
^٢ عمل الباحث في وقف الديانة التركي، وبعض مراكز تعليم القرآن، وبعض مراكز اللغة الخاصة.

٤- كليات الإلهيات:

يلتحق بكليات الإلهيات عدد كبير من المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء، وبعض الطلاب من الثانويات الأخرى الذين لم يسبق لهم دراسة العربية، وتهدف كليات الإلهيات كما بينت إحدى الدراسات إلى إعداد طلابها للتخصص والبحث في العلوم الإسلامية والاطلاع على مصادرها بالعربية، وتخريج الأئمة والدعاة إلى الله، وتوفير الكوادر الإدارية والتربوية في رئاسة الشؤون الدينية التركية، وإعداد معلمي العلوم الإسلامية، ومعلمي الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية (صوتشين، ٢٠١٦، ص. ٢٤)، أي أن الغرض الأساسي في هذه الكليات هو الغرض الديني؛ لذلك تهتم بتعليم الطلاب اللغة العربية بفنونها ومهاراتها، والعلوم الإسلامية؛ كال تفسير والحديث والفقه وغيرها.

ويعود التاريخ الذي بدأ فيه تأسيس كليات الإلهيات - واستمرت من حينها دون إغلاق- إلى عام ١٩٤٩م حيث افتتحت كلية الإلهيات بجامعة أنقرة، وبداية من عام ١٩٥٩م أنشئت معاهد عليا إسلامية في مدن مختلفة على غرار تلك الكلية، وكانت مدة الدراسة فيها أربع سنوات، وقد حولت هذه المعاهد إلى كليات بقانون التعليم العالي عام ١٩٨٢م وأصبحت مدة الدراسة فيها خمس سنوات تشمل السنة التحضيرية التي خصصت بأكملها لتعليم اللغة العربية فقط، وفتحت بعدها كليات أخرى جديدة، ثم عادت مدة الدراسة من جديد إلى أربع سنوات عام ١٩٩٧م وألغيت السنة التحضيرية لتصبح اللغة العربية مادة ضمن المواد الأخرى، وبداية من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م أعيدت السنة التحضيرية لتصبح مدة الدراسة خمس سنوات في بعض الكليات، إلى أن قررت في معظم كليات الإلهيات حتى اليوم (دمير، ٢٠١٦، ص. ١٨٧-١٨٩).

والشكل الآتي يظهر عدد السنوات الدراسية في كليات الإلهيات عبر المراحل الزمنية.



شكل ١ السنوات الدراسية في كليات الإلهيات عبر المراحل الزمنية

دون وجود العربية في السنة الرابعة، وكان التركيز الأساسي على تعليم القواعد وحفظها وترجمة النصوص، وأشار Bostancı (2005, p. 7) في دراسته إلى أن تدريس القواعد كان باللغة التركية أو العربية معتمداً على كتب؛ مثل: قطر الندى لابن هشام، ومقصود، وغيرها. يلاحظ مما سبق أن تاريخ كليات الإلهيات مر بتقلبات عديدة في عدد السنوات الدراسية بتقرير السنة التحضيرية تارة وإلغائها تارة أخرى، ويمكن تفسير ذلك وربطه بتوجه الدولة وقربها أو بعدها عن الدين، وهذا أدى إلى تغيير متكرر في المناهج وعدد الساعات إلى أن استقرت على سنة تحضيرية وأربع سنوات ليسانس، ورغم أن الهدف من تعليم اللغة العربية في تلك الكليات قديماً كان كما أشارت إحدى الدراسات مجرد وسيلة لفهم المصادر الإسلامية دون الاهتمام بمهارات اللغة (دمير، ٢٠١٦، ص. ١٩١)، فإن الفترات التي شهدت إلغاء السنة التحضيرية خاصة كان عدد الساعات فيها قليلاً لا يوهل الطالب بشكل كاف لفهم النصوص والمصادر الإسلامية، كما يلاحظ استمرار التركيز على تعليم القواعد باستخدام كتب غير مناسبة

إن توجه الحكومة لدعم هذه الكليات، والحاجة إليها والإقبال المتزايد عليها، أدى إلى تزايد أعدادها، وخاصة بعد عام ٢٠٠٩م؛ حيث كان عددها كما بين شعبان (٢٠١٦، ص. ١٩٦) عام ٢٠٠٩م (٢٥) كلية، بإجمالي (٦٧٣٠) طالبا وطالبة في الفرقة الأولى؛ ثم وصل عدد الكليات التي قبلت طلاباً في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م وفقاً لموقع وزارة التعليم العالي إلى (٩٧) كلية ما بين كليات الإلهيات وكليات العلوم الإسلامية، واحدة منها خارج تركيا، وضمت السنة التحضيرية في تلك الكليات في ذلك العام أكثر من عشرة آلاف طالب وطالبة (YÖK, 2023a, 2023b). بالنظر إلى نظام تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات بين الماضي والحاضر من حيث البرنامج وعدد ساعاته في السنة التحضيرية وسنوات الليسانس، يظهر أن الدراسة في الماضي خلت كما أوضح دمير (٢٠١٦، ص. ١٨٩-١٩١) من السنة التحضيرية في بادئ الأمر، وكانت اللغة العربية تدرس على مدار السنوات الأربعة بواقع ساعتين أسبوعياً، ثم زادت إلى ثماني ساعات أسبوعياً في السنة الأولى، وست ساعات في السنة الثانية، وأربع ساعات في السنة الثالثة،

لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، واستخدام اللغة الوسيطة في شرحها.

أما النظام التعليمي في كليات الإلهيات في العصر الحاضر؛ فقد أدرك فيه أهمية السنة التحضيرية؛ حيث أعيدت في معظم الكليات، وما زالت سارية حتى اليوم، وتتبعها أربع سنوات ليسانس، ويدرس الطلاب في السنة التحضيرية وسنوات الليسانس على النحو الآتي:

أ- السنة التحضيرية:

تُعَدُّ السنة التحضيرية لكليات الإلهيات طلابها لتعلم اللغة العربية لاحتياجهم إليها في سنوات الليسانس وبعد التخرج، وقد حددت وزارة التعليم العالي التركية اللائحة العامة المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية في السنة التحضيرية في مؤسسات التعليم العالي، ونشرتها في الجريدة الرسمية على النحو الآتي: "المادة ٥- (١) الهدف من تعليم اللغة الأجنبية هو تعليم الطالب القواعد الأساسية للغة الأجنبية، وإكسابه مفردات تلك اللغة، وفهم المقروء والمسموع بها، والتعبير عن نفسه شفويا أو كتابيا بها، وتمكين الخريجين الجامعيين من اكتساب الكفاءة اللغوية في مجالات دراستهم" ويمكن للكليات وضع أهدافها الخاصة بشكل تفصيلي ضمن هذا الإطار العام (Resmi Gazete, 2016, p. 28).

وتُعَدُّ السنة التحضيرية شرطا للالتحاق بكليات الإلهيات في أغلبها، وعدد الكليات التي تشترطها أكثر من (٦٠) كلية، ويُعفى الطالب من الدراسة فيها إذا نجح في اختبار الكفاءة اللغوية بنسبة لا تقل عن ٦٠-٧٥٪ على اختلاف بين الكليات، أو يلتحق بالسنة التحضيرية ويحدد مستواه في اللغة من خلال اختبار تحديد المستوى، ويدرس في تلك السنة اللغة العربية بمهاراتها الأربعة وقواعدها نحوا وصرفا، ويجتاز السنة التحضيرية بعد أن ينجح في اختبار الكفاءة اللغوية، وقد حددت بعض الكليات في أهدافها التفصيلية وصول الطلاب في نهاية السنة التحضيرية إلى مستوى (B1) وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؛ من خلال عدد ساعات دراسية أسبوعية مكثفة تتراوح بين ٢٠-٣٠ ساعة، وفي مدة دراسية تتراوح بين ١٤-١٦ أسبوعا لكل فصل دراسي^٢.

ويعتمد في تدريس العربية في السنة التحضيرية على مجموعة من السلاسل التعليمية أشار إليها كل من: على (٢٠١٦، ص. ٢٢٩-٢٣٠)، والحدقي وشمشيك (٢٠١٩، ص. ٢٤١)؛ مثل: العربية بين يديك، واللسان، وأبجد، والتعبير لجامعة الإمام محمد بن سعود.

وقد أظهرت دراسة على (٢٠١٦، ص. ٢٣٣) غياب الأسس والمعايير في بعض المحتوى التعليمي، وقلة تلبية الحاجات الطلاب، وأشارت دراسة الرفيدي (٢٠٢١، ص. ١٠٩-١١٠) إلى غياب أهداف السنة التحضيرية في عديد من كليات الإلهيات، وغياب اعتماد إطار مرجعي وقلة ساعات مهارات التواصل الشفوي وغلبة الطرق التقليدية كالقواعد والترجمة والمحاضرة والتلقين وغياب اشتراط كفاءة المعلمين في التخصص وعدم الاهتمام بتدريبهم في أكثر الكليات.

يتضح مما سبق أن الأهداف الحديثة المحددة في اللائحة العامة للسنة التحضيرية تميزت عن أهداف تعليم اللغة العربية في تلك الكليات قديما؛ إذ لم تعد تقتصر الأهداف الحديثة على فهم المصادر الإسلامية فحسب بل واكبت تطورات العصر وامتدت إلى إكساب الطلاب مهارات اللغة الأربعة؛ كما يلاحظ زيادة ساعات اللغة العربية في السنة التحضيرية التي أعيد إقرارها، غير أن غياب الأهداف والإطار المرجعي في كثير من الكليات، وقلة الاهتمام بمهارات التواصل الشفوي، وضعف المحتوى التعليمي، وضعف المعلم واستخدامه للطرق التقليدية يؤدي إلى اختلاف الرؤى في الكلية الواحدة، وقصور كبير في البرامج وفي اكتساب الطلاب مهارات اللغة العربية وخاصة مهارات التواصل الشفوي، كما يؤدي إلى ضعف في دافيتهم للتعلم.

ب- سنوات الليسانس:

اطلع الباحث على المواقع الإلكترونية لجميع كليات الإلهيات؛ فوجد أن المقررات الدراسية في سنوات الليسانس أي بعد السنة التحضيرية تتدرج تحت ثلاثة أقسام، وهذه الأقسام تشمل فروعاً يمكن التخصص في أي منها في الدراسات العليا؛ وهي على النحو الآتي:

- قسم العلوم الإسلامية الأساسية؛ ويشمل: اللغة العربية وبلاغتها، والحديث، والتفسير، والحقوق الإسلامية (الفقه)، وتاريخ المذاهب الإسلامية، والكلام، والتصوف، وتلاوة القرآن الكريم وعلم القراءات.

- قسم الفلسفة والعلوم الدينية؛ ويشمل: التربية الإسلامية، والفلسفة الإسلامية، وتاريخ الأديان، والمنطق، وعلم النفس الديني، وعلم الاجتماع الديني، وتاريخ الفلسفة، والفلسفة الدينية.

- قسم التاريخ الإسلامي والفنون؛ ويشمل: التاريخ الإسلامي، والموسيقى التركية الدينية، وتاريخ الفنون التركية الإسلامية، والأدب التركي الإسلامي.

<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300>

^٤ يمكن الوصول إلى أسماء هذه الكليات ومن ثم الاطلاع على مواقعها الرسمية من الرابطين السابقين.

^٢ يمكن الوصول إلى أسماء الكليات وبرامجها من الرابطين الآتيين، ومن مواقعها الرسمية: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>

المؤسسات التعليمية في تركيا وتحليل برامج اللغة العربية فيها وخاصة مدارس الأئمة والخطباء، وكليات الإلهيات، وتبين مما سبق التخطيط والعشوائية التي تصيب هذه المؤسسات وارتباطها بتوجهات الدولة والتحوليات السياسية، وغياب الرؤية لدى كثير من القائمين على البرامج، وضعف تلبية الأغراض لدى المتعلمين، وتأكدت استمرارية المناهج والطرق التقليدية المستخدمة قديما وقلة الوعي بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات التي تهتم بتوظيف اللغة والتواصل والتفاعل بها، ومن ثم يكون المخرج ضعف كفاءة الخريجين في المهارات العملية.

إن هذا الموروث التاريخي وتنوع أغراض تعليم اللغة العربية وتعدد مؤسسات تعليمها في تركيا يتطلب إعادة هيكلة برامجها وتطويرها، والانتقال من التقليد والاتباع إلى التجديد والإبداع، وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص عدد من المعطيات لتوظيفها في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا وهي:

١- الدعم الرسمي من الدولة لتعليم اللغة العربية عامل مساعد في توفير البيئة السليمة لتعليمها.

٢- الحاجة إلى الاستفادة من التجارب التي مر بها تعليم اللغة العربية في تركيا في الماضي والحاضر، والتطوير بناء على تلك التجارب.

٣- الحاجة إلى بناء برامج تلبية حاجات متعلمي اللغة العربية من الأتراك بشكل عام، وحاجات طلاب الكلية بشكل خاص، وتناسب البيئة التركية ومستويات المتعلمين اللغوية، مع مراعاة أهداف المؤسسة التعليمية.

٤- تنوع الموضوعات في البرامج بما يلائم مستوى المتعلمين؛ لمراعاة تنوع أغراض تعليم اللغة العربية في تركيا.

٥- اعتماد اللغة العربية لغة التعليم في البرامج، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه حتى لا يصابوا بالتحجر اللغوي وتضييع الجهود والأوقات المبذولة في تعليمها وتعلمها.

٦- الاستفادة من عدد المفردات الكبير المشترك بين اللغة العربية والتركية مع الانتباه إلى النظائر الخادعة عند تطوير البرامج، ولعل ذلك يكون سببا في تسهيل تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها لدى الطلاب الأتراك.

٧- تغيير التوجه نحو التركيز على تعليم القواعد والتمسك بالكتب التراثية في تعليمها إلى التركيز على اللغة تكامليا، وتعليم مهارات اللغة ومفرداتها وتركيبها وظيفيا، وإدراك أن مهارات التواصل الشفوي لا تقل أهمية عن مهارات القراءة.

٨- الحاجة إلى اعتماد مدخل وإستراتيجيات حديثة وفعالة في تعليم المهارات اللغوية؛ مثل مدخل المهام،

كما وجد من خلال الاطلاع على تلك المواقع أن كليات الإلهيات تتفاوت في تدريس مقررات سنوات الليسانس، فأكثرها يدرس المواد الدينية بنسبة (٧٠٪) بالتركية، و(٣٠٪) بالعربية، وعدد ساعات مواد اللغة العربية المقررة أسبوعيا في السنتين الأولى والثانية ساعتان تقريبا؛ حيث تدرس بعض الكليات فنون اللغة العربية؛ مثل: البلاغة، والأدب، ولاحظ غياب مواد اللغة العربية في السنة الثالثة والرابعة في بعض الكليات، وتحولها إلى مادة اختيارية في كليات أخرى، كما أن عددا قليلا من كليات الإلهيات يدرس جميع مقررات سنوات الليسانس بالعربية تماما.

يتضح مما سبق قلة عدد ساعات اللغة العربية في سنوات الليسانس في معظم الكليات، وهو ما يتفق مع دراسة (علي، ٢٠١٦، ص. ٢٣٥)، رغم أهمية اللغة العربية في فهم الطلاب للدروس الدينية المقررة بالعربية؛ ومنها: الحديث، والتفسير، والتاريخ الإسلامي، وفي فهم النصوص الدينية، وحاجة كثير منهم إلى العربية بعد تخرجهم.

يلاحظ مما سبق عرضه في هذا المحور أن التوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية وزيادة أعداد طلابها في مرحلة الجمهورية لم يترجم إلى تطوير البرامج التعليمية بما يعكس على نمو الكفاءات اللغوية لديهم وخاصة التواصلية؛ لأن كثيرا من هذه البرامج ظل أسير الموروثات التاريخية القائمة على التعليم عن اللغة بدلا من تعليمها.

ورغم تنوع الأغراض لدى المتعلمين في المؤسسات السابقة فإن البرامج التعليمية عاجزة عن تحقيقها وخاصة الأغراض التي تتطلب التواصل؛ بسبب انحصار البرامج في التركيز على الجانب النظري من اللغة والقواعد اللغوية، وهو ما يؤثر على قدرة المؤسسات في تلبية احتياجات سوق العمل، وعلى قدرة الخريجين على التواصل باللغة؛ حيث أظهرت دراسة الحذقي وشمشيك (٢٠١٧، ص. ٣١٠) عدم تجاوز بعض الطلاب في نهاية السنة التحضيرية مستوى (A2) وفقا للإطار الأوروبي؛ بل إن الطلاب يجدون صعوبة في مهارات فهم المقروء عند قراءة النصوص الدينية بعد انتهاء السنة التحضيرية أو حتى عند تخرجهم في الكلية كما أظهرت ذلك دراسة كل من: (Oğuz, 2019, p. 453; Uçar, 2013, p. 128)، رغم تركيز كليات الإلهيات على تلك المهارات.

خاتمة:

إن تطوير الحاضر يبدأ بالاستفادة من تجارب الماضي، لذلك هدفت هذه الورقة البحثية إلى الاستفادة من تجارب تعليم اللغة العربية في تركيا قديما وحديثا في محاولة لتطوير برامج اللغة العربية فيها، فقامت بعرض تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا وتحليل تجارب تعليمها عبر المراحل التاريخية المختلفة، واستعراض أغراض تعليمها، وعرض

اللغة العربية في تركيا (ص. ١٥٥-١٦٣). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. بولوط، علي. (٢٠١٣). التجربة التركية في تعليم اللغة العربية قديما وحديثا. *مجلة الدراسات اللغوية*، (٨)، ٢٥٣-٢٦٢. قاعدة معلومات دار المنظومة. تركماني، أسامة أحمد. (٢٠٠٧). *جولة سريعة في تاريخ الأتراك والتركمان ما قبل الإسلام.. وما بعده*. دار الإرشاد للنشر.

جمي، أحمد. (٢٠١٥، مايو ٧-٩). تعليم اللغة العربية في تركيا (نظام الكتائب) [عرض ورقة]. *المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية* (ص. ٢٣-٢٨)، دبي، الإمارات. حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٨). *مدخل إلى علم اللغة*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الحدي، إسلام يسري، وشمشيك، سلطان. (٢٠١٧). إطار مقترح لتطوير نظام التقييم في السنوات التحضيرية العربية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات. *Turkish Studies*، ١٢ (٢٥)، ٣٠٥-٣٣٦.

<https://doi.org/doi.org/10.7827/TurkishStudies.12259>

الحدي، إسلام يسري، وشمشيك، سلطان. (٢٠١٩). اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية. *darulfunun ilahiyat*، ٣٠ (١)، ٢٣١-٢٦٢.

<https://doi.org/10.26650/di.2019.30.1.0066>

حرب، محمد. (١٩٩٤). *العثمانيون في التاريخ والحضارة*. المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي. دمير، رمضان. (٢٠١٦). تاريخ كليات الإلهيات بتركيا وتطور مناهج تعليم اللغة العربية بها. في محمود محمد قديم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص. ١٨٥-١٩٤). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. دوغان، يوسف، وأيدن، طاهر خان. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا. *مجلة كلية الإلهيات جامعة جمهورية*، ١٧ (١)، ٣٣-٥١.

<http://cuid.cumhuriyet.edu.tr/tr/>

الدياب، أحمد. (٢٠١٢). *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات* [رسالة ماجستير، جامعة غازي]. Ulusal Tez Merkezi.

الرفيدي، سعد. (٢٠٢١). *برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول* [رسالة ماجستير، جامعة أكسري]. Ulusal Tez Merkezi.

الشاهين، شامل. (٢٠٠١). مناهج التعليم العالي في تركيا - نظرة إصلاحية. *دعوة الحق*، (٣٦٣)،

<https://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/index.php>

شعبان، إبراهيم. (٢٠١٦). التأثير والتأثر بين اللغة العربية واللغة التركية. في محمود محمد قديم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص. ٢٧-٣٠). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

وإستراتيجيات: العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والعروض التقديمية.

٩- غرس حب اللغة العربية في نفوس المتعلمين وتقريبها إليهم وجعل تعلمها ذا قيمة ومعنى لديهم من خلال توظيفها في سياقات حقيقية، وتعريفهم بالفوائد الكثيرة لتعلمها على المستوى التعليمي والمهني، والبناء على الإرادة الموجودة لدى كثير منهم -وخاصة طلاب المؤسسات الدينية- في تعلم اللغة العربية حبا ورغبة في فهم القرآن والسنة النبوية ومصادر العلوم الإسلامية المكتوبة باللغة العربية.

١٠- تغيير النظرة التقليدية إلى المعلم من كونه ملقيا وملقنا إلى النظرة الحديثة إلى المعلم الذي أصبح موجهًا وميسرا وداعما.

١١- تغيير النظرة التقليدية إلى المتعلم الذي يحفظ ويستظهر المتون والقواعد إلى المتعلم النشط الفعال الذي تدور حوله العملية التعليمية، والذي يوظف اللغة ويمارسها في الصف تمهيدا لممارستها في المواقف الحقيقية خارج الصف.

١٢- الحاجة إلى إعداد معلمين مؤهلين لغويا وتربويا ومهنيًا لتعليم الطلاب اللغة العربية، وتدريب هؤلاء المعلمين قبل الخدمة، ومتابعة تدريبهم أثناء الخدمة وإطلاعهم على الجديد في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتوظيف التقنيات الحديثة.

إن تنفيذ هذه الرؤية يتطلب التعاون الفاعل بين المؤسسات التعليمية ممثلة في وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي، والمؤسسات الدينية ممثلة في رئاسة الشؤون الدينية التركية، والمراكز البحثية من أجل استمرار تعليم اللغة العربية على أسس علمية تتخلى عن التمسك بالموروث التاريخي المتمثل في تعليم العربية بالطرق التقليدية وتعتمد الاتجاهات الحديثة القائمة على تكامل اللغة والتواصل بها، ومن أجل بناء الجسور مع العالم العربي في ظل تحولات العصر.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أحمد، محمد ضوينا. (٢٠١٥، مايو ٧-٩). التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين [عرض ورقة]. *المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية* (ص. ١٩٣-٢٠٠)، دبي، الإمارات.

أوغلو، عمر إسحاق. (٢٠١٦). تعليم اللغة العربية في المدارس التركية. في محمود محمد قديم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص. ١٤٩-١٥٤). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

أوغلي، أكمل الدين إحسان. (٢٠١٥، ٢٠ أكتوبر). التلاقح بين اللغة العربية ولغات المسلمين الأخرى. مشاهد ٢٤.

<https://machahid24.com/etudes/111772.html>

إينانج، يونس. (٢٠١٦). نظرة إجمالية عن تعليم اللغة العربية في مدارس تركيا. في محمود محمد قديم (محرر)،

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *TÜRK Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2008* (12th ed.). Pegem Akademi.
- Bostancı, A. (2005). İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Ve Diğer Araç-gereçlerin Tespit Ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-28. <https://doi.org/10.17335/suifd.07878>
- Doğan, C. (1996). *Yabancılar Arapça öğretimi esasları ve öğretim metotlarının incelenmesi*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (2nd ed.). Eser Matbaası.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2025, July 31). *Geçici Koruma*. Retrieved August 4, 2025, from https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR0_EDxw-EbMk4pMeBJ6mOeEcFCwja6vIjZ2bHaFbTTbBttMSO2kt61aJY_aem_AeJwwqjKiWucoSpXU0h3RSu2E_oJVsnGaN6WVynwD-q-cdoNM0AqK0s_A3PZa96K0SWWPH9CI-D747-dgfn-Ig4K
- İlanlı, S. (2019). *Proje imam – hatip liselerinde Arapça hazırlık sınıfı öğretim yöntemi ve teknikleri*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı [KTB]. (2024). *2024 Yılı Sınır Giriş-Çıkış İstatistikleri*. <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-249709/yillik-bultenler.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). *Seçmeli Dersler* (Sayı: 45123216/10.07/1339491). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

- شعبان، إبراهيم. (٢٠١٦ب). تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية. في محمود محمد قدوم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص. ١٩٥-٢١٤). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- شعبان، إبراهيم. (٢٠١٦ج). مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها وحاضرها. في محمود محمد قدوم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص. ١٣٩-١٤٥). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الصباغ، ليلى. (١٩٩٩). معالم الحياة الفكرية في الولايات العربية في العصر العثماني. في أكمل الدين إحسان أوغلي (محرر)، *الدولة العثمانية تاريخ وحضارة* (ص. ٢٩٩-٤٣٧). مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية بإستانبول.
- صوتشين، محمد حقي. (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في تركيا: اللسان متلعثم والمناهج ركيكة. *المعرفة*، (٩٠)، ٢٤-٣٠.
- صوتشين، محمد حقي. (٢٠١٦). تدريس اللغة العربية في تركيا: بالأمس واليوم. في محمود محمد قدوم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص. ١٧-٢٦). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- علي، أحمد حسن. (٢٠١٦). اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول/ عرض ورقة. *المؤتمر السنوي العاشر معهد ابن سينا* (ص. ٢٠٩-٢٤٨)، باريس، فرنسا.
- الفجر، محمد خالد. (٢٠١٩). واقع تعليم العربية خارج الوطن العربي: تركيا نموذجاً. *تعليم العربية لغة ثانية*، ١ (٢)، ٢٤٣-٢٦٣. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- كارلغا، بكر، والشاهين، شامل. (١٩٩٥). مناهج التعليم الديني العالي في تركيا- نظرة إصلاحية. في فتحي ملكاوي ومحمد أبوسل (محررين)، *بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات- الواقع والطموح ج ٢* (ص. ٣٧٣-٤٠٦). المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- محمد، هاني إسماعيل، وعبد السلام، مصطفى سركان. (٢٠١٧، ١ أبريل). صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غريسون التركية/ عرض ورقة. *المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "نظرة نحو المستقبل"* (ص. ١-٣٢)، كلية الإلهيات جامعة مرمرة، إسطنبول، تركيا.
- مولان، مريم أكرم. (٢٠٠٠). *دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية على المستوى الصوتي* [رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية المنظمة العربية للثقافة والعلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربية]. <https://buhuth.org/ar/paper/pMon07272025130r9202>
- يازيجي، حسين. (٢٠١٥، مايو ٩-٧). مكانة اللغة العربية في عصر العثمانيين وما بعد الجمهورية/ عرض ورقة. *المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية* (ص. ١٩٣-١٩٦)، دبي، الإمارات.

istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). *İlköğretim Arapça Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 VE 8. Sınıflar) Öğretim Programı (Değişiklikleri İle Birlikte)*.

https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/02045520_kurul.pdf

illi Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). *Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretimi -İmam Hatip Okulları* . Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

illi Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629

ohamed Aly, A. (2017). تعليم اللغة العربية في تركيا – تحديثاته وآفاقه. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 81-116. Dergipark.

ğuz, O. (2019). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfından Sonra Arapça Öğretiminde Kesintiye Uğraması Sorunu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 452-459. Dergipark.

rhan, D., & Alrofaidy, S., & Haglan, Y. (2021). تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا وأهم تحديثاته: كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية نموذجاً. *Dergiabant*, 9(2), 690-703.

<https://doi.org/https://doi.org/10.33931/dergiabant.978817>

zkan, S. H. (2017). Osmanlı Devleti'nde Eğitim Dili ve Yabancı Dil Meselesi. *Eğitime Bakış*, 13(39), 53-58.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim->

<https://www.ebs.org.tr/yayinlar/egitime-bakis>

esmî Gazete (2016, March 23). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. *Resmî Gazete*, (29662), <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323.htm>

ar, R. (2013). İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 127-144. Dergipark.

Yıldız, M. (2006). التأثير المتبادل بين اللغة التركية واللغة العربية. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 7-37.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2023a). *İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. Yokatlas.yok. Retrieved May 11, 2024, from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2023b). *İslami İlimler Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. Yokatlas.yok. Retrieved May 11, 2024, from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisansbolum.php?b=21300>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Beauty of Arabic Prose in the Letters of 'Abd al-Ḥamīd al-Kātib.

Abdullah Saleh AL manajm

Master's Degree (Critical Literary Studies) –

Najran University.

E-mail: hfhhh639@gmail.com

جمال النثر العربي في رسائل عبد الحميد الكاتب.

أ. عبد الله صالح آل منجم

ماجستير (دراسات أدبية نقدية) – جامعة نجران

KEY WORDS:

Beauty of Arabic prose – Letters of the writer
– 'Abd al-Ḥamīd al-Kātib

الكلمات المفتاحية:

جمال النثر العربي - رسائل الكاتب- عبد الحميد الكاتب

ABSTRACT:

This research explores the beauty of Arabic prose in the letters of the writer 'Abd al-Ḥamīd al-Kātib. By reviewing selected excerpts, it becomes evident how remarkable the eloquence and rhetoric are, and how greatly they influenced the audience or readers of that time. The study also considers how one might discern the writer's personal state and characteristics through his letters—as al-Jāḥiẓ said, "The writer's tongue is his hand."

The study reveals the extent of the letters' impact in that era, the secret of their sweetness, the beauty of their style, and their far-reaching dimensions in many aspects of life, in the individual's level of refinement, and in the subject's essence. Letters at that time took various forms, and they continue to vary to this day in wording and nature. Since literature is a creative activity, it will always be shaped by human nature itself.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث اقتناص جمال النثر العربي في رسائل الكاتب: عبد الحميد الكاتب، والذي من خلال استعراض بعض المقطعات تبين لنا فيها روعة البيان والبلاغة ومدى تأثيرها في المتلقي أو القارئ ذلك الوقت؛ وكيف قد تكون قراءات حالة الكاتب وسماته من خلال رسائله! وكما قال الجاحظ لسان الكاتب يده. وتبين الدراسة كيف كان مدى تأثير الرسائل في ذلك الوقت وسر عذوبتها وجمال أسلوبها ومدى أبعادها في كثير من جوانب الحياة ومستوى الفرد وفحوى موضوعه، فلقد تعددت الرسائل ذلك الوقت كما لازالت تتعدد من خلال الألفاظ والطبيعة إلى وقتنا هذا وبما أن الأدب نشاط خلاق فسيكون كما تكونه الطبيعة البشرية.

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على خير الأنام، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وجعلنا الله وإياكم ممن حسنت أعماله وطابت أزماته، وبعد..

يستطيع شرح كل ما يكنه ضميره أو ضمير غيره من خلال فنونه وحسن تعبيره وانتقاء الألفاظ المناسبة ووضعها في الأماكن المناسبة من خلال الجمل، والعبارات، والسطور دون أي "زيادة تخل أو اختصار يقل"؛ إنه "الكاتب المتمكن" مما يكتب فهو من خلال ما يختزل عقله، وتخرجه أفكاره، وتخطه أنامله، حبراً على ورق، وحديثاً بلا لسان، وعلماً بلا زمان، وروحاً بلا جثة، إلى أن يوضع بين يدي القراء وتحت عيونهم، مع الأخذ بعين الاعتبار، بأن ما يكتبه الكاتب؛ قد يخلده الزمان فيشيد به، أو يعيبه.

هذه الكتابة التي يعتقد فيها الكاتب على التحبير والتميق؛ إذ لم تظهر في رأيهم في العصر الجاهلي ولا في عصر صدر الإسلام، وإن كان بعض مقدماتها وعناصرها قد أخذ في الظهور في عهد الخلفاء الراشدين، أما هي جملة فقد تأخرت إلى العصر الأموي لتظهر في رأيهم على يدي عبد الحميد الكاتب، بتأثير الثقافة اليونانية فيه كما يقول الدكتور طه. فهو الذي ترك آثاراً كبيرة في نهضة الكتابة وتحولها إلى صناعة فنية لها مناهجها وأصولها وتقاليدها الأدبية، ولها نظمها في البدء والختام.^(٣)

منزلته الأدبية:

وذاعت شهرة عبد الحميد الكاتب وعرفت مواهبه الأدبية وثقافته الكثيرة، فقرّبه إليه الأمير الأموي مروان بن محمد حاكم إقليم الجزيرة وأرمينية

"أجمع المؤرخون على أنه صاحب طريقة جديدة في الإنشاء العربي. قال الطبري " وكان عبد الحميد بن يحيى من البلاغة في مكان مكين وقال المسعودي " صاحب الرسائل والبلاغات وهو أول من أطل الرسائل واستعمل التحييدات في فصول الكتب فاستعمل الناس ذلك بعده وقال ابن النديم وعنه أخذ المترسلون ولطريقته لزموها وهو الذي سهل سبل البلاغة في الترسل وقد سبقهما ابن عبد ربه إلى ذلك إذ قال وكان عبد الحميد أول من فتق اكمام البلاغة وسهل طرقها وفك رقاب الشعر " ^(٤)

لطالما كان للكتابة في حياة الأمم أهدافاً سامية ورامية ، تقضي بها مصالحها وتخاطب بها مناوئتها وتعاتب بها أحبائها ، ودائماً ما يجد الكاتب راحته بين السطور التي تعبر وتأثر دون أن تتكلم ، وهنا يجد الكاتب نفسه عندما يعبر دون الخوف من الخطأ والذي قد يتأخر إصلاحه ، فهو يستطيع العودة لما كتب والتنازل عنه أو الإضافة وهذا ما قد يبحث عنه الكاتب فهناك تعابيراً لا تتأتى بسهولة ولو أنت قد تحتاج لبعض التنقيح كون الكتابة شكل من أشكال الكلام مثلما أن الكلام الملفوظ شكل من أشكال الكتابة ؛ لذلك الكتابة تقوم على المبادئ التي يقوم عليها الملفوظ الشفوي بيق الصمت وعمق التفكير وتنفرد الكتابة بفنونها على حسب ما يمتلك الكاتب من تلك الفنون .

ومن خلال نبذة مختصرة عن منزلة الكاتب عبد الحميد كان المؤرخون يجمعون على أن منزلته الأدبية رفيعة بقدر ما ساهم في نقل الرسالة من جيل إلى جيل، وكما أجمعوا على رفعة اجمعوا أيضاً على أنه فارسي الأصل؛ وهذا يدلنا على أن امتزاج الثقافات يزيد من توسع إدراك المتصلعين باللغات المتعددة في مجالات كثيرة ومن أهمها وأساسها القراءة والكتابة.

وكما قال تعالى: ((ن والقلم وما يسطرون)) ^(١) وفي هذا الورقة الموجزة سوف نتحدث عن أحد الأعلام الكتاب إنه الكاتب "عبد الحميد بن يحيى سعد القرشي".

أهمية الموضوع وأسباب اختياره.

- القيمة الفنية الأدبية
 - معرفة أنواع الرسائل، وتأثيرها
 - أهداف الموضوع
 - التعريف بالكاتب عبد الحميد
 - توضيح التوازن ومزايا الرسائل الإنشائية
- المبحث الأول:**

عبد الحميد بن يحيى بن سعد مولى بني عامر بن لؤي بن غالب، وكان أبوه يسمى يحيى بن سعيد العامري، ولا يعرف متى ولا أين ولد عبد الحميد في أرض الشام. ومن المرجح أنه ولد في خلافة الوليد بن عبد الملك (٨٦-٩٦هـ= ٧٠٥-٧١٥م) ^(١) وكان صحيح الذهن والحواس، وكل المصادر تصفه بكرم النفس والمروءة وحسن الرأي إلى أن مات. شخصية تاريخية أحاطها الغموض من كل حذب وصوب ويؤخذ من أقوال المؤرخين أن عبد الحميد فارسي الاصل. قال الإصطخري في عرض كلامه عن بلاد فارس «وإما من يصلح من الفرس للدواوين من الكتاب والعمال والادباء فإن منهم عبد الحميد بن يحيى. فلم تذكر كتب التاريخ حول أخباره، وحياته إلا النزر القليل وبعض الأدباء والمؤرخين فيذهبون إلى أنه كان " مروان مختصاً به، والارجح انه تخرج في الكتابة على يد سالم مولى هشام بن عبد الملك، ثم التحق بمروان أيام ولايته على أرمينية، وكان كاتباً متميزاً وأسلوبه العام هو؛ الأسلوب المتوازن وقد يندفع في بعض حماساته فيسلك سبيل السجع، ولقد جاء عبد الحميد بطريقة جديدة في الكتابة العربية شرعها لكل من يحمل القلم بعده، وهو أول من وضع الأصول الفنية في الكتابة الأدبية فنقل الإنشاء من طور إلى طور فلم يكذب بتغيير حتى عهد ابن العميد ولذلك يقال: افتتحت الكتابة بعبد الحميد وختمت بابن العميد ^(٢)

ثقافته:

إن عبد الحميد كان جديراً أن يُعدَّ في عصره وبعد عصره شيخ الكتاب وإمام المنشئين والمترسلين في الأدب العربي؛ فقد كان أمة وحده في بلاغة العبارة، ورصانة الأسلوب، ودقة المعاني ولطفها، وعظمة الخيال وروعته، وشدة التأثير، وامتلاك ناحية البيان، وكان يُفصّل جملة تفصيلاً، ويزنها أحياناً بقليل من السجع، ويُحلّليها بالوان من الوشي الفني المطبوع. ويرى الدكتور طه حسين وبعض النقاد أن عبد الحميد هو الذي ظهر على يديه النثر الفني في الأدب العربي، وهو الذي أنشأ الكتابة الفنية إنشاءً في اللغة العربية،

^(١) سورة القلم آية رقم (١)

^(٢) مروج الذهب للمسعودي دار الرجاء ص ١٥٣

^(٣) مجلة دعوة الحق المغربية، السنة العاشرة العدد (١١٨) ١٤١٢هـ ١٩٩١م

^(٤) أنيس المقدسي، تطور الأساليب النثرية في الأدب العربي، الجزء الأول ص ١٥٥.

المبحث الثاني:

أثر رسائله في الكتابة الأدبية وأسلوبها:

إنَّ عبد الحميد بلا ريب كان ذا أثر كبير في الكتابة الأدبية في عصره، وقد ساعد عبد الحميد على إحداث هذا التأثير الأدبي الكبير الذي ظهر في صورة مذهب فني جديد في الكتابة ما يلي:

١- نضج الثقافة العربية الإسلامية من علوم الدين واللغة والأدب، وإقبال الكتاب عليها وتمثلهم لها واحتذاؤهم حذوها.
٢- رواية أصول الأدب العربي شعرا ونثرا وخطابة ووصاية وحكما وأمثالا وسجعا وقصصا وإخبارا وأنسابا، والعكوف على استظهارها ومحاکتها وعلى استظهار الشعر الجاهلي والأسمى كذلك، وخطب الرسول ووصاياه وخطب الخلفاء والصحابة وبلاغات البلغاء وحكمهم ومأثور كلامهم، حتى عصر عبد الحميد، وبخاصة خطب علي بن أبي طالب رضي الله عنه وحكمه.

٣- أثر القرآن الكريم والحديث النبوي في تهذيب الألسنة وترقيق الطباع ووضوح الملكات.

٤- اتصال العقل العربي بالأدب الأجنبية وتأثره بثقافات الفرس واليونان والرومان والهند وغيرهم.

٥- الغاية بكتابة الرسائل، وجعلها صناعة فنية عديدة إلى جانب اتساع أعمال الدولة، وديوان الرسائل الذي كان يترجمه كبار الأدباء والكتاب ممن أنشأوا الرسائل البليغة على ألسنة الخلفاء والأمراء.

وقد استطاع عبد الحميد أن يتصرف في نثره الفني تصرفاً ذكياً يجمع بين طرفي الإيجاز والإطناب ويُراعي شئى الأحوال والمقامات، وكان لقدرته على الإيجاز في موضعه والإطناب في موضعه يتخير لكلٍ منهما محلّه الذي يُناسبه؛ فيُطنب في الإخبار بالفتوح والحث على الجهاد وفي الوعد والوعيد، ويوجز في أخبار الهزائم ووصف الأعداء، كما أطال في فواتح رسائله الأدبية وخواتيمها بما يُعدُّ جديداً في هذا العصر، كالإتيان بكثير من التحميدات في أساليب متنوعة وصور مختلفة، وكالبدء بسم الله ثم اتباعها الحمد لله، فاصلاً بينهما بأمّا بعد، وغير ذلك. وبهذا عُدَّ عبد الحميد من أوائل من وضعوا الأصول والتقاليد الفنية في النثر الفني العربي وفحالاته الأدبية.

وقد أكثر عبد الحميد من الرسائل الإخوانية التي ينشئها الكتاب البلغاء فتحمل ما في قلوبهم من مودة وإخاء، وتصور ما تجيش به مشاعرهم من مختلف العواطف والنزعات، وتعتبر عما يتردد في نفوسهم من آراء وأفكار في أسلوب رائع ولفظ جميل وتصوير مؤثر^(٥)

أسلوبها:

١- الأطناب والتبسط

٢- كثرة العطف والترادف

٣- رشاقة الألفاظ

٤- عدم تكلف السجع والبديع^(٦)

ومن بين هذه السطور نلاحظ العوامل التي جعلت من هذا الكاتب الرمز يتميز ويستحق أن يكون في بلاط دولة قامت لفترة طويلة؛ فمثلاً كانت رسائله تتمتع بكثرة الأطناب والتبسط ولكنه كان أطناباً حميداً يشوق القارئ دون ملل بل على العكس، وكثرة العطف والترادف أيضاً من الجماليات التي تحلى بها الرسائل وعلى حسب مضمونها ونوعها يكون فيها هذا الأسلوب فكما نعرف ويقال: لكل مقام مقال ثم تأتي رشاقة الألفاظ والتي تكلم عنها حتى أصبحت قضية من قضايا الأدب العربي فمثلاً تحدث عنها الجاحظ بل وخصص لها باباً في كتابه البيان والتبيين وهي قضية (اللفظ والمعنى) وأيضاً ابن قتيبة، وغيرهم وقد كان أسلوب الكاتب عبد الحميد أسلوباً يواكب الطبيعة التي يعيشها الحرف العربي، وكان أيضاً من أساليب رسائله عدم تكلف السجع والبديع على الرغم من قدرته فلهذه محصول لغوي واسع ولكن تواضعه ما نراه بين ثنايا رسائله وهذا ما زاد في نفسه الأدبي ليكتب لنا من ذلك اليوم ما نقرأه اليوم .

المبحث الثالث:

نماذج من رسائله

وفيها يحث عبد الحميد الكتاب على الثقافة ومعرفة حرفة الكتابة والأخلاق:

"أما بعد، حفظكم الله يا أهل صناعة الكتابة، وحاطكم ووفقم وأرشدكم! فان الله عز وجل جعل الناس بعد الأنبياء والمرسلين، صلوات الله عليهم أجمعين، ومن بعد الملوك المكرمين اصنافاً، وإن كانوا في الحقيقة سواءً، وصرفهم في صنوف الصناعات، وضروب المحاولات إلى أسباب معاشهم، وأبواب أرزاقهم، فجعلكم معشر الكتاب في أشرف الجهات أهل الأدب، والمروءة، والعلم والرواية - بكم تنتظم للخلافة محاسنها، وتستقيم أمورها، وينصالحكم يصلح الله للخلق سلطانهم وتعمر بلدانهم، ولا يستغني الملك عنكم، ولا يوجد كافٍ إلا منكم، فموقعكم من الملوك موقع أسماعهم التي بها يسمعون، وأبصارهم التي بها يبصرون، وألسنتهم التي بها ينطقون، وأيديهم التي بها يبطشون - فأمتعكم الله بما خصكم من فضل صناعتكم! ولا نزع عنكم ما اضعاء من النعمة عليكم.

ثم يحثهم على الخير، والمروءة، وحسن النظر في الأمور فيقول «وليس أحد أحوج الى اجتماع خلال الخير المحدودة، وخصال الفضل المذكورة المعودة، منكم أيها الكتاب، إذا كنتم على ما يأتي في هذا الكتاب من صفتكم فإن الكاتب يحتاج من نفسه، ويحتاج منه صاحبه الذي يثق به في مهمات أموره أن يكون حليماً في موضع الحلم، فهيماً في موضع الحكم، ومقدماً في موضع الأقدام، ومحجماً في

(٦) أنيس مقدسي تطور الأساليب النثرية في الأدب العربي الجزء الأول ص ١٦١.

(٥) مجلة الدعوة المغربية، ص ١٥

بعباله. ثم ليكن بالعدل حاكماً، وللإشراف مكرماً، وللقيء موفراً، وللبلاد عامراً وللرعية متألّفاً، وعن إيذائهم متخلفاً وليكن في مجلسه متواضعاً حليماً إلى آخر ما قال في هذا المجال.

ويأخذ من هنا يحضضهم على الاعتدال وتجنب متآلف السرف
فيقول:

«ولا يجاوزن الرجل منكم في هيئة مجلسه وملبسه ومركبه ومطعمه ومشربه وبنائه وخدمه، وغير ذلك من فنون امره، قدر حقه، فإنكم مع ما فضلكم الله به من شرف صنعتكم خدمة لا تحملون في خدمتكم على التقصير، وحفظة لا تحتل منكم افعال التصنيع والتبذير. واستعينوا على عفافكم بالقصد في كل ما ذكرته لكم، وقصصته عليكم، واحذروا متآلف السرف، وسوء عاقبة الترف، فانهما يعقبان الفقر ويذلان الرقاب، ويفضحان أهلها ولا سيما الكتاب، وأرباب الآداب، وللأمور أشباه وبعضها دليل على بعض، فاستدلوا على مؤنتف أعمالكم بما سبقت إليه تجربتكم، ثم أسلكوا من مسالك التدبير أوضاعها محجة، وأصدقها حجة، وأحمدوها عاقبة» ويتقدم إليهم بتجنب الإكثار من الكلام والوصف بقوله «واعلموا أن للتدبير آفة متلفة – وهي الوصف الشاغل لصاحبه عن إنفاذ عمله ورؤيته، فليقصد الرجل منكم في مجلسه قصد الكافي من منطقه، وليوجز في ابتدائه وجوابه، وليأخذ بمجامع حججه، فإن ذلك مصلحة لفعله، ومدفعة للتشاغل عن إكثاره. وليضرع إلى الله في صلة توفيقه، وإمداده بتسديده، مخافة وقوعه في الغلط المضر ببدنه وعقله وأدبه، فإنه إن ظن منكم ظان، أو قال قائل، أن الذي برز من جميل صنعته وقوة حركته، إنما هو بفضل حيلته، وحسن تدبيره، فقد تعرض بظنه أو مقالته إلى أن يكلمه الله عزّ وجل إلى نفسه، فيصير منها إلى غير كافٍ؛ وذلك على من تأمله غير خافٍ.

ويختم الرسالة بهذه الكلمات البليغة في التواضع وعدم الاعتداد بالنفس

ولا يقل أحد منكم أنه أبصر بالأمور وأحمل لعبء التدبير من مرافقه

في صناعته، ومصاحبه في خدمته، فإن أعقل الرجلين عند ذوي الألباب من رمى بالعجب وراء ظهره، ورأى أن صاحبه أعقل منه وأحمد في طريقته. وعلى كل واحد من الفريقين أن يعرف فضل نعم الله جل ثناؤه من غير اغترار برأيه، ولا تزكية لنفسه ولا تكاثر على أخيه أو نظيره، وصاحبه أو عشيرة. وحمدُ الله واجب على الجميع: وذلك بالتواضع لعظمته، والتذلل لعزته، والتحدث بنعمته»^(٧) ص ٦٣-٦٨

موضع الأحجام، مؤثراً للعفاف، والعدل والإنصاف، كنوماً للأسرار، وفيأ عند الشدائد عالماً بما يأتي من النوازل، ويضع الأمور مواضعها، والطوارق أماكنها - قد نظر في كل فن من فنون العلم فاحكمه، فإن لم يحكمه أخذ منه بمقدار يكتفي به. يعرف بغريزة عقله، وحسن أدبه، وفضل تجربته، ما يرد عليه قبل وروده، وعاقبة ما يصدر عنه قبل صدوره، فيعد لكل أمر عدته وعتاده، ويهيئ لكل وجه هيأته وعادته»

وينبههم إلى ما يجب إتقانه و تجنبه – فيقول: >> ثم أجبوا الخط فإنه حلية كتبكم، وأرووا الأشعار، واعرثوا غريبها ومعانيها، وأيام العرب والعجم، وأحاديثها وسيرها، فإن ذلك معين لكم على ما تسمو إليه همكم ولا تضيعوا النظر في الحساب فإنه قوام كتاب الخراج، وأرغبوا بأنفسكم عن المطاعم سنيها ودنيها، وسفساف الأمور ومحارها، فإنه مذلة للرقاب، مفسدة للكتاب، ونزهوا صناعتكم عن الدنئات، وأربوا بأنفسكم عن السعاية والنميمة وما فيه أهل الجهالات، وإياكم والكبر والصلف والعظمة، فإنها عداوة مجتالبة من غير إحنة، وتحابوا في الله عز وجل في صناعتكم، وتواصوا عليها بالذي هو أليق بأهل الفضل والعدل والنبل من سلفكم<< .

ثم يتناول ما يجب عليهم من حسن التعاون والنصيحة ولطف السياسة

وبعد النظر – فيقول:

«وإن نبا الزمان برجل منكم فاعطفوا عليه وواسوه حتى يرجع إليه حاله ويثوب إليه امره، وإن أقعد أحدكم الكبر عن مكسبه ولقاء إخوانه، فزوروه وعظموه وشاوروه واستظهروا بفضل تجربته، وقدم معرفته، وليكن الرجل منكم على من اصطنعه واستظهر به ليوم حاجته إليه أحفظ منه على ولده وأخيه. فإن عرضت في الشغل محمداً؛ فلا يضيفها إلا إلى صاحبه، وإن عرضت مذمة؛ فليحملها هو من دونه. وليحذر السقطة والزلة والملل عند تغير الحال، فإن العيب اليكم معشر الكتاب أسرع منه إلى الفراء؛ وهو لكم أفسد منه لها فقد علمتم أن الرجل منكم إذا صاحبه الرجل، يبذل له من نفسه ما يجب له عليه من حقه، فواجب عليه أن يعتقد له من وفائه، وشكره، واحتماله، وصبره، ونصيحته، وكتمان سره، وتدبير أمره، ما هو جزاء لحقه. وبصدق ذلك بفعله عند الحاجة إليه، والاضطرار إلى ما لديه فاستشعروا ذلكم – وفقكم الله – من أنفسكم في حالة الرخاء، والشدّة، والحرمان، والمواساة، والإحسان، والسراء، والضراء، فنعمت الشيمة هذه لمن وسم بها من أهل هذه الصناعة الشريفة! فإذا ولي الرجل منكم أو صير إليه أمر، فليراقب الله عزّ وجل، وليؤثر طاعته، وليكن على الضعيف رقيقاً، وللمظلوم منصفاً، فإن الخلق عيال الله، وأحبهم إليه أرفقهم

(٧) أنيس مقدسي تطور الأساليب النثرية في الأدب العربي الجزء الأول، ص ٦٣-٦٨

أسر وفاء ثم أظهر غدره ... فمن لي بعذر يوسع الناس ظاهره^(٩)

وفي هذا البيت تتجلى شخصية عبد الحميد وكأنه يعاتب سيده بأدب: أسر وفاء ثم أظهر غدره؟ فمن لي بعذر يوسع الناس ظاهره بيت مليء بالمروءة وصدق الاخلاص والاحساس وقسم ابن قتيبة الشعر إلا أربع أضرب:

- ما حسن لفظه وجاد معناه
- جاد معناه وقصرت ألفاظه
- تأخر معناه وتأخر لفظه
- حسن لفظه وحلا

وأرى أن هذا البيت حسنت ألفاظه ومعناه كما قد حسن من النثر الذي كان ينثره في رسائله كالآلي وكان عبد الحميد ذات يوما هو لسان دولة بني أمية في خطاباته السياسية والرسائل التي تدعو إلى السمو والرفعة والنأي بالنفس من أي شباهاة، وقد كان ذلك الناصح الحكيم حين طلب منه مروان أن يظهر الغدر كحيلة ينجو بها وعلى أثرها قد ينجو مروان أو يستطيع الكاتب أن يؤمن رهطه فأبى وكان رده يدل على صبره على النوائب وإيمانه القوي حين قال: وما عندي إلا الصبر (حتى يفتح الله أو أقتل معك).
أنواع الرسائل في العهد الأموي

- الرسائل السياسية البحتة
 - الرسائل التي كانت تعتمد على معاني الأخلاق، والتعليم والثقافة، وحسن الخط والحث على التعلم؛ كما في رسائل عبد الحميد والتي أشرنا لها بين ثنايا البحث.
- الخاتمة:**

كانت الرسائل من أهم الأجناس في الأدب العربي والعالمي بشكل عام لما لها من أهمية، ومن بين بعض ما قرأنا من رسائل الكاتب عبد الحميد بشتى أنواعها رأينا تلك الأهمية ومدى أبعادها وتأثيرها في نفوس القراء، لقد أخلص عبد الحميد في عمله فأحسن فيما يكتب وكما قال الناقد بوفون الفرنسي أنت ما تكتب وما تكتب أنت رأينا عبد الحميد الكاتب وعرفناه دون أن نلقاه هو من ذلك الجيل ونحن من جيل اليوم وكان هذا البعد الزمني في نقل حال مجتمع من أهم واجبات الكاتب التي قام بها قلم الكاتب عبد الحميد. وقد كانت العرب قبل التقيد والتدوين تتكلم المنثور من الكلام ولم يكن يحفظ منه سوى ما قل وذلك لكثرة؛ لذلك قال عبد الصمد بن الفضل الرقاشي " ما تكلمت به العرب من جيد المنثور أكثر مما تكلمت به من جيد الموزون، فلم يحتفظ من المنثور عشرة ولا ضاع من الموزون عشرة"^(١٠) ولكن كان هذا قبل الكتابة والتدوين ومن هنا يأتي دور الكتابة والذي هو من أهم الأمور التي تؤكد مدى أهمية الكتاب في حفظ الكلام من المنثور أو الموزون ومثل عبد الحميد لا يملئ عليه فهو منشأ منهج جميل مليء بالأساليب الفنية والتي لا يتقنها سواه

ويقول المؤلف "أن من تأمل في هذه الرسالة يستشف ما في نفس صاحبها من أخلاق كريمة، ويلاحظ أن التوازن فيها مقرون برشاقة بعيدة عن التكلف الصناعي وليس فيها من الإطناب والازدواج ما نجده في بعض رسائله الأخرى"^(٨)

وللأدب على مستوى الأمم التأثير الكثير في حياتهم من جميع جوانب الحياة كما كان هو هوية الأمة وعنوانها وهو المعيار الذي يستخدمه علماء الأنثروبولوجيا لدراسة حالة أي أمة كمنفذ أو بوابة واسعة من خلالها يتم الاستطلاع على ثقافات الأمم وعوايدهم ومعرفة الكثير عنهم وقد درس أيضا العالم النفسي الذي أول من قسم النفس إلى ثلاثة أقسام سيجموند فرويد حالة كثير من الأدباء الكتاب ومن هم شكسبير ودافنشي ودوستوفسكي وغيرهم؛ وهذا يدلنا على أن الأدب باستطاعته تحليل أحوال أي أمة من جميع الجوانب، ومن يقرأ رسائل عبد الحميد وغيره من الكتاب يستطيع أن يقرأ حالة مجتمعات ذلك الوقت وكيف كانت .

ومن رسائله:

"بعد معركة الزاب وهزيمة مروان، ومعه عبد الحميد بن يحيى الكاتب، كتب هذا العبقري العظيم إلى أسرته رسالة مؤثرة يقول فيها:

"أما بعد، فإن الله تعالى جعل الدنيا محفوفةً بالمكاره والشرور، فمن ساعده الحظ فيها سكن إليها، ومن عضته بنابها ذمهاً ساخطاً عليها، وشكاها متزايلاً لها، وقد كانت أذاقتنا أفويق استحليناها، ثم جمحت بنا نافرةً ورمحتنا مولية، فملح عذبتها وخشن لينها، فأبعدتنا عن الأوطان وفرقتنا عن الإخوان، فالدار نازحة، والطير بارحة، وقد كتبت والأيام تزيدنا منكم بعداً وإليكم وجداً، فإن تنم ليلةً إلى آخر مدتها يكن آخر العهد بكم وبناء، وإن يلحقنا ظفر جارح من أظفار من يليكم نرجع إليكم بذلّ الإسار، والذلّ شرٌّ جار، نسأل الله الذي يُعزُّ من يشاء ويُذلُّ من يشاء أن يهب لنا ولكم ألفةً جامعةً في دار أمنة، تجمع سلامة الأبدان والأديان، فإنه رب العالمين وأرحم الراحمين

ويقال: أهدى وإل من ولاية مروان إلى الخليفة عبداً أسوداً، فطلب مروان من عبد الحميد أن يكتب إليه متهكماً، فبعث إليه عبد الحميد برسالة موجزةً أشد الإيجاز يقول فيها: "لو وجدت لوناً شراً من السواد وعدداً أقل من الواحد، لأهديته".

ويروي المسعودي أن مروان قال له حين أيقن بزوال ملكه: قد احتجت أن تصير مع عدوي وتظهر الغدر بي، فإن إعجابهم بأدبك وحاجتهم إلى كتابتك يدعونهم إلى حسن الظن بك فإن استطعت أن تنفني في حياتي صنعت، وإلا لم تعجز عن حفظ حرمي بعد وفاتي، فقال له عبد الحميد: إن الذي أشرت به على أنفع الأمرين بك وأقبحهما بي، وما عندي إلا الصبر؛ حتى يفتح الله أو أقتل معك. وأنشد يقول:

(٩) البيان والتبيين للجاحظ ٢٨٧/١ والرقاشي هو عبد الصمد بن عيسى ن أبان الرقاشي، كان خطيباً، قاصاً شجاعاً روى له الجاحظ الكثير

(٨) المرجع نفسه ص ٦٨
(٩) مروج الذهب للمسعودي دار الرجا ١٧٨/٣

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The challenges of AI in teaching Arabic to Non-Native Speakers.

Dr. Nasih Osmanovic

Assistant Professor of Arabic Language at Rochester Institute of Technology of Dubai, UAE, NY, USA.

تحديات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

د. ناصح عثمانوفيك

أستاذ مساعد اللغة العربية في جامعة روتشستر للتكنولوجيا في دبي، الإمارات العربية المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.

E-mail: nxocad@rit.edu

KEY WORDS:

Skills, Education, Technology, Language, Context, Experiments.

الكلمات المفتاحية:

مهارات، تعليم، تكنولوجيا، لغة، سياق، تجارب.

ABSTRACT:

We live in a world with exceptional opportunities to engage with others in authentic and fascinating ways in their linguistic and cultural context. Today's Arabic language lecturers face a wealth of options for using AI to enhance language learning, and they can be overwhelming. Even for those who have had the opportunity to study emerging technologies, it can be challenging to identify resources, tools, or websites that are suitable for a particular lecture, project, or goal. Many of the most exciting opportunities lie within the global social and technological trends that have become normal in our daily lives, including social media, artificial intelligence, big data, and augmented reality. This article explores the dimensions of technology that shape the social connections that dominate our daily lives, how we can leverage these connections to benefit our students, and how we can engage them in learning Arabic in ways that motivate them to practice the Arabic Language on a large scale.

مستخلص البحث:

إننا نعيش في عالم تتوفر فيه فرص استثنائية للتحدث مع الآخرين في مجالات أصلية ورائعة في سياقها اللغوي والثقافي. وتواجه محاضرات اللغة العربية اليوم الكثير من الخيارات لاستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز تعليم اللغة وقد تكون هائلة. وحتى بالنسبة لأولئك الذين أتاحت لهم دراسة التكنولوجيات الناشئة، فقد يكون من الصعب التعرف على الموارد أو الأدوات أو مواقع الويب التي قد تناسب محاضرة أو مشروعاً أو هدفاً معيناً.

وتقع العديد من الفرص الأكثر إثارة للاهتمام ضمن نفس الاتجاهات الاجتماعية والتكنولوجية العالمية التي أصبحت طبيعية في حياتنا اليومية، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي والذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة والواقع المعزز.

تتحدث هذه المقالة عن الأبعاد التي تتحكم بها التكنولوجيا في الترابطات الاجتماعية التي تهيمن على حياتنا اليومية وكيف يمكننا الاستفادة من هذه الترابطات لصالح طلابنا وكيف يمكننا إشراكهم في المشاركة التعليمية لتعلم اللغة العربية بطرق تحفزهم على ممارسة اللغة العربية على نطاق واسع.

مقدمة:

نعيش في زمنٍ تُتاح فيه فرصٌ غير مسبوقة للتواصل مع الآخرين في مجالاتٍ أصيلةٍ وجذابةٍ مُرتبطةٍ بالسياق اللغوي والثقافي. في الواقع، يواجه مُعلِّمو اللغات اليوم خياراتٍ عديدةً وشيئةً لاستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز تعليم اللغة، مما قد يُصعِّب عليهم الأمر، حتى بالنسبة لأولئك الذين يميلون إلى تجربة التقنيات الناشئة، قد يكون من الصعب تحديد الموارد أو الأدوات أو مواقع الويب التي تُناسب درسًا أو نشاطًا أو هدفًا مُحددًا. كما تُدرس طلابًا يتوقعون منا استخدام التقنيات الاجتماعية بطرقٍ تتماشى مع ممارساتهم الاجتماعية الراسخة. في الواقع، أصبح استخدام هذه التكنولوجيا منتشرًا في كل مكانٍ في حياتنا اليومية لدرجة أن غيابها في فصولنا الدراسية أصبح ملحوظًا للغاية. تكمن العديد من الفرص الأكثر جاذبيةً في نفس الاتجاهات الاجتماعية والتكنولوجية العالمية التي أصبحت شائعةً في حياتنا اليومية، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والواقع المُعزز. هذه التقنيات مألوفة للكثيرين منا، وأصبح تعلم استخدامها في حياتنا الشخصية أمرًا طبيعيًا. ومع ذلك، غالبًا ما يُغفل استخدامها في تعليم اللغات، لا يطلع العديد من معلمي اللغات على الكم الهائل من الأبحاث والممارسات التي أنتجها متخصصون في مجال تعلم اللغات بمساعدة الحاسوب.

ومع ذلك، يمكننا بسهولة خلق فرص للمتعلمين لتسجيل إنتاجهم الشفهي لتحسين التحدث والنطق، مع تزويدهم بملاحظات من المتحدثين الأصليين، والأقران، والمعلمين، وغيرهم. يمكننا بسهولة جمع عينات لغوية أصيلة واسعة من مفردات محددة ذات صلة بتطورهم المعجمي، وتقديمها للطلاب بطريقة مقنعة ومألوفة. يمكننا بسهولة خلق فرص لهم للمشاركة في ممارسة لغة الهدف بشكل مكثف وهادف، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، مع محاورين يقدمون ملاحظات مهمة وغير مهددة. يمكننا القيام بكل ذلك في سياقات مألوفة وواعدة. يمكننا أيضًا توقع مجموعة متزايدة من الخيارات لخلق تجارب تفاعلية للمتعلمين. إن تعلم استخدام تقنيات المعاصرة أسهل بكثير من الإصدارات السابقة من التقنيات المصممة لتدريس اللغات. يبدو أن ما يفتقر إليه المعلمون هو الدعم والتشجيع لاستخدام هذه الأدوات المألوفة بشكل متزايد في سياق التدريس. تتناول هذه المقالة مدى هيمنة التفاعلات الاجتماعية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي على حياتنا اليومية، كيف يمكننا الاستفادة من هذه التفاعلات لصالح متعلمينا، وكيف يمكننا إشراكهم في تجارب التعلم بطرق تشجعهم على ممارسة اللغة على نطاق واسع.

وسائل التواصل الاجتماعي وثقافة المشاركة:

ليس من المستغرب أننا نتواصل بطرق أكثر تنوعًا وعلى نطاق أوسع من أي وقت مضى بفضل وسائل التواصل الاجتماعي وتقنيات الاتصال القائمة على الإنترنت. يجري هذا التواصل في سياقات متنوعة من خلال مجموعة متنوعة من الوسائط. يتم إنشاء النصوص والصوت والفيديو والصور ومجموعة متنوعة من عمليات المزج التي تستخدم هذه الوسائط ومشاركتها وتوزيعها على نطاق واسع كجزء يومي طبيعي من ثقافة المشاركة المنتشرة في كل مكان عبر الإنترنت اليوم. (Liu, 2022)

تُعد سياقات وسائل التواصل الاجتماعي جذابة للغاية لدرجة أن هناك الآن أكثر من ثلاث مليارات مستخدم نشط لوسائل التواصل الاجتماعي على هذا الكوكب. وهذا يمثل أكثر بقليل من ٤٠٪ من إجمالي سكان العالم، وهو ينمو بسرعة أكبر مما توقعه الخبراء. (Tahareh, 2024) إن العدد الهائل للمشاركين والفترات الزمنية الطويلة التي يخصصها الناس طواعية للأنشطة الاجتماعية التي تعتمد على التكنولوجيا يشهدان على قوة هذه البيئات. في الواقع، أصبحت المشاركة في المجتمعات غير الرسمية مقنعة للغاية لدرجة أن العديد من الأشخاص في جميع أنحاء العالم يتفاعلون في كثير من الأحيان مع لغات جديدة ويتعلمونها ليكونوا أعضاء مشاركين في مجتمع جديد.

الثقافة التشاركية وتعليم اللغات الأجنبية:

بالنظر إلى الماضي، كان تأثير التكنولوجيا كبيرًا على مدار تاريخ تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب. دأب المعلمون المبتكرون على ابتكار تطبيقات طموحة لتعليم اللغات بمساعدة الحاسوب باستخدام تقنيات حديثة. ومع ذلك، كان من الشائع ألا تصل هذه التطبيقات إلا إلى شريحة محدودة جدًا من الأفراد ذوي التفكير المماثل. في المقابل، تُتيح ثقافة المشاركة العالمية الجديدة لمعلمي اللغات الأجنبية فرصًا لا حصر لها لخلق تجارب عملية لغوية هادفة وأصيلة للمتعلمين، تُرسخ التعليم في سياقات جذابة حقًا. وهكذا، وعلى عكس أي مرحلة أخرى في تاريخنا المهني، تُوفر التقنيات الجديدة فرصًا تدعم التعلم الفعال حقًا: فهي تسمح لنا بإنشاء أنشطة ومهام وتجارب تعليمية أصيلة، تُجرى في سياقات أصيلة، وتتضمن لغة أصيلة، من أجل تحسين تعلم اللغة. (Hossain, 2024) علاوة على ذلك، لهذه الفرص تأثير مهم على تحفيز الطلاب، وهو أمر معروف بأنه بالغ الأهمية للنجاح، علاوة على ذلك، فإن خلق فرص للطلاب لبناء المعرفة بشكل تعاوني وبناء مجتمعات جماعية يدعمهم في تطوير استقلاليتهم في تعلمهم، ويمكن أن يزيد من دافعيتهم ويساهم في مشاركتهم. (Blanka, 2012)

تنوع سياقات التعليم:

يُعد التنوع المتزايد في سياقات التعلم أحد أكبر تأثيرات التكنولوجيا على سياقات التدريس والتعلم. فقبل بضع سنوات فقط، كان من الشائع أن يُشير المعلمون ومصممو البرامج التعليمية إلى سياقات التدريس بشكل ثنائي، إما وجهاً لوجه أو عبر الإنترنت.

أما اليوم، فيواجه المعلمون والمتعلمون خيارات متعددة في كلا المجالين. ففي سياقات التعلم وجهاً لوجه، يتزايد الاهتمام بإنشاء مساحات تعلم نشطة تدعم الممارسات التي تركز على المتعلم. ويمكن للمعلمين تحسين مساحة الفصل الدراسي الفعلية من خلال محاكاة ثقافات اللغات المستهدفة، من خلال الواقعين المعزز والافتراضي. وبالمثل، يتزايد تنوع السياقات عبر الإنترنت المتاحة لدعم تدريس وتعلم اللغات كنتيجة مباشرة لتطور هذه المجالات الاجتماعية غير الرسمية المختلفة، مما أسماه ثورن "براري" ممارسة اللغة الأصلية التي تُوثق باستمرار عبر الإنترنت مع تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض. (Lujain, 2024)

يأتي كلٌّ منها بمجموعة خاصة من التوقعات والممارسات الاجتماعية التي تُتيح فرصاً جديدةً للمتعلمين لاستكشاف مفاهيم النوع والنمط والتفاعلات الثقافية المناسبة. يشمل ذلك مجموعة متنوعة من سياقات وسائل التواصل الاجتماعي، ومنصات الألعاب، والمشاريع التعاونية والتشاركية عن بُعد، والعديد من تطبيقات المزج. ويتمثل جوهر هذه التجارب في تطبيق أدوات الاتصال الحاسوبي المتنوعة. وقد كان استخدام هذه الأدوات محوراً لكثير من الأبحاث المبكرة حول الاستخدام المحتمل لتقنية الويب في تعلم اللغات، ولا يزال يُقدم آفاقاً تعليميةً واعدةً للمستقبل. (Lu Zheng, 2024)

يشبه التواصل باستخدام الأدوات المتزامنة التواصل الشفهي وجهاً لوجه، يشمل تقنيات مثل الرسائل النصية والدرشات والتدوين المصغر. في المقابل، يتضمن التواصل غير المتزامن عادةً فترة زمنية بين تبادل الأدوار، ويشمل تقنيات مثل البريد الإلكتروني والمناقشات عبر الإنترنت والتدوين. في حين أن العديد من أدوات التواصل التفاعلي عبر الإنترنت لا تزال تدرج بسهولة ضمن هذا النموذج، إلا أن أنواعاً جديدة تظهر باستمرار، مما يُثبت عدم كفاية هذه الفئات الراسخة، يوفر كل من هذه الأدوات إمكانيات فريدة. على سبيل المثال، تتيح مواقع الويكي وأدوات مثل معالجة النصوص عبر الإنترنت لكتاب متعددين المساهمة في مستند مشترك واحد في الوقت نفسه، وهو مثال على التواصل التفاعلي عبر الإنترنت المتزامن. (Kessler, 2016) يختلف هذا عن التواصل المتزامن عبر الإنترنت؛ لأن المحاور لا يضطر إلى انتظار الآخرين لإنهاء أفكارهم أو مساهماتهم قبل أن يتمكن من المساهمة. في الواقع، في

سياقات مثل مستندات جوجل، يمكن للمؤلفين رؤية شركائهم المتعاونين يكتبون في الوقت الفعلي مع كل ضغطة مفتاح أثناء الكتابة. على سبيل المثال، قد يتوقف من يواجهون صعوبة في الكتابة مؤقتاً ويتابعون مساهمات شركائهم، مما قد يساعدهم على التوصل إلى أفكار إضافية ذات صلة. بالإضافة إلى تحدي التناقضات القائمة (الدورات وجهاً لوجه مقابل الدورات عبر الإنترنت؛ الاستخدامات المتزامنة مقابل الاستخدامات غير المتزامنة)، من المهم أيضاً فهم مدى تأثير البحث على استخدامنا للتكنولوجيا. على سبيل المثال، أظهرت الدراسات أن مواقع الويكي يمكن أن تدعم الاهتمام بالجمهور، والاهتمام بالشكل، والاهتمام بنوع المهمة. (Kessler, 2016)

لاحظ باحثون آخرون أن التدوين التعليمي يُساعد الطلاب على التركيز على التأمل ويزيد من فاعلية الذات، كما وُجد أن الأنشطة القائمة على الدردشة تُعزز مهارات المعالجة المعرفية، بينما تُتيح منتديات النقاش عبر الإنترنت للمتعلمين فرصةً للتأمل والتعبير عن أنفسهم بشكلٍ مُطول. فإن بعض الملاحظات حول كيفية استخدام هذه الأدوات عملياً قد تؤدي إلى فصل إمكاناتها عن السياق البيئي الأوسع - بيئة التعلم والخبرة - ودفعت البعض إلى إصدار تعميمات شاملة حول تطبيق هذه الأدوات. من المهم إدراك أهمية السياق البيئي الذي تُستخدم فيه الأداة أو الممارسة، بالإضافة إلى أن هذه الأدوات ليست مُصممة على قدم المساواة ولا تعمل جميعها بنفس الطريقة. علاوة على ذلك، قد يختلف كل تكرار لأداة مُعينة عن الإصدار السابق، وقد يكون مثال من دراسة سابقة غير مُميز للمستخدم الحالي. بناءً على ذلك ينبغي على القراء مراعاة ذلك عند التخطيط لاستخدام هذه الأدوات أو التفكير فيه. (Jinming, 2024)

التعليم المتمركز حول المتعلم:

عند النظر في استخدام التقنيات الحالية والمتطورة والجديدة، من المهم مراعاة مدى إسهامها في تسهيل التعليم المتمركز حول المتعلم. لقد اتجه التعليم نحو تركيز أكثر على المتعلم لعقود من الزمن: فقد وصف بعض العلماء مناهج إعادة تصميم الأساليب والمواد التعليمية بهدف إنشاء فصل دراسي للغات الأجنبية أكثر تركيزاً على المتعلم منذ أكثر من ٥٠ عامًا، وقد أرسى هذا المبدأ الأساس للنهج التواصلية في تعليم وتعلم اللغات. (Alqahtani, 2023)

ومع ذلك، قد لا تكون العديد من أمثلة الممارسات الحالية الفعلية متمركزة حول المتعلم؛ أي أنها لا تُعيد تركيز التعليم بحيث يكون المتعلم هو نقطة الارتكاز - على سبيل المثال، من خلال الاهتمام بأنماط تعلم الطلاب أو مساعدتهم على تطوير وعيهم بكيفية تعلمهم على أفضل وجه. وصف الآخرون تمركز المتعلم في البيئات المُعززة بالتكنولوجيا بأنه يتيح للطلاب مزيداً من التحكم في تخطيط ما يتعلمونه

الفني، والإجابة على الأسئلة، وتقديم الملاحظات والتوجيه حول استخدام الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي. (Xiao, 2025)

وباستخدام هذه الأساليب، يمكن لمعلمي اللغات الأجنبية أن يصبحوا أكثر استعدادًا لاستخدام الأدوات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي في دروسهم، وهو ما سيساعد طلابهم على تعلم اللغات بشكل أسرع وأكثر فعالية. (Pokrivcakova, 2022)

أنواع أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي:

هناك العديد من أدوات تعليم اللغات بالذكاء الاصطناعي، ولكل منها أغراضها وميزاتها الخاصة، إليك بعض الأمثلة: أ. أدوات الترجمة الآلية: تستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لترجمة النصوص أو الكلام تلقائيًا من لغة إلى أخرى في الوقت الفعلي. تُستخدم هذه الأدوات عادةً للترجمات السريعة للعبارة أو الجمل القصيرة، وغالبًا ما توجد في تطبيقات الجوال أو المنصات الإلكترونية.

ب. أنظمة تعليم اللغات: تستخدم هذه الأدوات خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتزويد المستخدمين بدروس لغوية وملاحظات شخصية قد تتضمن دروسًا تفاعلية وتمارين واختبارات لمساعدة المتعلمين على تحسين مهاراتهم في القواعد والمفردات والمحادثات يمكن العثور على أنظمة تعليم اللغات الذكية في تطبيقات الجوال والمنصات الإلكترونية وبرامج منفصلة. (Serpil, 2025)

ج. أنظمة توليد اللغات: تستخدم هذه الأدوات خوارزميات الذكاء الاصطناعي لإنتاج نص أصلي بلغة معينة بناءً على مجموعة من معلومات الإدخال، قد تُنتج هذه الأدوات مقالات إخبارية أو تقارير أو منشورات على مواقع التواصل الاجتماعي. يمكن العثور على أنظمة توليد اللغات في برامج الكمبيوتر أو المنصات الإلكترونية.

تجمع أدوات تعلم اللغات الأخرى المدعومة بالذكاء الاصطناعي أجزاءً من هذه الفئات، مثل روبوتات الدردشة التي تستخدم خوارزميات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) للتواصل مع المستخدمين بلغات مختلفة. يمكن استخدام هذه الأدوات لممارسة اللغة أو لتقديم المعلومات والمساعدة للمستخدمين. (Aaron, 2025)

دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية كلفة أجنبية:

- تجارب تعلم شخصية: يمكن للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تحليل كفاءة الطالب اللغوية وأسلوب تعلمه، وتعديل محتوى الدروس وتبسيطها وفقًا لذلك، مما يوفر تجربة تعلم شخصية

- ملاحظات آنية: يمكن للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تقديم ملاحظات فورية للطلاب، مما يساعدهم على تحديد مجالات التحسين والتقدم في رحلة تعلمهم للغة.

وكيف يتعلمونه. تُمكن تقنيات اليوم لمعلمي اللغة من السعي لتحقيق تمرکز متعلم أكثر قوة وتفردًا، يستفيد من الابتكارات التكنولوجية التي تؤثر على التجارب الفردية المُحسَّنة، والنشاط الاجتماعي، والوصول إلى البيانات. (Matkuhin, 2015)

من المهم تطوير فهم لهذه الأسس الأساسية قبل أن نتمكن من التطلع بفعالية نحو المستقبل. يجب أن يكون المعلمون على دراية بمجموعة متنوعة من سياقات التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهًا لوجه من أجل الاستعداد بشكل مناسب لتفسيرات مستقبلية أكثر قوة وتطورًا لهذه المجالات. وبالمثل، يُعزز فهم ممارسات إدارة المحتوى التفاعلي القائمة استخدام واعتماد الجيل التالي من هذه الأدوات. يُعد فهم المحاولات السابقة لجعل التعلم أكثر تركيزًا على الطالب أمرًا ضروريًا لأي شخص يسعى جاهدًا لإنشاء أنظمة تعلم مستقبلية فردية وذكية قائمة على البيانات. من المهم أيضًا أن يفهم معلمو اللغات كيف يُمكن لهذه المجموعة من الأبحاث حول التدريس باستخدام التكنولوجيا أن تُثري ممارساتنا التعليمية، بينما نستعد للتطلع إلى مستقبل التكنولوجيا وتعليم اللغات، يجب أن نكون مستعدين للعديد من الفرص والتحديات. (Boyadzhieva, 2016)

طرق تُمكن معلمي اللغة العربية من تحسين استخدام الذكاء الاصطناعي:

أ. التطوير المهني: إن توفير فرص التطوير المهني، مثل ورش العمل والدورات والندوات، يُساعد معلمي اللغة العربية على التعرف على مختلف الأدوات والتقنيات المدعومة بالذكاء الاصطناعي المتاحة، بالإضافة إلى كيفية دمجها بفعالية في تدريسهم.

ب. الإرشاد: إن الجمع بين معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة ومعلمين جدد أو أقل خبرة يُتيح فرصة قيمة للتعلم والدعم. يُمكن للمعلمين ذوي الخبرة مشاركة معارفهم وخبراتهم مع متدربهم وتوجيههم نحو دمج الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي في التدريس. (Xiao, 2025)

التعلم التعاوني: تُتيح المشاركة في تجارب التعلم التعاوني، مثل المجتمعات الإلكترونية أو مجموعات التعلم المهني، لمعلمي اللغة العربية فرصة مشاركة الأفكار والموارد، والتعلم من تجارب أقرانهم.

د. الموارد عند الطلب: يُتيح تزويد معلمي اللغة العربية بإمكانية الوصول إلى المساعدة عند الطلب، مثل الدروس التعليمية عبر الإنترنت أو الندوات عبر الإنترنت، التعلم بالسرعة التي تناسبهم وبطريقة مريحة.

هـ. الدعم والتوجيه: يُساعد تقديم الدعم والتوجيه المستمرين لمعلمي اللغة العربية أثناء دمجهم للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تدريسهم على ضمان نجاحهم وتخفيف أي مخاوف أو تحديات قد يواجهونها. ويشمل ذلك تقديم الدعم

٥. غلوسيك (Glossika)، هو تطبيق لتعلم اللغات يستخدم الذكاء الاصطناعي وتدريب الجمل الجماعية لمساعدة المستخدمين على تحسين مهاراتهم اللغوية. يقدم تدريباً شخصياً بناءً على أهداف المستخدمين وتقدمهم، ويتضمن تسجيلات صوتية من متحدثين أصليين للمساعدة في النطق. (Zhai, 2025)

تحديات وقيود أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي:

هناك أيضاً العديد من التحديات والقيود التي تواجه استخدام أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي:

أ. نقص التفاعل البشري: يتمثل القيد الرئيسي لأدوات تعلم اللغات بالذكاء الاصطناعي في نقص التفاعل البشري، في حين أن بعض الأدوات توفر تدريباً مباشراً على المحادثة مع متحدثين أصليين أو معلمي لغة، فإن معظم تجربة التعلم ذاتية التوجيه ولا تتضمن تفاعلاً بشرياً مباشراً. قد يُمثل هذا مشكلة للمتعلمين الذين يفضلون تجربة تعلم أكثر تخصيصاً وتفاعلية. (Amy, 2024)

ب. صعوبة في محاكاة الفروق الثقافية والسياقية للغة: قد تحتاج أدوات تعليم اللغات بالذكاء الاصطناعي إلى مساعدة لمحاكاة الفروق الثقافية والسياقية للغة، مثل التعبيرات الاصطلاحية والعامة واللهجات الإقليمية. قد يؤدي هذا إلى سوء فهم أو أخطاء في التواصل، لا سيما في اللغات الأكثر تعقيداً أو تقنية.

ج. الاعتماد على كميات كبيرة من البيانات للتدريب: تعتمد أدوات تعلم اللغات بالذكاء الاصطناعي على كميات كبيرة للتدريب، مما قد يُشكل تحدياً للغات أو اللهجات غير الممثلة تمثيلاً كافياً. قد يؤدي هذا إلى نقص الموارد أو تحيز مواد التعلم لهذه اللغات. (Belle Li, 2025)

د. محدودية القدرة على فهم أو إنتاج لغة إبداعية أو أصلية: قد تحتاج أدوات تعليم اللغات بالذكاء الاصطناعي إلى مساعدة في فهم أو إنتاج لغة إبداعية أو أصلية، مثل الشعر أو الرواية. وقد تحتاج أيضاً إلى مساعدة في المهام التي تتطلب مستوى عالٍ من الكفاءة اللغوية، مثل القواعد أو المفردات المتقدمة.

هـ. محدودية القدرة على تمييز الأخطاء: قد لا تتمكن أدوات تعليم اللغات بالذكاء الاصطناعي من تمييز الأخطاء أو تصحيحها بدقة المعلم أو المرشد البشري. قد يؤدي هذا إلى اكتساب المتعلمين عادات سيئة أو ارتكاب أخطاء متكررة.

(Zhai, 2025)

الخاتمة:

في السنوات الأخيرة، ازدادت شعبية أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي نظراً لفعاليتها وسهولة استخدامها والوصول إليها. لهذه الأدوات فوائد عديدة، مثل توفير الوقت وتسريع عملية التعلم، وجعل التعلم أكثر

- الكفاءة: يمكن للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي توفير الوقت للمعلمين من خلال أتمتة مهام محددة وتوفير طرق سريعة وسهلة لتقييم تقدم الطلاب.

- المشاركة: من خلال تصميم المحتوى بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية وتوفير تجارب تعليمية تفاعلية، يمكن للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تساعد في الحفاظ على تفاعل الطلاب وتحفيزهم لمواصلة التعلم. (Amy, 2024)

- إمكانية الوصول: يمكن للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن توفر فرصاً تعليمية متاحة للطلاب ذوي الإعاقة أو أولئك الذين يعيشون في مناطق نائية أو محرومة من الخدمات.

- تحسين نتائج التعلم: من خلال الجمع بين فوائد الذكاء الاصطناعي وأساليب التدريس التقليدية، يمكن لمعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية إنشاء بيئة تعليمية أكثر فعالية وكفاءة لطلابهم، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم. (Amy, 2024)

خمس أمثلة على ميزات أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي:

تساعدك هذه الأمثلة الإضافية على معرفة المزيد عن أنواع أدوات تعلم اللغات بالذكاء الاصطناعي المختلفة وكيفية استخدامها في الحياة العملية.

١. دولينجو منصة شائعة لتعلم اللغات، تستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليمات وملاحظات شخصية للمستخدمين. تقدم دروساً وتمارين واختبارات تفاعلية بأكثر من ٣٠ لغة، وهي متوفرة على منصات الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر.

٢. ألسا سبيك (Elsa Speak)، (مساعد الكلام باللغة الإنجليزية) هو تطبيق جوال يستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لمساعدة المستخدمين على تحسين مهاراتهم في نطق اللغة العربية. يستخدم تقنية التعرف على الكلام لتحليل كيفية نطق الأشخاص للكلمات وتقديم ملاحظات واقتراحات حول كيفية التحسين في الوقت الفعلي.

٣. روسيتا ستون (Rosetta Stone)، هو برنامج لتعلم اللغات يستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليمات وملاحظات مخصصة للمستخدمين. يقدم دروساً تفاعلية وتمارين واختبارات بأكثر من ٣٠ لغة، وهو متاح على منصات الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر.

٤. غوغل ترجمة (Google Translate)، هي أداة ترجمة آلية تستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لترجمة النصوص أو الكلام تلقائياً من لغة إلى أخرى في الوقت الفعلي. وهو متاح كتطبيق جوال أو منصة عبر الإنترنت ويدعم أكثر من ١٠٠ لغة.

المراجع والمصادر:

1. Liu Yanliu (2022). Social media for collaborative planning: A typology of support functions and challenges. The International Journal for Urban Planning. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.103641>
2. Tahareh Shaheb, Mouwafac Sidaou, Bill Schmarzo. (2024). Convergence of artificial intelligence with social media: A bibliometric & qualitative analysis. Telematic and Informatics Report. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100146>
3. Kazi Imran Hossain. (2024). Reviewing the Role of Culture in English Language Learning: Challenges and Opportunities for Educators. Social Sciences and Humanities, Volume 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100781>
4. Blanka Frydrychova Klimova. (2012). The teaching of foreign languages. Social and Behavioral Sciences. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.042>
5. Lu Zheng, Yong Yang. (2024). Research perspectives and trends in Artificial Intelligence-enhanced language education: A review. Journal Heliyon. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38617>
6. Lujain AlTwijri, Talal Masaed Alghizzi. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review. Journal Heliyon. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053>
7. Kessler, G. (2016). Technology standards for language teacher preparation. In F. Farr

خصوصية، ومساعدة الطلاب على التعرف على ثقافات أخرى.

ولكن هناك أيضًا مشاكل وقيود لاستخدام أدوات تعلم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي، مثل الحاجة إلى مزيد من التفاعل البشري، وصعوبة إعادة صياغة دقائق اللغة بناءً على الثقافة والسياق، والحاجة إلى بيانات كثيرة لتدريب الذكاء الاصطناعي.

يمكن أن تتطور أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي بطرق عديدة، مثل الجمع بين تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز، وتحسين خوارزميات معالجة اللغة الطبيعية، وتطوير خوارزميات أكثر تقدمًا للتعلم الشخصي.

من الضروري معالجة هذه المشاكل والقيود عند تطوير أدوات تعليم اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي، حتى يتمكن المستخدمون من التعلم بشكل أسرع وأفضل. ويمكن تحقيق ذلك من خلال جعل عملية التعلم أكثر تفاعلية والوعي الثقافي، ومعالجة مشاكل تحيز البيانات وكيفية عرضها. ومن خلال معالجة هذه المشاكل، تتمتع أدوات تعليم اللغات بالذكاء الاصطناعي بالقدرة على أن تصبح أدوات أكثر قوة وتأثيرًا في تعلم اللغات.

for English as a foreign language speaking practice. Computer and Education: Artificial Intelligence.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>

8. Dmitry Matkuhin, Daria Bolgova. (2015). Learner-centered Approach in Teaching Foreign Language: Psychological and Pedagogical Conditions. Social and Behavioural Sciences.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.044>

9. Ellie Boyadzhieva. (2016). Learner-centered Teaching and Learner Autonomy. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.008>

10. Xiao Tan, Gary Cheng, Man Ho Ling. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. Computer and Education: Artificial Intelligence.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>

11. Aaron A. Funa, Renz Alvin E. Gabay. (2025). Policy guidelines and recommendations on AI use in teaching and learning: A meta-synthesis study. Social Sciences and Humanities.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101221>

12. Serpil Azap. (2025). The role of artificial intelligence in language teacher education: EFL learners' views on the concept of "ChatGPT" through metaphorical analysis. Social Sciences and Humanities.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101394>

13. Belle Li (2025). Two years of innovation: A systematic review of empirical generative AI research in language learning and

& L. Murray (Eds.), Routledge handbook of language learning and technology.

8. Jinming Du, Ben Kei Daniel. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots teaching. Computers and Education: Artificial Intelligence.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>

14. Amy Wanyu Ou, Christian Stohr, Hans Malstrom. (2024). Academic communication with AI-powered language tools in higher education: From a post-humanist perspective. Journal System.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225>

15. Chunpeng Zhai, Santoso Wibowo. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. Computer Sciences and Artificial Intelligence.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>

16. Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. Journal of Language and Cultural Education.

17. Tariq Alqahtani. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research.

<https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Stress and Intonation in Qur'anic Performance of Linguistic Structures: Concept, Boundaries, and Application (Interrogation and Completion as Case Studies).

Prof. Abdullah M Almejlh

College of Arabic Imam Mohammad Ibn Saud
Islamic University.

E-mail: MFLH66@YAHOO.COM

النبر والتنغيم في الأداء القرآني للأساليب اللغوية: المفهوم والحدود والتطبيق الاستفهام والإتمام نموذجاً.

أ.د. عبدالله بن محمد المفلح

كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد سعود الإسلامية.

KEY WORDS:

Stress; Intonation; Qur'anic Performance.

الكلمات المفتاحية:

النبر – التنغيم – أداء القرآن الكريم.

ABSTRACT:

Stress and Intonation in Qur'anic Performance of Linguistic Structures: Concept, Boundaries, and Application (Interrogation and Completion as Case Studies)

This paper examines the significance of assigning appropriate stress and intonation to linguistic structures in Qur'anic recitation. It builds upon the disciplines of grammar, rhetoric, and tajwīd, with their established rules and principles that govern the determination of meaning. The study seeks to ground the relationship between meaning and Qur'anic performance by employing prosodic reading in the delivery of linguistic structures. Among the structures that particularly require theoretical and applied investigation are interrogation, completion, condition, and oath.

The paper elaborates on the concept of stress and intonation, highlighting, in particular, the notion of *sentence stress*, which is classified into primary stress and secondary stress. It further outlines the types and significance of intonation—such as rising, level, and falling contours—and their respective placements within linguistic structures, along with the rationale for such distribution.

Reference is made to a number of previous studies, including those of Dr. Ibrahim Anis, Dr. Tammam Hassan, and Dr. Walid al-Deeb, who addressed stress and intonation within Arabic more generally. In addition, the paper draws attention to remarks made by early Arab scholars of language such as Sibawayh, Ibn Jinnī, and Badr al-Dīn al-Zarkashī.

Moreover, the study discusses the primary functions of stress and intonation, with emphasis on the expressive function and the syntactic function. It then examines their placement in two structures: interrogation and completion—the latter denoting constructions in which the two components are separated by a lengthy pause. The paper delineates the stress and intonation contours for each and concludes by proposing a table that identifies the positions of stress and intonation across a range of linguistic structures. The Encyclopedia of Stress and Intonation in Qur'anic Performance of Linguistic Styles is considered an extensive reference in this field.

مستخلص البحث:

تركز هذه الورقة العلمية على أهمية إعطاء الأساليب اللغوية حقها من النبر والتنغيم في أداء القرآن الكريم منطلقاً من علوم النحو والبلاغة والتجويد، وما فيها من قواعد ومبادئ لتحديد المعنى، وتحاول تأصيل العلاقة بين المعنى والأداء القرآني بتوظيف القراءة النبرية في أداء الأساليب اللغوية لتحقيق ذلك. ومن أهم تلك الأساليب التي تحتاج إلى دراسة نظرية وتطبيقية: الاستفهام، والإتمام، والشرط، والقسم.

ومما شرحته هذه الورقة العلمية مفهوم النبر والتنغيم، ومن أهم ما ذكرت مفهوم (نبر الجملة)، وهو نوعان: (نبر رئيس)، و(نبر خفيف)، ومفهوم التنغيم وأنواعه وأهميته، ومن ذلك النغمات: الصاعدة والمستوية والهابطة ومواضعها في الأساليب اللغوية والتعليل لذلك.

وقد أشارت الورقة لبعض الدراسات السابقة، مثل: دراسات د. إبراهيم أنيس، ودراسات د. تمام حسان، ودراسات د. وليد الديب، التي تناولت النبر والتنغيم في لغة العرب بشكل أساسي. ومما ذكر في الورقة العلمية إشارات بعد علماء العربية السابقين عن النبر والتنغيم، مثل: سيويو، وابن جني وبدر الدين الزركشي وغيرهم. كما تناولت الورقة وظائف النبر والتنغيم، وأهمها الوظيفة التأثيرية والوظيفة التركيبية.

ثم شرحت الورقة مواضع النبر والتنغيم في أسلوب الاستفهام والإتمام (والمقصود به كل أسلوب فصل بين ركنيه بفصل طويل)، وحددت الورقة خط النبر والتنغيم لكل منهما، وختمت الورقة بجدول مقترح لمواضع النبر والتنغيم في عدد من الأساليب اللغوية. ومزيد من التفاصيل موجود في موسوعة النبر والتنغيم في الأداء القرآني للأساليب اللغوية.

أولاً: مقدمة

تهدف هذه الورقة إلى الإشارة إلى أهمية إعطاء الأساليب اللغوية حقها من النبر والتنغيم في أداء القرآن الكريم منطلقاً من علوم النحو والبلاغة والتجويد، وما فيها من قواعد ومبادئ لتحديد المعنى، محاولاً تأصيل العلاقة بين المعنى والأداء القرآني بتوظيف القراءة النبرية في أداء الأساليب اللغوية لتحقيق ذلك. ومن أهم تلك الأساليب: الاستفهام، والإتمام، والشرط، والقسم. وأهم مصطلحات في موضوع هذه الورقة مصطلح (نبر الجملة)، وهو نوعان:

(نبر رئيس)، وهو: تمييز كلمة من كلمات الجملة بضغطة تخصصها، لتكون أبرز من غيرها من كلمات الجملة، فتزيد وضوحاً في السمع، ويصل معناها واضحاً ومؤكداً. (نبر خفيف)، وهو: تمييز كلمة من كلمات الجملة بضغطة تخصصها أخف من ضغطة النبر الرئيس، ويغني عنه وجود الهمزة أو الشدة أو المد في الكلمة.

ومصطلح (التنغيم)، وهو: نغمات منتظمة ومتتابعة في أداء الكلام (الجملة والجملة)، تصاحب التراكيب، وتحدد معنى الكلام، وتميز أساليبه عن بعضها.

أما وقف التنغيم فهو وقف لطيف – بتنفس قصير جداً – يمكن القارئ من القراءة التدبرية ويساعد المستمع على فهم الجملة وتدبرها والارتواء من معناها فكرياً وعاطفياً، وبذلك يؤدي إلى إظهار أكبر قدر ممكن من معنى الآية، ويعطي فرصة للمستمع للتعمق في فهمها.

ومن أهم جوانب التداخل التي قد تبدو بين النبر والتنغيم وبعض العلوم علاقة النبر والتنغيم بعلم الوقف والابتداء، والحد الفاصل بينهما أنه إذا كان علم الوقف والابتداء يحدد مواضع الوقف وحكمه بالإجابة على سؤال: أين يكون الوقف؟ وما حكمه؟ فإن هذه المجال من البحث القرآني يجيب على سؤال: كيف يُوقف؟ هل بنغمة صاعدة أو مستوية أو هابطة، ولماذا؟

وأما علاقته بالبلاغة فإن التنغيم جزء من البلاغة في الكلام الشفوي؛ لأنه جزء مهم من مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ولا يمكن أن يوصف الكلام الشفوي بالبلاغة وأدائه التنغيمي مختلف عن مقتضى حال المتلقي. وعلاقته بالأداء الصوتي أن نغمة الانتظار - صاعدة أو مستوية - تحافظ على تركيز المستمع عند قراءة الجملة ذات الركنين المتتابعين، وتجعله حاضر الذهن مشدوداً مع القارئ لإكمال المعنى؛ وقد تغني

في بعض المواضع عن إعادة قراءة كلام سابق لإظهار كامل المعنى، بل يمكن للقارئ مواصلة القراءة؛ لأن المستمع جاهر لذلك. ومزيد من التفاصيل موجود في موسوعة النبر والتنغيم في الأداء القرآني للأساليب اللغوية.

ثانياً: الدراسات السابقة

ورد في عدد من الدراسات الحديثة إشارات عامة عن أهمية النبر والتنغيم في اللغة العربية، وبعضهم اهتم بالقرآن الكريم فقط، ومن أهمهم:

أولاً: د. إبراهيم أنيس:

ذكر د. إبراهيم أنيس خمسة أشكال للمقطع في الكلمة الواحدة.^١ أما مواضع النبر عنده فهي أربعة: الأول: أن ينظر إلى المقطع الأخير.^٢ والثاني: أن ينظر إلى المقطع الذي قبل الأخير.^٣ والثالث: وله أحوال منها: إما الفعل الماضي الثلاثي، وإما في الكلمات، وإما في أمثال المصادر، أو الأسماء.^٤ والرابع: حين تكون المقاطع الثلاثة التي قبل المقطع الأخير في الكلمة من النوع الأول.^٥

وفي نظري أنه قد هدم القواعد التي وضعها بنفسه، وهو على علم بهذا فاضطر لعدد كبير من الاستثناءات أخلت بالمعايير التي وضعها بشكل كبير. وقد أخذ عليه د. عبد الصبور شاهين، ود. وليد الديب، ود. أحمد زين الدين بعض المآخذ فيما يتعلق بأشكال المقاطع عنده وتحديد مواضع النبر من الكلمة.^٦

ثانياً: د. تمام حسان:

فقد ذكر د. تمام حسان أنه اختار أن ينظر للمقاطع في الكلمة العربية على أنها تعبيرات عن أنساق منظمة من الجزئيات التحليلية.^٧ والمقاطع عنده ستة أشكال في الكلمة الواحدة.^٨ أما مواضع النبر الأولي (الرئيس) عنده في الكلمة فهي خمسة:

- الأول: إذا كان المقطع الأخير طويلاً.^٩
 - الثاني: ويقع في الكلمات ذات المقطع الواحد أياً كانت كميته.^{١٠}
 - الثالث: يقع النبر على المقطع الذي قبل الأخير.^{١١}
 - الرابع: يقع النبر على المقطع الذي يسبق ما قبل الآخر.^{١٢}
 - الخامس: يقع النبر على الثالث مما قبل الآخر.^{١٣}
- وقد أخذ عليه د. وليد الديب، ود. أحمد زين الدين بعض المآخذ فيما يتعلق بأشكال المقاطع عنده وتحديد مواضع النبر من الكلمة.^{١٤}

باستخدام (م) بدلاً من (ح ح)، ولتوحيد الرمز فاستخدم (ص، ح) أي (الصامت والمتحرك).

- ^٨ انظر: البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣، ص: ٢٦٠. وانظر: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، ص: ١٤٠، ١٤١. وكلامه في كتاب: البيان في روائع القرآن عن النبر والمقاطع الصوتية أكثر وضوحاً ونضجاً من غيره من الكتب.
- ^٩ انظر: البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان، ص: ٢٦٣.
- ^{١٠} انظر: البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان، ص: ٢٦٣.
- ^{١١} انظر: البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان، ص: ٢٦٣.
- ^{١٢} انظر: البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان، ص: ٢٦٣-٢٦٤.
- ^{١٣} انظر: البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان، ص: ٢٦٤.
- ^{١٤} للمزيد انظر: قوانين النبر في اللغة العربية، د. وليد الديب، ص: ٨١ - ٩٣. ونظرية الميزان النبري للدكتور وليد مقبل الديب، د. أحمد زين

^١ انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ٩٢، ٩٣.

^٢ انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ٩٩.

^٣ انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ١٠٠.

^٤ انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ١٠٠.

^٥ انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ١٠٠.

^٦ للمزيد انظر: علم الأصوات، د. عبد الصبور شاهين ١٥٤، وقوانين النبر في اللغة العربية، عرضاً ونقداً وتأسيساً لنظرية جديدة، د. وليد الديب، ص: ٧٠ - ٧٧، ونظرية الميزان النبري للدكتور وليد مقبل الديب، د. أحمد زين الدين محمد أحمد، رسالة دكتوراه، كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ٢٠٢١، ص: ٦٥ - ٦٩.

^٧ انظر: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، ص: ١٣٨. وقد رمز للمقاطع في كتابه: مناهج البحث في اللغة - (ص، ع) (أي الصحيح والمعتل، وفي كتابه: البيان في روائع القرآن رمز لبعض المقاطع

ثالثاً: د. وليد الديب (الميزان النبري):

الميزان النبري عنده هو: عبارة عن مجموعة من الصيغ التي تأتي قوالب محدّدة لمواضع الضغط،^{١٥} ومواضع عدم الضغط في الكلام.^{١٦} وقد استنبط تلك الصيغ من الأداء القرآني، ويؤكد أن الدراسات الحديثة قد أثبتت أن النبر يصاحب الحركة، وأن كل حركة قد تتحمل نبراً ما، وأن هذا النبر يتفاوت من حيث مقدار قوته، فالحركة التي تظهر فيها قوة النبر تكون منبورة، والتي لا تظهر فيها قوته تعدّ غير منبورة، ليسهل التفريق بينهما.^{١٧}

قواعد الميزان النبري (باختصار):

القاعدة الأولى: فَعِلَ للتتابع (ـهـ)، ولها صيغتان.^{١٨} القاعدة الثانية: فَعْلَنَ للتتابع: (- هـ - هـ)، ولها صيغتان.^{١٩} القاعدة الثالثة: فَعْلَنَ للتتابع: (- هـ - هـ)، ولها ثلاث صيغ.^{٢٠} القاعدة الرابعة: مُفَعِّلَنَ للتتابع: (- هـ - هـ - هـ)، ولها أربع صيغ.^{٢١} القاعدة الخامسة: مُتَفَعِّلَنَ للتتابع: (- هـ - هـ - هـ - هـ)، ولها خمس صيغ.^{٢٢} القاعدة السادسة: مُسْتَفَعِّلَنَ للتتابع: (- هـ - هـ - هـ - هـ - هـ)، ولها سبع صيغ.^{٢٣} وللتفاصيل يمكن الرجوع للنسخة الكاملة من الموسوعة.

ثالثاً: مكانة النبر والتنغيم عند السابقين

وقد ورد كثير من الإشارات عند علماء اللغة وعلوم القرآن الكريم وبعض الفلاسفة والفقهاء لطريقة العرب في كلامهم وما فيه – بمصطلحات اليوم – من النبر والتنغيم، ومن أهمهم:

فمن علماء اللغة والنحو:

سيبويه أبو بشر عمرو بن قنبر (١٨٠هـ)

تنبه سيبويه إلى أهمية التنغيم في خدمة المعنى، وذلك في توجيه بعض الأساليب اللغوية سياقياً، فقد أكد أن الصوت يستعمل للتفريق بين المعاني المختلفة للجملة الواحدة، يقول شارحاً بيت جرير: أَعْبَدُ حَلَّ في شعبي غريباً أَلُوْماً لا أبا لك واغتراباً (وأما عبداً) فيكون على ضربين: إن شئت على النداء، وإن شئت على قوله: أتفتخر عبداً، ثم حذف الفعل)،^{٢٤} فدرجة الصوت هي التي تحدد انتقال السياق من دلالة النداء إلى دلالة الاستفهام. ويرى أن النغمة الصوتية قد تضيف معنى مختلفاً، يقول: (وقد تقول: تالله! وفيها معنى التعجب)،^{٢٥} فمع أنه أسلوب قسم، إلا أن النغمة الصوتية هي التي أضافت إلى الجملة معنى التعجب.

أبو الفتح عثمان بن جني (٣٩٢هـ)

ناقش ابن جني قضايا كثيرة ومتنوعة في باب الأصوات ومعانيها، ودلالة الصوت على المعنى. يقول في مسألة التعويض بالتنغيم عن كلمة محذوفة: (وقد حذفت الصفة ودلت الحال عليها، وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب^{٢٦} من قولهم: سير عليه ليلٌ، وهم يريدون ليلٌ طويلاً، وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة، لما دلّ من الحال على وضعها، وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك، من التطويح والتطريح، والتفخيم والتعظيم^{٢٧} ما يقوم مقام قوله: (طويل) أو نحو ذلك، وأنت تحس هذا من نفسك إذا تأملت، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فتقول: كان والله رجلاً، فتزيد في قوة اللفظ ب (الله) هذه الكلمة وتتمكن في تمطيط اللام، وإطالة الصوت بها وعليها، أي رجلاً فاضلاً، أو شجاعاً، أو كريماً أو نحو ذلك، وكذلك تقول: سأله فوجدناه إنساناً، وتمكّن الصوت بإنسان، وتفخمه، فيستغني بذلك عن وصفه بقولك: إنساناً سمحاً أو جواداً أو نحو ذلك. وكذلك إن ذمته ووصفته بالضيق، قلت: سأله وكان إنساناً، وتزوي وجهك وتقطبه، فيغني ذلك عن قولك إنساناً لئيماً أو لحزاً، أو مبخلاً أو نحو ذلك).^{٢٨}

فقد استطاع ابن جني أن يوظف التنغيم في الدلالة، فهذا التمطيط، وهذه الإطالة والتلوينات الصوتية (التطويح والتطريح ...) تغني عن التصريح بصفات المذكور في مدحه، وتسد مسد التلطف بالصفة (طويل) والتصريح بها، وهي أبلغ في الدلالة من التصريح بالأوصاف.^{٢٩} ويفصل ابن جني القول في خروج أسلوب الاستفهام إلى التعجب ثم إلى الخبر، وتحول الخبر بعد دخول همزة الاستفهام التقريرية عليه إلى خبر منفي، يقول: لفظ الاستفهام إذا ضامه معنى التعجب استحال خبراً.^{٣٠} فالتنغيم هو الوسيلة التي تكشف تحول المعنى من الاستفهام إلى الخبر، ويدخل في ذلك الاستفهام الذي خرج إلى معاني النفي أو التحقيق أو غيرها، فإن تلك المعاني يدركها المستمع بالتنغيم مع أن الأسلوب استفهامي.

ومن الفقهاء

أبو الليث السمرقندي (٣٧٣هـ)

علق الفقيه الحنفي أبو الليث السمرقندي برأي عن تنغيم الكلام تعليقاً منه على ما ثبت في الصحيح من أن الله سبحانه وتعالى قد أمر نبيه صلى الله عليه وسلم بأن يقرأ القرآن

^{٢٢} انظر: النبر في القرآن الكريم، د. وليد مقبل الديب، ص: ٧٤-٧٧.

^{٢٣} انظر: النبر في القرآن الكريم، د. وليد مقبل الديب، ص: ٧٩.

^{٢٤} انظر: الكتاب (كتاب سيبويه)، تحقيق عبد السلام هارون: ١ / ٣٣٩.

^{٢٥} انظر: الكتاب (كتاب سيبويه)، تحقيق عبد السلام هارون: ٣ / ٤٩٧.

^{٢٦} يقصد: سيبويه. انظر: الكتاب (كتاب سيبويه): ١ / ٢٢٠ وما بعدها.

^{٢٧} التطويح والتطريح عند ابن جني هما (التنغيم)، انظر: القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، دراسة لسانية في الصوارة الإيقاعية، د. أحمد البابي: ١ / ١٤٩.

^{٢٨} انظر: الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني: ٢ / ٣٧٠-٣٧١.

^{٢٩} انظر: الدلالة اللغوية عند العرب، عبد الكريم مجاهد، ص: ١٧٧.

^{٣٠} انظر: الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني: ٣ / ٢٦٩.

الدين محمد أحمد، رسالة دكتوراه، كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ٢٠٢١، ص: ٧٥-٧٦.

^{١٥} يقصد بالضغط مطلق القوة بصرف النظر عن نوع الوسيلة المصاحبة لهذا الضغط أو المؤدية إليه.

^{١٦} انظر: النبر في القرآن الكريم؛ نظرية جديدة في استقامة الأداء القرآني، د. وليد مقبل الديب، ص: ٢٠.

^{١٧} انظر: النبر في القرآن الكريم؛ نظرية جديدة في استقامة الأداء القرآني، د. وليد مقبل الديب، ص: ٢٠.

^{١٨} انظر: النبر في القرآن الكريم، د. وليد مقبل الديب، ص: ٢٦ - ٣٦.

^{١٩} انظر: النبر في القرآن الكريم، د. وليد مقبل الديب، ص: ٣٨ - ٤٧.

^{٢٠} انظر: النبر في القرآن الكريم، د. وليد مقبل الديب، ص: ٥٢ - ٥٩.

^{٢١} انظر: النبر في القرآن الكريم، د. وليد مقبل الديب، ص: ٦٥ - ٧٠.

والكلام تارة، وتعقب النهاية تارة، وربما تكثر في الكلام، وربما تقل. ويكون فيها إشارات نحو الأغراض، وربما كانت مطلقة للإشباع، ولتعريف القطع، ولإمهال السامع ليتصور، ولتفخيم الكلام. وربما أعطيت هذه النبرات بالحدة والثقل هيئات تصير بها دالة على أحوال أخرى من أحوال القائل إنه متحير أو غضبان، أو تصير به مستدرجة للمقول معه بتهديد أو تضرع أو غير ذلك. وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها، مثل أن النبرة قد تجعل الخبر استفهاماً، والاستفهام تعجباً وغير ذلك.^{٣٦}

ومن علماء التجويد والقراءات وعلوم القرآن مكي بن أبي طالب القيسي (٤٣٧هـ)

ناقش مكي بن أبي طالب من يقول بأن المدّ – عند اجتماع همزتين – كما في (آمن)، (وأتى) يجعل الكلام استفهاماً وليس خبراً، مثل قراءة ورش عن نافع،^{٣٧} لقوله تعالى (أنذرتهم أم لم تنذرهم)، (البقرة: ٦)، وقوله: (أنت قلت للناس)، (المائدة: ١١٦)، فقال: إن المدّ يأتي في جملة الخبر كما يأتي في جملة الاستفهام، وأن إشباع المدّ وعدمه يختلف من موضع إلى آخر، ولا يصح أن يقال بأن المدّ – عند اجتماع همزتين – يجعل الكلام استفهاماً ويخرجه من كونه خبراً.^{٣٨}

أبو العلاء الهمذاني العطار (٥٦٩هـ)

يقول أبو العلاء العطار متحدثاً عن الضرب الأول من اللحن الخفي بأنه (لا تعرف كيفيته ولا تدرك حقيقته إلا بالمشاهدة وبالأخذ من أفواه أولي الضبط والدراية، وذلك نحو مقادير المدات، وحدود الممالات، والملطفات، والمشبعات والمختلصات، والفرق بين النفي والإثبات، والخبر والاستفهام، والإظهار والإدغام، والحذف والإتمام، والروم والإشمام، إلى ما سوى ذلك من الأسرار التي لا تنقيد بالخط، واللطائف التي لا تؤخذ إلا من أهل الإتقان والضبط).^{٣٩} ويستنتج د. غانم قدوري الحمد أن أبا العلاء الهمذاني العطار قد أدرك في الضرب الأول من ضربي اللحن الخفي ظواهر نطقية دقيقة تندرج في باب التنغيم الصوتي للجملة المنطوقة، وذلك مثل الفرق بين النفي والإثبات والخبر والاستفهام.^{٤٠}

الكريم على أبي بن كعب رضي الله عنه. فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال النبي صلى الله عليه وسلم لأبي: (إن الله أمرني أن أقرأ عليك القرآن، قال أبي: الله سماني لك؟ قال: الله سمّاك لي، فجعل أبي يبيكي). قال قتادة: فأنبئت أنه قرأ عليه: (لم يكن الذين كفروا من أهل الكتاب).^{٣١} قال أبو الليث السمرقندي (٣٧٣هـ): (وأما الحكمة في أمره تعالى بالقراءة على أبي فهو أن يتعلم: أي ألفاظه وصيغته أدائه ومواضع الوقوف وصيغ النغم، فإن نغمات القرآن على أسلوب ألفه الشرع وقدره بخلاف ما سواه من النغم المستعملة في غيره، ولكل ضرب من النغم أثر مخصوص في النفوس، فكانت القراءة عليه ليُعلّمه لا ليتعلم منه).^{٣٢}

أبو نصر الفارابي (٣٣٩هـ)

تحدث الفارابي عن تنغيم الكلام، ودلالته على ما في النفس من انفعالات وحالات، مشيراً إلى الوظيفة الدلالية للتنغيم، يقول: (ومن فصول النغم الفصول التي بها تصير دالة على انفعالات النفس، والانفعالات عوارض النفس، مثل: الرحمة والقساوة والحزن والخوف والغضب واللذة والأذى وأشباه هذه، فإن الإنسان له عند كل واحد من هذه الانفعالات نغمة تدل بواحد منها على عارض من عوارض نفسه، وهذه إذا استعملت خيلت إلى السامع مع تلك الأشياء التي هي دالة عليها).^{٣٣} ولما كان التنغيم ظاهرة لغوية أدائية فقد حاول الفارابي تحديد بعض وظائفه، وذكر منها: تحسين الصوت، وإثارة الخيال، وإثارة الانفعال، وتعميق الفهم، يقول: (والرابع هو الذي يكسب الإنسان جودة الفهم لما تدل عليه الأقاويل التي قرنت حروفها بنغم).^{٣٤}

أبو علي بن سينا (٤٢٧هـ)

يؤكد أبو علي بن سينا أن الكلام يتشكّل من الحروف، ومما يقترن الكلام من هيئة ونغمة ونبرة.^{٣٥} ويقول في حديثه عن الخطابة: (إن للنغم مناسبة ما مع الانفعالات المختلفة والأخلاق، فإن الغضب تنبعث منه نغمة بحال، والخوف تنبعث منه نغمة بحال أخرى، وانفعال ثالث تنبعث منه نغمة بحال ثالثة. ومن أحوال النغم: النبرات، وهي هيئات في النغم مدّية غير حرفية، يبتدأ بها تارة،

^{٣٨} انظر: تمكين المد في (آتي)، و(آمن)، و(آدم)، وشبهه، مكي بن أبي طالب، تحقيق أحمد حسن فرحات، دار الأرقم، الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ، ص: ٢٧ – ٣٥.

^{٣٩} انظر: التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الهمذاني العطار، ص: ٢٠٦ – ٢٠٧. والضرب الثاني من اللحن الخفي عنده يتقيد بالخطوبيدرك وصفه بالشكل والنقط، ويحتاج متبنيه إلى معرفة مخارج الحروف ومدارجها، انظر، ص: ٢٤٢.

ويقصد بالمدات (أنواع المدود ومقاديرها)، وبالممالات (الإمالة)، وهي إمالة الفتحة نحو الكسرة في النطق، وبالملطفات (التلطيف) وهو الإمالة الخفيفة، وبالمشبعات (إشباع الحركات) وبالمختلصات (اختلاس الحركات)، وهو أقل من الإشباع، وبالإظهار (إظهار حرفين متلاصقين في النطق)، وبالإدغام (إدغام أحدهما في الآخر)، وبالروم (النطق ببعض الحركة، وبالإشمام (الإشارة بالحركة من غير تصويت). للمزيد انظر: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: ٢ / ٢٢، ٣٠، ١٢١ – ١٢٦، والتمهيد في علم التجويد لابن الجزري، ص: ٧٢ وما بعدها.^{٤٠} انظر: الدراسات الصوتية، د. غانم قدوري الحمد، ص: ٥٣، ٤٧٨.

^{٣١} انظر: الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، كتاب (التفسير)، ٩٨ سورة (لم يكن)، برقم (٤٩٦٠).

^{٣٢} انظر: بستان العارفين (طبع مع كتاب: تنبيه الغافلين)، أبو الليث نصر بن محمد السمرقندي الفقيه الحنفي، ص: ١ / ٣١٩.

^{٣٣} <https://ketabonline.com/ar/books/20750/read?part=1&page=20&index=95504>

^{٣٤} انظر: كتاب الموسيقى الكبير، أبو نصر محمد الفارابي، تحقيق غطاس عبد الملك خشبة، ص: ١١٧١.

^{٣٥} انظر: كتاب الموسيقى الكبير، أبو نصر محمد الفارابي، تحقيق غطاس عبد الملك خشبة، ص: ١١٧١.

^{٣٦} انظر: الخطابة، أبو علي بن سينا، تحقيق محمد سليم سالم، وزارة المعارف، القاهرة، ١٩٥٤، ص: ٦٧.

^{٣٧} انظر: الخطابة، أبو علي بن سينا، ص: ١٩٨.

^{٣٨} انظر: تمكين المد، مكي بن أبي طالب، تحقيق أحمد حسن فرحات، دار الأرقم، الكويت، الطبعة الأولى ١٤٠٤هـ، ص: ٢٧، ٣٥.

محمد السمرقندي الهمذاني (٧٨٠هـ)

يؤكد الدكتور غانم قدوري الحمد أن السمرقندي قد فصل القول في التنغيم وضرورة تطابق الصوت مع المعنى والأسلوب اللغوي تفصيلاً لم يسبق إليه.^{٤١} يقول السمرقندي في منظومته:

إذا (ما) لنفي أو لجدد فصولها (م)

ارفعن وللاستفهام مكن وعدلاً

وفي غير اخفض صوتها والذي بما

شبيه بمعناه فقهه لتفضلاً

كهمة الاستفهام مع من وأن وإن

وأفعل تفضيل وكيف وهل ولا ٤٢

قال السمرقندي في الشرح: (ومثال ذلك: (ما قلت)، ويرفع الصوت بـ(ما) يُعلم أنها نافية،

وإذا خفض الصوت يُعلم أنها خبرية، وإذا جعلها بين بين يُعلم أنها استفهامية، وهذه العادة

جارية في جميع الكلام وفي جميع الألسن).^{٤٣}

كما فرق بين (لا) النافية، و(لا) الناهية، وكذلك اللام التي لتأكيد الفعل وبعدها همزة وصل.^{٤٤}

كما اهتم السمرقندي بتوافق التنغيم مع الأسلوب اللغوي في حديثه عن الفرق بين نطق (لولا)

التحضيضية والامتناعية، يقول: والفرق بينهما في اللفظ أن الداخلة على المبتدأ والخبر

يخفض الصوت بـ(لو).^{٤٥} وقد اجتمعنا في قوله تعالى:

(وَلَوْلَا أَنْ تُصِيبَهُمْ مُصِيبَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ

أُيُودِيهِمْ يَقُولُوا بَلَىٰ لَوْلَا أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا فَنَتَّبِعَ آيَاتِكَ

وَنَكُونُ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)،

(القصص: ٤٧) فالأولى امتناعية والثانية تحضيضية.^{٤٦}

بدر الدين الزركشي (٧٩٤هـ)

اهتم الزركشي بضرورة توافق الأداء مع المعنى؛ لأنه في نظره يقود كلاً من القارئ والمستمع إلى التدبر في كلام الله تعالى، فهو يرى أن مما ينبغي لقارئ القرآن أن (إذا مرّ بآية رحمة فرح بما وعده الله تعالى منها، واستبشر إلى ذلك، وسأل الله برحمته الجنة، وإن قرأ آية عذاب وقف عندها وتأمل معناها، فإن كانت في الكافرين اعترف بالإيمان فقال آمنا بالله وحده، وعرف موضع التخويف، ثم سأل الله تعالى أن يعيده من النار).^{٤٧}

ويدعو الزركشي إلى الوقوف على بعض المعاني النفسية التي تحملها الآيات الكريمة، يقول:

(وينبغي الاعتناء بما يمكن إحصاؤه من المعاني التي تكلم فيها البليغ مثبتهً ونافياً... ومنها: تمكين الانفعالات النفسانية من النفوس مثل الاستعطاف، والإعراض، والإغصاب، والتشجيع، والتخويف. ويكون في مدح وذم، وشكايه واعتذار، وإن (ومنع).^{٤٨}

وفي الوقت الذي يهتم بذكر هذه الوجوه ويستشهد عليها فإنه يعدّ توافق الصوت في أداء القرآن

الكرام مع المعنى من كمال الترتيل، يقول: (فمن أراد أن يقرأ القرآن بكمال الترتيل فليقرأه على منازله، فإن كان يقرأ تهديداً لفظ به لفظ المتهدد، وإن كان يقرأ لفظ تعظيم لفظ به على التعظيم، وينبغي أن يشتغل قلبه في التفكير في معنى ما يلفظ بلسانه، فيعرف من كل آية معناها...)^{٤٩}

محمد بن أبي بكر المرعشي (١١٥٠هـ)

يقول المرعشي في مجال التنغيم وضرورة تطابق الصوت مع المعنى ودلالته عليه نقلاً عن النسفي في قوله تعالى: (قال الله على ما نقول وكيل)، (يوسف: ٦٦): بعضهم يسكت على (قال)، لأن المعنى: قال يعقوب، غير أن السكته تفصل بين القول والمقول، وإذا لا يجوز، فالأولى أن يفرق بينهما بالصوت، فيقصر بقوة النغمة اسم الله تعالى. انتهى. أقول: قوله: (فيقصر) معناه: أن ينبر اسم (الله) تعالى بقوة تجعل المستمع يعرف أن لفظ الجلالة (الله) مبتدأ، وليس فاعلاً لـ(قال) بسبب قوة النبر.^{٥٠} قلت: وفي تفسير النسفي جاءت هكذا: (فيقصر بقوة النغمة اسم الله)، ولعلها أقرب للمطلوب من (يقصر).

رابعاً: مفهوم نبر الجملة وأهميته وأنواعه

نبر الجملة هو تمييز كلمة من كلمات الجملة بضغطة تخصصها، لتكون أبرز من غيرها من كلمات الجملة بضغطة كلمات الجملة، فتزيد وضوحاً في السمع. وفائدته التنبيه بمفاصل الجملة وتأكيد معناها؛ ليصل المعنى واضحاً ومؤكداً.

ويعمد المتكلم إلى كلمة في جملة فيزيد من نبرها ويميزها عن غيرها من كلمات الجملة رغبة منه في تأكيدها أو الإشارة إلى غرض خاص، وقد يختلف الغرض من الجملة تبعاً لاختلاف

الكلمة المنبورة المختصة بزيادة نبرها.^{٥١}

تتغير الجملة العربية وفق أغراض المتكلمين ومقاصدهم،^{٥٢} وتتوغل المقاصد يؤثر في درجة أهمية الكلمات.^{٥٣} لأن القارئ يستخدم النبر لإبراز كلمة معينة من كلمات الجملة على نحو يعبر

^{٤٦}. انظر: إعراب القرآن الكريم وبيانه، محيي الدين الدرويش: ٣٤٦ / ٧.

^{٤٧}. انظر: البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي: ٤٥٠ / ١.

^{٤٨}. انظر: البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي: ٣١٣ / ١.

^{٤٩}. انظر: البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي: ٤٥٠ / ١.

^{٥٠}. انظر: جهد المقل، محمد بن أبي بكر المرعشي (ساجلي زاده)، تحقيق د. سالم قدوري الحمد، ص: ٢٨٥. وانظر: تفسير النسفي (مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، عبد الله بن أحمد النسفي: ١٢٣ / ١.

^{٥١}. انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ١٠٢.

^{٥٢}. انظر: الأصوات اللغوية، د. عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، ٢٠١٤، ص: ٢٥٤.

^{٥٣}. انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥١٩ – ٥٢٠.

^{٤١}. انظر: الدراسات الصوتية، د. غانم قدوري الحمد، ص: ٤٧٨.

^{٤٢}. انظر: روح المريد في شرح العقد الفريد في نظم التجويد، محمد بن محمود السمرقندي، (مخطوط) مكتبة الأوقاف العامة في الموصل، مدرسة الحجيات، الرقم ٢ / ٢٢، ص: ١٣٩ – ١٤١. ط. نقلاً عن:

الدراسات الصوتية، د. غانم قدوري الحمد، ص: ٤٧٨ وما بعدها.

^{٤٣}. انظر: روح المريد، محمد السمرقندي، (مخطوط) نقلاً عن:

الدراسات الصوتية، د. غانم قدوري الحمد، ص: ٤٧٩.

^{٤٤}. انظر: روح المريد، محمد السمرقندي، (مخطوط) نقلاً عن:

الدراسات الصوتية، د. غانم قدوري الحمد، ص: ٤٧٩.

^{٤٥}. انظر: وقوف القرآن وماءاته وأجزاؤه وتقسيماته محمد بن محمود السمرقندي (مخطوط). عن كتاب: إبراز المعاني بالأداء القرآني، أ.د.

إبراهيم بن سعيد الدوسري، ص: ٦٤.

٢. نبر الجملة المتحرك:

هو نبر كلمة أو أكثر ليست مكوناً أساسياً في الجملة، فينبر القارئ كلمات يختارها يُعبر بنبرها عن موقفه أو انفعاله،^{٥٨} حسب المعنى الذي يريد التركيز عليه، ومن ذلك نبر المفاعيل والمعطوفات والنعوت والظروف والمجرورات والأحوال والتوكيد والتمييز، وغيرها. ويعكس اختيار القارئ كلمات محددة لينبرها وجهة نظره في المعنى الذي يريد شدَّ انتباه المستمع إليه، ومع التبدل بين الكلمات المنبورة – حسب تفاعل القارئ – يتغير المعنى المرسل للمستمع قليلاً – بسبب استجابة المستمع التلقائية للنبر، فتتغير تفاعلاته النفسية، وتداعياته الفكرية وتتجدد فيقع التأثير. ويمكن أن يقع نبر الجملة المتحرك في أول الجملة، أو في وسطها، أو في آخرها، حسب متطلبات الموقف والمعنى الذي يريده المتكلم، ويركز عليه، أو ما كان استجابة لتفاعلاته النفسية التلقائية مع ما يقرأ. وفائدة نبر الجملة نبراً متحركاً زيادة تركيز المستمع وإرسال أكبر قدر ممكن من معاني الآيات إليه، وإبراز ما تفاعل القارئ معه وما أثر فيه من معاني الآيات. ويكثر هذا النوع من نبر الجملة في ثانيا الجملة التقريرية، وفي أسلوب التعليل.

خامساً: مفهوم التنغيم وأهميته وأنواعه

ذكر الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٠هـ) أن النغم هو: (جرس الكلام، وحسن الصوت عند القراءة ونحوها).^{٥٩} ونسب إليه كتاب في النغم. وأما التنغيم في الاصطلاح فهو: (ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام)،^{٦٠} وعُرف بأنه: (تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة أو أجزاء متتابعة، وهو وصف للجمال وأجزاء الجمل، وليس للكلمات).^{٦١}

وذكر د. تمام حسان أن للتنغيم وظيفة نحوية هي تحديد الإثبات والنفي في جملة لم تستعمل فيها أداة الاستفهام، فقد تقول لمن يكلمك ولا تراه (أنت محمد) مقررّاً ذلك أو مستقهماً، وتختلف طريقة رفع الصوت وخفضه في الإثبات عنها في الاستفهام، والتنغيم هو ناحية الخلاف الوحيدة بينهما، وهي القدرة على توضيح كلا المعنيين.^{٦٢} وبذلك تتعدد الصور النغمية لجملة (جاء محمد)، فهي تقريرية تارة، أو استفهامية، أو تهكمية، أو تأكيدية، أو للدهشة، أو

به عن موقفه أو انفعاله، ٥٤ وما يريد تأكيده وإيصاله للمستمع. ٥٥ إذن فنبر الجملة في اللغة العربية مرتبط بالمعنى وبالموقف ارتباطاً وثيقاً.

وبعد نبر الكلمات (نبر جملة) أحد محددات معناها بجوار الإسناد والتقديم والتأخير وغيرهما. فجملة (هل سافر أخوك أمس؟) تختلف عن (هل أخوك سافر أمس؟)، وعن (أخوك، هل سافر أمس؟)، وعن (هل أمس سافر أخوك؟). ومع أن التقديم والتأخير – مثلاً – لكلمات الجملة يؤثران على المعنى المقصود، إلا أن نبر كلمة من كلمات الجملة في الكلام الشفوي يوصل المعنى المراد ويؤثر عليه أيضاً، فلو قال قائل: (هل سافر أخوك أمس؟)، فإن كان النبر على كلمة (سافر) فالمتكلم يشك في حدوث السفر، ويريد الإجابة عنه، وإن كان النبر على كلمة (أخوك) فإن المتكلم لا يشك في حدوث السفر وإنما يشك في فاعل السفر، فربما يكون شخصاً آخر غير الأخ،^{٦٣} وإن كان النبر على كلمة (أمس) فإن المتكلم يسأل عن زمن السفر...^{٦٤}، ولو جاءت الإجابة بغير ما تطلبه الكلمة المنبورة لعدّها مُلقِي السؤال إجابة خاطئة.

أنواع نبر الجملة:

لنبر الجملة في هذه الموسوعة نوعان بحسب الثبات والحركة، فهناك نبر ثابت وآخر متحرك.

١. نبر الجملة الثابت:

هو نبر الأركان الأساسية للجملة، وسمي ثابتاً؛ لأنه يقع على كلمات محددة في الجملة ذات المكانة الثابتة فيها. ولا يقصد بالثبات أنه نبر ملزم للقارئ، بل لأن وظيفة الكلمات/الأركان التي تنبر ومكانتها ثابتة لا تتغير، ولو تغيرت مواضعها في الجملة بالتقديم والتأخير، إن كانت تلك الكلمات/الأركان مما يمكن أن يتغير موضعه داخل الجملة. فهو النبر الذي يقع على المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، وأركان الجملة الخاصة بالأسلوب نفسه؛ فإن لكل أسلوب أركانه التي لا يقوم إلا بها: ومن أهم أركان الجمل في لغة العرب الأدوات؛ كأدوات: النفي والنهي والاستثناء والاستفهام والنداء والشرط والاستدراك والقصر والإضراب والتنبيه والعرض والتضيض وغيرها.

وفائدة نبر الجملة الثابت: نقل معنى الجملة كاملاً للمستمع، وتقويته وتوكيده، ومساعدة المستمع على التركيز، وتجاوز المعوقات التي قد تحول دون فهم المعنى كاملاً؛ كطول الجملة وتداخلها مع جملة أخرى، وكثرة المفاعيل والظروف والتوابع (كالمعطوفات والنعوت) والضمائر. وتزداد الحاجة للنبر الثابت إذا كان الفاصل بين ركني الجملة طويلاً، وإن تقارب الركنان خفّت الحاجة للنبر، مع بقاء أهميته في إيصال المعنى، والإيحاء للمعنى الخفي الثاني الذي يسببه نبر الجملة.

^{٥٨} انظر: دراسة السمع والكلام؛ صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ، ص: ٢٣٩.

^{٥٩} انظر: العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي مادة: (نبر).

^{٦٠} انظر: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، ص: ١٦٤.

^{٦١} انظر: دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، ص: ٢٢٩.

^{٦٢} انظر: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، ص: ١٦٤.

^{٥٤} انظر: دراسة السمع والكلام؛ صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ، ص: ٢٣٩.

^{٥٥} انظر: النبر في العربية، د. خالد العيسى، ص: ٣٦. وانظر: النظريات النفسية في أدبية العربية، د. عبد الغفار هلال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠٩، ص: ٢٦٨.

^{٥٦} انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ١٠٢ – ١٠٣.

^{٥٧} انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ص: ١٠٢ – ١٠٣.

- **النغمة المستوية، هي:** نغمة تلزم درجة أو مستوى واحداً (بين الصاعدة والهابطة).^{٦٦} ومعيّارها أن المستمع إذا فهم منها أن القارئ مستمر في القراءة ولن يتوقف ففهمه صحيح. وهي نغمة تثير في المستمع انفعالاً خفيفاً، وتهينّه:
- إما لانتظار تمام الكلام أو جواب السؤال أو البدء في صنع الجواب.
- أو تشعره بوجود مسؤول عنه إذا كان الاستفهام حقيقياً.
- أو توصل له – بأسلوب الاستفهام – معنى آخر خرج إليه الاستفهام؛ كالتقرير، والتنبيه والإرشاد والتحريض، وغيرها.
- ومن مواضعها:

- بداية جميع الأساليب اللغوية ووسطها.
- الجمل الاستفهامية المبدوءة بأدوات استفهام (غير الهمزة وهل)، مثل: (أين، ومن، ومتى، وكيف)، مثل (أين على؟)،^{٦٧} بشرط أن لا يكون الاستفهام قد خرج فيها عن المعنى الأصلي إلى مجموعة الشدة والقوة وإثارة الانفعال.
- أول الجزء الثاني من الجملة المعلقة، وقد يكون بنغمة هابطة ابتداء.
- بعض المواضع في جمل أساليب النفي والنهي والاستدراك والإضراب والتعليل وغيرها.
- وفائدتها الإشارة إلى استمرار معنى الجملة التي جاءت بنغمة مستوية في آخرها.
- سادساً: من وظائف النبر والتنغيم الوظيفية التأثيرية:**

يعد التنغيم إحدى القرائن المهمة التي توصل المعنى،^{٦٨} فهو يساعد المتكلم (والقارئ) في التعبير عن مشاعره التي تتغير بتغير المواقف التي يمرّ بها، ونغمات الكلام في تغير مستمر من أداء إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، ومن حالة نفسية إلى أخرى.^{٦٩} فتغيير النغمة أحد طرق التعبير عن الشعور بقصد التأثير في المستمع، ومحاولة إشراكه في الحالة النفسية للمتكلم (أو القارئ)؛ فالتنغيم يذلل الصعوبات أمام المتكلم في التعبير عن حالته النفسية ونوعية تفاعله مع ما يقول أو يقرأ، ونوعية موقفه من المستمع شخصياً، والتنغيم سبيله للتعبير عما في نفسه من فرح أو رضا أو غضب أو حزن أو دهشة أو تأمل أو غير ذلك، وبناء على ذلك

للاحتقار، أو للاشمئزاز،^{٦٣} كما يمكن – مثلاً – أداء كلمة (نعم) بتلويحات نغمية متعددة.^{٦٤}

وهناك ثلاث نغمات يمكن أن تُنغم بها نهاية الجملة:

- **النغمة الصاعدة، هي:** نغمة تتصف بالصعود في نهاية الجملة (نهاية بعض جمل الاستفهام أو نهاية الجزء الأول من جملة الشرط والقسم مثلاً، أو نهاية جملة النفي أو النهي). ومعيّارها أن المستمع إذا فهم منها (الإنكار) – إن كانت في سؤال – ففهمه صحيح، أو النفي أو النهي بقوة ففهمه صحيح، وإذا فهم منها (انتظار تمام المعنى) – في جملة الشرط والقسم مثلاً – ففهمه صحيح. وهي نغمة تثير في المستمع صدمة انفعالية، وتسبب له حيرة وتشتتاً نسبياً – قد يطول أو يقصر – وتهين المستمع:
- إما لانتظار تمام الكلام أو جواب السؤال أو البدء في صنع الجواب.
- أو تشعره بوجود مسؤول عنه إذا كان الاستفهام حقيقياً.
- أو توصل له – بأسلوب الاستفهام – معنى آخر خرج إليه الاستفهام.
- أو توصل قوة النفي والنهي في أسلوبهما.
- وفائدتها إبراز معنى الجملة التي جاءت بنغمة صاعدة في آخرها.

- **النغمة الهابطة:** سميت هابطة لأنها تتصف بالهبوط في نهايتها، ومعيّارها أن المستمع إذا فهم منها أن القارئ سيتوقف عن القراءة نهائياً ففهمه صحيح. وقد يكون الهبوط من أول الجملة إلى نهايتها، وقد يكون في نهايتها فقط، ومن المواضع التي يغلب أن تؤدي بنغمة هابطة إذا لم يوجد في سياق الكلام ما يدعو لنغمة أخرى:
- جملة جواب الشرط وجواب القسم.
- الجزء الثاني من الجملة المعلقة.
- آخر الجملة في أغلب أساليب الإضراب والاستدراك والتعليل في بعض المواضع.
- الجملة التقريرية: وهي الجملة التامة ذات المعنى الكامل غير المعلق، مثل: (علي في المنزل).
- الجملة الطلبية: وهي الجملة التي تتضمن فعل أمر أو نحوه، مثل: (أخرج القلم).^{٦٥}
- وفائدتها الإشارة إلى تمام معنى الجملة التي جاءت بنغمة هابطة في آخرها.

^{٦٣} انظر: التنغيم اللغوي في القرآن الكريم، سمير العزاوي، ص: ٢٧.
وانظر: أبحاث في علم أصوات اللغة العربية، د. أحمد الفيومي، ص: ١٨٧.

^{٦٤} انظر: منهج التحليل اللغوي في النقد الأدبي، د. سمير شريف استيئية، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد (١٥)، يناير، ١٩٨٥، ص: ٢٦٥.
^{٦٥} انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٣٤ – ٥٣٦. وانظر: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، ص: ١٦٨ – ١٦٩.

^{٦٦} انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٣٤.
^{٦٧} انظر: اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، ص: ٢٢٩، ٢٣٠. وانظر: الأنماط التنغيمية في اللسان العربي، د. رضوان القضماني، ص: ٢٦٢، ٢٦٨. مع تعديل في يسير.
^{٦٨} انظر: اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، ص: ٢٢٦، ٢٤٠.
^{٦٩} انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٣٣.

لا يتضح معنى الأداة إلا بالنبر أو التنغيم، ومن الأمثلة على ذلك:

١. **التفريق بين دلالة (لا) النافية و(لا) الناهية بالتنغيم،** فعندما ينفي الإنسان أمراً مذكوراً فيقول: (لا)، يريد: (لا يكون ذلك). وعندما ينهي عن أمر ما فيقول: (لا)، يريد: (لا تفعل). فإن التنغيم في النوعين مختلف، والغالب أن تنبر (لا) الناهية ويصاحب ذلك نغمة صاعدة. أما (لا) النافية فتتبر ويصاحبها نغمة مستوية.

٢. **التفريق بين (لا)، و(ما) المراد بهما النفي، و(لا)، و(ما) المراد بهما النفي مع الإنكار،** أو مع التعجب، فإن النبر والتنغيم هما القرينة الدالة على هذه المعاني الأسلوبية، وهذا النوع أيضاً مما أدركه بعض المتقدمين من علماء العربية، قال السمرقندي (٧٨٠هـ): (وأن العرب ترفع الصوت بـ (ما) النافية والجادة، وتخضع بالخبرية، وتمكن بالاستفهامية، بحيث يصير بين بين، أي: بين النافية والخبرية. مثال ذلك: إن قال قائل: (ما قلت)، ويرفع الصوت بها؛ يعلم أنها نافية، وإذا خفض الصوت؛ يعلم أنها خبرية، وإذا جعلها بين بين؛ يعلم أنها استفهامية)،^{٧٣} فقد بين أن العرب تفرق بين المعاني بدرجات الصوت وتنوعاته، وارتفاعه وانخفاضه.^{٧٤}

٣. **التفريق بين (لولا) الامتناعية، و(لولا) التحضيضية،** فقد ذكر محمد السمرقندي (٧٨٠هـ) في التفريق بين نطق (لولا) بناء على نوعها؛ امتناعية أو تحضيضية، وقد اجتمعتا في قوله تعالى: (وَلَوْلَا أَنْ تُصِيبَهُمْ مُصِيبَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَيَقُولُوا رَبَّنَا لَوْلَا أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا فَنَتَّبِعَ آيَاتِكَ وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)، (القصص: ٤٧)، والفرق بينهما في اللفظ أن الداخلة على المبتدأ والخبر يخفض الصوت بـ (لو)، ويرفع بـ (لا)، وأما التي للتحضيض فإن الصوت فيها يرفع بـ (لو) دون (لا).^{٧٥}

التفريق بين (ما) الاستفهامية، والتعجبية، والنافية. فإن (ما) تؤدي على درجات ثلاث، حيث يرتفع الصوت عند (ما) الاستفهامية، وأعلى منه بدرجة عند (ما) التعجبية، وأعلى منهما بدرجة أيضاً (ما) النافية.^{٧٦}

التفريق بين الاستفهام والنفي والتوكيد، فمن مواضع وجود الوظيفة التركيبية للتنغيم التفريق بين الاستفهام والنفي والتوكيد، كقول القائل: (هذا موجود) يمكن أن يقال هذه الجملة بنغمة تقييد الاستفهام، فيكون حرف الاستفهام مقدراً، وقد يكون مع ذلك نغمة تقييد الإنكار، أو التعجب، كما قال

فإن الوظيفة التأثيرية تتعلق بالمتكلم (أو القارئ)، أكثر من تعلّقها بنظام اللغة. وتتسم الوظيفة التأثيرية للتنغيم بعدم الثبات، ولذلك فالناس متفاوتون فيها، ويخضع التنغيم للحالة النفسية الراهنة التي عليها المتكلم أو قارئ القرآن الكريم، فقد يكون أميل لنغمة الحزن، أو الخوف، أو الفرح بسبب ظروف يعيشها زمن القراءة. وإذا انسجم التنغيم مع معنى الكلام الذي يقرأ أو يقال صار التأثير مضاعفاً لوجود عاملين مؤثرين: المعاني، والتنغيم. وما يتوفر فيه هذا العاملان يثير انتباهاً عجباً ويشدّ المستمع بقوة؛ لما فيه من قوة اتصال تفاعلي مع الكلام المسموع، فتصبح النفس مهياً لكل جملة تهيئة عالية، فتحدث الاستجابة للمطلوب والتفاعل معه.

إن من أبرز مظاهر الوظيفة التأثيرية للتنغيم أنه يكشف عن الأساليب المتنوعة في الكلام، فإنه يستعمل للتعبير عن العواطف، والتقدير، والإنكار، والإثارة، والنفي، والتوكيد، والنداء، والقسم، والإجابة بالموافقة أو عدمها، والزجر، والتعجب، والاستغراب، والإغراء، والتحذير، والاستفهام، والاستبعاد، والتهديد والوعيد، والأمر، والنهي ونحو ذلك من الأساليب المتنوعة التي يُوظف لها التنغيم، ويندر أن يخلو كتاب من كتب الصوتيين من شرح هذه الوظيفة للتنغيم، فهي محل اتفاق بينهم.^{٧٧}

الوظيفة التركيبية الدلالية

تعدّ هذه الوظيفة (النحوية) الدلالية الوظيفة الأساسية التي يؤديها التنغيم، وتعدّ العامل الفاعل في التمييز بين أنماط التركيب والتفريق بين أجناسه النحوية. فالتنغيم بأنماطه المتنوعة عامل أساسي في بيان أن المنطوق مكتمل في مبناه ومعناه أم غير مكتمل،^{٧٨} يظهر ذلك بوضوح في الجمل الشرطية، حيث تنتهي جملة فعل الشرط بنغمة صاعدة أو مستوية دليلاً على عدم تمام الكلام، فتمامه يحصل بجواب الشرط الذي ينتهي بنغمة هابطة دليلاً على الاكتمال في المبنى والمعنى معاً.

ومن هذه الوظيفة أن التنغيم يؤدي دوره في تصنيف الجمل إلى أنماطها المختلفة، من تقريرية واستفهامية وتعجبية.^{٧٩}

ومن المواضع التركيبية التي تتضح فيها الحاجة للنبر والتنغيم ليظهر معنى الجملة ما يأتي:

أولاً: فيما يتعلق ببعض الأدوات اللغوية

يؤدي النبر والتنغيم مهمة رئيسة تمييزية في التنوع الأسلوبي، في الأدوات والكلمات، وأمثله كثيرة؛ كالتفريق بين الأدوات المتشابهات للنفي والنهي والاستفهام، وأحياناً

^{٧٥} انظر: وقوف القرآن وماءاته وأجزاؤه وتقسيماته محمد بن محمود السمرقندي (مخطوط). عن كتاب: إبراز المعاني بالأداء القرآني، أ.د. إبراهيم بن سعيد الدوسري، ص: ٦٤.

^{٧٦} انظر: نجوم البيان في الوقف وماءات القرآن، محمد بن محمود السمرقندي، ص: ١٩٠-١٩١.

^{٧٧} إبراز المعاني بالأداء القرآني، أ.د. إبراهيم بن سعيد بن حمد الدوسري، الرياض، دار الحضارة للنشر والتوزيع، ١٤٣٤هـ، ص: ٦٧.

^{٧٨} انظر: القرينة الصوتية في النحو العربي، د. عبد الله الأنصاري، ص: ٤٢٠. وانظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٤٣. وغيرهما.

^{٧٩} انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٤١.

^{٧٢} انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٤٣.

^{٧٣} انظر: نجوم البيان في الوقف وماءات القرآن، محمد بن محمود السمرقندي، تحقيق محمد بن مصطفى بكري بن محمد السيد، (رسالة مخطوطة)، ص: ١٥٣.

^{٧٤} انظر: القرينة الصوتية في النحو العربي، د. عبد الله الأنصاري، ص: ٤٠١.

أنها تستفهم حتى لو لحنت فرفعت الفعل (أحسن)؛ لأن التنغيم سيوصل الدهشة ويضعف تقدير الاستفهام حينئذ ويترجح الخطأ النحوي، وفي هذه الحال يكون المخطئ في الفهم هو الأب، وليس الفتاة، وربما أن الأب أظهر عدم الفهم وتعمد الخطأ لينبها على اللحن الذي وقعت فيه، وإلا فإن تنغيمها أوصل له أنها تتعجب وليست تستفهم.

وإذا كانت الأساليب القياسية للتعجب: (ما أفعله، أفعله به) قد أخذت ملحقاً إعرابياً فابتعدت قليلاً عن الانفعال،^{٨١} فإن الأساليب السماعية للتعجب التي لا ضابط لها ولا حصر لها،^{٨٢} تقوم على التنغيم بشكل أساسي.

١. **أسلوب التوكيد:** أما في أسلوب التوكيد المعنوي واللفظي فإن الحاجة للتنغيم فيها بارزة لإيصال المعنى إلى المتلقي، ذلك أن المتحدث حينما يقول: (جاء الأستاذ نفسه)، فإنه يقف وقفة يسيرة قبل التوكيد، ليعطي لفظة التأكيد نغمة مختلفة، يؤكد بها ما سبق من معنى، ويتضح هذا حينما تتقدم لفظة التوكيد فيقال: (جاء نفس الأستاذ) حيث ينتفي التنغيم والحاجة للتوكيد.^{٨٣}

٢. **أسلوب البديل:** أما في مسائل البديل والمبدل منه فإن أهمية التنغيم تتضح في إيصال المعنى في بدل الغلط والنسيان - وهو لا يقع في القرآن الكريم - ففي مثال النحاة: (خذ نبلاً مدي) يتبين أن المتكلم لا يمكن أن ينطق كلمة (مدي) إلا بتنغيم يكشف انتقاله من طلب أخذ (النبل) إلى أخذ (المدي).^{٨٤}

٣. **التمييز بين أسلوب الاستفهام والإخبار:** يقدم التنغيم تمييزاً بين جملة الإخبار وجملة الاستفهام، كما في قول عمر بن أبي ربيعة:

أبرزوها مثل المهابة تهادي بين خمس كواعب أتراب
ثم قالوا: تحبها، قلت: بهراً عدد الرمل والحصى والتراب^{٨٥}

في هذا البيت شاهدان للتنغيم ذي الوظيفة التركيبية، وهما: قوله (تحبها) أي: أحبها؟ لأن البيت الذي قبله يدل عليه.^{٨٦} فأسقط أداة الاستفهام اكتفاء بنغمة الاستفهام.^{٨٧} والثاني: قوله: (بهراً) أي: عجباً! كيف لا أحبها؟! أو: نعم، أحبها

ابن مسعود رضي الله عنه لمن قال له: (قرأت المفصل في ركعة)، فقال ابن مسعود رضي الله عنه: (هذا كهذا الشعر)،^{٨٨} فحذف أداة الاستفهام المتضمن للإنكار والتعجب ثقة بالقرينة الصوتية، المتمثلة في تنغيم الجملة.

ثانياً: فيما يتعلق ببعض الأساليب التركيبية

للتنغيم والنبر وظيفة مهمة جداً - ربما لا تؤدي إلا بهما أو بأحدهما - توجد في بعض الأحوال التي تتعلق بالأساليب التركيبية، ومن ذلك:

١. **أسلوب النعت:** تظهر الحاجة للتنغيم في مسائل النعت (الصفة والموصوف) في ثلاثة مواضع: عند النعت بالجملة الإنشائية، وعند حذف النعت، وعند قطع النعت. كما أشار إلى ذلك سيبويه وابن جني وسيبويه في حديثهما عن قولهم: سير عليه ليل، أي طويل.^{٨٩}

٢. **أسلوب الشرط:** ومن الأساليب التي يبرز فيها أثر التنغيم في الكلام أسلوب الشرط، لإبراز ركنيه، فمثلاً عند قول الله تعالى: (من كان يريد الحياة الدنيا وزينتها نوف إليهم أعمالهم فيها) (هود: ١٥)، فإنه من وقف بعد الانتهاء من جملة فعل الشرط (من كان يريد الحياة الدنيا وزينتها) - وفقاً اضطراباً - فإنه يقف بنغمة صاعدة أو مستوية ليبدأ الجواب بعد ذلك بنغمة إتمام هابطة لإكمال معنى الجملة؛ لأن الجواب فيه تمام الفائدة، والجملة بدون جواب الشرط ناقصة المعنى، وهذا ما يميز نغمة جملة الشرط عن نغمة جملة الاستفهام التي لها نغمة واحدة في نهايتها.

٣. **أسلوب التعجب:** تظهر أهمية التنغيم في أسلوب التعجب أيضاً. فإن القصة المشهورة التي تروى عن ابنة أبي الأسود الدؤلي التي قالت له: (ما أحسن السماء)، قال: (نجومها)، فقالت: إنني لم أسأل عن أحسنها، إنما تعجبت من حسنها.^{٩٠} ومع أن الشك محيط بهذه القصة؛ إلا أن للاستفهام نغمة تختلف اختلافاً كبيراً عن نغمة التعجب، وإذا كانت الفتاة يمكن أن تخطئ بالرفع، فلا يمكن أن تخطئ في تنغيم ما تريد؛ لأن تنغيم الكلام عملية انفعالية يتعلمها الإنسان منذ طفولته المبكرة، وهذا ما يدعو للشك في القصة. ولو أن الفتاة قد نغمت جملتها تنغيماً يظهر دهشتها، لما كان لأبيها أن يظن

^{٨٢}. للتعجب السماعي في العربية ألفاظ كثيرة لا يتعرض لها النحاة في باب التعجب مثل: أبيت اللعن، والله درك، وقاتله الله من رجل، ويا لك من رجل، وتبارك الله، وسبحان الله، ولا إله إلا الله، ولا حول ولا قوة إلا بالله، ومنه الاستفهام الخارج إلى التعجب كقوله تعالى: {كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أََمْْواتاً فَأَحْيَاكُمْ}.

^{٨٣}. انظر: من وظائف الصوت اللغوي؛ محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، د. أحمد كشك، ص: ٧٦.

^{٨٤}. انظر: من وظائف الصوت اللغوي؛ محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، د. أحمد كشك، ص: ٨١ - ٨٢.

^{٨٥}. انظر: ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص: ٢٣١.

^{٨٦}. انظر: الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني: ٢ / ٢٨١.

^{٨٧}. انظر: علم الأصوات، د. كمال بشر، ص: ٥٤٤.

^{٨٨}. انظر: الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، (كتاب الأذان) برقم (٧٧٥). وانظر: صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج، (كتاب صلاة المسافرين وقصرها) برقم (٨٢٢). وقد ورد أن جملة (هذا كهذا الشعر) استفهام إنكاري محذوف الأداة في عمدة القاري للعيني: ٦ / ٤٤.

^{٨٩}. انظر: الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني: ٢ / ٣٧٠-٣٧١. وانظر: انظر: كتاب سيبويه: ١ / ٢٢٠ وما بعدها. وسبق الحديث عن هذه الجزئية عند شرح جهود ابن جني وإشاراته بشأن التنغيم في الفصل السابق.

^{٩٠}. انظر: البداية والنهاية، الحافظ بن كثير، مكتبة المعارف، بيروت، ١٤١٣هـ: ٨ / ٣١٢.

^{٩١}. جعل النحاة جملتي التعجب: (ما أفعله وأفعل به) من قبيل الإخبار الذي يراعي ثنائية تقسيم الجملة إلى اسمية وفعلية، وهذا أبعدهم كثيراً عن اعتبار الدهشة والانفعال الذي تحمله الجملتان. انظر: من وظائف الصوت اللغوي؛ محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، د. أحمد كشك، ص: ٧٣. الحاشية.

١. **أسلوب الاختصاص:** أما جملة الاختصاص فإن فيها وقف تنغيم هو الذي يكشف الأسلوب، ويحدد أركانه، ومعناه. ففي قولك: (نحن الأمة العربية لدينا لغة عظيمة)، فإن الوقف الموجود بعد الضمير (نحن)، وبعد كلمة (العربية)، ثم نبر كلمة (لدينا) كل ذلك يبين بوضوح لمن لديه وعي بقواعد اللغة أن كلمة (الأمة) منصوبة على الاختصاص، ولو لم تكن موجودة لتوهمنا أن تكون كلمة (الأمة العربية) خبراً.^{٩٤} وفي هذه الموسوعة فإن مجرد نبر المنسوب على الاختصاص، ثم نبر الخبر بعده يؤدي هذا الغرض.

٢. **أسلوب التحذير والإغراء:** وفي أسلوب التحذير والإغراء يبرز التنغيم المصاحب للانفعال، ذلك أن المتكلم حينما يقول محذراً: القطار القطار، فإنه يرفع صوته منفعلًا، ولا يمكن أن ينشغل المستمع بتقدير الفعل هل هو (احذر) أو غيره؛ لأن التنغيم قام بالمهمة ولا يمكن أن يوجد أي بديل (مقدر) عن الحذر في ظل هذا الموقف الانفعالي وحالة الطوارئ التي تسيطر عليه. كما تبرز أهمية التنغيم في التمييز بين أسلوبَي الإغراء والتحذير؛ لأنهما من الأساليب التي تحتاج إلى تنغيم ليفرق بينهما، خاصة حينما تكون الكلمة المنصوبة على التحذير أو الإغراء مشتركة بينهما؛ أي يمكن أن يحذر منها أو يغري بها، مثل كلمة: (الرجل، الباب الباب).

سابعاً: أسلوب الاستفهام والإتمام نموذجاً أسلوب الاستفهام

الاستفهام: هو طلب إدراك الشيء، وقيل هو: طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل.^{٩٥} ومن أدواته: (الهمزة، وأم، وهل، وما، ومن، وأي، وكم، وكيف، وأين، وأنى، ومتى، وأيان).^{٩٦}

وقد ذكر بعض العلماء أن الاستفهام الحقيقي، لأن الاستفهام استعلام مالا يُعلم، والله تعالى يعلم الأشياء قبل كونها. والذي أراه أن كل استفهام في القرآن الكريم هو جزء من كلام الله تعالى، ولكن ليس كل استفهام في القرآن الكريم صادراً من الله تعالى؛ لأن في القرآن الكريم استفهامات حقيقية قليلة قالها الله تعالى حكاية عن البشر؛ كقوله تعالى: (قالوا وأقبلوا عليهم ماذا تفقدون) (يوسف: ٧١)، وقوله تعالى: (قالوا أأنك لأنت يوسف) (يوسف: ٩٠). وأغلب استفهامات القرآن خرجت عن المعنى الأصلي لأغراض متعددة.

ومن الأساليب الاستفهامية الشائعة تشكل ظواهر قرآنية في أسلوب الاستفهام في القرآن الكريم: أسلوب: (من)

كثيراً، أو أحبها حباً بهرني بهراً.^{٩٨} فقد اختزل الكلام واكتفى بهذه اللفظة ثقة بما قارنها من التنغيم المتمثل في طريقة تلحينها وتفخيمها وتنكيرها.

ومما تظهر فيه أهمية التنغيم فيما يتعلق بالاستفهام والإخبار التفريق بين (كم) الاستفهامية والخبرية، عند فقد قرينة لفظية أخرى، كأن يكون ما بعد (كم) اسماً مقصوراً، كقولك: كم فتى فيكم. وكم مستشفى بنيت. فهذا الكلام يدور حول نغمته عند أدائه، إن كانت نغمته مستوية أو صاعدة (كم) استفهامية، وإن كانت نغمته هابطة، (كم) خبرية.^{٩٩}

٤. **أسلوب النداء:** وللتنغيم أهمية جليلة في أسلوب النداء؛ لأنه ضابط مميز للتفريق بين صور النداء. ومما يقدمه التنغيم لجملة النداء التمييز بين جملة النداء وجملة الإخبار في مثل: (زيد الفاضل عندنا)، فإن نغمة النداء تختلف عن نغمة الإخبار، ولذا ينطق (زيد) بنغمة صاعدة مرتفعة في حال النداء، وربما وُقف عليه، ليدل ذلك على أن الجملة بعده مستأنفة. فإذا نُطقت الجملة كلها ابتداء من كلمة (زيد) – في خطها التنغيمي^{٩٠} – بنغمة واحد مستوية دل ذلك على أنها إخبارية، ولا يراد بها نداء (زيد).^{٩١}

٥. **أسماء الأفعال:** وأما أسماء الأفعال فإنها تحمل شحنة من التنغيم تؤدي بها معنى لا يؤديه الفعل الذي قال النحاة إن اسم الفعل قد ناب منابه.^{٩٢} وهذه بعض أسماء الأفعال ومعانيها: (هيهات، بمعنى بُعد)، و(شتان، بمعنى افتراق)، و(أف، بمعنى أتضجر)، و(أوه، بمعنى أتوجع)، (صه، بمعنى اسكت).

إن أسماء الأفعال السابقة تحمل انفعالاً وتنغيماً في أدائها يحمل معنى ليس موجوداً عند استعمال الفعل الذي بمعناها. فليست جملة (بعد الفشل)، مثل: (هيهات الفشل)؛ فالجملة الأولى تكشف عن أن هناك فشلاً، ولكنه ابتعد، أما جملة اسم الفعل فإنها تصور الإحساس القائم بأن هناك فشلاً محتملاً، ولكن لا علاقة له بالمتكلم، فجاء الجواب: هيهات الفشل.

وإذا توقفنا عند (أف)، و (أوه) ومعناها (أتضجر)، و(أتوجع)، فإن هذين الاسمين يحملان شحنات انفعالية يؤديها التنغيم المصاحب لنطقهما ليست في الأفعال التي بمعناها، فالفعل (أتضجر) – مثلاً – جملة خبرية تحتمل الصدق والكذب، ويثير سؤالاً عن سبب التضجر، وبقبل السوابق والالواحق، أما (أف) فلا تصديق ولا تكذيب، ولا تثير أي سؤال، إنما هو نقل الضجر والانفعال بالتنغيم الصوتي.^{٩٣}

^{٩٢} انظر: النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف بمصر، القاهرة: ٤ / ١٤٠.

^{٩٣} انظر: من وظائف الصوت اللغوي؛ محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، د. أحمد كشك، ص: ٨٤ – ٨٩.

^{٩٤} انظر: من وظائف الصوت اللغوي؛ محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، د. أحمد كشك، ص: ١٠٢.

^{٩٥} انظر: معجم المصطلحات البلاغية، د. أحمد مطلوب: ١ / ١٨١.

(الاستفهام)

^{٩٦} انظر: مفتاح العلوم، أبو يعقوب السكاكي، ص: ٣٠٨.

^{٩٨} انظر: شرح المفصل، أبو البقاء ابن يعيش: ٢٩٦ / ١ – ٢٩٨. وانظر:

معني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام: ٧ / ١. وانظر

لمعني (بهرًا): كتاب سيبويه: ٣١١ / ١.

^{٩٩} انظر: التنغيم في التراث العربي، د. عليان الحازمي، مجلة جامعة أم

القرى، مكة المكرمة، العدد (٢٣)، ١٢ / ٧ – ٨.

^{٩٠} انظر لمفهوم "خط التنغيم": معجم علم الأصوات، د. محمد علي

الخولي، ص: ٦٣. والأصوات اللغوية، د. محمد الخولي، ص: ١٧٠.

^{٩١} انظر: القرينة الصوتية في النحو العربي، د. عبد الله الأنصاري، ص: ٤٢٢.

١. النغمة الصاعدة

وتكون لآخر جملة الاستفهام الذي معناه من مجموعة الشدة والقوة وإثارة الانفعال، ومنها: الإنكار، والتعجب، والتبكي، والتقريع، والتوبيخ، والتجهيل، والتهكم، والتهديد، والأمر، والنهي، والتثبيس، والاستبطاء، والإلزام، والإفحام، والتسفيه، والوعيد، والاستحالة، والسخرية، والاستهزاء.

٢. النغمة المستوية

وتكون لآخر جملة الاستفهام الذي معناه من مجموعة الهدوء واللين، ومنها: التقرير، والتوجيه، والإرشاد (الاسترشاد)، والتمني، والنفي، والترغيب، والدعاء، والخشية، والاستعطاف، والتفهم، والعتاب، واللوم، والتظيع، والتحقير، والاستدراج، والاختبار، والتذكير، والتنبيه، والتأكيد، والإخبار، والإيناس، والتسهيل، والتخفيف، والتكثير، والعرض، والحث، والتحريض، والتشويق، والتحذير، والاستغراب، والاستبعاد، والامتنان، والتعظيم، والتفخيم، والتهويل والاستعظام، وإظهار التردد، واستحضار الصورة.

٣. النغمة الهابطة

ومن مواضعها الجزء الثاني من جملة الاستفهام بعد (أم) المنقطعة؛ كقول الله تعالى: (قل الله أذن لكم، أم على الله تفترون) (يونس: ٥٩)، فيكون وقف التنغيم على (لكم) – إن وقف - بنغمة صاعدة، ثم تبدأ نغمة هابطة تقريرية مع (أم) المنقطعة إلى نهاية الآية.

خط النبر والتنغيم لأسلوب الاستفهام

تُعطي مفاصل جملة الاستفهام حقها من النبر والتنغيم ووقف التنغيم، وهي ثلاثة مفاصل (مواضع):

١. أداة الاستفهام والكلمة الأهم من المستفهم عنه بعد الأداة، وحقها نبر رئيس. تنبر الأداة وما يلحق بالأداة من حروف قبلها وبعدها بصفتها وحدة صوتية واحدة. هذان مفصلان، وقد وُضعت الأداة والكلمة الأهم في عمود واحد؛ لصعوبة فصل بعض الأدوات عن المستفهم عنه، فإن كانت الكلمة الأهم هي التي بعد الأداة كُنبتا في سطر واحد، وإن كانت الكلمة الأهم بعيدة عن الأداة كُنبتت تحتها.

٢. آخر جملة الاستفهام، وحقه نغمة صاعدة أو مستوية حسب المعنى الذي خرج إليه الاستفهام، إن كان من مجموعة الشدة والقوة وإثارة الانفعال، أو من مجموعة الهدوء واللين. ويكون وقف التنغيم بعد انتهاء جملة الاستفهام وتوابعها بنغمة صاعدة أو مستوية.

أظلم،) وأسلوب: (أرأيت)، وأسلوب: (ألم تَرَ)، وأسلوب: (أولم يَرَ)، وأسلوب: (مَنْ ذا الذي)، وأسلوب: (قل مَنْ)، وأسلوب: (أَمْنْ)، وأسلوب: (ولئن سألتهم مَنْ.. ليقولن،) وأسلوب: (أفإن)، وأسلوب: (أفلا).^{٩٧}

الاستفهام الصوري

هو صيغة أسلوب الاستفهام، من حيث اللفظ أنها استفهامية، ولكن لا معنى للاستفهام الاصطلاحي فيها لا حقيقة ولا مجازاً. ولذلك لا تأخذ هذه الجملة نغمة الاستفهام.^{٩٨} ومن مواضعه: الاستفهام بعد همزة التسوية، الاستفهام بـ(كيف، ماذا...) بعد كلمة (انظر، أو أرني)، الاستفهام بعد كلمة: (ليلولي)، الاستفهام بعد كلمة: (ما تدري، لا ندري)، الاستفهام بعد كلمة (بيين).

ومن أهم المعاني التي يخرج إليها الاستفهام^{٩٩}

١. الإنكار ومنه قوله تعالى: (الْكُفْرَ الذِّكْرَ وَلَهُ الْأُنْثَى) (النجم: ٢١).

٢. التقرير قوله تعالى: (أَلَيْسَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ) (الزمر: ٣٦)

٣. التعجب قوله تعالى: (قالت يا ويلتا ألد وأنا عجوز وهذا بعلي شيخاً إن هذا لشيء عجيب) (هود: ٧٢).

٤. التوبيخ كقوله تعالى: (قال أتعبدون ما تحتون) (الصافات: ٩٥)

٥. التهديد كقوله تعالى: (أَلَمْ تُهْلِكِ الْأَوَّلِينَ) (المرسلات: ١٦).

١. التهكم والاستهزاء: ومنه قوله تعالى: (قالوا يا شعيب أصلائك تأمرُك أن نترك ما يعبدُ آبائنا) (هود: ٨٧).

٢. التعظيم والتفخيم: ومنه قوله تعالى: (الحاقة، ما الحاقة، وما أدراك ما الحاقة) (الحاقة: ١، ٢).

٣. التمني: ومنه قوله تعالى: (فَهَلْ لَنَا مِنْ شُفَعَاءَ فَيَشْفَعُوا لَنَا) (الأعراف: ٥٣).

جملة الاستفهام وما بعدها:

هناك أحوال للجملة التي بعد جملة الاستفهام، في علاقتها بامتداد نغمة الاستفهام أو توقفها، وهي: التداخل، الارتباط الكلي، الارتباط الجزئي، الانفصال التام.

نغمات أسلوب الاستفهام

لآخر جملة الاستفهام في القرآن الكريم نغمتان رئيستان؛ الصاعدة والمستوية، وتختص النغمة الصاعدة بمجموعة من المعاني سميتها مجموعة الشدة والقوة وإثارة الانفعال، وتختص النغمة المستوية بمجموعة من المعاني سميتها مجموعة الهدوء واللين.

^{٩٨} انظر: التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الحكيم، د. عبد العظيم المطعني: ٤ / ٤٠٩، ٤١٩، وانظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، د. محمد عبد الخالق عضيمة: ٣ / ٢٨١ وما بعدها، وانظر: ٢ / ٩٢.

^{٩٧} للمزيد انظر: التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الحكيم، د. عبد العظيم المطعني: ٤ / ٤٠٠ – ٤١٩، ٤١٩، وانظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، د. محمد عبد الخالق عضيمة: ٣ / ٢٨١ وما بعدها، وانظر: ٢ / ٩٢.

^{٩٩} انظر: البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي: ٢ / ٣٣٣، وانظر: الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي: ٢ / ٥٧٦، ومعتزك الأقران في إعجاز القرآن، جلال الدين السيوطي: ١ / ٤٣٤.

نماذج من نبر وتنظيم أسلوب الاستفهام (من سورة البقرة)			
جملة الاستفهام	معنى الاستفهام	خط النبر والتنظيم لأسلوب الاستفهام	
		نبر أداة الاستفهام والكلمة الأهم مما بعدها (رئيس)	آخر الجملة ونغمته
(وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِن لَّا يَعْلَمُونَ) الآية: ١٣	الإنكار	أَنُؤْمِنُ	السُّفَهَاءُ ▲
(فَلَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا قِيلَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا - يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا) الآية: ٢٦	الإنكار	مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ	مَثَلًا ▲
(كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُلْتُمْ أَمْوَالَنَا فَأُخَيِّبَكُمْ ثُمَّ تُبَيِّبُكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) الآية: ٢٨	الإنكار والتوبيخ	كَيْفَ تَكْفُرُونَ	فَأُخَيِّبَكُمْ ▲
(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ) الآية: ٣٠	الاسترشاد والتعجب	أَتَجْعَلُ فِيهَا	لَكَ ▶
(قَالَ يَا آدَمُ اسْكُنْ أَهْلَ الْجَنَّةِ بِاسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَتَاهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ الْغَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْشِرُونَ وَمَا تُنْذِرُونَ) الآية: ٣٣	التقرير	أَلَمْ أَقُلْ	وَالْأَرْضِ ▶
(أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) الآية: ٤٤	الإنكار والتوبيخ	أَتَأْمُرُونَ	الْكِتَابِ ▲
(قَالَ أَتَشْتَكِبُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ أَهْبِطُوا مِصْرًا فَإِنَّ لَكُمْ فِيهَا مَا سَأَلْتُمْ) الآية: ٦١	الإنكار والتوبيخ	أَتَشْتَكِبُونَ	خَيْرِ ▲
(وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُذْبَحُوا بَقَرَةً قَالُوا أَتَذْبَحُوا بِهَا وَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ هَذَا أَقُولُ مَا أَصْدَقُ بِاللهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْخَاطِلِينَ) الآية: ٦٧	استفهام حقيقي	أَتَذْبَحُوا	هَذَا ▲
(أَفَقَطَّعُوا أَنْ يَكُونُوا لَكُمْ وَفَدَّ كَانُ فَرِيقٍ مِنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْضِ مَا عَقِلُوا وَهُمْ يَكْفُرُونَ) الآية: ٧٥	التعجب والنهي	أَفَقَطَّعُوا	لَكُمْ ▲
(وَإِذْ لَمَّا أَتَيْنَا عَامِلًا قَالُوا عَامِلًا وَإِذَا خَلَا بِغُضُنِّهِ إِلَى بَعْضٍ قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُمْ بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُخَاجِبَكُمْ بِهِ عَنْ رَبِّكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) الآية: ٧٦	الإنكار والتوبيخ	أَفَلَا تَعْقِلُونَ	تَعْقِلُونَ ▲
(أَوَلَا يَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا يُسِرُّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ) الآية: ٧٧	التقرير والتوبيخ	أَوَلَا يَعْلَمُونَ	يَعْلَمُونَ ▶
(وَقَالُوا لَنْ نَمُسَّهُنَّ النَّارَ إِلَّا نَامَا مَعْدُودَةً قُلْ أَتُحَدِّثُونَ عَنِ اللَّهِ عَهْدًا فَلَنْ يُخْلِفَ اللَّهُ عَهْدَهُ أَمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ) الآية: ٨٠	الإنكار والتوبيخ	أَتُحَدِّثُونَ	عَهْدًا ▲
(أَفَتَأْمُرُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلَّا خِزْيٌ فِي الْأَعْيُنِ وَالنَّارُ وَبِئْسَ الْقِيَامُ يَوْمَ تَأْتِي الْعَذَابُ وَمَا اللَّهُ يَغْفِلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ) الآية: ٨٥	الإنكار والتوبيخ	أَفَتَأْمُرُونَ	بِبَعْضِ ▲
(وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَفَقَيْنَا مِنْ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَتُّنَاتِ وَأَيَّدْنَا بِرُوحِ الْقُدُسِ أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُكُمْ اسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِقْنَا كَذِبُكُمْ وَفَرِقْنَا نَفْسُكُمْ) الآية: ٨٧	الإنكار والتعجب	أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ	اسْتَكْبَرْتُمْ ▲
(وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا تِلْكَ آيَاتُ الْفُتُونِ وَمَا نَحْنُ بِأَعْيُنِنَا) الآية: ٩١	الإنكار والتعجب	فَلَمَّا نَقَلْتُمُ	مِنْ قَبْلِ ▲

مفهوم الإتمام

وضعت مصطلح (أسلوب الإتمام) لأداء كل جملة ذات ركنين متلازمين، بينها فاصل طویل، (سواء أكان الفاصل من توابع الركن الأول أم من غير توابعه)، ويمكن تعريف أسلوب الإتمام في الأداء بأنه: كل أسلوب أو جملة جاء ركنها المتلازمان – أو المتعلقان ببعضهما – في آيتين طويلتين أو أكثر، أو فصل بينهما فواصل طویل، من توابع الركن الأول أم من غير توابعه، يحتاج معه المستمع لمراعاة عند القراءة – أو الإلقاء والتحدث في غير القرآن – ليفهم كامل المعنى.

ونقترح هذه الورقة أن تكون أداة تحقق هذه المراعاة وجود نغمتين؛ الأولى نغمة (الانتظار)، والثانية نغمة (الإتمام)؛ لتوضح قوة ارتباط الركن الأول بالثاني، وأن الثاني جوابٌ للأول ومتمم لمعناه، ذلك لأن آخر الركن الأول في أسلوب

الإتمام – مثل فعل الشرط، والقسم – يستثير سؤالاً ضمناً في عقل المستمع بعد انتهائه، من مثل (ماذا سيحدث؟ ما المطلوب؟) وغيرهما مما يناسب جملة الركن الأول، ويبقى السؤال معلقاً حتى يأتي الركن الثاني لأسلوب الإتمام وينتهي؛ ولذلك فإن نغمة الانتظار (الصاعدة أو المستوية) على آخر الركن الأول تتناسب مع مشاعر المستمع وتطلعه الذي سببه السؤال الضمني. وقد فصلت الجمل ذات الركنين المنفصلين بفاصل طویل (سواء أكان الفاصل من توابع الركن الأول أم من غير توابعه)، في هذا الأسلوب المستقل عن أساليبها الأساسية؛ لسببين: الأول: لأن مواضع نغمة الانتظار (صاعدة أو مستوية) متعددة، الثاني: لأن تلك المواضع أكثر عرضة للتجاهل والأداء التنغمي الفاسر الذي يفقد الجملة - ذات الركنين المتباعدين - جزءاً كبيراً من معناها؛ بسبب قصر النفس عند بعض القراء أو سرعة قراءته أو جهله بما يمكن أن يساعده تنغمياً على الاحتفاظ بالمعنى كاملاً رغم طول الفصل.

وأخواتها دون أسمائها، ولا على أسمائها دون أخيارها، ولا على المقطوع منه دون القطع، ولا على المستثنى دون الاستثناء، ولا على "الذي، وما، ومن" دون صلاتهن، ولا على حروف الاستفهام دون ما استفهم بها عنه، ولا على حروف الجزاء دون الفعل الذي يليها، ولا على الأمر دون جوابه، ولا يليها دون جواب الجزاء، ولا على الأمر دون جوابه، ولا الأيمان دون جواباتها). ١٠١ وتبعه في ذكر هذه الأجزاء المتلازمة، وأنه لا يوقف عليها أبو عمرو الداني (٤٤٤هـ)، ١٠٢ وابن طيفور السجاوندي (٥٦٠هـ)، ١٠٣ ومحمد بن الجزري (٨٣٣هـ)، ١٠٤

وختم الداني حديثه بقوله: (وهذا كله وسائر ما ذكرناه قبل لا يتمكن معرفته للقراء إلا بنصيب وافر من علم العربية، وذلك من أكد ما يلزمهم تعلمه والتفقه فيه؛ إذ به يفهم الظاهر الجلي، ويدرك الغامض الخفي، وبه يعلم الخطأ من الصواب ويميز السقيم من الصحيح). ١٠٥ إن هذه الأهمية لوصل الكلام وعدم فصل أجزائه المتلازمة تحت من وقف اضطراراً أن يقف بنغمة الانتظار التي تطرحها هذه الموسوعة.

من مواضع أسلوب الإتمام

يدخل في أسلوب الإتمام ما هو في أصله من أسلوب الشرط أو القسم أو الجملة التقريرية الخبرية. ويوجد أسلوب الإتمام في الأداء في مواضع متعددة من الكلام، من أهمها:

○ أسلوب الشرط^{١٠٦}

ومنه قول الله تعالى: (إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ (1) وَإِذَا النُّجُومُ انكَدَرَتْ (2) وَإِذَا الْجِبَالُ سُيِّرَتْ (3) وَإِذَا الْعُشَارُ عُطِّلَتْ (4) وَإِذَا الْوُحُوشُ حُشِرَتْ (5) وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ (6) وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ (7) وَإِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ (8) بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ (9) وَإِذَا الصُّحُفُ نُشِرَتْ (10) وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ (11) وَإِذَا الْجَبَبِيمُ سُعِرَتْ (12) وَإِذَا الْجَنَّةُ أُرْفِقتْ (13) عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا أُحْضِرَتْ (التكوير: ١-١٤). فالوقف سواء أكان اضطرارياً أم اختيارياً على رؤوس الآي فإنه يكون بنغمة الانتظار الصاعدة، بينما تكون نغمة جواب الشرط (علمت نفس ما أحضرت) بنغمة الإتمام الهابطة.

أسلوب القسم^{١٠٧}

ومنه قول الله تعالى: (وَالشَّمْسُ وَضُحَاهَا (1) وَالْقَمَرُ إِذَا تَلَاهَا (2) وَالنَّهَارُ إِذَا جَلَّاهَا (3) وَاللَّيْلُ إِذَا يَغْشَاهَا (4) وَالسَّمَاءَ وَمَا بَنَاهَا (5) وَالْأَرْضَ وَمَا طَحَاهَا (6) وَنَفْسٍ وَمَا

وبناء على ذلك فإنه يدخل في أسلوب الإتمام ما هو في أصله من أسلوب الشرط أو القسم أو الجملة التقريرية؛ مثل: تكرار جملة فعل الشرط قبل استكمال جواب الشرط، - كما في سورة التكوير - أو تكرار جملة القسم قبل استكمال جواب القسم - كما في سورة الشمس - أو طول الفاصل بين المبتدأ والخبر أو المستثنى والمستثنى منه أو غير ذلك.

وكلما كان الفصل بين الركنين طويلاً كانت الحاجة لنغمة الانتظار ثم الإتمام أشد؛ لإيصال أكبر قدر ممكن من المعنى بالتنغيم، وكلما كان الفصل بينهما قصيراً أمكن وصلهما بنفس واحد، أو الاكتفاء بوقف التنغيم، بنغمة الانتظار، بعد نهاية الركن الأول، وبالنبر على المقطع الأول من الركن الثاني، كما هو الحال في جملة الشرط القصيرة التي تدرس في أسلوب الشرط نظرياً وتطبيقياً.

وتكمن أهمية أسلوب الإتمام في أنه لا يكتمل معنى أي جملة إلا إذا اكتمل ركنها وما يتعلق بكل منهما من توابع وتقييدات، وإذا كان الإنسان نفسه قادراً على السيطرة على الأمر إذا كان قارئاً، فإنه - إذا كان مستمعاً - يقع تحت سلطة القارئ الذي يستمع إليه. ولذلك فإن نغمة الانتظار في أسلوب الإتمام ترفع من مستوى تركيز المستمع مع القارئ، وتجعله مرتبطاً ذهنياً بما سمع وما ينتظر أن يسمع مهما طالت الفواصل بين الأركان المتلازمة للكلام. وإذا قويت العناصر الجاذبة لتركيز المستمع مع المتحدث والقارئ أصبح المعنى أكثر اكتمالاً ووضوحاً وتأثيراً أيضاً على القارئ.

وقد فطن العلماء السابقون لهذه الأهمية فتحدثوا عن عدم الوقف بين الجزأين المتلازمين في الكلام، وعن كيفية تلاوة الآيات من القرآن الكريم التي تتضمن فاصلاً طويلاً بين ركنيهما. فقد ذكر الحسين بن خالويه (٣٧٠هـ) أن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه إذا قرأ سورة التكوير فبلغ قوله تعالى: (عَلِمَتْ نَفْسٌ مَّا أُحْضِرَتْ) (التكوير: ١٤) قال: وا انقطاع ظهره. وكان ابن مجاهد إذا قرأها في الصلاة قرأها بنفس واحد، من أولها ووقف: (عَلِمَتْ نَفْسٌ مَّا أُحْضِرَتْ). ١٠٠ وقد جعل أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري (٣٢٨هـ): باباً لذكر ما لا يتم الوقف عليه، ذكر فيه أنه لا يتم الوقف في اثنين وأربعين موضعاً، وذكر منها: أنه لا يوقف على المضاف دون ما أضيف إليه، ولا المنعوت دون نعته، ولا على الرافع دون المرفوع، ولا على الناصب دون المنصوب، ولا على "إن" وأخواتها، وكان وأخواتها، وظن

^{١٠٤}. انظر: النشر في القراءات العشر، محمد بن محمد بن الجزري: ١ / ٢٣٠، ٢٣١..

^{١٠٥}. انظر: التحديد في الإتيان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، ص: ١٧٥ - ١٧٦.

^{١٠٦}. انظر: النحو الوافي، عباس حسن: ٤ / ٤٢١ - ٥١١.

^{١٠٧}. انظر: النحو الوافي، عباس حسن: ٤ / ٤٥٤ وما بعدها، ٤٨٢ وما بعدها.

^{١٠٠}. انظر: إعراب القراءات السبع وعللها، أبو عبد الله الحسين بن خالويه: ٤٤٦ / ٢.

^{١٠١}. انظر: إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل، أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري، ص: ١١٦ - ١١٩.

^{١٠٢}. انظر: التحديد في الإتيان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، ص: ١٧٥ - ١٧٦.

^{١٠٣}. انظر: كتاب الوقف والابتداء، ابن طيفور السجاوندي، ص: ١١٣ - ١١٥.

سَوَاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (8) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ رَزَّاهَا، (الشمس: ١-9)، فقد أقسم الله تعالى بأحد عشر من مخلوقاته سبحانه، في ثمان آيات متتابعة، ثم جاء جواب القسم بعد ذلك في الآية التاسعة.

والكلمات التي يوقف عليها؛ لأنها آخر الآيات، تؤدي بنغمة الانتظار الصاعدة، حتى يشعر المستمع أن تمام الكلام سيأتي في جواب القسم الذي يؤدي – وما بعده – بنغمة الإتمام الهابطة.

نغمتا أسلوب الإتمام (الانتظار والإتمام)

هما نغمتان؛ نغمة الانتظار (صاعدة أو مستوية)، ونغمة الإتمام (هابطة).

نغمة الانتظار: هي نغمة صاعدة أو مستوية يُحتاج إليها لربط ركني الجملة المتلازمين صوتياً، يحافظ فيه القارئ على تركيز المستمع معه، ويجعله ينتظره ذهنياً ليكمل المعنى، فيبقى المستمع مشدوداً مع القارئ محافظاً على حضور ما فهم من كلام سابق في ذهنه، ومنتظراً بشوق إكمال ما بقي.

وتغني نغمة الانتظار في بعض مواضع أسلوب الإتمام عن إعادة قراءة كلام سابق لإظهار كامل المعنى، بل يمكن للقارئ مواصلة القراءة؛ لأن المستمع جاهز لذلك.

نغمة الإتمام: هي نغمة هابطة "تقريرية"، يُحتاج إليها للمحافظة على ارتباط ركني الجملة صوتياً، فهي تريح المستمع، وتبعد عنه مشاعر الانتظار التي سببتها نغمة الانتظار، وتشعره بتمام الكلام، وتخبره بتقرير المعنى وتثبيته.

وإذا كان ركن الجملة المكمل للمعنى كلمة واحدة نطقت بنغمة الإتمام، وإن كان الركن جملة، أو كلمة بتوابعها، فإن نغمة الإتمام تبدأ من الكلمة الأولى للركن الثاني من الجملة وتستمر إلى نهايتها، وإلى ما يتبعها من توابع.

خط النبر والتنغيم لأسلوب الإتمام

تُعطي مفاصل جملة الإتمام حقها من النبر والتنغيم ووقف التنغيم، وهي أربعة مفاصل (مواضع):

١. أول الجملة، وحقه نبر رئيس
 ٢. آخر الجزء الأول من جملة الإتمام، وحقه نغمة الانتظار صاعدة أو مستوية.
 ٣. أول الجزء الثاني من جملة الإتمام، وحقه نبر رئيس مع نغمة هابطة.
 ٤. آخر الجزء الثاني من جملة الإتمام، وحقه نغمة الإتمام التقريرية الهابطة، وقد تكون مستوية أو صاعدة مراعاة للأسلوب التي هي فيه أو لمعنى ما بعدها.
- ويمكن أن يكون وقف التنغيم بعد انتهاء الجزء الأول من جملة الإتمام، فيوقف بنغمة الانتظار صاعدة أو مستوية، أو بعد انتهاء الجزء الثاني من جملة الإتمام ويكون بنغمة الإتمام الهابطة أو المستوية أو الصاعدة.

نماذج من نبر وتنغيم أسلوب الإتمام (من سورة البقرة)

خط النبر والتنغيم لأسلوب الإتمام				نوع الجملة	جملة الإتمام
نغمة الإتمام لآخر الجزء الثاني	نبر أول الجزء الثاني مع نغمة هابطة (رئيس)	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول	نبر أول الجملة (رئيس)		
تابوا وأصلحوا وبيّنوا فأولئك أتوب عليهم وأنا التواب الرحيم.	إلا الذين	الكتاب	إن الذين	استثنائية	(إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ مَا أُنْزِلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ [٥٩] إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُّوا فَأُولَئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ) الآية: ١٥٩ – 160
		اللاعنون	إلا الذين		
أتوب عليهم وأنا التواب الرحيم.	فأولئك	تابوا	إلا الذين	اسمية	(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَخْبَا بِهِ الْأَرْضَ بِغَدِّ مَوْتِهَا وَبَنَّا فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالشَّجَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ) الآية: ١٦٤
		وأصلحوا			
لقوم يعقلون	لآيات	وبيّنوا	إن في خلق		
		والنهار			
		الناس			
		موتها			
		دابة			
		والأرض			

ملحق:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، فهد ورقة تشرح أهمية النبر والتتعيم وتأثيرهما على أداء القرآن الكريم، بعد رصد عدد من إشارات العلماء؛ كعلماء اللغة والنحو، وعلماء علوم القرآن والتجويد والقراءات، وما ذكره بعض الفلاسفة، الذين أشاروا إلى ضرورة أن تعطى الأساليب اللغوية حقها من الأداء بما يناسب معانيها.

كما أشرت إلى مفاهيم النبر والتتعيم وأهميتهما وأنواعهما ووظائفهما، وكان التركيز على نبر الجملة؛ لأنه هو المفيد للمعنى، وقد أشرت إلى بعض عناصر التطبيق على أسلوب الاستفهام والإتمام وختمت بمقترح لمواضع النبر والتتعيم في عدد من الأساليب اللغوية.

نماذج من نبر وتنظيم أسلوب الإمام (سورة التكاوير)													
خط النبر والتنظيم لأسلوب الإمام			نوع الجملة	جملة الإمام									
نبر أول الجملة (رئيس)	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول	نبر أول الجزء الثاني مع نغمة هابطة (رئيس)											
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني	نبر أول الجملة (رئيس)	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني	نبر أول الجملة (رئيس)	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
										نبر أول الجملة (رئيس)			
											نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول		
												نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني	
													نبر أول الجملة (رئيس)
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
نبر أول الجملة (رئيس)													
	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول												
		نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني											
			نبر أول الجملة (رئيس)										
				نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول									
					نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني								
						نبر أول الجملة (رئيس)							
							نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول						
								نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني					
									نبر أول الجملة (رئيس)				
نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول													
	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني												
		نبر أول الجملة (رئيس)											
			نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول										
				نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني									
					نبر أول الجملة (رئيس)								
						نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول							
							نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني						
								نبر أول الجملة (رئيس)					
									نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول				
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
نبر أول الجملة (رئيس)													
	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول												
		نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني											
			نبر أول الجملة (رئيس)										
				نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول									
					نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني								
						نبر أول الجملة (رئيس)							
							نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول						
								نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني					
									نبر أول الجملة (رئيس)				
نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول													
	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني												
		نبر أول الجملة (رئيس)											
			نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول										
				نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني									
					نبر أول الجملة (رئيس)								
						نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول							
							نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني						
								نبر أول الجملة (رئيس)					
									نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول				
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
نبر أول الجملة (رئيس)													
	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول												
		نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني											
			نبر أول الجملة (رئيس)										
				نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول									
					نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني								
						نبر أول الجملة (رئيس)							
							نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول						
								نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني					
									نبر أول الجملة (رئيس)				
نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول													
	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني												
		نبر أول الجملة (رئيس)											
			نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول										
				نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني									
					نبر أول الجملة (رئيس)								
						نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول							
							نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني						
								نبر أول الجملة (رئيس)					
									نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول				
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
نبر أول الجملة (رئيس)													
	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول												
		نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني											
			نبر أول الجملة (رئيس)										
				نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول									
					نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني								
						نبر أول الجملة (رئيس)							
							نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول						
								نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني					
									نبر أول الجملة (رئيس)				
نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول													
	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني												
		نبر أول الجملة (رئيس)											
			نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول										
				نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني									
					نبر أول الجملة (رئيس)								
						نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول							
							نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني						
								نبر أول الجملة (رئيس)					
									نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول				
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
نبر أول الجملة (رئيس)													
	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول												
		نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني											
			نبر أول الجملة (رئيس)										
				نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول									
					نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني								
						نبر أول الجملة (رئيس)							
							نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول						
								نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني					
									نبر أول الجملة (رئيس)				
نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول													
	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني												
		نبر أول الجملة (رئيس)											
			نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول										
				نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني									
					نبر أول الجملة (رئيس)								
						نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول							
							نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني						
								نبر أول الجملة (رئيس)					
									نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول				
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							
							نبر أول الجملة (رئيس)						
								نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول					
									نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني				
نبر أول الجملة (رئيس)													
	نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول												
		نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني											
			نبر أول الجملة (رئيس)										
				نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول									
					نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني								
						نبر أول الجملة (رئيس)							
							نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول						
								نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني					
									نبر أول الجملة (رئيس)				
نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول													
	نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني												
		نبر أول الجملة (رئيس)											
			نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول										
				نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني									
					نبر أول الجملة (رئيس)								
						نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول							
							نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني						
								نبر أول الجملة (رئيس)					
									نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول				
نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني													
	نبر أول الجملة (رئيس)												
		نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول											
			نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني										
				نبر أول الجملة (رئيس)									
					نغمة الانتظار على آخر الجزء الأول								
						نغمة الإنتمام لآخر الجزء الثاني							

م	الأسلوب	مواضع التبر	مواضع التنعيم
١	الاستفهام	١. أداة الاستفهام. ٢. المستفهم عنه (ما بعد الإدارة).	١. آخر جملة الاستفهام يكون بنغمة صاعدة أو مستوية.
٢	الإتمام	١. أول جملة الإتمام. ٢. أول الجزء الثاني مع نغمة هابطة.	١. آخر الجزء الأول يكون بنغمة الانتظار الصاعدة أو المستوية. ٢. الجزء الثاني كاملاً يكون بنغمة الإتمام الهابطة.
٣	الشرط	١. أداة الشرط. ٢. أول جملة الشرط. ٣. أول جواب الشرط مع نغمة هابطة.	١. آخر فعل الشرط عند الوقف يكون بنغمة هابطة، أو مستوية، أو صاعدة. ٢. آخر جواب الشرط يكون بنغمة هابطة، أو مستوية، أو صاعدة.
٤	القسم	١. أداة القسم (إن وجد). ٢. المقسم به (إن وجد). ٣. أول جواب القسم مع نغمة هابطة.	١. آخر المقسم به وتوابعه عند الوقف يكون بنغمة صاعدة أو مستوية. ٢. آخر جملة جواب القسم يكون بنغمة هابطة، أو مستوية، أو صاعدة.
٥	النداء	١. أداة النداء. ٢. المنادى. ٣. جواب النداء.	١. آخر جملة النداء يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٦	الأمر	١. صيغة الأمر. ٢. جواب الأمر (إن وجد).	١. آخر جملة الأمر يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٧	النهي	١. أداة النهي. ٢. الفعل المنهي عنه. ٣. جواب النهي (إن وجد).	١. آخر جملة النهي يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٨	الاستثناء	١. أول جملة الاستثناء. ٢. أداة الاستثناء (إلا). ٣. ما بعد إلا.	١. آخر جملة الاستثناء يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٩	النفي	١. أداة النفي. ٢. المنفي.	١. آخر جملة النفي يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١٠	القصر	١. أداة القصر ١. ٢. المقصور/المقصور عليه. ٣. أداة القصر ٢. ٤. المقصور/المقصور عليه.	• آخر جملة القصر يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١١	الإضراب	١. أداة الإضراب (بل). ٢. أول جملة الإضراب (ما بعد بل).	١. آخر جملة الإضراب يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١٢	الاستدراك	١. أداة الاستدراك (لكن). ٢. أول جملة الاستدراك (ما بعد لكن).	١. آخر جملة الاستدراك يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١٣	التعليل	١. أول جملة التعليل.	١. آخر جملة التعليل يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١٤	الدعاء	١. صيغة الدعاء.	١. آخر جملة الدعاء يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١٥	التفضيل	١. اسم التفضيل. ٢. المفضل عليه (إن وجد). ٣. التمييز (إن وجد).	١. آخر جملة التفضيل يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
١٦	الجملة معترضة	١. أول الجملة معترضة. ٢. ما بعد الجملة معترضة.	١. آخر الجملة معترضة يكون بنغمة مستوية أو صاعدة.
١٧	الجملة التقريرية	١. أول الجملة التقريرية. ٢. جزء متمم من الجملة التقريرية.	١. آخر الجملة التقريرية يكون بنغمة مستوية أو هابطة.
١٨	الجملة التفسيرية	١. أول الجملة التفسيرية.	١. آخر الجملة التفسيرية يكون بنغمة مستوية أو هابطة.

١٩	العرض والتحضيض	١. أداة العرض والتحضيض. ٢. فعل العرض والتحضيض.	١. آخر جملة العرض والتحضيض يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٢٠	التنبيه	١. أداة التنبيه. ٢. أول جملة التنبيه.	١. آخر جملة التنبيه يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٢١	المدح والذم	١. فعل المدح أو الذم. ٢. الفاعل (إن وجد). ٣. التمييز (إن وجد).	١. آخر جملة المدح أو الذم يكون بنغمة مستوية أو هابطة.
٢٢	التقسيم	١. أول جملة التقسيم.	١. آخر جملة التقسيم يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٢٣	التعديد	١. الاسم المعدود	-----
٢٤	الترجي	١. أداة الترجي. ٢. المترجي.	١. آخر جملة الترجي يكون بنغمة مستوية أو هابطة.
٢٥	التمني	١. أداة التمني. ٢. المتمنى.	١. آخر جملة التمني يكون بنغمة مستوية أو هابطة أو صاعدة.
٢٦	الجواب	١. أداة الجواب.	١. آخر جملة الجواب يكون بنغمة مستوية أو هابطة.
٢٧	البديل	١. أول البديل.	١. آخر المبدل منه ومتعلقاته يكون بنغمة مستوية.
٢٨	التوكيد	١. لفظ التوكيد.	-----
٢٩	الاختصاص	١. المنصوب على الاختصاص (المختص).	١. آخر جملة الاختصاص يكون بنغمة مستوية أو هابطة.
٣٠	التعجب	١. صيغة التعجب.	١. آخر جملة التعجب بنغمة مستوية.
٣١	التحذير والإغراء	١. المغرى به. ٢. المحذر منه.	-----

أهم المصادر والمراجع:

٩. الأنماط التنغيمية في اللسان العربي في علوم اللغة، د. رضوان القضماني، العدد (١)، الجزء ١٣، ٢٠٠١.
١٠. إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزوجل، أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري، تحقيق محيي الدين رمضان، مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٧١.
١١. البداية والنهاية، الحافظ بن كثير، مكتبة المعارف، بيروت، ١٤١٣هـ.
١٢. البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٤.
١٣. بستان العارفين (طبع مع كتاب: تنبيه الغافلين)، أبو الليث نصر بن محمد السمرقندي الفقيه الحنفي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
- <https://ketabonline.com/ar/books/20750/read?part=1&page=20&index=95504>
١٤. البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ.
١٥. التحديد في الإتقان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، تحقيق د. غانم قدوري، دار عمار، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠.
١٦. التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الحكيم، دكتور عبد العظيم المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٣٢هـ.

١. أبحاث في علم أصوات اللغة العربية، د. أحمد عبد التواب الفيومي، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى، ١٩٩١.
٢. إبراز المعاني بالأداء القرآني، أ.د. إبراهيم بن سعيد بن حمد الدوسري، الرياض، دار الحضارة للنشر والتوزيع، ١٤٣٤.
٣. الإتقان في علوم القرآن، أبو الفضل جلال الدين السيوطي، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ١٤٢٦هـ.
٤. الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٩هـ.
٥. الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.
٦. الأصوات اللغوية، د. عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، ٢٠١٤.
٧. إعراب القراءات السبع وعللها، أبو عبد الله الحسين بن خالويه، تحقيق د. عبد الرحمن العثيمين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٢.
٨. إعراب القرآن الكريم وبيانه، محيي الدين الدرويش، اليمامة للطباعة، ودار ابن كثير للطباعة، بيروت، ودار الإرشاد للشؤون الجامعية، حمص، الطبعة الثالثة، ١٤١٢هـ.

٣٣. شرح المفصل للزمخشري، أبو البقاء بن يعيش الموصلي، تحقيق د. إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
٣٤. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٢هـ.
٣٥. علم الأصوات، برطيل ما لمبرج، تعريب ودراسة د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، جمهورية مصر العربية.
٣٦. علم الأصوات، د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٠هـ.
٣٧. القرينة الصوتية في النحو العربي؛ دراسة نظرية تطبيقية، د. عبد الله بن محمد الأنصاري، جامعة الإمام، عمادة البحث العلمي، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣٤هـ.
٣٨. القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، دراسة لسانية في الصوارة الإيقاعية، د. أحمد البايبي، عالم الكتب الحديث، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٢هـ.
٣٩. قوانين النبر في اللغة العربية، عرضاً ونقداً وتأسيساً لنظرية جديدة، د. وليد الديب، الطبعة الأولى، ٢٠١٣هـ.
٤٠. الكتاب (كتاب سيبويه)، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨هـ.
٤٢. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس.
٤٣. كتاب الموسيقى الكبير، أبو نصر محمد الفارابي، تحقيق وشرح غطاس عبد الملك خشبة، مراجعة وتصدير د. محمد أحمد الحفني، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
٤٤. كتاب الوقف والابتداء، لأبي عبد الله محمد بن طيفور السجاوندي، تحقيق محسن هاشم درويش، دار المناهج، الأردن، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
٤٥. اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة السادسة، ١٤٣٠هـ.
٤٦. معترك الأقران في إعجاز القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق على البجاوي، دار الفكر العربي.
٤٧. معترك الأقران في إعجاز القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٨هـ.
٤٨. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، د. أحمد مطلوب، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٧هـ.
٤٩. معجم المصطلحات البلاغية، د. أحمد مطلوب، مكتبة لبنان، بيروت، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧هـ.
١٧. تمكين المد في (آتي)، و(آمن)، و(آدم)، وشبهه، مكي بن أبي طالب، تحقيق أحمد حسن فرحات، دار الأرقم، الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ.
١٨. التمهيد في علم التجويد، شمس الدين محمد بن الجزري، تحقيق د. غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ.
١٩. التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الهمداني العطار، تحقيق جمال الدين محمد شرف، ومجدي فتحي السيد، دار الصحابة للتراث بطنطا، ٢٠٠٥هـ.
٢٠. التنعيم اللغوي في القرآن الكريم، سمير إبراهيم العزاوي، دار الضياء للنشر والتوزيع، الأردن، ١٤٣٠هـ.
٢١. التنعيم في التراث العربي، د. عليان الحازمي، مجلة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد (٢٣)، ١٢ / ٤٦هـ.
٢٢. الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية، الطبعة الأولى، ١٤٠٠هـ.
٢٣. الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي وآخرون، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٤٠٠هـ.
٢٤. جهد المقل، محمد بن أبي بكر المرعشي (ساجقلي زاده)، تحقيق د. سالم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثانية، ١٤٢٩هـ.
٢٥. الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، مطبعة دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، الطبعة الثانية، ١٩٥٧هـ.
٢٦. الخطابة، أبو علي بن سينا، تحقيق محمد سليم سالم، وزارة المعارف، القاهرة، ١٩٥٤هـ.
٢٧. الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، د. غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثانية، ١٤٢٨هـ.
٢٨. دراسات لأسلوب القرآن الكريم، د. محمد عبد الخالق عضيمة، دار الحديث، القاهرة.
٢٩. دراسة السمع والكلام؛ صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.
٣٠. الدلالة اللغوية عند العرب، عبد الكريم مجاهد، دار الضياء، الأردن.
٣١. ديوان عمر بن أبي ربيعة، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الأندلس، بيروت.
٣٢. روح المريد في شرح العقد الفريد في نظم التجويد، محمد بن محمود السمرقندي، (مخطوط) مكتبة الأوقاف العامة في الموصل، مدرسة الحجات، الرقم ٢٢/٢، ص: ١٣٩ – ١٤١ ظ. نقلاً عن: الدراسات الصوتية، د. غانم قدوري الحمد.

٥٠. معجم علم الأصوات، د. محمد علي الخولي، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ.
٥١. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام الأنصاري، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد حمدا، دار الفكر، دمشق، ١٣٨٤، الطبعة الأولى.
٥٢. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام، تحقيق: د. مازن المبارك، دار الفكر بدمشق، الطبعة الأولى، ١٣٨٤هـ.
٥٣. مفتاح العلوم، أبو يعقوب السكاكي، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ.
٥٤. مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن محمد السكاكي، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٧.
٥٥. من وظائف الصوت اللغوي؛ محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، د. أحمد كشك، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٧.
٥٦. مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠.
٣. منهج التحليل اللغوي في النقد الأدبي، د. سمير شريف استيتية، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد (١٥)، يناير، ١٩٨٥.
٥٧. النبر في العربية، مناقشة للمفاهيم النظرية ودراسة أكوستيكية في القرآن د. خالد عبد الحليم العبسي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ١٤٣٢هـ.
٥٨. النبر في القرآن الكريم؛ نظرية جديدة في استقامة الأداء القرآني، أ.د. وليد مقلد الديب، مطبعة دار الحكمة، القاهرة، ٢٠١٩.
٥٩. نجوم البيان في الوقف وماءات القرآن، محمد بن محمود السمرقندي، تحقيق محمد بن مصطفى بكري بن محمد السيد، (رسالة مخطوطة)، كلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٢٦هـ.
٦٠. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٤.
٦١. النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن محمد المعروف بابن الجزري، تحقيق: محمد علي الضباع وزكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٨.
٦٢. النشر في القراءات العشر، محمد بن محمد بن الجزري، أشرف على تصحيحه علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت.
٦٣. النظريات النسخية في أبنية العربية، د. عبد الغفار هلال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠٩.
٦٤. نظرية الميزان النبري للدكتور وليد مقلد الديب؛ دراسة تحليلية، د. أحمد زين الدين محمد أحمد، رسالة دكتوراه، كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ٢٠٢١.
٦٥. وقوف القرآن وماءاته وأجزاؤه وتقسيماته، محمد بن محمود السمرقندي (مخطوط)، جامعة الملك سعود، رقم (٢٥٢١). عن كتاب: إبراز المعاني بالأداء القرآني، أ.د. إبراهيم بن سعيد الدوسري.
٦٦. وقوف القرآن وماءاته وأجزاؤه وتقسيماته، محمد بن محمود السمرقندي (مخطوط)، جامعة الملك سعود، رقم (٢٥٢١). عن كتاب: إبراز المعاني بالأداء القرآني، أ.د. إبراهيم بن سعيد الدوسري.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Intelligent Processing of Arabic Texts: New Horizons in Rhetorical Studies.

Dr.kholood Nafea Al-harbi

PhD in Literature, Rhetoric, and Criticism –
Rhetoric and Criticism Track College of Arabic
and Literature – Umm Al-Qura University

المعالجة الذكية للنصوص العربية: آفاق جديدة في الدراسات البلاغية.

د. خلود نافع الحربي

دكتوراه في الأدب والبلاغة والنقد - مسار البلاغة والنقد
كلية اللغة العربية وآدابها - جامعة أم القرى.

E-mail: KholoodNafea@outlook.sa

KEY WORDS:

Artificial Intelligence, Rhetoric, Processing.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الاصطناعي، البلاغة، المعالجة.

ABSTRACT:

This study offers a descriptive reading that explores intelligent processing of Arabic texts as new horizons in rhetorical studies. It presents the fundamental concepts of Arabic rhetoric, which—despite its grammatical and morphological rigidity—remains capable of embracing diverse critical analyses. Rhetoric moves beyond the structural limits of language to the science of "bayan", shaped by metaphor, simile, and imagery, thereby merging with poetry and poetic language. Through this lens, we explored the interactive quality of language as both grammatical rules and a dynamic system open to critical approaches across literary periods.

The research also reviews modern methods that intersect with classical rhetorical studies, where critical principles stem from both natural and artificial sources, revealing clear contrasts between two distinct approaches that sometimes converge. The second approach, artificial intelligence, was examined by highlighting its advantages and shortcomings, noting both its benefits and limitations. To ground the discussion, we analyzed models from two prominent poets: Nizar Qabbani, a pioneer of modern Arabic poetry, and Mohammed Al-Thubaiti, a major poetic voice in contemporary literature. The study concludes with comparisons that shed light on the intersecting paths between classical rhetoric's interpretation of texts and the ways artificial intelligence can uncover them.

يقدّم البحث قراءة وصفية في استكشاف المعالجة الذكية للنصوص العربية، بوصفها آفاقاً جديدة في الدراسات البلاغية. يعرض البحث المفاهيم الأساسية للبلاغة العربية، التي لا تعجز أدواتها عن القيام بكل التحليلات النقدية على مختلف ما تراه أمامها من نصوص. على الرغم من قوالب النحو والصرف الجامدة معجمياً، إلا أنها تتحرك في علم البيان الذي يتشكل من دلالات المجاز والتشبيه والاستعارة، لتنتمى مع الشعر واللغة الشعرية. ومن خلالها، استكشفنا الخاصية التفاعلية بين اللغة، كونها قوانين نحو وصرف، وبين حركتها القابلة لاستكشاف قوانين نقدية متوائمة مع الأدب على مر العصور.

استمر البحث في استعراض الأساليب الحديثة التي تداخلت مع الدراسات الأولى للبلاغة، التي تبدو فيها قوانين النقد بين مصادر طبيعية وأخرى صناعية، لترسم الفروقات الظاهرة بين منهجين مختلفين أسلوباً وشكلاً، لكنهما قد يتعاضدان أحياناً. وذلك المنهج الآخر الذي يتمثل في قواعد الذكاء الاصطناعي، الذي حاولنا تحديد مزاياه وعيوبه، مُبَيِّنِينَ بعض الفوائد له، ومسجلين بعض المآخذ عليه. كما اعتمدنا نماذج لشاعرين مهمين: أحدهما رائد في مدرسة الشعر العربي الحديث، وهو الشاعر الكبير نزار قباني، والآخر الشاعر محمد الثبيتي، وهو يمثل مدرسة شعرية مهمة. وقد ختمنا البحث بمقارنات رأيناها ضرورية للكشف عن الاتجاهات المتقاطعة بين البلاغة في استلهم النصوص وبين الكشف عنها بطرق الذكاء الاصطناعي.

المقدمة:

مثّلت البلاغة العربية وسيلةً لفهم النصوص وتفكيكها والإشارة إلى جمالياتها، كون البلاغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمفهومين النقدي واللغوي في الثقافة العربية. ويعدّ العقل البشري الوسيلة المعروفة بديهيّاً لاستيعاب البلاغة وما تنطوي عليه، وما تريده، وما تبحث عنه في الكلام، سواء كان مكتوباً أو منطوقاً.

ومع التقدّم التكنولوجي، وفي ظل ثورة الاختراعات الهائلة وسعي العقل البشري المتواصل لمنافسة نفسه، لا بل السعي الحثيث للتفوّق على نفسه، ظهر ما يسمى بالذكاء الاصطناعي. وقد تعدّدت استخداماته وتنوّعت وتطوّرت إلى أن وصلت إلى الأدب بشكل خاص، وللغة العربية بشكل عام. نهدف من خلال هذا البحث إلى الكشف عن قدرة الذكاء الاصطناعي في مجارة العقل البشري في تحليل النصوص الأدبية وفهم الجانب البلاغي فيها.

اشكالية البحث:

تتمحور إشكالية هذا البحث في عدم توفر المصادر المساعدة التي ترفد خطة البحث بتوضيح مفاهيم الذكاء الاصطناعي بوجه عام، وفي موضوع البحث على وجه الخصوص.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يعتمد على المقارنات بين التشاركية البشرية والآلات غير البشرية في مجال دقيق وحيوي. قد يراه الكثير من النقاد شيئاً لا قيمة له في مجال التحليل الأدبي، بينما قد يراه الآخرون مفيداً. ومن هذا وذاك، استطعنا رصد آراء الجانبين وحاولنا تقديمها كلما استطعنا ذلك.

أهداف البحث:

١. يسعى البحث إلى إبراز جمالية وخصوصية اللغة العربية وما فيها من إعجاز بلاغي.
٢. يسعى البحث إلى تبيان قدرات العقل البشري في التحليل والتأويل الأدبي، وفي اكتشاف الحس الجمالي في النصوص الأدبية، وإظهار الحدود الفارقة بينه وبين المعالجة الآلية، تعزيزاً لفكرة أن الذكاء الاصطناعي مرجعه في التحليل البلاغي هو العقل البشري. ويقدم البحث نماذج على ذلك.
٣. يسعى البحث إلى توضيح أهمية الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة مساعدة في المعالجة الذكية للنصوص والدراسات البلاغية.

محاور البحث:

يتكون هذا البحث من فصلين، الأول باسم: اللغة العربية بين الإعجاز والخصوصية وله ثلاثة مباحث:

١. المبحث الأول: البلاغة العربية وملامح النصوص الأدبية.
٢. المبحث الثاني: دور العقل البشري في الاستنباط والتأويل الجمالي للنصوص.

٣. المبحث الثالث: البلاغة العربية في علم اللغة.
- أما الفصل الثاني: فهو يتعلق بالحدود الخفية بين البلاغة والتحليل الاصطناعي، ويشتمل على:
٤. المبحث الأول: بين التحليل البشري والتحليل الآلي.
٥. المبحث الثاني: حدود الذكاء الاصطناعي في البلاغة.
٦. المبحث الثالث: الذكاء الاصطناعي تكامل أم أداة مساعدة في المعالجة الذكية للنصوص والدراسات البلاغية؟
- اللغة العربية بين الإعجاز والخصوصية
- المبحث الأول: البلاغة العربية وملامح النصوص الأدبية.
- نشأ العرب على تنوّق الأسلوب ونقده، والفتنة بجيده وردينه. نشأ عن ذلك ظهور آراء نقدية كانت هي الأساس الأول للنقد الأدبي عند العرب، وكان هذا النقد هو أساس البلاغة العربية. ولعلّ من المفيد أن نتذكّر أن فحول الشعراء العرب كانوا على دراية بأولى مبادئ البلاغة الشفهية، أيام كانوا يضربون الخيام للنباعة الذبياني، يعرضون عليه أشعارهم. ومنذ أواخر القرن الأول الهجري تقريباً، التفت العلماء إلى مزية القرآن الكريم ومصادر البلاغة الخلابة في آياته، "حتى تطوّر ذلك فيما بعد إلى البحث في أسرار إعجازه، وإقامة الأدلة العلمية على هذا الإعجاز، وتوجيه الأذهان إلى معرفة الخصائص الأسلوبية لأنواع الكلام، والمزايا التي تنفرد بها الصور الكلامية المختلفة" (أبو العدوس، ٢٠١٣، ص ١٣).

أهم مظاهر البلاغة العربية:

برز في ساحة البحث البلاغي في القرنين الثاني والثالث الهجريين ثلاثة علماء كانت لمؤلفاتهم أهمية خاصة، وهم أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت ٢٠٩ هـ) الذي وضع كتاباً أسماه (مجاز القرآن)، وأراد به المعاني التي أريد بها غير معانيها الوضعية. وأبو عثمان الجاحظ (ت ٢٥٥ هـ) وله كتاب (البيان والتبيين) الذي تحدّث فيه عن الفصاحة والبلاغة والطبع والصنعة، ودافع فيه عن بلاغة العرب وبيانهم. وابن المعتز، صاحب كتاب (البيدع)، الذي جمع فيه سبعة عشر نوعاً بديعاً، منها الاستعارة والتورية والتجنيس... ومن الواضح أن اسم "البيدع" بهذا الإطلاق يتناول ما سمّاه المتأخرون بعلم البيان.

ثم جاء القرن الرابع الهجري، ليظهر قدامة بن جعفر (ت ٣٣٧ هـ) في كتابه (نقد الشعر)، وفيه التعريف الشهير للشعر، الذي مازال الباحثون يعودون إليه في كل تعريفاتهم؛ وهو الكلام الموزون المقفى. وقد أضاف على البيدع ثلاثة عشر نوعاً، فأتّمّها لتصبح ثلاثين نوعاً، منها الترصيع والترشيح والتقسيم والإيغال... ومع نهاية القرن الرابع الهجري، قدّم أبو هلال العسكري (ت ٣٩٥ هـ) كتاب الصناعتين، وفيه حديث عن الاختلاف والإيجاز والإطناب والتشبيه، وإضافات أخرى على البيدع التي ذكرها سابقوه. وقد قال في ذلك الكتاب عن تمام البلاغة: "بأن العربي إذا

أن الأدبية أصبحت مكوناً بلاغياً بمجموعة مقومات معرفية" (المصدر السابق، ص. ٦).

وعلى ذلك، يمكن الإحاطة بالبلاغة بمفاهيم تعريفية مختلفة، فـ "عناصر البلاغة لفظٌ ومعنى وتألّفٌ للألفاظ، ثم دقة في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته، وحال السامعين والنزعة النفسية التي تتملكهم" (الجارم، أمين، ١٩٩٩، ص. ٩).

وقد جاء من تعريفاتها في كتاب الصناعتين أن البلاغة سُمّيت بلاغة لأنها تُنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه، وهي البلاغ أيضاً، ومبلغ الشيء منتهاه، والمبالغة في الشيء هي الانتهاء إلى غايته. ويقال إن الدنيا بلاغ لأنها تؤدّيك للآخر، والبلاغ هو التبليغ في قوله عز وجل: "هذا بلاغ للناس" أي تبليغ. ويقال أبلغت في الكلام إذا أتيت بالبلاغة فيه (ينظر: العسكري، ١٩٥٢، ص. ٦).

وجاءت في كتاب الإيضاح للخطيب القزويني: إن البلاغة هي كل ما تبليغ به المعنى قلب السامع في صورة مقبولة وعرض حسن (القزويني، ١٩٥٣، ص. ١٨). وأضاف لها تعريف الفصاحة بأنها خلوص من تنافر الحروف والغرابية ومخالفة القياس اللغوي (المصدر السابق، ص. ٢٢).

ونريد القول إن البلاغة ليست في اللفظ وحده ولا في المعنى وحده، بل في التآلف بينهما ليخلق من المعنى الظاهر معنى آخر أسماء الجرجاني: معنى المعنى. فهناك دائمة معنى ثانٍ، أي هناك غاية من اختيار هذا المعنى دون سواه. "تقول المعنى، ومعنى المعنى، فالأول ظاهر اللفظ، والثاني ما تعقله من معنى اللفظ ليفضي بك إلى معنى آخر" (الجرجاني، ١٩٨٩، ص. ٢٦٣). وما بين المعنى واللفظ فرق كبير، ولكنه قد يلتبس على الكثيرين من دارسي البلاغة وعلم البيان، ذلك أن اللفظة المفردة لا تملك ما يؤهلها لأن تكون مقياساً للمعاني إلا إذا ارتبطت بلفظ يسبقها أو يليها، لأنها "مجردة ولا تتفاضل إلا في ملائمة معناها... ودليل ذلك قد تعجبك الكلمة في موضع وتوحشك في مكان آخر" (المصدر السابق، ص. ٤٦). لذلك نقول دائماً إن "الألفاظ قوالب للمعاني" (فيود، ١٩٩٨، ص. ٧). وبعد هذا نجد أن للبلاغة نظرة في أساليب عرض الصورة الشعرية ومعاني الكيفية التي تقدم بها هذه المعاني، فـ "الأسلوب الذي هو المعنى المصوغ من ألفاظ مؤلفة على صورة تكون أقرب لنيل الغرض المقصود من الكلام، وأنواعها ثلاثة" (الجارم، أمين، ١٩٩٩، ص. ١٢).

الأسلوب العلمي: وهو أهدأ الأساليب وأكثرها ابتعاداً عن الخيال الشعري، لأنه يخاطب العقل لا المشاعر، ومنه الشعر التعليمي وغير ذلك مما يشرح قانوناً ما.

الأسلوب الأدبي: ومن أبرز صفاته الجمال لما فيه من خيال رائع، كقول المتنبي في الحمى:

وزائرتي كأن بها حياءً فليس تزورُ إلا في الظلام.

أخلّ بطلبه، ففاتته فضيلته، عفى على جميع محاسنه، وعمى سائر فضائله، لأنه إذا لم يفرّق بين كلام جيد وآخر بارد، بان جهله وظهر نقصه" (العسكري، ١٩٥٢، ص. ٢).

وفي القرن الخامس الهجري، ألّف الشريف الرضي (ت ٤٠٦ هـ) كتابين مهمّين هما تلخيص البيان عن مجاز القرآن والمجازات النبوية، حين تحدّث في الثاني عن الدلالة الوضعية للفظ ثم الدلالة المجازية. ومن الكتب المهمة التي ألّف في ذلك القرن كتاب (العمدة في محاسن الشعر) لابن رشيق القيرواني (ت ٤٦٥ هـ)، وهو كتاب في البلاغة والبيان والمطابقة والتمثيل. ثم يأتي العالم البلاغي وواضع علم المعاني والبيان عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١ هـ).

وقد أقام قواعد هذا العلم على أسس متينة، ويعود الفضل إليه في تفصيل مباحث المعاني والبيان. ومن هنا يمكن القول إن الجرجاني هو الذي وضع أساس هذين العلمين (ينظر: أبو العدوس، ٢٠١٣، ص. ٩). ثم يجيء الزمخشري في القرن السادس الهجري (ت ٥٣٨ هـ)، الذي ألّف فيه (الكشاف)، وفيه دراسة تطبيقية للأساليب البلاغية من استعارة ومجاز وتشبيه وكناية. كما ألّف كتاباً آخر هو (أساس البلاغة)، وفيه بيّن تطوّر البلاغة الدلالي بطريق المجاز. وقد جعل الزمخشري للأدب حدّاً علمياً، فعرف علوم الأدب بأنها: "يحترز بها عن الخلل في كلام العرب لفظاً وكتابةً، وجعلها اثني عشر، وهي اللغة والصرف والاشتقاق والنحو والمعاني والبيان والبديع والعروض والقوافي. أما الفروع فهي الخط أي الإملاء، وقرض الشعر، والإنشاء والمحاضرات، ومنه التواريخ. وإنما ذكرناها تفصيلاً لأنها ما زالت هي التقسيم المعتمد للبلاغة حتى اليوم" (الرافعي، ٢٠١٣، ص. ٦٥٠).

ويجيء أبو يعقوب السكاكي (ت ٦٢٦ هـ) في كتاب مفتاح العلوم، الذي جمع فيه ما تحدّث عنه العلماء قبله في هذه الفنون، وتحدّث فيه عن علم الاستدلال (المنطق) وعلم العروض والقافية. وقد وضع تحديداً دقيقاً لأنواع البلاغية، مضبوطة على نحو دقيق.

إن علمية البلاغة يمكن أن نطلق عليها علمية فنية، حيث توحدت البلاغة والنقد، وكوّنّا أداة تحليلية تمتلك القدرة على التعامل مع الخطاب الأدبي بكافة مستوياته. فهي تقوم "على خبرات مستمدة من معاشة النصوص لرصد أشكالها المتنوعة فيما يتصل بالخروج على المواضع اللغوية في مباحث البيان من مجاز واستعارة وكناية وتشبيه" (عبد المطلب، ١٩٩٧، ص. ٥). وهذا يعني أن البلاغة التي تتصل بتفاصيل اللغة لحد الكلمة والجملة واللفظة والحرف هي التي تحدد العلاقة في تمييز الجيد عن الرديء. ومن هنا، امتلكت البلاغة القدرة على التحرك العميق للكشف عن الفصاحة، وفي نفس الوقت، فإن الخطاب الأدبي لم يأنف من الخضوع لها، ولم يجد غضاضة في اتباع توجيهاتها. ذلك

الأسلوب الخطابي: وهنا تبرز قوة المعاني والألفاظ، وقوة الحجة والبرهان، وقوة العقل الخصب. ومن مزاياه التكرار واستعمال المترادفات واختيار الكلمات الجزلة ذات الرنين، كأشعار قادة الجيوش في استنهاض الهمم، مثلاً. والبلاغة في تلك الأساليب إنما تختبر الوظيفة القصصية ومدى تلائم ألفاظ الشعر فيها في كل خطاب شعري محدد بغرض ما.

المبحث الثاني: دور العقل البشري في الاستنباط والتأويل الجمالي

إن العلاقة بين الأدب والقراءة هي علاقة وظيفية تكاملية، فلا أدب دون مُتلقي يفهمه ويبحث فيه عما يلانم ثقافته ومعرفته. فالقراءة تفعيلٌ للوعي، ولا قراءة حقيقية دون أن تتفاعل أفكارنا مع المعطيات التي تؤثر في متلقيات البحث الداخلية التي تميز بها الإنسان دون سواه. بل وطبعت الفكر الإنساني بالسمو والتكريم الإلهي في أول خطاب له من خالقه، بنزول آية كريمة بدأت بالفعل القرائي: (اقرأ). ولعل المتدبر للمعاني الأولية لتلك الكلمة يستكشف دون عناء ما تعنيه أهمية تلك الكلمة وما تحمله من اعتماد التدبر والاستكشاف المعرفي في حروفها.

فالقراءة وردت في قوله تعالى في سورة الأعلى، الآية رقم (١): (اقرأ باسم ربك الذي خلق)، وفي سورة القيامة، الآية رقم (١٧): (إن علينا جمعه وقرآنه)، أي: جمعه وقرآنه، وفي السورة نفسها، الآية (١٨): (فإذا قرأناه فأتبع فرائضه)، أي: فأتبع قراءته. "قال ابن عباس رضي الله عنهما: فإذا بيناه لك — بالقراءة — فاعمل ما بيناه لك" (ابن منظور، ٢٠٠٥، ص. ٣١٦٤). ولعلنا نورد العبارة التي ذكرها ابن منظور في آخر تعريفه لفعل القراءة، كونها تصب في غايتنا من معنى التعريف. وهذا الربط الفكري بين القراءة كعمل، والقراءة كفكر، هو المنهج الذي يميز القراءات عن بعضها، بل ويجعل للقراءة سمة التدبر والفعل والانفعال. ولعلنا نفهم أن تفسير ابن عباس يعني أن القراءة لا تتم إلا بالتدبر والوعي والبيان، وهي القراءة التي أرادها سبحانه لرسوله الكريم أن يقرأها؛ لأنها الكفيلة بانتشار الرسالة على أفضل الوجوه المعرفية. ومن هنا ندرك أن القراءة هي العمل المترافق بالإدراك والوعي.

وليس الرابط الوحيد بين العقل البشري واللغة هو المنطق اللغوي والصرفي فحسب، بل يظهر لنا حضور الفعل القرائي خلال علاقات شعورية أيضاً. فالجرجاني يرى أن للقراءة انفعالاً لا يصح إلا حين تشعر بالكلمات. "فإذا رأيت البصير بجواهر الكلام يستحسن الشعر، ثم يجعل الثناء عليه من حيث اللفظ فيقول: حلّو رشيق وحسن أنيق وعذب سائغ، فاعلم أنه لا ينبئك عن أحوال ترجع إلى أجراس الحروف وإلى الوضع اللغوي، بل إلى أمر يقع من المرء في فوائده وفضل يقتدحه العقل من زناذه" (الجرجاني، ١٩٩١، ص. ٥).

لعل من المفيد أن نأخذ هذا النموذج الذي يسوقه الجرجاني دليلاً على عملية التفاعل الضرورية بين القارئ وما يقرأ. (قال عز من قال: "الرحمن علّم القرآن، خلق الإنسان علّمه البيان"، فلولا — الرحمن — لما صحّ من العاقل أن يفق كمامته... ولوقع الحيّ الحساس في مرتبة الجماد، والإدراك في الأضداد، والقلوب مقفولة، والمعاني مسجونة، والأذهان معزولة، ولما عُرف كفر من إيمان، وإساءة من إحسان...") (المرجع السابق، ص. ٤).

ذلك يعني أن الجرجاني يرى القراءة فعلاً وانفعالاً بين عقليين حيتين، رغم أن الأول خالق جبار، ورغم أن الثاني مخلوق له، لكنه خلق له العقل وجعل له التفكير والشعور لإتمام ذلك التفاعل. وتلك الخاصية لا يمتلكها إلا إنسان تشرف بذلك. وما ذلك المثل من الجرجاني إلا ليبين أن المتلقي الكفء يميز الجيد عن الرديء متى ما اشتغل العقل والحواس معاً. ومن تلك العتبة السردية، نلج فكرة الاستنباط والتأويل المرتبط بخيار الوعي الذهني والإبداع الفردي في اختيار المفردات لإنتاج المعنى. فعند الجاحظ، الذي يرى أن كل الألفاظ متاحة للجميع، لكن ليست كل المعاني قابلة للاختيار ما لم يكن اختيارها مرتبطاً بالشعور والجمال وحسن السبك، مضافاً إليها الصنعة والذكاء والخيال. "والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخير اللفظ وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع وجودة السبك، فإنما الشعر صناعة وضرب من النسيج، وجنس من التصوير" (الجاحظ، ١٩٦٥، ص. ١٣١).

أما الجرجاني فيميز بين فرد وفرد، حتى لو كانوا على صورة واحدة، معتمداً على أنه تمثيلٌ وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا (ينظر: الجرجاني، ١٩٩٢، ص. ٥٠٨). يريد هنا أن يؤكد أن القياس مشاع للجميع يتشارك به العقل الجيد وغيره، ولكن الاستيعاب وانعكاسه كصورة البصر ليس إلا القدرة الحقيقية للذهن في عكس هذا الاستيعاب بشكلٍ فاعل. ولا يتم ذلك مع العقل الجاهز، ذي القوالب المحددة بقوانين التعبير المعروفة.

وهذا يدعونا لأن نتساءل عن مدى الفرق بين العقول الفاعلة وغيرها في عملية القراءة، تلك القراءة التي تجاوزت كثيراً من معانيها القديمة ونَحَتْ منحىً معرفياً معاصراً امتدّ عبر كل الآداب والفنون. بل إنها باتت تميز أسلوباً عن غيره، سواء فيما نقرأه من تطلعات تنبع من اهتمام وثقافة القارئ عند حدود اكتشاف الدلالات في مختلف السياقات الفكرية. بمعنى أن القراءة هي أسئلة لا تنتهي، باحثة عن إجابات قد لا تتوفر؛ لذلك علينا أن نتخيلها أو نتفاعل مع فرضيات كونها خفية أو مضمرة، لسبب أو لآخر.

وذلك ما يخلق المساحة الفاعلة للقراءة المنتجة التي تُفعل العقل وتنتج الوعي. ولنا أن نتذكر أن تلك القراءات قد مُنعت

علم اللغة:

هو "مجالٌ دراسيٌّ يتخذ موضوع اللغة الإنسانية مجالاً لاهتماماته الخاصة ويدرس أصول اللغة ومقارنتها ببعضها، كما يدرس الصوتيات والألفاظ والقواعد وتشكيل عناصر التعبير" (حجازي، ٢٠٠١، ص. ٧٨). واللغة العربية لغة عريقة تحتل مكانة مميزة في الحضارة العربية، حيث تمتد جذورها عميقاً لتشكّل ركيزة أساسية للهوية العربية. وتمتاز بجمال تنوّعها، فهي تُكتب في العلم والأدب والفلسفة والتاريخ، ولها مع كل ذلك جمال الشعر حين تكون له أساساً بلاغياً. حيث لها "جرس خاص؛ يجعلها تجري مجرى الشعر، وهي لغة موسيقية في تجانس أصواتها، قبل أن تتألف منها الأصول، وهي تحافظ على جرس معين حين تجتمع أصواتها لتتألف منها الأصول" (السامرائي، ٢٠٢٤، ص. ٤)، واللغة الأدبية ليست هي اللغة القواعدية، بل هي اللغة التي تؤدي إلى معانٍ أوسع وأعمق من العبارة اللغوية النحوية. حيث نجد أنّ في العبارة الأدبية معنى أكثر مما تشتمل عليه "ألفاظها المرتبة حسب قواعد اللغة والنحو والصرف" (أبركرمي، ١٩٣٦، ص. ٣٦). وبما أنّ اللغة الشعرية هي لغة المواءمة بين المعاني والقواعد الصرفية، فهي إذن لغة الإبداع الممتلئة بصفتي الخيال والواقع.

علم المعاني في البلاغة:

يُعَدُّ علم المعاني واحداً من العلوم الثلاثة للبلاغة، وهو يهتم بدراسة الجملة النحوية وتركيبها، وما فيها من تغيير في التقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والإيجاز والإطناب، والحذف والإضافة، والفصل والوصل. وقد كان لهذا العلم دورٌ في الوقوف على أسرار البلاغة والفصاحة في كلام العرب، سواء المنثور منه أم المنظوم، للتفريق بين الكلام الجيد والكلام الرديء.

وقد وضع عبد القاهر الجرجاني نظرية علم المعاني في كتابه (دلائل الإعجاز) في القرن الخامس الهجري، واستعمله (أبو يعقوب السكاكي) بعد أن قسّم أبوابه ورتب مسائله في كتابه المعروف (مفتاح العلوم).

اللغة الشعرية في علم المعاني:

ولعلنا سنجد بين اللغة وعلم المعاني مشتركات عديدة، تتمثل أغلبها في قواعد النحو والصرف ومواضيع اللغة في علم البيان والبديع. لذلك يلجأ الشعراء إلى الكتابة باللغة الشعرية، فتدبُّ الروح في الكلمات. وقد دأب النحاة في مسيرة الشعر وتطوره على الاعتماد على الشعر لدراسة اللغة لذاتها، عملاً بما اعتادوا أن يكرروه من قولهم: "إذا اشتبه عليكم شيء في القرآن فاطلبوه في الشعر"، فكان منهجهم أن يدرسوا اللغة وقواعدها من الشعر نفسه (عبد اللطيف، ١٩٩٦، ص. ٣٩٦).

عن الناس حين حاولت الكنيسة احتكار قراءة الكتاب المقدس في عصور أوروبا الوسطى، خشية الوعي الذي قد يمهّد لسقوط هيمنتها مبكراً.

وهذا يؤدي بنا إلى التساؤل عن أهمية العقل في التفاعل النفسي والأدبي في القراءة التي تحترم النص في بلاغته وتحترم تلقي القارئ لها. ومن هنا كان للتأويلية ظهورٌ متطور في العصور اللاحقة، حين اعتمدت الجوانب اللغوية والنفسية والتاريخية والواقعية في ذلك التحول. فالقارئ يريد أن يتلقى النص بشكل معقول، وبعبارة أخرى، "عندما نتحدث عن فهم خاص للنص، فإن الرأي الخاص بالقارئ يكون ملحوظاً أيضاً" (راد، ٢٠١٩، ص. ١٣٣). بل ويؤدي كذلك إلى فتح آفاق المعرفة والدور المؤثر للتاريخ على القراءة، فـ "الأفق العظيم للماضي الذي نشأت عنه ثقافتنا وحضارتنا وحياتنا الحالية سوف يؤثر علينا في المستقبل" (المصدر السابق، ص. ١٣٧). ومن هنا كان للأفق التاريخي في وجود الإنسان انعكاس في حاضره أيضاً، "لأننا في كل عصر نفهم الماضي فهماً جديداً من خلال التعبيرات الباقية لنا" (أبو زيد، ٢٠١٤، ص. ٢٨).

وهكذا يجد الإنسان نفسه في القراءة التي تعتمد التأويل، وخيال العقل، ومشاعر الانفعال. وبمعنى آخر، فإنّ القراءة في ذهن متكامل تقدم للقارئ قيمة معرفية تاريخية بكل العصور؛ وبالتالي، فلا بد أن تضيف للنص وللقارئ ما لم يصفه التاريخ — السابق — عليها، وإلا لما اختلفت بشيء، ولما أضافت للقراءة أي معنى جديد. ومن هذا الاختلاف في التفاعل، يولد المعنى النابض بالحس والمفعم بالتماهي مع المشاعر الوجودية التي لا نجدها في غير العقل المفكر. ولعلنا نجد في تشبيه ابن طباطبا للكلام الذي لا معنى له، كأنه جسد لا روح فيه، مقولةً تامة المعنى للفرق بين الحياة والموت. فـ "الكلام جسدٌ وروح، فجسده النطق وروحه معناه" (ابن طباطبا، ٢٠٠٥، ص. ١٧). ولعلنا نريد أن نصل إلى نتيجة مفادها أن الحياة، بما فيها من حيوية الإدراك والشعور، هي الوحيدة القادرة على الحكم على الأدب، طالما كان الأدب نتاجاً إنسانياً. بل يصل الحكم إلى ما يميز الشعر المحكم البناء إذا افتقد معناه عن الشعر الواهي، السبك الجيد المعنى، وهذا يعني أن الأدب والشعر منه جسد من لفظ ومعنى، ولكن بروح واحدة، لا يمكن الفصل بينهما لأنهما وجهان لعملة واحدة. وبالطبع، فإن للعقل المؤول دور قائد في إنشاء الدلالات التعبيرية لأنه الأقرب لإنتاجها، كما مرّ معنا.

المبحث الثالث: البلاغة العربية في علم اللغة

تعتبر اللغة أساساً لعلم البلاغة، ومن ذلك علينا أن نبداً بمعرفة علم اللغة أولاً كتوطئة لمعرفة أساليب التحليل الأدبي للنصوص الشعرية لاحقاً.

بـ"المكوّن المعنوي الذي يتحدد بمجموع الخصال الأخلاقية" (عباس معن، ٢٠٠٨، ص. ٦٩) باعتبارها قيمة الإنسان الحقيقية. تلك القيمة التي منحت لمصطلح الإنسانية ملامحه المفهومة وقيمتها الاعتبارية، وذلك يعني أنّ "افتقاد الإنسان للمكوّن المعنوي يعني شطبه من قائمة الإنسانية، فالمكوّن المعنوي يؤسس للمكوّن المادي قيماً مجردة تبرز أثر ذلك الكائن في سياق تعايشه مع جملة الكائنات البشرية المماثلة أو المغايرة له" (المرجع السابق، ص. ٦٨)، وليس الشعر كما نراه منعزلاً عن التقاطعات والإيديولوجيات المتضاربة في مزاج العالم المتغير؛ فـ"الشعر المعاصر جزءٌ من العالم المليء بالتناقضات" (الخليل، ٢٠٢٤، ص. ١٠).

ما نودّ أن نستنتجه مما سبق هو أن الشعر انعكاس متكامل الأركان من منشأه حتى تلقّيه، وهو اللغة التي تسجل ما لا تقدر لغة أخرى على تسجيله، بدءاً من الهواجس الذاتية للفرد ومروراً بالذات التي تتشكل حسب معطياتها الوجودية النفسية أو ماهية هويتها أو كينونة انتمائها الطوعي أو القسري في المجتمع.

تتداخل الرؤى هنا بين الفرد وذاته من جهة، وبين الفرد والوجود من جهة أخرى، وهذه المعادلة هي نفسها معادلة التداخل بين الرؤية الفلسفية للوجود وبين طرائق التعبير عنه. مما طبع الأدب بوقائع المؤثرات الحقيقية التي يعاني منها العالم، والتي تمثلت امتداداتها في التعامل مع الواقع الحقيقي، في الوقت الذي رأى فيه الأديب الأفاق أحلاماً متاحة للتخليق بعيداً، لخلق الفسحة النفسية لما وراء الواقع، لتهيئة النفس للتكيف بين الواقع والأحلام.

ومن تلك النهاية، يفتح الشاعر على شتى المواقف التي يحاول أن يكون فيها الطرف الذي يختار، بعد أن يفهم ويحلل وينتمي، كونه جزءاً جوهرياً من تلك المعادلة، بل هو كل المعادلة حين تصل أشرعة اختياره نحو سواحل الحكمة وجواهر الحقيقة. ولعل تلك السواحل هي كل الاختيارات الوجودية والنفسية والاجتماعية التي تلجأ إليها الآداب والفنون عامة كأقرب وسيلة للتعبير عما في النفس من مكنونات.

مما يجعلنا نسأل عن الحكمة وراء التحليل النقدي للأدب في تلك الاختيارات، وعن ردود الأفعال والمقارنات التي نستشف منها الصواب دون الخطأ. وذلك يستوجب حتماً عقلاً متزامناً مع كل التحولات، ومتوافقاً مع سيرورة المناهج التي تتطور وفقاً للتفكير الإنساني.

وذلك يستدعي أيضاً نقاداً على دراية بتفاعلات الذات الإنسانية في تقلباتها النفسية حين أنتجت ذلك الأدب، حيث يرى بعض النقاد أن "النقد دراسة جمالية تربط الأدب بالفن وميادين علم النفس والأخلاق والاستطيقا، وهي علم الإدراك الحسي الذي تحور نحو الوجدان، ثم تعريف جون ديكاس له بأنه كل ما له صلة بالمشاعر الحاصلة خلال التأمل"

ذلك يعني أنّ اللغة النحوية واللغة الشعرية "وحدة متكاملة تدرس قواعدها من أيّ نصوص تختارها، أيّاً ما كان نوع هذه النصوص، ودرجة تمثيلها للغة المدروسة" (المصدر السابق، ص. ٣٩٦). لذلك يعتبر النحاة أنّ للشعر تأثيراً على اللغة، كما أنّ للغة تأثيراً على الشعر.

إنّ هذا التفاعل بين اللغة، كونها قوانين نحوٍ وصرف، وبين علم المعاني بما يحويه من قدرة على اختيار اللفظ وأساليب البناء النحوي مع صنعة وموهبة الشاعر، قد ميز لنا لغتين: إحداهما لغة الشعر الحرة، والأخرى لغة النحو المقيدة. ومنهما نستشف شعرية اللغة التي تتأتى من نتائجهما معاً. وإنما ذكرنا اللغة وعلومها هنا لكي نتبين فيها اشتغالات التحليل البلاغي وكيفية عملها على النصوص الأدبية.

الحدود الخفية بين البلاغة والذكاء الاصطناعي:

المبحث الأول: بين التحليل البشري والتحليل الآلي

تعتمد اللغة على أدواتها التي تجعل التحليل الأدبي عملية تعتمد على مفاهيم واسعة من السياقات المعرفية، يصل مداها خارج حدود النص بما يؤمّن تكاملاً إنسانياً يبحث عنه النقد أو التحليل الأدبي. ذلك لأن الأدب واجهة إنسانية واجتماعية قبل كل شيء، فـ"الأدب لا يحدث إلا في سياق اجتماعي" (ويليك، وارن، ١٩٩٢، ص. ١٤٦)؛ لأن الأديب ابن بيئته دائماً، فإن السجل الأدبي ليس تلك الأوراق التي تُسطر فيها كلمات اللغة، بل هو التأثير والتأثير بين الأدب والمجتمع، ثم ما تمثل في ذلك الانعكاس من تشكلات نفسية وفلسفية على مرّ العصور. قد تصل درجة تاريخية تتمثل بدراسة الأعمال الأدبية باعتبارها وثائق للتاريخ، حين ترفد دراسات الباحثين، فيما لو قلت مصادر معرفتنا بموضوع ما، أو حين تعتمد العلوم الإنسانية على تلك المصادر الأدبية في نظرياتها التحليلية.

سواء في علوم النفس، كاعتماد فرويد على تحليل عقدة أوديب بمبادئ نظرياته النفسية، "باعتبار العمل الفني هو التعبير الرمزي عن الأحاسيس الداخلية العميقة للفنان" (خلف الله، ١٩٤٧، ص. ٢٤).

أو في علوم الفلسفة التي تعتبر الأدب سيمّة معرفية تبحث في ماهية الوجود بمختلف تأثيراته ضمن رؤية إنسانية للعالم الذي يعيشه الفرد بعقله وقلبه أولاً، ثم بردود الأفعال إزاء المؤثرات الوجودية التي تجعله يعيش في قلق دائم، وإنما نركز على أهمية مكانة الأدب بين اللغة والتاريخ، وبين الكاتب والمجتمع، لكي نستطيع أن نلج عنواناً مهماً نبداً به بيان أهمية التحليل البشري للأدب الذي يعتبر كائناً حياً يتنفس معه على مرّ العصور ليصبح لسائناً ناطقاً "شمولي الاتجاه إنساني النزعة يأخذ باعتباره الأبعاد الأخلاقية" (خضر حمد، دت، ص. ٢٩).

ذلك يعني أن الشعر بحثٌ دائم في المؤثرات الوجودية أينما كان تأثيرها؛ فهي تميزه بالإحساس عن سواه، وتميزه

نماذج من شعر الشاعر السعودي محمد الثبيتي:

من سؤال للذكاء الاصطناعي في معنى قصيدة "موقف الرمال، موقف الجناس" للشاعر محمد الثبيتي من أعماله الكاملة (الثبيتي، ٢٠٠٩، ص. ١١):

فتنتشي لغة البروق:

أي بحر تجيد

أي حبر تريد

سيدي لم يعد سيدي

ويدي لم تعد بيدي

إجابة الذكاء الاصطناعي:

"تأتي العبارة في سياق القصيدة لتكشف عن تحولات عميقة في العلاقة بين الشاعر والسلطة، سواء كانت هذه السلطة ذاتية، خارجية، أو حتى إلهية. تعكس هذه الحالة من التمرد أو التحرر، أو ربما اليأس من السيطرة، وتعد نقطة تحول دلالية وإيقاعية مهمة في النص الشعري. كما تقدم معاني أخرى في السياق الشعري والدلالات المتعددة على عدة مستويات:

١. التحرر من السلطة الخارجية: تشير إلى رفض الشاعر للسلطات التقليدية أو المعايير السائدة.

٢. التحول الذاتي وفقدان السيطرة: وهو تحول داخلي في الشاعر نفسه.

٣. التمرد على القوالب الشعرية.

٤. البعد الصوفي والوجودي: حيث تشير العبارة إلى حالة من الفناء والتلاشي أمام الحقيقة الإلهية أو الوجودية."

كما ذكر الذكاء الاصطناعي الأثر الدلالي:

"تأتي العبارة بعد تساؤل الشاعر "أي بحر تريد؟ أي حبر تريد؟"، مما يعمق دلالة فقدان السيطرة والبحث عن معنى جديد، ليخلق توترًا إيقاعيًا ودلاليًا. الانتقال من سؤال عن البحر، الوزن الشعري، والحبر، إلى إعلان فقدان السيطرة يعكس حالة من القلق الوجودي والفني.

يلاحظ أن الثبيتي كان يدرك جيدًا هذا الخلل التقني والفني، ويعترف به بطريقة باهرة. هذا الاعتراف ليس ضعفًا، بل هو جزء من رؤية فنية تسعى إلى تجاوز المألوف وخلق إيقاع جديد يعكس تعقيدات الواقع والذات. حيث لم يعد الشاعر خاضعًا لسلطة القواعد التقليدية، بل أصبح يبحث عن إيقاعه الخاص، حتى لو بدا ذلك قلقًا عروضيًا.

في النهاية، تعد هذه العبارة مفتاحًا لفهم المشروع الشعري لمحمد الثبيتي الذي يسعى إلى إعادة إحياء هوية ثقافية غير نمطية تتميز بالتنوع والثراء والارتباط بالمكان. إنها تعبير عن التحرر من القيود، سواء كانت فنية، اجتماعية، أو ذاتية، والبحث عن تعريف جديد للذات في عالم متغير" (ذكاء اصطناعي)

(إسماعيل، ١٩٩٢، ص. ١٧) في النشاط الفني، وفي ذلك نجد غاية جمالية أخرى، حين وجدنا "أن المجتمع العربي لم يقف ليحاسب الشاعر على الجديد الذي أضافه، لكنه يكتفي بالمتعة الخالصة منطلقًا من نظرة مرتبطة بالاعتبارات والتقاليد، وهي التي أثرت في الأدب العربي" (المصدر السابق، ص. ٢٦٠).

أما ما نجده في التحليل الآلي للأدب والنصوص فيقول بأن نعرف معنى الذكاء الاصطناعي أولاً: هو محاولة من العلماء لمحاكاة عمل عقل الإنسان، حتى يمكن للآلات الفهم والتحليل والتنفيذ بما يشبه ما يقوم به عقل الإنسان (علام، ٢٠٢٥، ص. ١١)، وهو أيضًا "مجموعة من مختلف التقنيات التي تعمل مع بعضها البعض من أجل محاكاة الذكاء البشري، إذ تستخدم تلك التقنيات في تمكين الآلات من الشعور والفهم والتصرف بمستويات ذكاء تشبه الإنسان" (الختلان، ٢٠٢٥، ص. ١٥٦)، أما التعريفات الأولى للذكاء الاصطناعي، فتعتبرها مهمة لأنها تأتي ممن أسسوا لذلك المفهوم، ومنهم جون مكارثي، وهو أول من حدد المصطلح بأنه وسيلة لصنع جهاز كمبيوتر يتم التحكم فيه عن طريق كمبيوتر أو برنامج يفكر بذكاء بالطريقة نفسها التي يفكر بها البشر الأذكياء، ويتم ذلك من خلال دراسة كيف يفكر الدماغ البشري وكيف يتعلم البشر ويقررون ويعملون أثناء محاولة حل مشكلة ما، ثم استخدام أساس هذه الدراسة كأساس لتطوير برامج وأنظمة ذكية (رشيدة، عبد الوهاب، ٢٠٢٤، ص. ٥٠).

وبصفة عامة، لا يمكن لنا أن نتحدد بتعريف ما لذلك العلم، كونه متعدد الاهتمامات والأهداف، ولكنها اتفقت على أنه يدور حول فكرة واحدة، وهي قدرة الآلة على التصرف مثل البشر.

المبحث الثاني مظاهر الذكاء الاصطناعي في الشعر:

في هذا المبحث، نطرح تساؤلات مهمة من خلال أمثلة ونماذج شعرية يحللها الذكاء الاصطناعي، ويحللها أيضًا العقل البشري. هذه التساؤلات هي: هل يصل الذكاء الاصطناعي إلى مستوى العقل البشري في الإحساس بالمعنى بوصفه لحماً ودمًا كما يراه كاتبه؟ وهل يقدر الذكاء الاصطناعي على التوليد الإبداعي دون الاستناد إلى المخزون المعرفي المبرمج على محركات البحث التي يجندها لخدمته؟ وهل يفهم الذكاء الاصطناعي الحالة النفسية والشعورية للشاعر وأيضًا بيئته، وبالتالي يقدم تحليلًا متسقًا مع شخصيته؟

فيما يتعلق بموضوع بحثنا، يمكننا أن نورد نماذج لتحليل لغوي لقصائد الشعراء نزار قباني ومحمد الثبيتي، مع تحليل بشري وآخر بالذكاء الاصطناعي لنرى الفرق بينهما.

فجاء التحليل كالتالي: "في هذا المقطع من قصيدة 'شهرزاد والرحيل في أعماق الحلم' لمحمد الثبتي، تتجسد صورة المدينة بوصفها فضاءً مثقلاً بالتناقضات، تحمل بريق البحر والرحيل، لكنها في الوقت نفسه تُنقل الذات الشاعرة بالأسئلة والهموم. فالمدينة ليست مكاناً للطمأنينة، بل تتحول إلى مجال يفاقم قلق العاشق ويحوّل ليايله إلى سلسلة من 'الأسئلة' و'الأرصفة' المهيأة للرحيل، حيث يغدو الفرح نفسه 'نهرًا' من الفرح المرّ، أي فرحاً مشوباً بالخذلان.

هذه الصورة تُبرز الأثر السلبي للمدينة على الشاعر، فهي تُضاعف اغترابه وتجعله أسير مفارقة بين الحلم الذي يلمع في المراكب 'المخملية الحاملة' والواقع الذي يجره إلى مرارة الفقد والانتظار. وبذلك تصبح المدينة رمزاً للانكسار النفسي، إذ تُغري بالمشهد الجمالي الخادع، لكنها في عمقها تنسج للذات الشاعرة عزلة وقلقاً يفتت روحها." (ذكاء اصطناعي).

ولنا أن نحلل النص كما يأتي: يرى الشاعر المدينة أملاً في حياة أخرى، بل أملاً بكيانٍ مستقر بعد طول رحيل وإبحار وقلق. دائماً ما تشير المدينة لعالم غامض يختلف فيه النهار عن الليل، ولكن الشاعر يدرك تماماً أن هذا العالم لا يختلف عن العالم الذي بداخله. فالعالم داخله مليء بأحلام تشكو اليقين ومحطات تشكو الهجران، لذا لا مفاجأة حقاً في نفس الشاعر القلقة. لم تضيف المدينة له شيئاً غير التأكيد على أن ما بينه وبينها علاقات من الشك والأحلام، سواء أُرست مراكبه على أرصفتها أم غادرتها، فالأرصفة إشارة للرحيل، والمدينة طريق من الفرح، والحياة دائماً ليست فرحاً ما لم تُمزج مع مرارة المعاناة. والحياة لا تكون جميلة دون تلك المعاناة. ومن هنا، نرى أن الذكاء الاصطناعي لا يتخيل الحياة إلا سعادة دائمة وأفراحاً حلوة، دون أن يدرك أن الإنسان لا يولد إلا من رحم التجارب والألم أحياناً.

وفي بحث منشور للدكتور سهيل الفتاني بعنوان "بنية المعجم الشعري عند محمد الثبتي"، حلل الفتاني صورة المدينة في القصيدة، فجاء تحليله كالتالي: "تبدو هنا صورة المدينة بتناقضاتها ومفاراتها؛ لذا فإن الشاعر لا يعثر فيها على غير الهموم والقلق، والإحساس الدائم بالاغتراب، حيث تنزاح لديه الأسئلة التي لا يجد لها إجابة. ويستدعي شخصية السندباد بوصفه معادلاً رمزياً للذات الشاعرة التي تعاني الاغتراب، ويتماهي معها بالإحساس بأزمة وجودية جارفة. يوظف الشاعر في المقطع السابق لغة شعرية حديثة تتناغم مع رؤيته للمدينة. فعلى الرغم مما تنسم به المدينة من ملامح جمالية تجسدها الصور "الشاطئي القزحي والمراكب المخملية"، فإنها لم تستطع انتشال الشاعر من غربته، حيث تزاхمت عليه الأسئلة والهموم والمرارة والإحساس الدائم بالارتحال والانفصال عن الواقع... تحيل القصيدة ذاتها إلى لحظة أخرى تتعلق بقدم الأنثى شهرزاد، التي يعد الشاعر

أما التحليل البشري: للنقد جمالية البحث عن العلاقات الإنسانية الأكثر تأثيراً في نفس المتلقي، باعتبار التشارك في المشاعر الإنسانية أولاً، وباعتبار القصد المرسل والمتاح في دلالات النصوص ثانياً. فإذا توفر الفهم الأول أو الانطباع العام، فإن على القارئ أن يسمح لنفسه، باعتبار ثقافته، أن يستكشف معاني مناسبة مع توجهات أفكاره هو لا غيره. من نظرة أولى للنص في قصيدة الشاعر، نستشف التساؤل الحذر والبحث عن رؤية تحاول أن تدفع لتعزيز أقوى، لنيل ثقة فرد قلق:

فتنتشي لغة البروق:

أي بحر تجيد

أي حبر تريد

سيدي لم يعد سيدي

ويدي لم تعد بيدي

تشير بلاغة اللغة في هذا المقطع، بدءاً إلى أسلوب التكرار — من عناصر البديع في البلاغة. ففي السؤال نجد "أي" الاستفهامية مرتين دون ذكر علامتي الاستفهام، مما يعني أن الاستفهام ليس حقيقياً. فقد فات التحليل الاصطناعي أن السؤال للعرض فقط، بمعنى آخر، إن الحالة النفسية التي تفرض الأسئلة هي غيرها عند الشاعر الذي لا تهمة الأجوبة.

وهذا يؤدي للاعتقاد بأن القصد هو بيان حيرة نفسية فحسب. وفي تكرار كلمة "سيدي" مرتين في "سيدي لم يعد سيدي" و"يدي" مرتين في "يدي لم تعد يدي"، ورغم أن التكرار من وسائل الإقناع، فإنه يستفاد منه لأغراض التأكيد أيضاً. حيث يأتي التكرار لزيادة التنبيه ليكمل تلقي القبول بالكلام (مطلوب، ١٩٨٠، ص. ٢٣٤).

وقد يصل هذا التكرار حد الترسّع — تكرار كل أجزاء الجملة — وهو "تقنية داخلية تركز التأثير السمعي لدى المتلقي" (العسكري، ١٩٥٢، ص. ٣٧٧). ونجد الشاعر لم يتكلف في الترسّع لاعتماده التساؤل الإخباري وليس الاستفهامي، واستدللنا على ذلك بعدم وجود علامات الاستفهام على الأسئلة.

(٢) طلبنا من الذكاء الاصطناعي تحليل صورة المدينة وأثرها السلبي على الذات الشاعرة في قصيدة "شهرزاد والرحيل في أعماق الحلم" لمحمد الثبتي من الأعمال الكاملة (الثبتي، ٢٠٠٩، ص. ١٤١):

"تتأثر بين المدينة والبحر والشاطئي القزحي

الذي أفلعت منه أشرعة السندباد

وجاءت مراكبك المخملية حاملة كمياه الخليج وصاخبة كسهيل الجباد

تحليل ليل المدينة أسئلة وهموماً

ورتلنا من العاشقين وأرصفة للرحيل

ونهرنا من الفرح المرّ."

يمكننا أن نرصد في القصيدة حشدًا من هذه الأفعال: مسّه... مات، غادر، انسحقت... فرّ، هوى، انشطر، غادر... وتحمل هذه الأفعال في جملتها دلالات الاغتراب والغياب... (الفتياني، ٢٠١٦، ص. ٦٥٢).

الشاعر نزار قباني في تحليل الذكاء الاصطناعي:

(١) طلبنا من الذكاء الاصطناعي دراسة المفارقة وخطاب الضد في المقطع الشعري التالي للشاعر نزار قباني (قباني، ٢٠٠٦، ص. ٨٤١):

"كنتُ أبكي ضاحكًا مثل المجاذيب.. لأنني

أستطيع الآن يا سيدتي أن أتذكر..

مدهشٌ أن أتذكر..

مدهشٌ أن أتذكر..

ليس سهلاً في زمان الحرب أن يسترجع الإنسان

وجه امرأة يعشقها

فالحرب ضد الذاكرة."

فجاء التحليل كالتالي: "في هذا المقطع، يوظف نزار قباني المفارقة وخطاب الضد بوصفهما آليتين فنييتين تكشفان عمق التجربة الشعرية.

فالمفارقة تتجلى منذ البداية في قوله 'كنتُ أبكي ضاحكًا مثل المجاذيب'، إذ يجمع بين حالتين متناقضتين: البكاء والضحك. هذا التداخل يعكس مأزقًا وجوديًا يتخطى التعبير العاطفي المباشر، ويجعل من التوتر النفسي والروحي صورة ملموسة، أما خطاب الضد فيتضح في مقابلة فعل 'أتذكر' مع 'الحرب ضد الذاكرة'، حيث يُقدّم التذكّر بوصفه فعل حياة ومقاومة في وجه النسيان المفروض قسرًا. بهذا يصبح التذكر ليس مجرد استرجاع عاطفي، بل تمرّدًا على عنف الحرب، وتمسكًا بما هو إنساني في قلب واقع يطمس الوجوه والأحاسيس.

المفارقة إذن تعمق مأساة الذات، وخطاب الضد يبرز قوة الحب والذاكرة في مواجهة الخراب، ليقدم النص صورة مأزومة للذات العاشقة التي تحتمي بوجه المرأة من جحيم الحرب." (ذكاء اصطناعي).

ولعلنا نرى في تحليل آخر أن الشاعر يختار موقفًا واعيًا، وليس متناقضًا (لإثبات مأزق وجودي)، بل لإثبات وعي وجودي من خلال ذاكرة تسع ذكرى الحب في وقت الحرب. ومن هنا يحدث أن يستعيد الشاعر إنسانيته في زمن الحرب، لأنه يعيش السلام أيضًا في داخله، والسلام امرأة رمزية مسالمة في نبض الروح ما دامت الحياة.

يبدو أن الذكاء الاصطناعي قد أغفل فعل الإرادة في رغبة الشاعر (الفعل "استرجع")، وهو فعل سداسي صعب الكتابة في شعر الحب، لكنه يدلّ على الإدراك والإحساس بحروفه الطويلة. حتى لنشعر أنه فعل معاناة وشعور في حركة كل حروفه المضافة عمدًا.

قدومها تذكيرًا بالتاريخ وتقلباته، حيث (دماء القبيلة) و(سقط اللوى)، ويؤمل أن تغتبر حكاياتها لتحكي حكايات جميلة" (الفتياني، ٢٠١٦، ص. ٦٥٢).

(٣) طلبنا من الذكاء الاصطناعي تحليل بنية الزمن، ثنائية الماضي/الحاضر في المقطوعة الشعرية التالية للشاعر محمد الثبيتي من قصيدة "البابلي" (الثبيتي، ٢٠٠٩، ص. ٨١):

"مسّه الضر هذا البعيد القريب المسجّى

بأجنحة الطير

شاخت على ساعديه الطحالب

والنمل يأكل أجفانه

والذباب مات ثم أناب."

فجاء التحليل كالتالي: "في هذه المقطوعة يتجلى البعد الزمني عبر ثنائية الماضي/الحاضر، حيث تتشابك الدلالات لتصنع صورة مأساوية للذات. فالحاضر يطفح بعلمات الوهن والانطفاء: 'شاخت على ساعديه الطحالب' و'النمل يأكل أجفانه'، وهي صور تقضح التآكل البطيء لجسد منهك مسجّى بالعجز، في المقابل، يطلّ الماضي من خلال الإيحاء بالحيوية الكامنة في 'أجنحة الطير' وما تحمله من رمز للحرية والحياة، لكنها تبدو الآن مستسلمة لصيرورة الفناء، هذا التناوب بين الماضي الذي كان مفعماً بالقوة والقدرة على التحليق، والحاضر الذي يرزح تحت وطأة الانحلال والتفكك، يعكس بنية زمنية متكسرة، تجعل من الوجود ساحة لصراع داخلي بين ما اندثر وما يُستنزف لحظة بلحظة، وهكذا يحول الثبيتي الزمن إلى بطل خفي، يفرض على الذات الشاعرة شعورًا بالاغتراب والانكسار أمام سلطة الفناء." (ذكاء اصطناعي).

ولنا أن نحلل النص كما يأتي: يتجه الضرُّ للانزياح الديني (ربّ إني مسني الضر) ولا أمل بالعافية سوى أجنحة الطير التي ترمز لدلالة الحلم الذي غادره من آفاق العافية بصورة يائسة، متجهًا به نحو الإقامة في نقطة لا تشيخ رغم لانهاية الزمن. ولا شك أن الزمن اختيار فردي؛ يستطيع الفرد الذي يرغب في تغيير حياته أن يعيد صياغة أجزائه الحياتية ليتلاءم مع إرادته، ليكون بعيدًا عن الانتظار المقيت.

أما الدكتور سهيل الفتياني في بحثه المعنون "بنية المعجم الشعري عند محمد الثبيتي"، فيحلل القصيدة كالتالي:

"يبتكر الشاعر شخصية البابلي، وهي شخصية أسطورية تمثل كائنًا أسطوريًا يستحضر التاريخ في دورته الأزلية، وتمثل رمز الموت والبعث المتجدد. يمثل هذا المقطع محور القصيدة، ويتكرر كلازمة على مدار القصيدة، تهيمن بنية الزمن الماضي على القصيدة هيمنة عامة من خلال الأفعال الماضية التي تتمحور في دلالتها حول اغتراب الذات عن وجودها وواقعها.

الخلاصة والفروق بين التحليلين: المستند على العقل البشري والآخر المستند على الذكاء الاصطناعي يأتي تحليل النصوص الأدبية بواسطة الذكاء الاصطناعي على شكلين:

أولاً: العرض المزدهم بالمراجع:

يعرض الذكاء الاصطناعي خلاصة كل من كتب في موضوع البحث، مما يؤدي إلى ازدحام التحليل بقصاصات من مراجع ومصادر عديدة من هنا ومن هناك. نتيجة لذلك، قد يفقد التحليل اتجاه السؤال الجوهرية الذي يوصله إلى المعنى الحقيقي. فكل نص وجوه تأويل وشروحات متباينة تصل أحياناً إلى حد التناقض، بسبب اختلاط السياقات القديمة مع ما بعد الحداثة.

ثانياً: غياب الشعور الإنساني:

يكتب الذكاء الاصطناعي بلا شعور إنساني، وهو شعور مهم جداً في إعطاء القيمة الحقيقية لمحتوى النص. وقد لاحظنا أن الذكاء الاصطناعي أخذ بعض الجمل الشعرية لمنطقة بعيدة كل البعد عن تفكير الشاعر وشعريته ومشاعره.

المبحث الثالث: الذكاء الاصطناعي تكامل أم أداة مساعدة في المعالجة الذكية للنصوص والدراسات البلاغية؟

لا شك أن للذكاء الاصطناعي مزايا وفوائد في كافة المجالات منذ تشكّله في مبادئه الأولى. فقد أسهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز استعمال اللغة العربية من خلال: التعرف على الكلام المنطوق: من خلال معرفة النصوص وقراءتها جهراً بتعبيراتها المختلفة والتحليل العاطفي للأسلوب اللغوي وإنتاج الأدب الرقمي: الذي يوظف التقنيات الحديثة في الكتابة، ويمهد للفنون التفاعلية خلال القصص المصوّرة والتجارب البصرية التي تظهر القدرة على إشراك المتلقي بشكل فعال، ومن ميزات حسب ورودها في مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية (١٩٩٩، ص. ١١١٢):

١. القدرة على الاجتهاد للوصول إلى نتيجة أو حل دون سلسلة خطوات محددة.
٢. التعامل مع البيانات المتضاربة المتناقضة للوصول إلى نتائج لا تتناقض مع سائر المعلومات.
٣. القدرة على تعلم الأخطاء السابقة.
٤. القدرة على خلق أفكار جديدة.
٥. تقليل الاعتماد على الخبرة البشرية.

وبالرغم من هذه الفوائد، إلا أنني أرى أن الذكاء الاصطناعي هو أداة مساعدة للعمل البشري في المعالجة الذكية للنصوص والدراسات البلاغية. والمعالجة في اللغة هي إجراء عمل على طبيعة شيء للحصول على مادة مفيدة للاستعمال. وعندما نربط مفهوم المعالجة بالنصوص والدراسات البلاغية، فإننا هنا نعمل على المعالجة في السياق والنحو والإملاء وعلامات الترقيم وقواعد اللغة... إلخ

ولو كان له أن يعتبره نتيجة لا إدراكية، لكان الفعل ثلاثياً مثل: "ليس سهلاً أن أرى، أن أعيش، أن أشعر..." ولكننا نراه استرجاعاً كبدائية لموقف الإصرار على التذكّر الإرادي في موقف الشاعر من الحرب.

(٢) طلبنا من الذكاء الاصطناعي تحليل الاستعارة التصريحية في شعر نزار قباني (المرجع السابق، ص. ١٣٢):

"تصوّري

أنني بلا عينيك.. ألف عام

بدون مصباحين أخضرين

بدون شمعتين..

بينهما أنام.."

فجاء التحليل كالتالي: "في هذا المقطع، يعتمد نزار قباني على الاستعارة التصريحية حين يُصرّح بلفظ المشبّه به ويحذف المشبّه، مما يجعل الصورة أكثر قوة وإيحاء. فهو يشبّه عيني المرأة بـ 'مصباحين أخضرين' وبـ 'شمعتين'، فيصرّح بالمشبّه به (المصابيح والشموع) ويحذف العيون، ليتترك للقارئ أن يستشف العلاقة بين الضوء والبصر، وبين الدفء والاطمئنان الذي تمنحه العيون المحبوبة.

تُكشف هذه الاستعارة عن حاجة الشاعر الوجودية إلى حضور المرأة، إذ تصبح عيناها مصدر النور الذي يبدّد عتمة وحدته، ومكان الراحة الذي يأوي إليه. فالعين هنا ليست عضواً جسدياً، بل كياناً يتجاوز المادي ليغدو نوراً وملاذاً، وبذلك، تحوّل الاستعارة التصريحية التجربة العاطفية إلى صورة حسية مضيئة تُجسّد معنى الحب كضرورة للحياة، لا تقل عن ضرورة الضوء للنظر والوجود." (ذكاء اصطناعي).

ولنا أن نحلل النص كما يأتي: لم يفارق المقطع الشعري المشبّه به، لأن الشاعر ذكر العينين ثم اتبعهما بمصباحين وشمعتين. ولذلك نجد التشبيه رمزياً موحياً باستعارة المجاز في صفتي العينين، للتعبير عن عاطفة مستفيضة من الضوء والنور الذي يناقض عتمة الحاجة النفسية حين تسود الحياة بعيني شاعر باحث عن الحب.

يتخذ الشاعر من العينين الليل ومكاناً للسري، حين ينام بين الضوء والظلام، كرمزين يتفاعلان معاً لخلق الحياة اليومية أولاً، وخلق الحياة في مشاعر القلب والروح ثانياً.

وفي تحليل لنعيمة بن ترابو في أطروحة الدكتوراه المعنونة "التوليد الدلالي في شعر نزار قباني"، حلّلت المقطوعة كالتالي: "يصف نزار هنا عيني المحبوبة ويشبههما بالمصباحين الأخضرين، حيث كان لنزار منهج واحد في توظيف الاستعارة التصريحية، وهو أن يذكر المشبّه مرة ثم يذكر المشبّه به بعده، فيوجّه الذهن إلى ذلك المشبّه ويعقد التشبيه، ويكون هذا الذكر بطريق الإخبار أو بطريقة النداء" (ترابو، ٢٠٢٣، ص. ١٣٢).

الذكاء الاصطناعي، وحاولنا وضع الاتجاهين بين كفتي ميزان لنترك الحكم للقراء.

تدرج حديثنا عن مزايا الذكاء الاصطناعي وسلبياته وجدنا أنه مهم فعلاً في بعض النواحي الأدبية غير المباشرة، كالفهرسة والجدولة واقتراح المواضيع للباحث، ولكن مع الحرص على التدقيق البشري. ويظل الذكاء الاصطناعي، مهما تطورت إصداراته وتعددت، عاجزاً أمام العقل البشري؛ فربما يسبق بالدقة، ولكنه لن يقدر على مجاراته في المشاعر والأحاسيس.

قائمة المراجع والمصادر:

١. القرآن الكريم.
٢. أبو العدوس، يوسف مسلم. (٢٠١٣). "مدخل إلى البلاغة العربية" (ط٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣. أبو زيد، نصر حامد. (٢٠١٤). "إشكاليات القراءة وآليات التأويل". الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
٤. أبو عثمان الجاحظ، عمر بن بحر. (١٩٦٥). "الحيوان" (تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، ج٣، ط٢). مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
٥. أبو هلال العسكري، الحسن بن عبدالله. (١٩٥٢). "كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر" (تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
٦. أبو هلال العسكري، الحسن بن عبدالله. (١٩٥٢). "الصناعتين: الكتابة والشعر" (تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط١). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
٧. ابن طباطبا، محمد أحمد. (٢٠٠٥). "عيار الشعر" (شرح وتحقيق عباس عبدالساتر، مراجعة نعيم زرزور، ط٢). بيروت: دار الكتب العلمية.
٨. ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل. (٢٠٠٥). "لسان العرب" (تحقيق يوسف البقاعي وآخرون، ج٢، ط١). بيروت: مؤسسة الأعلمي.
٩. الجرجاني، عبدالقاهر. (١٩٨٩). "دلائل الإعجاز" (تحقيق محمد محمود شاكر، ط٢). القاهرة: مكتبة الخانجي.
١٠. الجرجاني، عبدالقاهر. (١٩٩١). "أسرار البلاغة" (تحقيق وتعليق محمود محمد شاكر، ط١). جدة: دار المدني؛ القاهرة: مطبعة المدني.
١١. الجرجاني، عبدالقاهر. (١٩٩٢). "دلائل الإعجاز" (تحقيق محمد محمود شاكر، ط٣). القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.
١٢. الخثلاث، سعيد بن تركي. (٢٠٢٥). "الذكاء الاصطناعي: أحكامه وضوابطه الأخلاقية" (الموضوع الثاني، ج١، ص ١٥١-١٧٦). قطر: مؤتمر مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي.

(ينظر: العميرة، ٢٠٢٤، ص. ٤٦٤) واستخراج وتنظيم المعلومات أيضاً.

وقد تكون المعالجة الذكية للنصوص في خانة التكامل مع العمل البشري في بعض المهام، ولكن ليس في كلها أو معظمها حتى. ولا بدّ من الإشارة إلى أن الاستعمال المفرط للذكاء الاصطناعي يفقد المتعلم الكثير من المهارات الذهنية كالمراجعة والحفظ، ويجعله غير قادر على التعلم المستقل. حتى إنه سيفقد مشاعره تجاه أفكاره، فلحظة ينفذها الذكاء الاصطناعي له هي أمامه مجرد عمل منجز ليس إلا، عمل يخلو من أي علاقة شعورية تربطه به.

ولن يقف الأمر هنا، سيمتد الأمر من الجوانب الشخصية إلى المحيط الخارجي، حيث ستحدث بالضرورة قلة تفاعل اجتماعي حقيقي. كما أن الاعتماد على نصوص الذكاء التي لا يُذكر أصحابها، والتي تنتج نصّاً ما، يعني سرقة تلك الحقوق من المنتجين الأصليين لها دون الإشارة إليهم. ومن هنا علينا أن نستكشف معرفة الحدود التي يمكن أن يتدخل فيها ذلك الذكاء الاصطناعي.

نتائج البحث:

١. إن الذكاء الاصطناعي ثورة معلوماتية كبيرة.
٢. له فوائد في المشاركة والتعاقد مع طرق استحصال المعلومات وتوفيرها في زمن قياسي.
٣. له القابلية على إنجاز المهام التي تحتاج لأعداد كبيرة من الأفراد وحده، كجدولة الفهرسة والترتيب وفق آليات معينة.
٤. أما على صعيد البلاغة واللغة والتحليل الأدبي، فهو يقدم التحليلات الأدبية بالاعتماد على معاجم اللغة أولاً، ثم يفترض ما يراه من معاني أوسع تبعاً لمعاني المعجم ثانياً، ويقدم التحليل خليطاً من مواقف أدبية ونفسية وفلسفية لا تكاد تعتمد على منهج محدد، بل هي مجمعة من مواقع مختلفة.
٥. يقدم التحليل الأدبي متجمعاً من مصادر عديدة وضعت في الذاكرة (العقلية) له مسبقاً، ولكنه أيضاً يقدمها بلغة جامدة غير محببة أدبياً.
٦. اختلفت تعريفات الذكاء الاصطناعي بسبب اختلاف النتائج وأسباب إيجاده المختلفة عالمياً.

الخاتمة:

في ختام الورقة البحثية، وبعد أن تناولنا تاريخاً مختصراً لعلم البلاغة العربية، ثم استعرضنا أهم التعريفات التي وُصفت بها الذكاء الاصطناعي في مجالات متعددة، رأينا بعض المزايا التي تفيد في استخدام البشر له في مجالات أخرى، منها التعليم والصحة والهندسة المدنية والإعلام الفني وغيره، ولكن دون أن نجرم بالابتكار والإبداع.

فيما يخص موضوع بحثنا، تعاملنا مع الذكاء الاصطناعي باعتباره مصدراً تحليلياً للنصوص الأدبية لنرى مقدار الانزياح بين الآلة والتحليل البشري. اعتمدنا أسلوبنا الوصفي التحليلي في التحليل الأدبي إزاء التحليل الآتي من

١٣. الخليل، سمير. (٢٠٢٤). "الشعر والتمثيلات الثقافية" (ط١). بغداد: دار الشؤون الثقافية .
١٤. خفاجي، محمد عبد المنعم. (١٩٥٣). "الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني" (شرح وتعليق، ط٢). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية .
١٥. السامرائي، يوسف طارق. (٢٠٢٤). "البناء الفني في شعر أبي العتاهية" (ط١). سامراء: دار الرسالة .
١٦. العلام، شوقي إبراهيم. (٢٠٢٥). "الذكاء الاصطناعي: أحكامه وضوابطه الأخلاقية" (الموضوع الثاني، ج١، ص ٤٢-٧). قطر: مؤتمر مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي .
١٧. العميرة، محمد إسماعيل. (٢٠٢٤). "واقع اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي". عمان: جامعة فيلادلفيا .
١٨. العياط، عز الدين إسماعيل. (١٩٩٢). "الأسس الجمالية في النقد العربي". القاهرة: دار الفكر العربي .
١٩. الفتياني، سهيل عبداللطيف. (٢٠١٦). "بنية المعجم الشعري عند محمد الثبيتي: الرؤية والدلالة". مجلة العلوم الإنسانية، ٩(٢)، ٦٤٥-٦٧٢ .
٢٠. فيود، بسيوني عبد الفتاح. (١٩٩٨). "علم المعاني: دراسة بلاغية" (ط١). القاهرة: مؤسسة المختار .
٢١. المتطلب، محمد عبد. (١٩٩٧). "تاريخ أدبيات البلاغة العربية: قراءة أخرى". القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر .
٢٢. مطلوب، أحمد. (١٩٨٠). "أساليب بلاغية" (ط١). الكويت: وكالة المطبوعات الكويتية .
٢٣. معن، مشتاق عباس. (٢٠٠٨). "الشيزوفرينيا الإبداعية". الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام .
٢٤. مفهوم، نعيمة بن ترابو. (د.ت). "التوليد الدلالي في شعر نزار قباني" (أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر – إشراف عمار شلواي). بسكرة .
٢٥. مجلة التراث. (٢٠٢٤). الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي، هاشمي رشيدة وملّاني عبد الوهاب. "مجلة التراث"، ١٤(٢)، ٥٠ .
٢٦. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. (١٩٩٩). العراق، ص ١١١٢ .
٢٧. محمد خلف الله. (١٩٤٧). "من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده". القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر .
٢٨. نزار قباني. (٢٠٠٦). "الأعمال الكاملة". بيروت/باريس: منشورات نزار قباني .
٢٩. نعيمة بن ترابو. (د.ت). "التوليد الدلالي في شعر نزار قباني" (أطروحة دكتوراه). جامعة محمد خيضر – بسكرة .
٣٠. نصر حامد أبو زيد. (٢٠١٤). "إشكاليات القراءة وآليات التأويل". الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي .
٣١. الورقي، السعيد بيومي. (١٩٨٣). "لغة الشعر العربي الحديث" (ط٢). القاهرة: مطبعة الجيزة .
٣٢. ويليك، رينيه، ووارن، أوستن. (١٩٩٢). "نظرية الأدب" (تعريب عادل سلامة، ط٣). السعودية: دار المريخ .
٣٣. يوسف، علي الجارم، وأمين، مصطفى. (١٩٩٩). "البلاغة الواضحة ودليل البلاغة الواضحة: البيان، المعاني، البديع". القاهرة: دار المعارف؛ لندن: ماكميلان .
٣٤. يوسف، سمير حجازي. (٢٠٠١). "قاموس مصطلحات النقد العربي المعاصر" (ط١). القاهرة: دار الآفاق العربية .
٣٥. يوسف، محمد أحمد ابن طباطبا. (٢٠٠٥). "عيار الشعر" (شرح وتحقيق عباس عبدالساتر، مراجعة نعيم زرزور، ط٢). بيروت: دار الكتب العلمية .
٣٦. يوسف، محمد إسماعيل العميرة. (٢٠٢٤). "واقع اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي". عمان: جامعة فيلادلفيا .

المصقات العلمية

فهرس الملصقات

م	الاسم	عنوان الملصق العلمي	رقم الصفحات
١.	د. حسن بن جابر الفيفي	الحج بوصفه منتدى عالمياً للثقافة: مبادرة لرؤية ٢٠٣٠	٣٨٠
٢.	د. ناصر عيسى أحمد محمد البلوشي الزهراني	تعزيز مهارة التلخيص باللغة العربية من خلال الأنشطة الالصفية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	٣٨١
٣.	أ. راشد بن إدريس بن صغير آل دحيم	مبادرة (معين) اللغوية معين لك خير معين.	٣٨٢
٤.	د. نجوى بنت محمد الكحلوت	الذكاء الاصطناعي ومستقبل اللغة العربية.	٣٨٤
٥.	د. منيرة حصيد محميد الشراري	الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء في القرآن الكريم.	٣٨٥
٦.	أ. بسماء جمعان عويد اللقماني	(أثر تجربة ميدانية لكتاب إلكتروني من تصميمي في تعليم المهارات الأساسية في مادة لغتي طالبات الصف الأول الابتدائي).	٣٨٦
٧.	أ. نهال سعيد محمد حفني	واقع تعليم اللغة العربية في المجال الإنساني الإغاثي والتنموي... الفرص والتحديات والحلول.	٣٨٧
٨.	د. شيماء محمد علي هريدي	أثر إستراتيجيات التدريس الفعال ومعوقاتها في تدريس اللغة العربية.	٣٨٨
٩.	د. فضيلة محمد موسى الزهراني	سمات الهوية العربية لأمة محمد صل الله عليه وسلم وشخصيتها في القرآن.	٣٨٩
١٠.	د. رانية بنت عبدالله الشامخ	برامج الذكاء الاصطناعي المعينة في اللغة العربية.	٣٩٠



الملصقات العلمية المشاركة في المؤتمر



المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا
خلال المدة من ١٣ - ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥-٧ سبتمبر ٢٠٢٥ م



الحج بوصفه منتدىً عالمياً للثقافة : مبادرة لرؤية 2030

د. حسن بن جابر الفيفي - عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها- جامعة الملك سعود
alfaily777@gmail.com



المقدمة :

يمثل الإسلام مشروع حياة متكاملًا عابرا للحدود والثقافات، وبما أن أراضي المملكة العربية السعودية تحوي أهم بقعتين مقدستين للمسلمين، فإن الملايين يفدون إليها سنوياً. ولأن المملكة تمثل اليوم إحدى ركائز التأثير العالمي فإنه من الجيد لها أن تستثمر هذه الميزة التي لا تتوافر لسواها، وأن تجعل موسم الحج أيقونة عالمية تمثل شمولية الإسلام الحضارية. وذلك بإقامة مؤتمر ثقافي سنوي في موسم الحج.

فكرة المبادرة، والهدف منها، والشريحة المستهدفة :

نشأت الفكرة من محتوى "برنامج ضيوف الرحمن" في رؤية ٢٠٣٠، إذ ينص على أن المملكة تهدف إلى "إبراز الصورة المشرقة للمملكة كوجهة إسلامية عالمية". وبما أن "إثراء التجربة الدينية والثقافية للحجاج" يعد أحد الأهداف الاستراتيجية للبرنامج، فإن المبادرة تهدف إلى الإسهام في تحقيق هذه العالمية. وتستهدف الشريحة المثقفة من حجاج العالم كافة.



آلية التنفيذ :

١. تقوم سفارات المملكة في العالم بعمل قوائم لأبرز مثقفي المجتمع الذي تعمل فيه.
٢. تتواصل معهم وتدعوهم للمؤتمر وتطلب منهم إعداد أوراق بحثية تناسب موضوع العام.
٣. يُفضّل عقد المؤتمر خارج حدود الحرم لئلا يفتح لغير المسلمين حضوره والإسهام فيه.
٤. لكي لا يكون تقليدياً، ينبغي أن يركز على ثقافات الشعوب، ومناقشة ما كتبه الرحالة والمستكشفون عنها، وما كُتب عن تلك الشعوب في وثائق الدول الأجنبية التي حكمتهم.
٥. يناقش المؤتمر تاريخهم، وأنماط حياتهم، وجماليات آدابهم، وخصائص ثقافتهم وتأثيرها في محيطها غير المسلم، ولا بأس بالإشارة إلى مصاعبهم على أن تكون في أشكال فنية (أدب أو رسم أو نحت... إلخ) لا على هيئة شكاوى تقريرية عن معاناتهم.
٦. يفضل أن تكون أوراق المؤتمر في كل موسم مخصصة لشعب أو إقليم أو قارة، وألا تكون عامة تجنباً للتشتت.
٧. يمكن مصاحبة المؤتمر بمعارض فنية تبرز ثقافة المملكة والوفود المشاركة.

المراجع :

القرني، علي بن شويل (١٤٢٨هـ). صورة المملكة العربية السعودية في العالم: دراسة مسحية على عينة من الأكاديميين الإعلاميين في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٤.



مؤشرات الأداء :

في بحث بعنوان "صورة المملكة العربية السعودية في العالم" لـ د. علي شويل القرني، أظهرت الدراسة (ص ٢٠٠) أن نحو ٩٢٪ من السعوديين، في عينة الاستبانة، يرون أن صورتهم تأثرت سلباً في العالم بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١، وأن صورة المسلمين تأثرت سلباً أيضاً حسب رأي ٨٩٪ منهم.. ولا شك أن تصحيح الصور المشوهة عن الذات لدى الآخر تحتاج إلى جهود كبيرة تبدأ من تصحيح صورة المسلمين عن بلادنا وهو ما سيمنحنا بُعداً عالمياً نستطيع من خلاله النفاذ إلى الشعوب غير المسلمة.

المخرجات المتوقعة :

١. تصحيح صورة المملكة والعرب في أذهان الشعوب التي قد يكون لديها صورة سلبية عنها.
٢. إضافة ثقافية نوعية لحملات الحج يذكرها الحجاج عند عودتهم لديارهم.
٣. ارتباط الحج في أذهان العالم بالثقافة وشمولية الحياة.
٤. حضور المثقفين غير المسلمين وإسهامهم فيه سيخفف من حملات التشويه ضد الإسلام التي يكون سببها في الغالب الجهل به وبمعتقداته.
٥. تعريف الشعوب ببعضها وبتقالياتها وقضاياها.



المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا
خلال المدة من ١٢ - ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥-٧ سبتمبر ٢٠٢٥ م



تعزيز مهارة التلخيص باللغة العربية من خلال الأنشطة اللاصفية عبر وسائل التواصل الاجتماعي

الدكتور ناصر بن عيسى بن أحمد بن محمد البلوشي الزهراني

أستاذ العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة زايد وكبير الباحثين في العلوم الشرعية والمأذون الشرعي في إمارة دبي، Dr.nbed@gmail.com

المقدمة:

الحمد لله على نعمة العربية ونعمة الدين، والصلاة والسلام على النبي العربي الأمين، صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد: في زمن تسعى فيه الأمم إلى ترسيخ لغاتها في وجدان أجيالها، وفي عصر تتسارع فيه المعارف وتتشعب فيه مصادر المعلومات، تبرز الحاجة الماسة إلى توظيف اللغة العربية في فضاءات جديدة تواكب روح العصر، وتعزز حضورها في الوعي الفردي والجمعي. ومن أبرز المهارات التي تسهم في ترسيخ هذه اللغة وتمكينها بين الطلبة، تبرز مهارة التلخيص، لما تمثله من تدريب على الفهم العميق، والقدرة على التعبير المكثف، وصياغة الفكرة بلغة سليمة وواضحة ومعبرة.

وانطلاقاً من هذه الرؤية التعليمية الإبداعية، سعت هذه المبادرة إلى تعزيز مهارة التلخيص باللغة العربية من خلال الأنشطة اللاصفية، عبر دمج هذه الأنشطة بمنصات وسائل التواصل الاجتماعي، في تجربة موجهة لطلبة جامعة زايد. ويمكن إيجاز هذه المبادرة في أربع نقاط رئيسية:

أولاً: الفكرة:

ابتكر نشاطاً لا صقّي يخدم أفراد المجتمع المحلي والعالمي، وذلك من خلال الأنشطة اللاصفية لمساق «حاضر العالم الإسلامي (ISL-209)»، ومساق «الدراسات الإماراتية (HSS-255)»، حيث تم إنشاء أربعة حسابات على موقع «الإنستغرام» لأربعة كتب، وهي: كتاب «ومضات من فكر»، وكتاب «تأملات في السعادة والإيجابية»، وكتاب «رؤيتي»، وكتاب «قصتي». وقد كُفّ كلُّ طالب بالحديث عن كل كتاب من خلال محورين:

- المحور الأول: تلخيص الموضوع المحدد من الكتب المذكورة.
- المحور الثاني: إبداء الرأي حول كيفية الاستفادة من الموضوع المحدد في نهضة العالم الإسلامي واستئناف حضارته.

1. تلخيص كل طالب الموضوع المحدد له من الكتب المذكورة، مع الالتزام بقواعد الكتابة نحوياً وإملائياً، ومراعاة علامات الترقيم.
2. تقديم الملخص والرأي في صور ذات تصميم وإخراج متميّز، لنشرها في حساب «الإنستغرام» المخصص لكل كتاب.

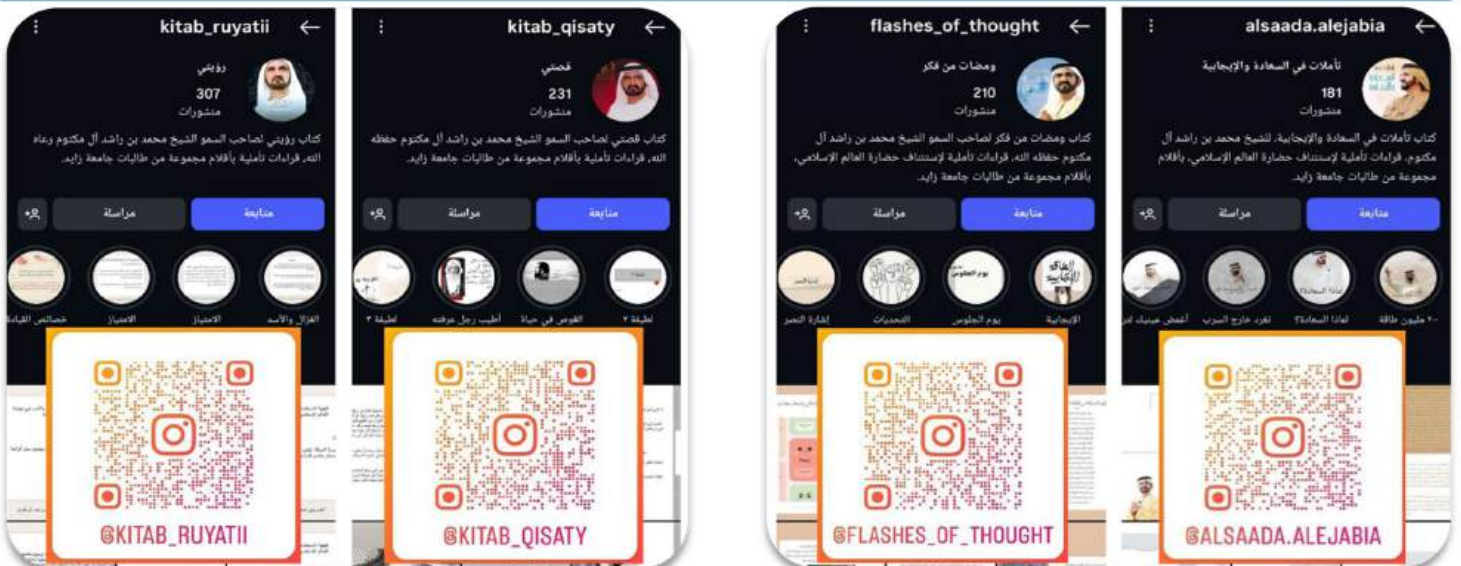
ثانياً: الأهداف:

1. اكتساب مهارة التلخيص باللغة العربية، وتنمية الذائقة اللغوية والفكرية لدى الطلبة.
2. تعزيز المعرفة باللغة العربية لدى الطالب، من خلال القراءة والاطلاع على الموضوع المحدد من الكتب المذكورة.
3. نشر المعرفة باللغة العربية، بما يسهم في خدمة المجتمع الإسلامي من خلال التلخيص وإبداء الرأي في نهضته واستئناف حضارته.

ثالثاً: النتائج:

- شارك في النشاط 134 طالباً، حيث قاموا بتلخيص الكتب الأربعة مع إبداء آرائهم حول كيفية الاستفادة من الموضوعات المختارة في نهضة العالم الإسلامي. وقد نتج عن ذلك نشر 929 منشوراً عبر حسابات «الإنستغرام» الأربعة المخصصة لكل كتاب، موزعة على النحو الآتي:
- قام 26 طالباً بنشر 181 منشوراً لكتاب «تأملات في السعادة والإيجابية».
 - كما قام 26 طالباً بنشر 210 منشورات لكتاب «ومضات من فكر».
 - وقام 52 طالباً بنشر 307 منشورات لكتاب «رؤيتي».
 - وقام 30 طالباً بنشر 231 منشوراً لكتاب «قصتي».

رابعاً: حساب النشاط في منصة (الإنستغرام):





المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا

خلال المدة من ١٣ - ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥-٧ سبتمبر ٢٠٢٥ م



مبادرة معين اللغوية (معين لك خير معين)

راشد بن إدريس بن صغير آل دحيم - إدارة تعليم الرياض - RashedAldohim920@hotmail.com

التعريف بالمبادرة: هي مبادرة لُغوية تطوعية في وسائل التواصل الاجتماعي: (إكس، وتلغرام، وواتساب)، تُعنى بخدمة اللغة العربية بجميع فنونها؛ شرحاً لها، وإجابة عن أسئلتها.

الهدف العام:

خدمة اللغة العربية في كلّ فنونها

الأهداف الخاصة:

ملحوظة:

يساعدني بعضُ الأعضاء مشكورين في الإجابة عن الأسئلة في مجموعتي واتساب وتلغرام.
٢. أشرح موضوعات ومعلومات قصيرة في جميع فنون اللغة العربية في حسابي في منصة إكس، وفي مجموعة (معين) التلغرامية، وفي قناة (معين) التلغرامية، وفي مجموعة (معين) الواتسابية.
٣. أضع تصويّغات لغوية في جميع فنون اللغة العربية في حسابي في منصة إكس، وفي مجموعة (معين) التلغرامية، وفي قناة (معين) التلغرامية، وفي مجموعة (معين) الواتسابية.

التفاعل مع المستفيدين:

يتفاعل معي عدد كبير فلا يمرّ يومٌ إلا وتصلني أسئلة كثيرة من الأعضاء، وأستطيع وصف تفاعلهم أنّه جيّد جداً

عدد المتابعين حتى كتابة هذه الورقة:

عدد المتابعين لحسابي في منصة إكس (تويتر سابقاً) ٢٥٣٩٣ متابعاً
عدد المشتركين في قناة (معين) التلغرامية ٦٣٥٤ مشتركاً
عدد الأعضاء في مجموعة (معين) التلغرامية ٢٥٩٠ عضواً
عدد الأعضاء في مجموعة (معين) الواتسابية ٣٤ عضواً
عدد أعضاء مجموعة (معين) الواتسابية قليل؛ لأنني أختار ما أراه طالباً للعلم حريصاً عليه، فلم أفتح الباب على مصراعيه للانضمام إليها.

الموضوعات التي شرحتها في قناة (معين) التلغرامية هذه الورقة:

شرحت في قناة (معين) التلغرامية -حتى كتابة هذه الورقة- خمسة وثمانين موضوعاً في فنون اللغة العربية (النحو والصرف والبلاغة والعروض والقافية والإملاء والتعريف ببعض الشعراء)، وهذه بعض الموضوعات التي شرحتها في القناة من خلال البار كودات أدناه:

مجموعة (معين) Telegram/ قناة (معين) Telegram/



@alahmar1920

ملحوظة: كل هذه الخدمات تطوعية دون مقابل مادي



الذكاء الاصطناعي ومستقبل اللغة العربية

Artificial Intelligence and the Future of the Arabic Language

دراسة مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها

إعداد الدكتورة: نجوى بنت محمد الكحلوت

مشكلة البحث:

نظراً لتعقيد البنية اللغوية: تعدد المعاني، الاشتقاق، التصريف، وتنوع اللهجات. وكل له أبعاد ووظائف تحتاج إلى بحث ودراسة بفحص العلاقة بين اللغة والذكاء الاصطناعي ومن هنا تشكلت مشكلة البحث، وظهرت ثمة حاجة إلى حوسبة اللغة العربية.

تساؤلات البحث:

- ١- ما المراد بحوسبة اللغة العربية؟
- ٢- لأم تحذف الحوسبة اللغوية؟
- ٣- ما أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
- ٤- كيف يؤثر الذكاء الاصطناعي على تعلم اللغة العربية؟
- ٥- ما التحديات التي تواجه حوسبة اللغة العربية؟

تمهيد:

تعد (اللغة العربية) من أكثر اللغات انتشاراً وتعقيداً من حيث البنية والتركيب، ومع التطور التكنولوجي الهائل، أصبحت الحاجة ملحة لدمجها مع تطبيقات الحوسبة والذكاء الاصطناعي. أدى ذلك إلى ظهور العديد من المبادرات والمشروعات التي تهدف إلى تطوير أدوات وتقنيات تعزز من حضور اللغة العربية رقمياً وتخدم الناطقين بها في مختلف المجالات.

الحوسبة واللغة العربية

أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي



أهداف حوسبة اللغة العربية

- ١- بناء مدونات لغوية ومعاجم رقمية عربية.
- ٢- تسهيل البحث والتحليل اللغوي للنصوص العربية.
- ٣- تطوير أدوات تدعم استخدام العربية في البرمجيات العالمية.

منهج البحث:

يقوم البحث على المنهج الوصفي التحليلي لدور حوسبة اللغة العربية، حيث يسعى البحث وفق هذا المنهج إلى تحقيق الأهداف المرسومة لدراسة مفهوم حوسبة اللغة، وأثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على انتشار وتوسع اللغة العربية.

أهداف الدراسة:

- ١- دراسة المقصود بحوسبة اللغة العربية.
- ٢- الوقوف على أهداف حوسبة اللغة العربية.
- ٣- الكشف عن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ٤- مدى تأثير الذكاء الاصطناعي على اللغة العربية.
- ٥- معرفة أهم التحديات التي تواجه حوسبة اللغة العربية.

أبرز النتائج:

أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي قد أسهم بشكل كبير في تحسين مهارات القراءة والفهم للنصوص العربية. وكان تأثيره متوسطاً على مهارات الكتابة والتحدث. كما واجه المستخدمون تحديات متوسطة عند استخدام هذه التقنيات، مما يؤكد أهمية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية والدورات التدريبية المتخصصة؛ لتطوير المهارات اللغوية.

مبادرات ومشاريع بارزة



أهمية حوسبة اللغة

تعزيز التفاعل بين الإنسان والحاسوب باللغة العربية

التحديات التي تواجه حوسبة اللغة العربية



أهمية الدراسة: لحوسبة اللغة العربية أهمية كبرى في تعزيز مكانتها عالمياً، وتسهيل تعلمها واستخدامها في شتى المجالات.



الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء في القرآن الكريم

د. منيرة حصيد محييد الشراي - أستاذ مساعد بجامعة الجوف mnalshrary@ju.edu.sa

المقدمة :

مشكلة البحث :

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية :

1. كيف جاءت صور الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء؟ وما الأحكام التي جاءت عليها؟
2. هل تشابهت الجمل الفعلية في الآيات التي تناولت الأحكام الشرعية نفسها ، مثل الطلاق والحجاب والعدة ؟
3. هل ظهر في الجمل جميع خصائص الجملة الفعلية ؟ أم تنوعت فظهر المشترك بينها وبين الجملة الاسمية؟
4. هل ثمة ؟ خلاف بين المعربين في توجيه هذه الآيات؟
5. هل أسهمت القراءات القرآنية في فرز تخريجات خاصة لبعض هذه الآيات ؟

تعتبر الجملة الفعلية واحداً من أهم أقسام النحو العربي، وقد دُرست هذه الظاهرة من خلال كتب اللغة والنحو، مع التمثيل عليها من آيات أحكام النساء؛ خدمة للقرآن الكريم وتوضيحاً لشكل من أشكال الإعجاز الواردة فيه ، عن طريق بيان الجملة الفعلية في تلك الآيات أحكام النساء، والوقوف على معرفة الأحكام التي جاءت عليها في الجملة الفعلية . والرغبة في التيسير و التسهيل على القارئ أو الباحث من خلال جمع الآيات القرآنية الخاصة بأحكام النساء ، وبيان الجملة الفعلية فيها وتحليلها وتصنيفها ودراستها.

أهمية البحث :

إنَّ الحديث عن الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء في القرآن الكريم ، لا يخلو من قيمة ، وفائدة ؛ لأن معرفة أحكامها وأنواعها واستعمالاتها في آيات الذكر الحكيم قد ينتهي إلى نتائج تؤيد أو توافق أو تشرح أو تبين أو تخالف أو تعارض أو تكمل ما قاله النحاة. وتبرز أهمية البحث في إثراء المكتبة العربية من خلال دراسة الجملة الفعلية من خلال مسائلها أحكامها وشواهداها في القرآن الكريم ، وما قد يستشهد به من الحديث الشريف وكلام العرب : شعره ونثره كل ذلك جعل التطرق لهذا الموضوع أمراً ذا أهمية .

أهداف البحث : وتتلخص الأهداف في:

- خدمة القرآن الكريم وتوضيح شكل من أشكال الإعجاز الواردة فيه وذلك من خلال بيان بناء الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء.
- معرفة الأحكام التي جاءت عليها الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء في القرآن الكريم.
- الرغبة في التيسير والتسهيل على القارئ أو الباحث من خلال جمع الآيات القرآنية الخاصة بأحكام النساء وبيان الجملة الفعلية فيها وتحليلها وتصنيفها ودراستها.

نتائج البحث :

- ومن خلال دراسة ومعالجة ظاهرة الجملة الفعلية في آيات أحكام النساء توصل البحث إلى النتائج التالية :
- انقسمت الجملة وفق اعتبارات عدة إلى أقسام مختلفة ومن هذه الاعتبارات : اعتبار الصدر واعتبار الوقوع في نطاق جملة أخرى واعتبار الموقع الإعرابي واعتبار الدلالة واعتبار الزمن .
- أنَّ مجال النظر في الزمن النحوي هو السياق وليس الصيغة المفردة وقد تحول الأداة الفعل من زمن لآخر .
- أنَّ النفي بمعناه الاصطلاحي هو ما يقابل الاثبات وله أدوات يؤدي بها في الجملة الفعلية هي : لا ، وما ولن ولما وإن ومنها ما يختص بنفي الجملة الفعلية المضارعة ومنها ما يشترك في نفي الجملة الفعلية الماضية والمضارعة وكلها يعود على تركيب الجملة بدلالة خاصة ومنها ما يؤثر في إعراب التركيب .
- أنَّ الجملة الفعلية المنفية كانت أقل حضوراً في آيات أحكام النساء من الجملة الفعلية المثبتة .
- تفوق النص اللغوي في آيات أحكام النساء في تعدد أساليب التوكيد وتنوعها من خلال عدد من الأدوات .

المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا
خلال المدة من ١٣- ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥-٧ سبتمبر ٢٠٢٥م



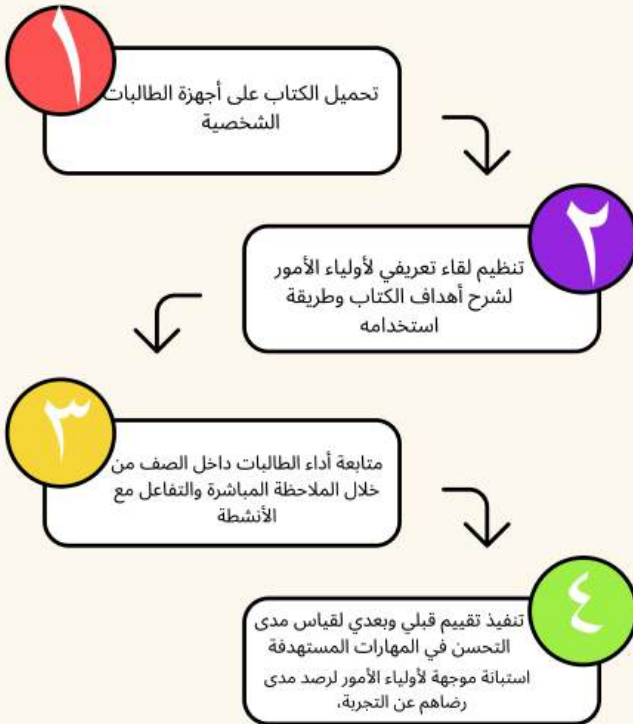
أثر تجربة ميدانية لكتاب الكتروني من تصميمي في تعليم المهارات الأساسية في مادة لغتي لطالبات الصف الأول الابتدائي

بسماء جمعان اللقمانى _ بكالوريوس لغة انجليزية _ المملكة العربية السعودية
إدارة تعليم المدينة المنورة_ مجمع مدارس البلينية
balitahdi246@gmail.com

خلفية التجربة

في ظل التحديات المتزايدة التي تواجه تعليم المهارات الأساسية في مادة لغتي لطالبات الصف الأول الابتدائي ، برزت الحاجة إلى ابتكار وسائل تعليمية أكثر تشويقاً وجاذبية ، تلبي احتياجات الطالبات في هذه المرحلة الحساسة من التعلم . فالمحتوى التقليدي لم يعد كافياً وحده لإثارة فضولهن أو تحفيزهن على الإستكشاف والتفاعل . ومن هذا المنطلق ، جاءت فكرة تصميم كتاب إلكتروني تعليمي يدمج بين البساطة والتفاعل ، ويخاطب اهتمامات الطالبات المعاصرة التي تنجذب بطبيعتها إلى التقنية . وقد استهدفت التجربة طالبات الصف الأول الابتدائي ، بهدف استكشاف أثر هذا الأسلوب المبتكر في تعزيز تعلم المهارات الأساسية في مادة لغتي ، بطريقة ممتعة وفعالة .

الآلية التنفيذية



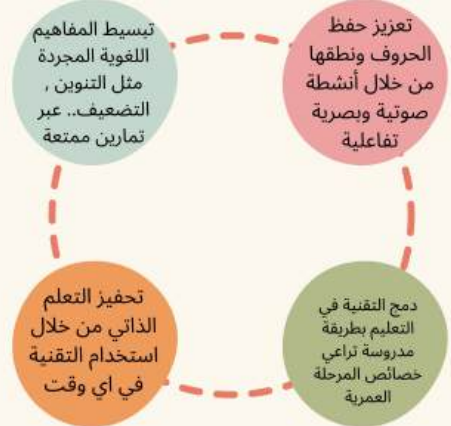
مؤشرات النجاح

ناتج استبانة أولياء الأمور حول أثر استخدام الكتاب الإلكتروني



- تحسن ملحوظ في نتائج الطالبات بين الاختبار القبلي والبعدي.
- تمكن الطالبات من إتقان المهارات الأساسية المستهدفة في مادة لغتي
- رضا أولياء الأمور عن التجربة كما ظهر في نتائج الاستبيان .

المهارات المكتسبة



التحديات

- تفاوت مستوى إتقان الطالبات للتقنية
- ضعف التفاعل من أولياء الأمور في البداية

الحلول

- تقديم تدريب مبسط للطالبات على استخدام الكتاب الإلكتروني
- تنظيم لقاء تعريفى لأولياء الأمور لشرح أهداف الكتاب وطريقة استخدامه.



الكتاب الإلكتروني



المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها: اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا

خلال المدة من ١٣ - ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥-٧ سبتمبر ٢٠٢٥ م

واقع تعليم اللغة العربية في المجال الإنساني

الإغاثي والتنموي الفرص والتحديات والحلول

الأستاذة / نهال سعيد محمد حفني

بإشراف الأستاذة الدكتورة/ بسملة السليم والأستاذ الدكتور/ عمر المهديوي

جامعة نيويورك العالمية المهنية - كلية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

البريد الإلكتروني: nehal.s.hefny@gmail.com

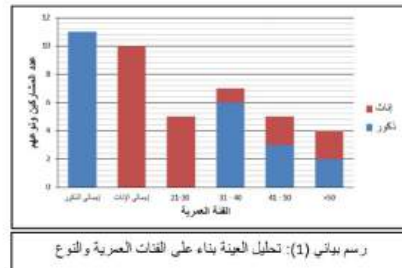
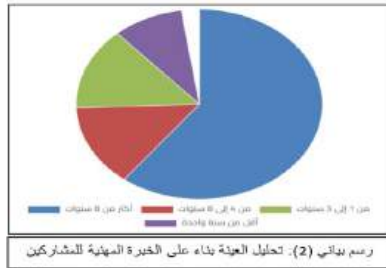


الغرض من الدراسة:

تحليل واقع تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من العاملين في المجال الإنساني الإغاثي والتنموي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وتحديد أبرز التحديات اللغوية والتعليمية، واقتراح استراتيجيات تعليمية فعالة لتحسين تجربة التعلم.

النطاق:

دراسة منهجية مختلطة تجمع بين التحليل الكمي والنوعي من خلال استبانة شاملة من 43 سؤالاً تغطي تجارب التعلم والتحديات واقتراحات التحسين.



الاستنتاجات:

- الرؤية الرئيسية: تعلم اللغة العربية يقدم تحديات كبيرة لكن قابلة للمعالجة من خلال مناهج تعليمية متخصصة وواعية بالسياق.
- هناك نقص في المناهج المتخصصة للعاملين الإنسانيين.
- الفجوة بين الفصحى واللهجات المحلية تشكل تحدياً جوهرياً.
- النطق والقراءة والكتابة لدى الناطقين بغير العربية تشكل صعوبة كبيرة.
- الدوافع للتعلم مرتفعة وتشمل التفاعل المهني، الفهم الثقافي، والتطور الوظيفي.
- البرامج الحالية جذابة لكن غير كافية لسد الاحتياجات المهنية

وعليه، فهناك:

- الحاجة لنهج متخصص: القطاع الإنساني يتطلب طرقاً فريدة تختلف عن التعليم الأكاديمي التقليدي.
- أساس دافعية عالية: مشاركة المتعلمين القوية توفر أساساً ممتازاً لبرامج محسنة.
- التكامل المهني ضروري: المناهج الحالية تحتاج لمواءمة أفضل مع متطلبات العمل الإنساني العملية.
- الدعم المستمر مطلوب: التعلم يجب أن يستمر رغم وجود بيانات ميدانية صعبة.

التوصيات:

- زيادة فرص التواصل العملي من خلال شراكات مع متحدثين محليين وسيناريوهات لعب الأدوار القائمة على مواقف إنسانية حقيقية.
- تكمال السياق المهني من خلال تطوير برامج تدريب متخصصة تدمج سياقات العمل الإنساني (مفردات الاستجابة للطوارئ، بروتوكولات المشاركة المجتمعية، التواصل الحكومي... إلخ).
- معالجة فجوة الازدواجية من تصميم مناهج متكاملة تتناول كفاءة الفصحى الحديثة والكفاءة اللهجية كمسارات تعلم مترابطة، مع ضرورة التركيز على تشجيع التحدث بالفصحى في المجتمعات العربية والحد من تغريب اللغة العربية بين أهلها.
- تكمال التكنولوجيا من خلال تطوير منصات تعلم مرنة ومحمولة مع تطبيقات للممارسة الذاتية تستوعب جداول العمل غير المنتظمة.

أهمية البحث:

- الحاجة الماسة: العربية لغة رسمية في أكثر من 20 دولة وإحدى اللغات الرسمية الست للأمم المتحدة، وفي منطقة الشرق الأوسط تكثر الأزمات الإنسانية التي يعمل في مجال الاستجابة لها العديد من ذوي الاختصاص في مجالات العمل الإنساني من غير الناطقين بالعربية.
- المتطلب المهني: ضرورة للعمل الإنساني الفعال في المناطق الناطقة بالعربية لفهم المجتمعات المحلية وكذلك الاستفادة من خبراتها.
- الفجوة البحثية: دراسات محدودة حول احتياجات تعلم اللغة المهنية مقابل التعليم الأكاديمي التقليدي
- السياق الفريد: القطاع الإنساني قطاع كبير وهام ويتطلب اكتساب سريع للمهارات من خلفيات لغوية متنوعة.

التحديات الرئيسية:

- الصعوبة الأكثر ذكراً: النطق
- نظام الكتابة: من اليمين لليسار، ربط الحروف
- فجوة الازدواجية: صعوبة الفصحى واللهجات العامية
- قلة الممارسة: استخدام محدود في الواقع

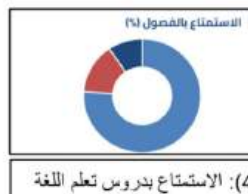
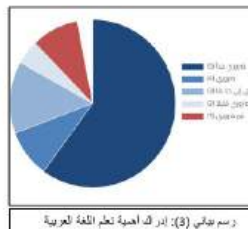
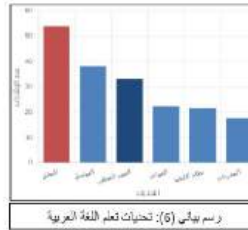
النتائج الرئيسية:

إدراك ضرورة تعلم اللغة العربية:

- 62% يعتبرون العربية "ضرورية جداً" لعملهم الإنساني
- تقييم المناهج:
- 57% يصفون المناهج بأنها "صعبة لكن واضحة"
- 52% يجدون ارتباطاً كافياً بالاحتياجات المهنية
- 43% يحددون فجوات بين التعلم الصفي والتطبيق العملي

أنماط التعلم:

- تعلم العربية يحدث متأخراً في المسار المهني
- مشاركة عالية رغم التحديات الكبيرة
- دافعية قوية مدفوعة بالمتطلبات المهنية





المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا
خلال المدة من ١٣ - ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥ - ٧ سبتمبر ٢٠٢٥ م

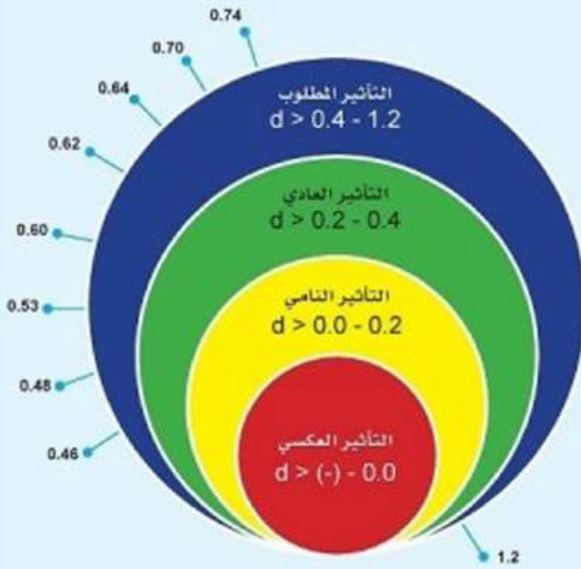


أثر استراتيجيات التدريس الفعال ومعوّقاتها في تدريس اللغة العربية

د. شيماء محمد علي هريدي - مديرة مدرسة ابتدائية - mody.body2003@gmail.com

أولاً : أثر استراتيجيات التدريس الفعال في تدريس اللغة العربية

استراتيجيات التدريس الفعال تعد ركيزة أساسية لتحسين تعليم اللغة العربية وتيسير فهمها، ومن أبرز آثارها :



1. تنمية مهارات اللغة المتكاملة

- تساعد استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، العصف الذهني والمناقشة الحوارية على صقل مهارات الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة بشكل مترابط.

2. إثارة دافعية المتعلمين

- التدريس الفعال يعتمد على مواقف مشوقة وانشطة تطبيقية مما يزيد من رغبة الطالب في تعلم اللغة واستخدامها.

3. تعزيز التفكير الناقد والإبداعي

- عند استخدام استراتيجيات حل المشكلات، وتمثيل الأدوار، والتعلم بالمشروعات يتمكن الطالب من توظيف اللغة في مواقف حياتية ويدعون في التعبير عنها.

ثانياً : معيقان استراتيجيات التدريس الفعال في تدريس اللغة العربية

رغم أهميتها، تواجه استراتيجيات التدريس الفعال عدداً من التحديات التي قد تحد من فعاليتها، أبرزها :

- كثرة أعداد الطلاب في الصفوف

- يعيق تنفيذ أنشطة جماعية أو فردية فعالة، ويؤدي إلى ضعف المتابعة الفردية.

- نقص تدريب المعلمين

- بعض المعلمين يفتقرون إلى التأهيل الكافي في مجال.

- الاستراتيجيات الحديثة ويعتمدون على الطرق التقليدية.

توصيات لتحسين الواقع التعليمي

- تدريب المعلمين بشكل مستمر على استراتيجيات التدريس الفعال.

- تطوير المناهج لتكون أكثر مرونة وتركز على المهارات.

- توفير بيئة صفية ملائمة، تشمل تقنيات حديثة ووسائل تعليمية.





المؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية وآفاق المستقبل

المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - فندق كراون بلازا

خلال المدة من ١٣- ١٥ ربيع الأول ١٤٤٧ هـ الموافق ٥-٧ سبتمبر ٢٠٢٥ م

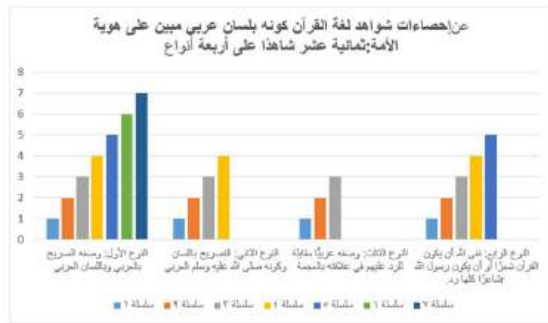


سمات الهوية العربية لأمة محمد ﷺ وشخصيتها في القرآن

هذه الدراسة تظهر شواهد القرآن على سمات هوية الأمة وعمقها وأصالتها وهيمنتها في لغة القرآن.

د. فضيلة محمد موسى الزهراني جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين . fmzahrani@uqu.edu.sa

ثامناً: الاعتقاد في حروف ولغة القرآن على منهاج النبوة: هو جزء أصيل في هوية الأمة؛ خلافاً للمعتزلة والأشاعرة.



الخلاصة: اللغة العربية والهوية الشخصية ديناً وأوطاناً مرتبطة ارتباطاً قطعياً بعلم لغة القرآن حيث أنزله وجعله قرآناً عربياً بالحرف العربي، وجعله مهيمناً على كل دين وكلام سواه، وخصه بتميز لغة قريش وأنزله حكماً عربياً على كل الأديان وكل اللغات بالأحرف السبعة وميزه بالبيان اللفظي وندب إلى بيانه أيضاً بمقتضى العربية، وجعلها على أحسن نظام بلاغة وفصاحة، من تمسك به وبلغته طاب لسانه وجنانه وثبت إيمانه وبرزت معالم لفظه ومنطقه وهويته.

أهم النتائج :

١. إن شرف أمة العرب وهويتها مرتبط بتمسكهم بلغة القرآن، ومضامينه.
٢. إن العمق الحضاري لاتصال الأمم، قاض عليهم بمتابعة النبي صلى الله عليه وسلم، وقاض بتعلم إقامة الدين بالعربية.
٣. إن الأثر الممتد للغة العرب يمتد إلى حكم ينسب للدين وأن أطول ملك حصل للأمم هو للعرب كون القرآن حكم سماوي سماه الله وأنزله حكماً عربياً مميزاً لهوية وشخصية الأمة
- التوصيات:** أوصي بترجمة هذه المعاني إلى الأمم الأخرى، بعد تحرير حاجاتهم وعلاقتهم بنا. ورباطة مركز عربي إسلامي يعنى بمشاريع لغة القرآن في ريادة الأعمال وتسويق القيم مع المنتجات.
- أهم المصادر والمراجع:** القرآن الكريم، جُلُّ مُنْزَلُهُ وَتَقْدَسُ. التصاريح في تفسير القرآن مما اشتبهت أسماؤه وتصرفت معانيه، ليحيى ابن سلام (المتوفى: ٢٠٠هـ) جامع البيان عن تفسير آي القرآن الطبري، (٣١٠هـ) مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، (المتوفى: ٦٠٦هـ).

المنهج المتبع:

التحليلي والاستنباطي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إبراز هذه الشواهد على هوية أمة القرآن في ثمانية محاور:

أولاً: تمركز هوية الأمة ومعتقداتها في علم فاتحة الكتاب وهي سبع من المثاني بلسان عربي مبين: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ﴾ [الحجر: ٨٧].

ثانياً: كون القرآن باللسان العربي شرف للأمة: ﴿وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ﴾ [الزخرف: ٤٤] وكون جزيرة العرب غالبها واقع اليوم على أرض بلاد الحرمين، فلا شك أن هذا مقصد يلفت النظر لعمقه التاريخي.

ثالثاً: حفظ القرآن باللسان العربي كما أنزل: ﴿بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٩].

رابعاً: معرفة اليهود بهوية النبي العربي الأمي صلى الله عليه وسلم: ﴿الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ وَإِنَّ فَرِيقًا مِنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ١٤٦].

خامساً: حزب المفصل؛ الحزب العربي قال: «أُعْطِيَتْ مَكَانَ التَّوْرَةِ السَّبْعُ، وَأُعْطِيَتْ مَكَانَ الزَّبُورِ الْمِثْنِ، وَأُعْطِيَتْ مَكَانَ الْإِنْجِيلِ الْمِثْنِ، وَفُضِّلَتْ بِالْمَفْصَلِ». أخرجه الإمام أحمد في مسنده برقم ١٦٩٥٣

سادساً: جملة الآيات سمى الله أو وصف فيها القرآن؛ بالقرآن، والكتاب، والفرقان، والذكر.

سابعاً: القدرة على البيان العربي، لفظاً وتفسيراً؛ فهو عربي مبين ومبين وآيات بينات ومبينات ﴿وَلَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ آيَاتٍ مُبَيِّنَاتٍ وَمَثَلًا مِّنَ الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلِكُمْ وَمَوْعِظَةً لِّلْمُتَّقِينَ﴾ [النور: ٣٤].





برامج الذكاء الاصطناعي المعينة في اللغة العربية

د. رانية بنت عبد الله الشامخ - جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية / الرياض
Rrr_shamekh@hotmail.com

خدمة برامج الذكاء الاصطناعي للغة العربية

أثر التقنيات الذكية في تطوير العربية وتسهيل استخدامها:

تساعد التقنيات الحديثة كالذكاء الاصطناعي في إحداث ثورة نوعية متميزة في شتى مجالات الحياة، ومن أبرزها: دعم اللغات الطبيعية في العالم ومن بينها اللغة العربية.

أهمية الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية:

اللغة العربية تعد من أكثر لغات العالم انتشاراً، وفي عصر العولمة الرقمية واجهت العديد من التحديات، لذلك نحن بحاجة ملحة للحفاظ على مكانة اللغة العربية، وتسهيل التواصل بين الناطقين، في المجالات الأكاديمية أو العلمية، عن طريق تطوير برامج الذكاء الاصطناعي.

أولاً: الترجمة الآلية:

• Google Translate: يساهم في الترجمة بين العربية وأكثر من 100 لغة.

• DeepL: تعد تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة فيه؛ من بين الأكثر تطوراً في العالم.

• Microsoft Translator: يدعم الترجمة الفورية الدقيقة للنصوص والكلام، كما أنه يقدم الترجمة الصوتية والنصية.

• Tarjimly: الترجمة بين العربية واللغات الأخرى.

ثانياً: معالجة النصوص وتحليلها:

• Farasa: أداة متقدمة في معالجة النصوص العربية تشمل التقسيم، والتشكيل، وتحليل المشاعر، والتصنيف.

• Madar: يقدم حلولاً لتحليل اللهجات العربية المختلفة، ويركز على فهم النصوص باللهجات المحلية.

• CAMEL Tools: مجموعة أدوات تشمل التحليل الصرفي، والتجزئة، والتعرف الآلي على الكيانات، وتصنيفها.

• Qalsadi: مكتبة برمجية لمعالجة النصوص العربية آلياً.

ثالثاً: برامج التشكيل والتدقيق الإملائي والنحوي وتطبيقاتها:

• المساعد اللغوي سليم: منصة لغوية تساعد على التحرير الكتابي.

• Ginger: يقدم خدمة التدقيق والكشف عن الأخطاء اللغوية والإملائية باللغتين العربية والانجليزية.

• موقع مدقق: للتدقيق اللغوية باللغة العربية.

• منصة لسان lisan: منصة تعمل بالذكاء الاصطناعي.

• مشروع مشكال: برنامج لتشكيل النصوص العربية آلياً، يفيد في التعليم وتحسين القراءة الآلية للنصوص.

• مدقق Microsoft Office: يدعم التدقيق الإملائي والنحوي للنصوص العربية في برامج الأوفيس المختلفة.

• موقع (اكتب صح): مدقق يعتمد على مدققين يؤدون وظيفتهم باحترافية.

• (صحلي): يتعامل مع الأخطاء الإملائية والنحوية، والتشكيل وأخطاء الصياغة.

• المستشار اللغوي التابع لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

• المدقق العربي: خدمة تساعد في تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية واقتراح البدائل.

رابعاً: تحويل الصوت إلى نص وتحويل النص إلى كلام

• Google Speech-to-Text & Text-to-Speech: تستخدم في تطبيقات الهواتف الذكية والمساعدات الصوتية.

• SpeechOcean: شركة متخصصة في تطوير أنظمة تحويل النص إلى كلام باللغة العربية بدقة عالية.

• IBM Watson Speech Services: توفر تقنيات متقدمة لدعم اللغة العربية في تطبيقات تحويل الكلام إلى نص وتحليل المشاعر الصوتية.

خامساً: الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي:

• رواء: منصة تعليمية تفاعلية تقدم محتوى تعليمياً في توليد الأسئلة وتصحيح الأجوبة.

• نفهم: منصة تعليمية تخصص تعتمد على تخصيص المحتوى التعليمي للطلاب الناطقين بالعربية.

• Remind & Classera: منصات تعليمية تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتقدم تغذية راجعة شخصية.

سادساً: برامج الدردشة والمساعدات الذكية

• ChatGPT, Google Assistant & Apple Sir, Rasa NLU

هل تفي مواقع التصحيح اللغوي الآلي بالغرض: رغم هذا التقدم، مازالت هناك تحديات قائمة:

• نتيجة لطبيعتها الفريدة وتراكيبها المعقدة.

• خصوصيتها من حيث تعدد اللهجات وصعوبة جمع بيانات دقيقة لكل لهجة.

• اختلاف المعنى بحسب السياق.

• قلة الموارد الرقمية المهيكلية باللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى.

• التعقيدات الصرفية والنحوية في العربية الفصحى.

• افتقار المصححات اللغوية الآلية للقدرة البشرية في فهم السياق، وتقدير الإشارات اللغوية.

المستقبل وفرص التطوير: من المتوقع أن نشهد في السنوات المقبلة:

• تطور برامج الترجمة الفورية لتصبح أكثر دقة في التعامل مع التراكيب العربية واللهجات.

• انتشار استخدام برامج تحويل النص إلى كلام والكلام إلى نص بجودة أعلى.

• توسيع نطاق برامج التحليل الدلالي للنصوص العربية في الإعلام والسياسة والتعليم.

• إطلاق مبادرات عربية مشتركة لإنشاء قواعد بيانات لغوية ضخمة مفتوحة المصدر.

في الختام، يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي بات حليفاً قوياً للعربية في مواجهة تحديات العصر الرقمي. وكلما تضافرت الجهود بين الباحثين، والشركات التقنية، والمجتمعات اللغوية، كلما كان المستقبل أكثر إشراقاً للغة العربية في الفضاء الرقمي العالمي.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية لتكنولوجيا
التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري
الترخيص
111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)

ISSN 2961-4023 (Online)



المجلة الدولية للشريعة
والدراسات الإسلامية

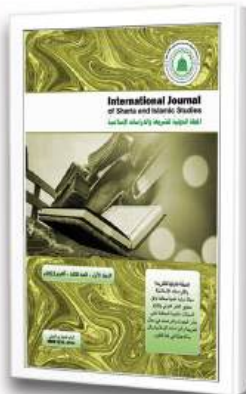
رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ
الترخيص
111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)

ISSN 2961-4031 (Online)



المجلة الدولية
لغة العربية وآدابها

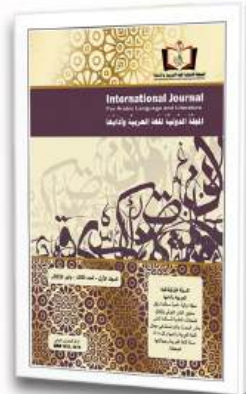
رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري
الترخيص
111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066 (Online)



المجلة الدولية
للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
الترخيص
111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)

ISSN 2961-404X (Online)



www.kefeac.org/#magazin