

المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللغات الأجنبية
والدراسات اللسانية
جامعة مرمرة 14 - 15 / 12 / 2023
الأبحاث العلمية المحكمة

Yabancı Dil Öğretimi ve
Dilbilimsel Çalışmaları
IV. Uluslararası Dil Kongresi
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

2023
2.CİLT



المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية جامعة مرمرة
14-15/12/2023

2.CİLT



4th International Conference: Teaching
Foreign Languages and Linguistic
Studies. Marmara University,
Turkey (December 14th & 15th, 2023)
Referred Research Papers

Yabancı Dil Öğretimi ve
Dilbilimsel Çalışmaları
IV. Uluslararası Dil Kongresi
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR
2023



9 786256 614499



SONÇAG YAYINCILIK MATBAACILIK
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No: 48/48
İskitler 06070 ANKARA
T: (312) 341 36 67
soncagyayincilik@gmail.com
www.soncagyayincilik.com.tr



المؤتمر الدولي الرابع:
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية
جامعة مرمره 14 - 15 / 12 / 2023
الأبحاث العلمية المحكمة

Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilimsel Çalışmaları
IV. Uluslararası Dil Kongresi
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
CILT 2

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR





Kitabın Adı : el-Mu'temeru'd-duveliyyu'r-râbî'u "Ta'lîmu'l-luġâtî'l-ecnebiyye ve'd-dirasatu'l-lisaniyye - 2.CİLT

Editörler : Doç. Dr. Mahmud KADDUM / Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

1. Baskı : Kasım 2023 ANKARA

Yayın Koordinatörü : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

Yayın Yönetmeni : Selva ALİM

ISBN : 978-625-6614-49-9

Yayın No. : 2360

© **Doç. Dr. Mahmud KADDUM / Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR**

Tüm hakları yazarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

SONÇAĞ AKADEMİ

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64

www.soncagyayincilik.com.tr

soncagyayincilik@gmail.com

Yayınca Sertifika Numarası: 47865

BASKI VE CİLT MERKEZİ



UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67

www.uzundijital.com

uzun@uzundijital.com

Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilimsel Çalışmaları

IV. Uluslararası Dil Kongresi

14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

المؤتمر الدولي الرابع:
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية
الأبحاث العلمية المحكمة

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

CILT 2

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

رؤساء اللجنة المنظمة:

- « الدكتور محمود قدوم- رئيس قسم اللغة العربية والترجمة بجامعة بارتين، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- « الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم قشتار - رئيس قسم اللغة العربية والبلاغة بجامعة مرمرة، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- « د. إيمان جربوعة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر
- « د. زهرة بن يمينة جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر
- « د. أحمد عمر، جامعة إسطنبول
- « د. عبد الجبار محمد كاظم، جامعة إسطنبول
- « أ. غفران تفنكجي Istanbul 29 Mayis Universitesi
- « د. أرسن تشليك، جامعة بارتين
- « أ- زليخة تشليك، جامعة بارتين
- « أ-آلاء سيلم، إسطنبول

أعضاء اللجنة العلمية:

- « أ.د. خليل إبراهيم قشتار - جامعة مرمرة،
- « د. محمود قدوم - جامعة بارتين - تركيا
- « أ.د. سعاد بسنانسي / جامعة أحمد بن بلة، وهران ، الجزائر.
- « د. إيمان جربوعة / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د.آمنة مناع / مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر.
- « د.مبروك صيشي / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د. نبيلة قدور /جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د. محمد الفاروق عاجب/ مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط - الجزائر
- « د. هداية تاج الأصفياء / جامعة السودان المفتوحة - السودان
- « د.فضيلة دقناتي / وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر. ورقلة ، الجزائر.

- « د. سندرا حفياني/ جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د. سعاد جخراب/ وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر ورقلة ، الجزائر.
- « د. محمود بويستة / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- « د. سعاد سليمان، جامعة حاج بوشعيب عين تيموشنت ، الجزائر.
- « د. مصطفى أحمد قنبر/ وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، قطر.
- « أ.د. وليد العناتي عميد كلية العلوم التربوية والآداب- الأردن
- « أ.د. سلوى عثمان أحمد، جامعة النيلين، السودان.
- « أ.د. حافظ إسماعيلي جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة
- « د. نزهة خلفاوي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية جامعة تلمسان.الجزائر.
- « أ.د. ناعوس بن يحيى، جامعة أحمد زبانة - غليزان (الجزائر)
- « أ.د. فائزة حسناوي جامعة يحيى فارس -المدية - الجزائر
- « د. آمنة شنتوف، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث تلمسان- الجزائر

- » Prof. Dr. Leila BOUTAMINE - Université Batna 2 (Algérie)
- » Dr. Louay Abdulbaki Guidance College/ Australia
- » Dr. Sofiane Maafa University of Tamanrasset, Algeria
- » Dr MEDJEDOUB Rima/ Mila University Centre
- » Dr. Nebbou Khoulood Tahri Mohamed University, Bechar,
- » Dr Hicham Souhali -Université de Batna 2 Algérie
- » Dr. Nadia Halim Al Quaraouiyine University / Morocco
- » Dr. Maryeme Ouchen; Ibn Zohr university / Morocco
- » Dr. Khald A.H. Aldbea Higher Institute of Science and Technology- Aljufra & College of Education - Aljufra University/ Libya

الفهرس

7	استراتيجيات اللغة والتواصل.....
24	طرائق ديداكتيكية ناجحة وفق بيداغوجيا مفتوحة
50	أساسيات في تعليم العربية لغير أهلها: القرآن الكريم والمعجم الاسمي والحوار.....
66	الميزان بين المعجم والصّرف والعروض.....
83	جدوى المنهج التداولي في تعليمية القص القرآنني.....
102	أثر القص القرآنني في تنمية اللغة العربية (القراءة-الفصاحة)
121	تعليم اللغة العربية في مسجد الحرية الجامع.....
134	مشروع عملي لاكتساب اللغة الثانية.....
152	تعليم اللغات الأجنبية باللوح الالكتروني في المدرسة الجزائرية الواقع والآفاق
170	اتجاهات تعليم اللغة العربية من أجل التنمية المستدامة عبر المقاصد القرآننية في إندونيسيا.....
189	تعزيز جودة لغة التدريس في ضوء التعليمية.....
202	أثر أدب الرحلات الجديد في تعليم مهارات اللغة.....
223	الاستفهام التوكيدي في اللغة اليونانية القديمة.....
239	اللغة والسياسة الثقافية
256	أهمية الصورة في تقريب معاني التراث.....
280	المصطلح اللساني في فكر الدكتور سمير شريف استيتية.....
295	السيمائيات واستعارة المصطلحات.....
312	التماسك النصني في مناجاة ابن عطاء الله السكندري.....
329	الانسجام في نص يا دجلة الخير للجواهري.....
356	إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وآثاره على تعلم الدارسين
375	الزمان والذهر في شعر الشاعر العباسي ديك الجن.....
391	جهود علماء المسلمين في تعليم اللغة العربية.....
407	الهويات اللغوية والهويات الثقافية
422	توظيف التداولية في تحقيق الكفاية الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....

439	الكفاية النصية لدى متعلّمي اللغة العربية في السنة التحضيرية.....
469	توظيف آلية التقابل والتشابه بين الأصوات والألفاظ.....
478	استثمار الدراسة الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....
	فعالية روبوتات الدردشة chatbots في تحسين مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين من خلال
496	التفاعل الذكي:
516	الترجمة الآلية ومواقعها السياقية الإلكترونية.....
537	اللسانيات الحاسوبية ودورها في بناء المعجم العربي وتحديثه.....
549	التطبيقات الذكية ودورها في تقريب معاني القرآن الكريم لغير الناطقين بالعربية.....
564	تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
585	حوسبة الوسائل التعليمية للأطفال.....
606	مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت.....
	الدور الوسيط للحساسية الانفعالية في العلاقة بين يقظة الضمير والخيال الأخلاقي لدى طلبة
621	الجامعة.....

استراتيجيات اللغة والتواصل

أ. د ليلي محمد بلخير

LAELA BELKHEIR

جامعة الاخوة منتوري قسنطينة الجزائر

belkheirle@gmailcom

ملخص:

يتصدر الدرس اللغوي المكانة اللائقة به في مجالات المعرفة الإنسانية؛ لأن اللغة هي جسر المعارف والعلوم، وهي الأداة التي تحمل الأفكار والمفاهيم والناقل الأساسي للقيم والآداب والثقافات.

وبالتالي يهدف بحث استراتيجيات اللغة والتواصل لدراسة وظائف اللغة في أبعادها الكبرى (البعد اللساني، البعد الدلالي، البعد التداولي) محطة أولى للوصول إلى استخلاص من الحرم اللغوي استراتيجيات ووسائل تقنية تعلي من معرفتنا باللغة. من أجل الاستعمال الأمثل لها في المواقف المختلفة، ولتحرر من سيطرتها وهيمنتها وتحرير الطاقة الإنجازية. وللتأثير في الناس تم تحديد أهم الاستراتيجيات: (السياق التأويل، لغة الفعل، الاستعارة، الحجاج، لغة الجسد)

ويندرج البحث ضمن الدراسات العابرة للتخصصات (من فلسفة اللغة، إلى مناهج النقد، من لسانيات النص، إلى التداولية) يحاول ربط الصلات بين علوم اللغة وفنونها في إطار اللغة والتواصل وتغيير الواقع

Abstract

The linguistic lesson occupies its rightful place in the various fields of human knowledge, as language serves as the bridge for knowledge and sciences. It is the tool that carries ideas, concepts, and the fundamental conveyance of values, ethics, and cultures. Consequently, the investigation of language and communication strategies aims to study the functions of language in its major dimensions (linguistic dimension, semantic dimension, interactional dimension). This serves as a preliminary step to extract from within language strategies and technological means that enhance our understanding of language for optimal use in different situations, seeking liberation from its control and dominance, and freeing productive energy. Among the impactful strategies are context, interpretation, body language, the language of action, and persuasive imagery.

In conclusion, this exploration in interdisciplinary research (from the philosophy of language to the Criticism methods, from Textual Linguistics to Pragmatics) attempts to establish connections between the sciences of language and its arts in the realm of language, communication, and the transformation of reality.

مقدمة:

يتصدر الدرس اللغوي المكانة اللائقة به في مجالات المعرفة الإنسانية برمتها وفي العالم كله؛ لأن اللغة هي الجسر الذي يساعد على تحصيل مختلف العلوم، والأداة التي تحمل الأفكار والمفاهيم، والناقل الأساسي للقيم والآداب والثقافة، والاهتمام بالبحث اللغوي اهتمام بالشریان الذي يضخ الحياة في مختلف ربوع الفكر والفن والحضارة؛ كون اللغة ليست فقط وسيلة لحفظ المضامين الحضارية والتراث الثقافي والأدبي للأمم، بل هي الحضارة والجمال كله، فلا يمكن الفصل بين اللغة وبين ما تحمل من محمولات مؤثرة: <<إن القوالب اللغوية التي توضع فيها الأفكار والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف لا تنفصل مطلقاً عن مضمونها الفكري والعاطفي>> (مبارك، 1984، ص232)

وبالتالي يتمثل هدف الموضوع في استقراء استراتيجيات اللغة والتواصل، من خلال معرفة القوانين الكلية للاستعمال اللغوي، والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل، وكيفية الارتقاء بها عن طريق بعث بلاغة جديدة، تكون بمثابة الخيط الخفي الذي يربط بين معظم الحقول المعرفية المتصلة باللغة، من بلاغة الخطاب في حقل لسانيات الخطاب، إلى بلاغة كل الخطابات والاستراتيجيات اللغوية في مقامات التواصل في وسط الحياة العامة.

وكل ذلك لفهم استراتيجيات اللغة، من بلاغة التأثير لصناعة التغيير.

وبتمركز الهدف الرئيسي من البحث إلقاء الضوء على الدرس اللساني التداولي، والتنويه بالخاصية الإبداعية للغة في بعدها العملي الإنجازي، ومحاولة تقديم قراءة جديدة تجمع علوم اللغة وفنونها بهدف بعث الدور المحوري للبلاغة، ليس فقط في مقارنة النصوص جمالياً، بل في ممارسة استراتيجيات إبلاغية، ترتقي بالآداء اللغوي والتواصل.

ونؤسس لهذه الإشكالية بالأسئلة الآتية:

- 1- كيف نفهم حركية اللغة من بعدها اللساني الشكلي إلى بعدها التداولي الدفاق بالحياة؟
- 2- ماهي الاستراتيجيات الأساسية الموجهة للنشاط اللغوي في مدارات المتكلمين ومقامات الكلام وبلاغة القول؟
- 3- كيف يمكن الوصول إلى معرفة الاستراتيجيات من داخل الحرم اللغوي، للارتقاء بالآداء التواصلية وتحرير الطاقة الإنجازية للغة؟

وللإجابة على الأسئلة كان لزاما اتباع ثلاثة مسارات:

- مسار اللغة والفهم والتأويل.
- مسار اللغة والواقع والتواصل.
- مسار اللغة والإنجاز والتأثير.

أولا: اللغة أبعاد واستراتيجيات:

عندما نتحدث عن اللغة في أوراق بحثية محددة، يظهر الأمر في غاية الصعوبة بسبب تداخله في تخوم ومجالات متعددة، ولهذا سنحاول التركيز على استراتيجيات اللغة ودورها في صناعة التأثير والإقناع، اللغة في بعدها التداولي، وعليه لا بد من التدرج في الموضوع من اللغة كنظام من الرموز إلى اللغة حركة إنجازية، ونشاط إبداعي خلاق، >>فإن المعالجات المتنوعة للغة تعكس تعددية جوانب اللغة التي تكون على علاقة تكاملية بينهما<< (ياكوبسون، 2002، ص16)؛ لأن الدرس اللغوي متعدد المستويات، ومتنوع تنوعا لافتا للنظر من الجملة اللسانية التي تعد الوحدة الأساسية والانطلاقة الأولى، إلى لسانيات النص وبلاغة الخطاب لنصل إلى البحث في علاقة البنية اللغوية بظروف الاستعمال. وإعادة بعث البلاغة القديمة وتعزيز أطرها الجمالية المهمة على استراتيجيات اللغة والتواصل

البعد اللساني:

إن البحث في البنية اللغوية، والعناصر الأساسية للجملة، من أهم اهتمامات اللسانيات. حيث يصرح دي سوسير في محاضراته الشهيرة بأن اللغة هي الموضوع الوحيد للسانيات بكل ما في الكلمة من معنى، وأنها تدرس لذاتها ومن أجل ذاتها، وبطبيعة الحال >>فاللغة نظام من الرموز، بل إنها عدة أنظمة داخلية متشابهة بجمعها نظام واحد كلي، ويتسم هذا النظام بالتماسك، والوحدة والمنطقة، وتضل العلاقة بينها وبين الكلام علاقة متوترة إذ يقدم الكلام الحيوية والاستمرار والتغير، واللغة الثبات والترابط والمنطقة، وتحافظ تلك العلاقة المتوترة بين المستويين المنطلق والمكتوب على التردد والبقاء معا<< (بحري، 1997، ص9)، ومن هنا نفهم الإطار التبادلي بين اللغة والكلام، كيف يأخذ كل عنصر من الآخر الوجود والحركة، >>إن اللغة بوصفها لغة منفردة أو كلاما إنسانية لا يكمن أن تدرك بشكل مناسب، إلا في تبادل منجز بوعي بين تحليل البيانات والانعكاس النظري، ويكمن في ذلك أن يرجح للنشاط التجريبي أو النشاط النظري<< (كارل ديتربونتج، 2003، ص18) ومهما ظهر شيء من التعارض بين النظري و التطبيقي « راسيني، 2010، ص23). فإن لقاء الغايات في درس اللغة كفيل بإذابة الحدود بينهما خاصة في مسألة الوظيفة التواصلية

البعد الدلالي:

من أهم إنجازات الدراسات اللسانية المعاصرة الانتقال من الجملة إلى النص >>والحق أن الانتقال من نطاق الجملة إلى نطاق النص ينبغي له أن يكون

انتقالاً من الثبات إلى الحركة، من كم المادة المحللة إلى توسيع في كيفية التحليل كالنظر إلى العلاقات بين الخطوات والتفاعلات بين المشاركين في الاتصال ومقاصدهم» (العبد، 2004، ص 05)

من أهم خصائص اللغة الإنسانية على مختلف أنماطها أنها متماسكة وفق نظام دلالي محدد يعرف الانسجام الكامل، وله قواعده الخاصة، ويتألف من دوال وأسماء، تشير إلى مدلولات ومسميات، فاللغة هي نظام من العلامات >>وقد قبل العلاماتيون الذين يستوحون سوسير ضمناً أو علناً بأن لنسق العلامات اللسانية أولوية على كل الأنساق العلاماتية الأخرى، أما بيرس فيما يخصه فقد ابتدع نظرية عامة للعلامة >>(مجموعة من المؤلفين، 2004، ص 35)؛ لأن هذه العلامات مفتاح أساسي للتفكير الإنساني، ولها ارتباط بفعالية التواصل مع الآخرين

ونلمس أيضاً تنوع كبير في بحث هذا الموضوع من جوانب عدة خاصة مجال فلسفة اللغة (بناتي، 2003، ص 7)، ومجال علم النص (كريستيفا، 1991، ص 10)

وقد قال جيرارد دولودال في كتابه السيميائيات أو نظرية العلامات: >>لا وجود لأي تواصل عن طريق العلامات دون وجود قصيدة وراء فعل التواصل، ودون وجود إبداع أو على الأقل دون وجود توليف للعلاقات، إن هذا الأمر هو واقع فلماذا إذن نرفض في السيميوطيقا المؤول ونستبدله بعلامة المؤول التي تؤول في النهاية إلا عن طريق الانسان؟ ولا يوجد هنا أي إشكال إلا إذا كنا نخلط بين سيميوطيقا التواصل، والتواصل السيميوطيقي فالسيميوطيقا علم للعلاقات، وليست هي علم الناس الذين يتواصلون عن طريق العلامات، ولا يتضمن قولنا هذا أي استبعاد لعلم النفس. فهل القول إن السيميوطيقا موضوعها العلامات وليس الانسان؟» (دولودال، 2004، ص 126)

إن السؤال عن إعلاء شأن العلامات صورياً، يعد ضمناً نفيًا للإنسان من عملية التواصل، يستوجب جواباً واثقاً يعزز الوظيفة التواصلية للغة

البعد التداولي:

اللغة ظاهرة اجتماعية وليست منظومة ترميزية شكلية، ولا يمكن فهم رموزها إلا داخل سياق القول ومراعاة حالة المتكلم، والعمليات الذهنية المتحكممة في الانتاج والفهم اللغويين >>ومما يميز هذا النظام إن الإشارة اللغوية فيه لا تستطيع أن تقوم بمهمة التواصل، إلا إذا وجدت في إطار مجموعة من الإشارات تحدد العلاقات التي تقوم بينهما جميعاً الوظيفة التواصلية للإشارة >>(لوسركل، 2005، ص 09).

لأننا حين نتحدث عن التداولية اليوم، نجد أنفسنا اتجاه معرفة تأكيد فينا العلامات مع مستعملي هذه العلامات: فهي بالضرورة تتجاوز النمط الشكلي في درس اللغة >>إذ تتطرق التداولية إلى اللغة كظاهرة خطابية، وتواصلية واجتماعية معاً >>(أرمينيكو، د. ط، ص 08)

ولهذا سنحاول في هذا البحث تجاوز المسائل المتعلقة باللسانيات الشكلية، ووصف المظاهر الترميزية للغة إلى مجال استراتيجيات التأويل التداولي، <<وعلى هذا النحو لا يتم إنتاج اللغة وتأويلها اعتماداً على عملية الترميز وفك الرموز وحسب، وإنما اعتماداً على عمليات استقلالية تقوم على استراتيجية المؤول، وتوظف القدرات البشرية العامة وهي قدرات لا تختص باللغة وانتاجها وتأويلها>> (موشلار، 1998، ص25). بل أكثر <<إذ يقوم تأويل الجملة ما على فك رموزها أي على استعمال النظام الترميزي، الذي أنشأته اللغة التي استعملناها للتعبير عن تلك الجملة من أجل إعادة بناء الرسالة، فاللغة هي بمثابة الجوهر الذي يمكن للأفكار التي لا يتسنى نقلها مباشرة -لأنها مجردة- أن تصبح من خلاله قابلة للنقل بواسطة الجمل (وهي مادية) التي تعبر عنها>> (موشلار، 1998، ص19)

وبالتالي نجد تفاوتاً كبيراً بين الناس في اكتساب آليات تمكنهم من تحقيق قوانين التواصل الجيد، وهذا ما عبر عنه محمد العبد في كتابه النص والخطاب والاتصال <<تقاس الكفاية الاتصالية بالوعي التداولي الذي يميز المتكلم والذي يجعل منطوقه ناجحاً في سياق اتصالي>> (العبد، 2004، ص64)، نفهم من هذا القول أنّ التداولية تحيط باللغة من جوانب الاستعمال، ومع وضع مستعملها في المرتبة اللائقة

ثانياً: استراتيجيات اللغة والتواصل:

يتفق الدارسون على تعريف الاستراتيجية في حقل معرفة اللغة واستخدامها في التواصل، بفن استعمال الوسائل اللغوية، والقدرة المنطقية والمهارة على توظيف الآليات البلاغية، لتحقيق الأهداف بدقة عالية وبراعة فائقة في قراءة النصوص وفهمها وتأويلها، وفي التواصل مع الأفراد في الحياة أي هي إجراءات منظمة أو تقنيات لغوية منطقية جمالية.

1/ استراتيجيات السياق (المرجع والدلالة):

عندما نتحدث عن اللغة والسياق، معناه تركيز النظر على معالم التداولية: لأنها دراسة استعمال اللغة، والتي تتأسس على مقومين، المقوم المعرفي (الاستدلالات، الاعتقادات، والنوايا)، والمقوم التواصلية (أغراض المتكلمين، واهتماماتهم، ورغباتهم): فهي تهتم بربط العلاقات بين اللغة والإدراك وهو مجال علم النفس المعرفي من جهة، وبين علم اللغة والتواصل من جهة أخرى.

ولا يمكن معرفة استراتيجية الاستعمال اللغوي، إلا بفهم قوانين وتنظيمات استعمال اللغة داخل السياق: أي اللغة في داخل المجتمع بعنفوانه وسيرورته، <<ويعتبر اللسان هو الوجه الدال في المجتمع، فلا يوجد مجتمع دون لغة، ولا وجود للغة دون وجود مجتمع>> (بلانشيه، 2007، ص49)، وطبيعة الحال الفكر لا يتصل مباشرة بالواقع، بل يحتاج إلى وسيط يقرب المسافة، وسيط لغوي تفاعلي إيداعي، يمنح للإنسان القدرة على الاتصال والتواصل بفعالية قصوى ونجاح كبير، فهل يمكن القول

إن اللغة ناقل حقيقي لكل ما في الواقع؟ وأن الإنسان أسير في تعامله مع نظامها الترميزي، لا يملك فكاكا أبداً من سطوتها وعنفها، ولهذا نحن في حاجة للارتقاء بفهمنا وتفسيرنا للأنماط الكلامية والمقامات، فهماً بعيداً عن حرفية اللغة والمعنى الحرفي إلى السياق الواقعي والمعنى التداولي، والاهتمام بفهم الواقع ومعرفة متغيراته وتلويحاته، ليصبح السياق استراتيجية هامة للتواصل البناء، ومعرفة اللغة في بعدها الحركي الدفاق بالحياة

ولو سلمنا أن اللغة مرآة عاكسة للواقع، وأن الإنسان يتواصل داخل اللغة والواقع وفق اختيارات يحددها بفكره للتعبير عن حاجاته، وبالضرورة سيعرف الكثير من الاختيارات إن كان على دراية بالاستعمال اللغوي واستراتيجية، سرعة التكيف مع المواقف والأحداث، <<وإذا شتان بين قولنا اللغة تحدث لنا صورة عن الواقع بكيفية إرادية اختيارية، تبعاً لما أقوم به أنا من اختيار داخل اللغة وبين اثباتنا، وهذا أمر مختلف، أن اللغة تنتج الحقيقة الواقعية حيث نقرض نماذجها وقوالبها الجاهزة المصنوعة عبر تاريخ تطور نوع السلالة الانسانية، بإدراكها معالم كما يظهر لها متجلياً في نمو الفرد وتطوره>> (مجموعة من المؤلفين، 2002، ص51)، وتتسع دائرة اختيارات الإنسان بقدر معرفته بمقتضيات الاستعمال اللغوي بقدر استخدامه لاستراتيجية التكيف السريع مع السياق الجديد، متى يسكت؟ ومتى يتكلم؟ متى يقتصد في الحديث؟ ومتى يفسر؟ متى يحتاج إلى التفات والمواربة؟ ومتى يحتاج؟ متى ترتفع نبراته؟ ومتى يخفت؟ حتى لا يتحول الموقف الكلامي إلى صراع واحتدام وعنف متعدد معنوي ومادي؛ لأن السياق يحدد المعنى بدقة عالية وتأثير كبير

علاوة على ذلك <<فإن استعمال اللغة ليس هو إنجاز فعل مخصوص فقط، وإنما هو جزء كامل من التفاعل الاجتماعي>> (ديك، ص227). وطابع التجديد بالدرجة الأولى مثلما جاء في أبحاث نعوم تشومسكي وكتابات، <<إن المحادثة الأصيلة ليست هي أبداً المحادثة التي أردنا أن نجرها، إنما الأصوب عمومًا إننا نسقط في محادثة، أو حتى أننا نصبح متورطين فيها، إن الطريقة التي تعقب فيها كلمة كلمة أخرى، مع اتخاذ سير المحادثة في منعطفاتها الخاصة، وبلوغها نتيجتها الخاصة، يمكن أن تجري جيّداً بطريقة معينة غير أن المتحدثين مقودون أكثر مما هم موجهين للمحادثة>> (غادامير، 2007، ص505)؛ وكأن اللغة هي التي تتكلم، وهي التي تقود المحادثة وتسيطر على المتحدثين، وتجعلهم منقادين لشروط لعبتها (لوسركل، ص07) وعلى الرغم من ذلك يحضر الفهم كفن أو تقنية لازمة لفعل التأويل، وتصبح اللغة نشاطاً حركياً يلعب دور الوسيط للفهم والتأويل <<لا يحدث الفهم حقيقة بين المتحدثين، بل بين المؤولين الذين يلاقون في عالم مشترك من الفهم>> (غادامير، 2007، ص506)، وعلينا أن لا نغفل عن دور السياق كاستراتيجية لتذليل صعوبات تعدد معاني الكلمات، وإنقاص عدد التأويلات قدر المستطاع، حتى لا نقع في سوء الفهم بسبب تداخل العلامات اللا-لغوية في العلامات اللغوية في العلامات

اللغوية من نكرات الصوت وحركات الوجه واليدين (لغة الجسد) مما يجعل صعوبات تتفاقم على فعل التأويل (ريكور، ص46)، ويضيف تشومسكي شروحا ضافية في كتابه اللغة مشكلات المعرفة، <<فليست الحقائق التي رأيناها إلا جزءا من المعرفة التي تنمو في عقل دماغ الطفل الذي ينشأ في محيط يستعمل اللغة الاسبانية، وهي حقائق يعرفها؛ لأن العقل الإنساني يعمل بهذه الطريقة، فتبين خصائص هذه التعبيرات من مبادئ العمل العقلي التي تكون جزءا من الملكة اللغوية البشرية>> (تشومسكي، ص42)، ويوضح أكثر خصوصية معرفة اللغة، وخصوصية هذه المعرفة من فرد إلى آخر، في كتابه أفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، حيث تجلت هذه المعرفة في الاستعمال والكفاءة في الأداء اللغوي، <<ويوجب هذا أن تحقق النظرية الدقيقة عن اللغة البشرية في شرطين اثنين، الكفاية الوصفية والكفاية التفسيرية>> (نعوم تشومسكي، 2005، ص91)

تركز الكفاية الوصفية على الالتزام بقواعد اللغة والمعنى الحرفي للقول، وهي متاحة على أغلب التقدير للجميع بتفاوت، أما الكفاءة التفسيرية فلها علاقة بنمط عميق، ومتجدد يشغل على السياق، ويوظف تقنيات خطابية متناسبة مع الأغراض والمقامات المتنوعة، فيرتقي بالإنجاز من المعنى الحرفي إلى المعنى التداولي

2/ استراتيجية التأويل (اللغة والفكر):

انطلاقا من فكرة هانز جورج غادامير أن اللغة وسيط حقيقي للتجربة التأويلية، يصبح التأويل استراتيجية هامة للتواصل خاصة المحادثات، والتبادل اللفظي وفي كتاب عنف اللغة لجان جاك لوسركل يتحدث عن تسلسل التناقضات والصراعات الاجتماعية والتاريخية إلى حرم اللغة، وأن اللغة دائمة الحركة، وفي تغير مستمر حيث حتى عند الشخص الواحد في مواقف كلامية مختلفة، الجملة الواحدة تتلون من شخص إلى شخص حسب الموقف والشخص الواحد يتلون في مواقفه الكلامية من وضعية إلى أخرى ومن حالة إلى أخرى، التحية الصباحية تختلف عند الشخص الواحد في نبراتها وحرارتها في اتصاله مع الآخرين حسب درجة قرابتهم منه، ووفق الحالة النفسية التي ترافقه في موقف التحية والسلام، ووفق صفته الاجتماعية. لأن الظرف اللغوي هو جزء لا يتجزأ من الظرف الاجتماعي (لوسركل، ص364)

وهنا ينشط التأويل كاستراتيجية أساسية حيث يجعل نشاطه منصبا على الفهم بالدرجة الأولى، يقول بول ريكور في عنوان جدل الواقعة والمعنى، <<فيذا تحقق الخطاب كله بوصفه واقعة فهم الخطاب كله بوصفه معنى>> (بول ريكور، ص58) وتنهض استراتيجيات اللغة للارتقاء باللغة من البعد التواصلية إلى البعد الثوري الإنجازي، ومن وظيفة التعبير إلى بلاغة التأثير إلى صناعة التغيير، ومن مجرد وسيط في هذا العالم، إلى تغيير العالم كله، وهذا من أهم خواص إبداعية اللغة، لأنها تقوم بإعادة تشكيل صورة للعالم (نباتي، ص126-127)، ونجد تداخلا بين استراتيجية السياق (اللغة والمرجع)، وهذه الاستراتيجية الخاصة بثنائيات (اللغة والفكر) (محمد

مفتاح1987، ص29)، حيث يتم الاشتغال المنسجم بينهما في وظيفة التواصل اللغوي وذلك في الأخذ بعين الاعتبار سياق القول وأحوال المتكلمين والظروف المؤثرة في الاتساق والانسجام

3/ استراتيجية فعل اللغة (اللغة والسيطرة):

إن الحديث عن قوة اللغة الإنجازية، ودينامية هذه اللغة وسيطرتها من المنظور الرمزي للسيطرة والتأثير، يأخذ منعرجا حاسما في المقاربة التداولية في النقد وحتى في نظرية التواصل (نفسه، ص29)، وبالفعل تشبه اللغة متفجرات وعبوات ناسفة عابرة للقارات، ومزلزلة للثقافات (فرانسواز أرمينيكو، ص60)، ومحطمة للمعنويات، وقاتلة للشغف، عندما تستمع لرودود أفعال المجتمع الدولي والهيئات الدولية الرسمية في التعامل مع الحرب على غزة 6 أكتوبر 2023، وحين تستمع لبعض التصريحات من بعض الإعلاميين المرتزقة، تشعر أن الحرب ليست بالقنابل فقط والقصف المادي، تحس أن هناك حربا أخرى كلامية أشد وأنكى من الحرب المادية، لأنها عامل هدم وفساد تبرر العدوان بكل شراسة، وتشرعن للإبادة الجماعية لشعب مقاوم مجاهد يطالب بحقه في أرضه؛ إنها حرب كلامية شعواء، تعمل بلا هوادة لقلب الحقائق، وتبرير الجرائم، وتزييف الوقائع، وتصوير الدموية والقتل الجماعي تصويرا زائفا وغير مقنع، يبررون الدموية بالبحث عن المسلحين في المستشفيات، وفي بنايات الأبرياء العزل، ويصورون الإبادة الجماعية دفاعا شرعيا عن النفس أنها الحرب على الإنسانية جمعاء، وثم شحذ كل الأسلحة اللغوية وغير اللغوية لمواصلة الإبادة، بالحديد والنار والكلمات والمجازات.

وبالفعل يمكن القول: <<أن الوحدة الدنيا للتواصل الانساني ليست هي الجملة ولا أي تعبير آخر، بل هي استكمال (إنجاز) بعض أنماط الافعال>> (أرمينكو فرانسواز، ص60)؛ ففي هذا النص الوجيز تنبيه لما تقوم به لغة العقل من تعزيز قوي للمواقف والوقائع بشكل لافت للنظر، ويعد جون.ل.أوستن من الرواد المؤسسين

لنظرية أفعال اللغة، حيث قدم لائحة تشتمل على بعض التنوعات لأفعال خاصة بالإنجاز، <<أكد، وضع سؤالاً، أعطى أمرا، وصف، اعتذر، هدد، ترحى، تحدى، ورخص>> (نفسه، ص60)، و<<غالبا ما يؤخذ مفهوم الفعل الإنجازي في علاقته الوثيقة مع مفهوم الحدث، وقد يكشف تعريف موجز بديهي للفظ الفعل هذه العلاقة، فالفعل هو كل حدث حاصل بواسطة الكائن الانساني>> (ديك فان، ص228)، حقيقة الأفعال تصنع وتدمر، وتحى النفوس بزرع الأمل، وتقتلها بدس الفتن والمؤامرات، وتحطيم المعنويات. وقد واصل جون سورل في كتابه «المعنى والعبارة» صنيع صاحبه أوستن في كتابه «كيف نصنع أشياء بالكلمات»، فأضاف معايير وإجراءات تقنية باللغة الأهمية مثل: الغاية من الفعل، المطابقة بين العلامات اللغوية والعالم الواقعي، وضعية المتخاطبين، الطريقة التي يرتبط بها القول بالمصالح الشخصية للمخاطبين، أسلوب إنجاز العمل اللغوي إلخ (فيليب بلا نشيه، ص63-65)، وهذا الأخير

له علاقة بنمط بث القول، بينما هو بعيد كل البعد عن القوة الدلالية (نفسه، ص65)، بالإضافة إلى مقام به جون سيرل من مقاييس خاصة بالأفعال الإنجازية خارجة عن العلامات اللغوية (نفسه ص63)، وملزمة لها في التأثير والسيطرة لوضع تصنيفية مقبولة للأعمال اللغوية، وهي بمثابة شروط أساسية (أرمينكو، ص63)

ثالثاً: استراتيجيات اللغة من بلاغة التأثير إلى صناعة التغيير

1/ البلاغة المعاصرة ومحفل استراتيجيات التواصل اللغوي:

يتحدث رومان ياكبسون عن وظائف اللغة (ياكبسون، ص 84) بشكل عام، ويخص حديثه عن <<قوة اللغة التخيلية والإبداعية، وقدرتها على التعامل مع التجريدات والتمثيلات، والتعامل مع الأشياء والحوادث، بمعزل عن المكان والزمان (نفسه، ص83، 84)، ويتميز هذا المظهر الإبداعي بعدة خصائص نجملها في الاستعمال التجديدي، المتحرر من كل حافز أو ضابط، فاللغة الإنسانية تنظم كلامي منفتح وغير مغلق، وتتميز إلى جانب السمة الإنتاجية على قدر كبير من التماسك، وحسن الانسجام مع ظروف التواصل (ميشال زكريا، ص19)، مثلما يقول تشومسكي: <<الحديث السوي يتألف دائماً من جمل جديدة كما أن الناس لا تسيطر على أذهانهم مطلقاً أن يتساءلوا عن ما إذا سبق لهم سماع جملة معينة أم لا>> (تشومسكي، ص42)، وهذا طابع الفردية والآنية الفورية في التكيف مع المواقف الكلامية المتنوعة. مما يجعل من اللغة أكثر من كونها نظاماً ترميزياً إلى كونها <<مكون للثقافة، ولكنها تكون أساساً الظواهر الثقافية، وقاعدتها ووسطها الكلي>> (ياكبسون، ص63)

ولشرح الخاصية الإبداعية للغة من جهة الفن والإبداع والجمالية، يجدر بنا الانطلاق دوماً من خاصية اللغة اللسانية كنظام دلالي محدد له قواعده، يتكون من دوال وأسماء تشير إلى مدلولات ومسميات في الواقع العريض، حتى نصل إلى فهم المسافة التي تفصل بين الدال اللغوي والمدلول، <<وهي مسافة تتسع وتضييق بل أحياناً تنعدم حسب مدى تركيبية المدلول سواء كان طبيعياً أم ظاهرة إنسانية أو غيبية>> (المسيري، ص14). هنا يتحدث عن قدرة الإنسان على التعامل مع الطاقة الإبداعية للغة <<والمسافة لا يمكن عبورها لكن يمكن تقريبها وتحولها إلى مجال للتفاعل عن طريق المجاز الذي يوسع من نطاق اللغة الإنسانية، ويجعلها أكثر مقدرة على التعبير عن الإنساني المركب واللامحدود بالمحدود، وهو ربط لا ينجم عنه مزج عنصري بينهما، وإنما تحويل الواحد منهما إلى طريقه لاستكشاف الآخر، إذ تظل المسافة بينهما قائمة رغم عملية الربط بينهما>> (نفسه، ص14). من هنا نستحضر علاقة البلاغة بالنحو واللسانيات وعلاقتها أيضاً بلسانيات النص والتداولية والتواصل والفنون، ولكن للأسف تم اختزالها في درس المجازات وتم اختزالها أكثر وأكثر في درسي الاستعارة والكناية (راستي، ص174).

أصبحت البلاغة ملتقى ضخم لفنون النص وعلومه، حيث تحولت إلى علم مستقبلي، وليس قاصراً على دراسة الخطاب بل علماً عاماً للخطابات، >>يسلك تفسير الدلالة اللفظية المعجمية وهي ضرورة لتمييز المجازي من غير المجازي بثلاثة طرق، مقابلة الكلمات، (من الكلمة الأصلية إلى الكلمة المجازية)، مقابلة استعمالات الكلمة ذاتها (المعنى الأصلي أو المعنى الحرفي إلى المعنى المجازي)، وأخيراً أجزاء دلالة الكلمة >>من الأحكام الرأسية إلى الأفكار الثانوية مثل الإحالة والإيحاء>>(بارت، ص08).

ولهذا قال عنها رولان بارت في كتابه قراءة جديدة للبلاغة القديمة >>ومن هنا نخطئ حين نعتبر البلاغة جمالية اللغة وإنما هي أيضاً فلسفة التفكير، ثقافة المجتمع إيديولوجية الطبقات، أسلوبية الحوار، ومثال العقل النثري عموماً هكذا. فلفظ البلاغة يمتلك دلالة مزدوجة: فهي أداة محاجة، وسيلة تفكير، وتقنية للإقناع، إضافة إلى كونها فن القول، وجودة الحديث والكتابة فيما بعد>>(بارت، ص07) وفي النص بيان لأهمية البلاغة كملتقى لكل الاستراتيجيات اللغوية والجمالية

2/ استراتيجيات الاستعارة (الحقيقة والمجاز):

إن استعمال اللغة المختلف هو الطابع الذي يضفي ميزة الجمالية على الإبداع اللغوي، والذي يجعله مفارقاً للموضوع اللساني: >>اللسانية الصرف تعتبر علاقة العلامة بالعلامة وبالعلامات في حدود نسق لساني أونصي (علاقات داخل نسق أو علاقات خطية بين العلامات) إن علاقة الملفوظ بالواقع الموجود، بالفاعل المتكلم الواقعي وفي الملفوظات الواقعية (العلاقة التي تجعل من الملفوظ أول من يفصل الصحيح والزائف والجميل، وهذه العلاقة لا يمكن أن تصبح موضوعاً للسانيات، فالعلاقات المعزولة بعضها عن بعض ونسق اللسان أو النص، (كوحدة من العلامات) لا تتعلق بالصحيح أو الزائف أو الجميل>>(باختين2011، ص301)

يتحدث ميخائيل باختين عن الفرق بين وظيفة اللغة الشكلية في الجانب اللساني، والجانب المجازي الجمالي، الذي يرقى بوظيفة اللغة، من خاصية التعبير إلى بلاغة التأثير في المتلقي، وتغيير أفكاره وقناعاته. وتشير معظم الدراسات للدرس الاستعاري في النص الشعري، كزيادة في قوة البيان بالصورة والتشخيص، >>ولا يمكن تفسير نظرنا للاستعارة ونحتاج إلى تخليص الاستعارة من السجون الوضعية والوظيفية التي سجنّت فيها، ونحتاج من أجل ذلك إلى تغيير المنظار، ويكون بوضع مفهوم جديد للاستعارة (نفسه، ص23)، ليست مجرد زخرف لفظي وزينة، ومن ثمة وجب الانطلاق من ضرورة تغيير نظرنا >>للعلاقة بين اللفظ والمعنى، فليست الاستعارة مجرد استبدال لفظ مكان لفظ آخر، هذا ما جعلهم يحبطون من مقامها، فماذا لو كانت الاستعارة مما لا يمكن استبداله، ذلك أن لفظها ملازم لمعنى فريد لا يمكن تعويضه، وبه سيكون المعنى مبدعاً مبتكراً، فلو أردنا أن نستبدل به عبارة أخرى فلن يفضي ذلك، إلا إلى معنى آخر ليس هو المعنى الذي أوجدته الاستعارة، ويمكن بعد

ذلك أن نعتبرها بؤرة للمعنى، ومادة المعاني» (فأزري، ص11). وتساهم في التواصل كاستراتيجية مبتكرة تعمل لتقريب الفهم، وإيصاله بنجاح بطريقة جمالية، فنبحث في بنية اللغة الاستعارية من جهة، وبين طريقة معالجتها في الاستعمال وفي الجانب العملي (ستين 2005، ص)، وذلك من إعادة تقييم الاستعارة بوصفها موضوعا مهما للبحث المعرفي الاجتماعي (نفسه، ص23) بعيدا عن النظرة التقليدية التي تنظر إليها كخاصية لغوية تلامس مجالات كثيرة: الفلسفة، علم النفس، اللغويات، الشعرية، علوم التواصل

ويمكن فهم الاستعارة كقيمة جمالية واستراتيجية تتجلى في حسن التوظيف «وعلى هذا النحو، فإن الكذب ليس شرطا مركزيا في الاستعارات، وتكفي إمكانية انتفاء وجوده. لإخراج المواقف الكلاسيكية، وبالفعل إذا كانت الاستعارة تتطلب عملية التأويل خاصة، وإن كان كذب الاستعارات مولدا لهذه العملية، فإن عدم كذب بعض الاستعارات، يكفي لجعل عملية التأويل مستحيلة» (موشلار، ص113)؛ لأن الاستعمال غير الحرفي يجعلها أمام احتمالات لمعاني متعددة. ومنها الكذب (فاينريش 2015، ص6)، وعندما تتكلم اللغة في مكان الاختلاف، فإنها تنتج خطابا تتكلم فيه الحقائق والأكاذيب (هيو سلقرمان 2002، ص6)، وهذا في إطار التأويل التداولي للغة والمجاز

ويمكن القول أن الاستعارة تعمل وهي مختصرة عملا لا يقوم به الكلام المباشر في حالة الاستطراد، خاصة في جعلها تطابق الكلام لمقتضى الحال ببراعة فائقة، وأيضا >> لا تقتصر الاستعارة على الإبلاغ بمعنى الإيصال، بل على الإبلاغ بمعنى التأثير في نفس المخاطب (فأزري، ص336)، ومن ثم نصل من بلاغة التأثير إلى القبول والإقناع إلى صناعة التغيير

3/ استراتيجية الحجاج (الحوار الإقناع):

يعد الحجاج من الاستراتيجيات الكبرى في اللغة والتواصل، التي لا تستعمل في مقارنة النصوص فحسب، بل يستعمل في الحياة اليومية، وفي هذا الصدد نجد معظم الباحثين في مجال الحجاج لهم رغبة لاستعادة مجد البلاغة القديمة، مركزين على مقومات الحجاج وشروطه، وعلى تقنياته، وتوضيح قرائن الربط بين البلاغة الجديدة ونظرية الحجاج (بيرمان ص9)، والهدف من بناء الحجج والمحاججة هو التأثير في النفوس، وفن إبداء الرأي لنيل القبول والاستحسان في الطرف الثاني، ويتأسس في سياق القول وأجواء المناسبة للتبادل اللفظي والحوار

يربط عبد الرحمن طه بين الحجاج والتواصل بطريقة عملية بسيطة ومقنعة، خاصة في شرحه لمقتضيات التفاعل وممارسة الحجة بغرض إنجاح التواصل والارتقاء بمهاراته وفنياته، وممارسة الحجة عنده على ضربين، ممارسة غير حية وممارسة حية: الأولى تلتقي من الحجة بمعناها الحقيقي الحرفي الدقيق والممارسة الحية هي التي تستفيد من الأساليب الجمالية والصور البيانية وأنماط التخفي والتلون، >> ذلك أن هذه الأساليب تمكن الدقة من اكتساب مرونة يدعو إليها التكيف المستمر

مع قلب سياقات النص، يستدعيها التلاؤم مع تجدد مقتضيات مقام الكلام» (عبد الرحمن طه 2010، ص23)

ويضيف حسين بنو هاشم إضافة بالغة الأهمية في معرض شرحه لأفكار شايبم بيرمان، حول ضرورة سعي المحاجج للتكيف مع مستمعه، وعليه أن يختار منطلقاته، مما هو محل اتفاق بينهما: «إنه نوع من نقل عدوى القبول الذي تتمتع به المقدمات إلى النتائج» (حسين بنو هاشم، ص41).

ويتحدث بارتريك شارودو عن الإنجاز الحجاجي، وكيف يرتبط القائلون بفعل الحجاج بعقد تواصلي (باتريك 2009، ص53)؛ لأنه يدرس الانتاج القولي في عمقه، خاصة مع معرفة مقامات التواصل في شروطها، وتقبل الكلام الإقناعي في آلياته: (الفهم، التأويل، رد الفعل) (نفسه، ص9)

ونخلص إلى أن الحجاج «هو أحد مكونات الخطاب التفسيري، آلية خطابية تحدد سياقات القول، وتطرحها مقاماته التي من شأنها أن توجه حركة الخطاب الحجاجي توجيهها يعين مفهومه، ويضبط مقتضاه ويجلي سياسته» (شعبان 2010، ص34)

ومن جهة أخرى نجد نمطا آخر من أنماط الحجاج هو حجاج القوة والسلطة، يتم فيه اغتصاب الإذعان فيقع ذلك، جراء اكتساب المحاجج الإمرة والمكانة، فيغتصب عقل الجمهور بطريقة لاتيدي العنف، بقدر ماتضمهر، ولاتظهر الإرغام بقدر ما تستره (نفسه، ص180). وغالبا ما يصدر من محاجج يحتل مكانة راقية مرموقة ذات نفوذ وحظوة، يمارس الهيمنة على الجمهور من خلال التلاعب اللفظي والسيطرة والعنف، لصناعة القبول والإذعان (نفسه، ص180)، خاصة عند استعمال النص القرآني أو قول الرسول صلى الله عليه وسلم في غير محل الاستشهاد، من باب التعسف في استعمال اللغة، وتطبيع المواقف الكلامية بالعنف والسيطرة، فالقوة التي تحملها الكلمات قوة رمزية، وقد يستخدمها المحاجج لتوجيه العقول، والتأثير في الجمهور من أجل تحقيق الموافقة والإذعان والقبول، وتمارس السلطة -أي سلطة مهما كانت- لغة الخداع والتضليل، خاصة باستغلال ثقافة الصورة (جيمير 2012، ص95)

4 / استراتيجية لغة الجسد:

يعد الجسد من أكثر الاستراتيجيات بلاغة، لعلاقته بثقافة الصورة وحركية المشهد، والحديث فيه متشعب حقيقة تتداخل فيه الاختصاصات والمجالات، الفلسفة وعلم النفس البيولوجيا، علم الاجتماع، الانثروبولوجيا، النقد، الخطاب المرئي، نظرية التواصل، الاعلام والاتصال... إلخ، ويعود ذلك لطبيعة الجسد كونه معطى أولي متعدد الدلالات. ومن أهم المفكرين الذين أهتموا بالجسد ميشال فوكو، الذي جعله لصيقا بالخطاب، وهو وسيلة للسيطرة، ومن ثمة يصبح بؤرة تلتقي عندها علاقات القوى والاستراتيجيات والقواعد، رهين الفعل أو الممارسة السلطوية (الكبيسي، ص68)، ويجعل

بول ريكور من الجسد عنصرا هاما في مجال فلسفة اللغة والسيميائيات والتداولية، خاصة أنها تهتم برصد القضايا التي تتغير دلالاتها مع تغير موقع الذات الفاعلة المتكلمة، ولها علاقة بوجود موقف taxاطبي ثنائي بين أنا الذات الفاعلة وأنت الآخر(ريكور، ص225)

ومن جهه أخرى يعقد جان جاك لوسركل اتصالا بين اللغة والجسد، يندمج فيه العنف الجسدي بعنف اللغة >>إن اللغة هي جسم قبل أن تكون ممارسة، إنها جسم من الأصوات، وهناك عنف في صرخة الخوف>>(لوسركل ص399)، وكانت صرخة البنت الغزاولية وهي تمسك بأختها الرضيعة، بعد إبادة كل عائلتها تزلزل أركان العالم المتوحش، وتفضح ازدواجيته وخطاباته الداعمة لحقوق الأطفال، تنهض صرخة طفلة عزلاء من تحت الردم لتقول للعالم أجمع، يا لشناعة سكوتكم يا ويلكم من الله، تكاد صرختها المدوية تصل عنان السماء، صرخة مدوية عنيفة أقوى من كل الخطابات البائسة، صرخة طفلة من غزة تخترق الآذان، تقول يا للعار أيها الانسان، لقد خرجت من إنسانيتك، إلى دموية الوحوش سفاكي الدماء، سيظل سكوتكم وصمة عار، وسيظل صدى صوتي الموجع يلاحقكم حتى نلقى الله، لتصبح اللغة مرادفة للألم من خلال العنف الذي تمارسه

وارتباط اللغة بالجسد هو موضوع الراهن في حركيته وصوره، والذي يترجم العنف المتعدد الذي يعيشه الانسان المعاصر، >>العنف اللغوي للفهم الحرفي الذي يهدد بالتحول إلى عنف حرفي من قبل اللغة، أن عنف المشاعر والغضب والشعور بالذنب، حالما نفسرها بالمعنى الحرفي للغة، تصبح عنفا مؤلما ذا طبيعة جسدية>>(المسيري ص76)؛ ويقصد بالطبيعة الجسدية علاقته بالآداء والتمثل للهوية الجسدية، حتى تتضح مقاصد المتكلم، وتخرج عن المستوى الحرفي للغة، إلى المستوى التداولي(بلخير 2016 ص64)، الذي يضع في نصابه هوية المتكلم ووضعية الأداء الكلامي والمقاصد الخفية، التي لا تقولها اللغة بشكل مباشر، لكن نستوحيها من لغة الجسد في كل تعبيراته في النطق وفي السكوت.

وتظهر بلاغة صمت الجسد، يمارس الكلام بحركته، احتجاجا على الكلام الفعلي، >>يحضر الصمت في الكلام ذاته حيث يعجز لسبب أو لآخر عن إنتاج دلاليته فيتساوى وجوده من عدمه، وتحقق ملفوظيته بجدارة الصمت عن النطق، والصمت عكس ماهو معروف فرداني بامتياز وليس جمعيا>>(الجزار ص86)؛ أي لكل صمته الخاص، ودلالات صمته الخاصة؛ بمعنى أن الدلالة المختلفة التي يتمظهر فيها الصمت كلغة للتعبير، فالتجاهل واللامبالاة، والبرود والجفاء، والصدود، سمات الانفصال الوجداني والغربة الشعورية، هي مواقف تعزز بلاغة الصمت في نطاق لغة الجسد، كاستراتيجية للتواصل، وتقنية خطابية إبلاغية، تحمل دلالة الرفض والإعراض والتجاهل، تقتل المشاعر بطلاقة واحدة من مسدس صامت، تمارس لغة النبذ والتحقيق، والجلد بنظرات مؤذية، وإشارات جسدية مؤلمة، تجرح الفؤاد بلا كلمات، ولأقوال، بل ببلاغة السكوت.

وفي الأخير نقول أن استراتيجيات اللغة والتواصل موضوع خصب يحتاج للمزيد من البحوث والدراسات؛ لأنه المجال الحركي الانساني الدفاق بالحياة.

الخاتمة

يتأسس موضوع استراتيجيات اللغة والتواصل على منطلقات الدرس اللساني، ما دامت اللغة منظومة رمزية وقواعد أساسية للتعبير عن الضرورات الحياتية في المجتمع الانساني، وأيضا نجد البعد الدلالي حاضرا مع بلاغة الخطاب في لسانيات النص، وفيها النظر للنص كعلامات دالة واستراتيجيات بلاغية ليتأطر البحث حول المجال التداولي العريض، في نظرته للاستعمال اللغوي، واللغة في مقامات المتكلمين، ومقتضيات الكلام، ومدارات السياق الاجتماعي والثقافي

تعد الاستراتيجيات اللغوية، إجراءات فنية تعلي من عملية التواصل مثل درس اللغة في الاستعمال بتركيز ثنائية (اللغة والمرجع)، وأيضا اللغة في التأويل التداولي حيث تدرس (اللغة والفكر) والثقافة وآليات الفهم لإغناء التواصل بتقنيات من داخل اللغة. ويحضر عنصر اللغة والإنجاز بالاهتمام بعنصر (فعل اللغة) لتحريير طاقة اللغة الإنجازية، والتعرف على خصوصية استراتيجية فعل اللغة. ونلمس في استراتيجية (لغة الجسد) تناغما كبيرا بين النقاط السالفة، حيث نجد لغة الجسد لغة متعالية البلاغة والإبلاغية. ويحضر (الحجاج) كاستراتيجية كاملة للإقناع والتأثير لنصل إلى اللغة والتواصل بين وظيفة التأثير وصناعة التغيير

ونخلص مما سبق أن بحث استراتيجيات اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بالبلاغة المعاصرة، في كل تمفصلاته؛ لأننا انطلقنا بغرض معرفة تقنيات لغوية، تعمل على تنمية استخدامنا للغة بطريقة أنجع، وبطبيعة الحال نفهم أن المجال التواصل هو المجال الأثير لاستراتيجيات تنمية للآداء اللغوي، وكل العناصر التي سبق دراستها تعمل في شكل متظافر ومتناسق وكلمة واحدة منسجمة، يمكن الاستفادة منها في تطوير تقنياتنا القرائية للنصوص في إطار المقاربة التداولية، أو اكتساب مهارات وفنيات التواصل، التأثير في الناس

ونلمس خاصية التبادلية التشاركية في اشتغال الاستراتيجيات في المواقف التواصلية وكأن سلاكا خفيا ينظمها بدرجة كبيرة من الانسجام وهو عنصر الفهم لأنه ينقل اللغة بواسطة عنصر التأويل من الظاهر إلى الباطن لربط العلاقات واستنتاج المضمرة، يظهر السياق مهيمنا على بقية العناصر اللغوية والجمالية لأنه يوجه الخطاب والموقف اللغوي كله لجهة محددة توضح المقصد والهدف، ويضيف عنصر الاستعارة والمجاز، أناقة وفخامة للتواصل يرتقي بالذوق الانساني لمقامات الإبداعية من المعنى الحرفي إلى المعنى المجازي

للقضاء على آفات الصدام والتصادم والعنف والبؤس وإلغاء الآخر المختلف حضاريا.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- أمينكو فرانسواز، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومية، د. ط، د.ت.
- 2- الجزار محمد فكري، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998.
- 3- العبد محمد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
- 4- الكبيسي علي، ميشال فوكو، تكنولوجيا الخطاب، تكنولوجيا السلطة، تكنولوجيا السيطرة، دار سيراس، تونس 1993
- 5- باتريك شارودا، الحجاج بين النظرية والاسلوب، ترجمة أحمد الودرني، 2009م.
- 6- باختين ميخائيل، في علم الجمال اللفظي، ترجمة شكير نصر الدين، دال للنشر والتوزيع، ط1، 2011م
- 7- بارت رولان، قراءة جديدة للبلاغة القديمة، ترجمة عمرو أوقان، إفريقيا الشرق، 1994.
- 8- بحري سعيد حسن، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، لبنان، مكتبة لبنان، ط1، 1997م
- 9- بلانشيه فليب، التداولية من أوستن إلى غومان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007م
- 10- بناتي حكيم، عز العرب، الظاهرية وفلسفة اللغة، إفريقيا الشرق، 2003م.
- 11- بنوهاشم الحسين، نظرية الحجاج عمد شاييم بيرمان، دار الكتاب الجديد، ط1، 2014م.
- 12- تسومسكي نعوم، في دراسة اللغة والذهن، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، آفاق جديدة، ط1، 2005م.
- 13- تسومسكي نعوم، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، المغرب، ط1، 1990
- 14- جيرارد دولودال، السيميائيات أو نظرية العلامات، ترجمة عبد الرحمن بدوي، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2004م.
- 15- ديتربونتج كارل، المدخل إلى علم النص، ترجمة سعيد حسن بحري، القاهرة، مؤسسة المختار، ط1، 2003م.
- 16- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1991م.
- 17- جيمير مارك، الجمالية المعاصرة الاتجاهات والرهانات، ترجمة كمال بومير، منشورات ضفاف، بيروت، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012م.

- 18- ديك فان، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، المغرب، بيروت، 2000.
- 19- ريكور بول، نظرية التأويل وفائض المعنى، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، المركز الثقافي العلابي، الدار البيضاء، ط1، 2003.
- 20- ريكور بول، الذات عينها كآخر ترجمة جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005.
- 21- ستين جيرارد، فهم الاستمارة في الأدب، ترجمة، أحمد حمد، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2005م.
- 22- شارودو باتريك، الحجاج بين النظرية، ترجمة، أحمد الودرني، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2009م.
- 23- شعبان علي، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010م.
- 24- عبد الحميد شاهين، عبد الحميد حسن، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، القاهرة، كلية التربية جامعة الاسكندرية، 2011م.
- 25- غدامير هانز جورج، الحقيقة والمنهج، ترجمة حسن ناظم، دار أوربا، ليبيا، ط1، 2007م.
- 26- فائزي توفيق، الاستعارة والنص الفلسفي، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2016.
- 27- فرانسوار راستي، فنون النص وعلومه، ترجمة، إدريس الخطاب، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2010.
- 28- فاينريش هراالد، اللغة والكذب، ترجمة عبد الرزاق بنور، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.
- 29- لوسركل جان جاك، عنف اللغة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2005م.
- 30- ليلى بلخير، خطاب المؤنث في الرواية الجزائرية، إقرأ، الجزائر، 2016.
- 31- مبارك محمد، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر للطباعة والنشر، ط7، 1981.
- 32- مجموعة من المؤلفين، العلاماتية وعلم النص، ترجمة، المركز الثقافي العربي، المغرب، بيروت لبنان، ط1، 2004م.
- 33- موشلار آن روبرول جاك، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد، المنظمة العربية للترجمة، 1998م.
- 34- مجموعة من المؤلفين، المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، المغرب، ط2، 2000م.

- 35- ميشال زكريا، الألسنية علم النص الحديث المبارك والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 19.
- 36- ولدأباه السيد، التاريخ والحقيقة لدى مشيل فوكو، الدار العربية للعلوم لبنان، ط، 1994.
- 37- ياكبسون رومان، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ترجمة علي حاكم، وحسن ناظم، المغرب/بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، ط1، 2003م

طرائق ديداكتيكية ناجحة وفق بيداغوجيا مفتوحة تدريس اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا

أ.د سمية حطري

University of Ain Temouchent

جامعة عين تموشنت

soumya.hatri@univ-temouchent.edu.dz

ملخص:

جاء هذا البحث ضمن بحوث التعليمية واللسانيات التطبيقية، فهو يجمع الدراسات اللسانية النظرية في التعليمية من خلال الممارسات التطبيقية الفاعلة، وذلك من خلال اختيار محور **تطوير طرائق التعليم** الذي يعد من المحاور الجد مهمة في البحوث والدراسات التعليمية، فهو موضوع يتجدد دوماً وفق الاستراتيجيات والمخططات لوزارات التربية والتعليم الدولية، وكذا وزارات التعليم العالي والبحث العلمي من خلال مختلف هياكلها من مدرجات تعليمية بيداغوجية، ومخابرها العلمية، مع ورشاتها البحثية المتنوعة

اخترت موضوع: **طرائق ديداكتيكية ناجحة وفق بيداغوجيا مفتوحة**، لأنه بات من الواضح أن البيداغوجيا المعاصرة دوماً في تطور، تحاول الجمع بين تلك الأنماط التعليمية القديمة فتأخذ منها ما يصلح من طرق سليمة للفعل الديداكتيكي، نظيف إليه طرقاً أخرى حديثة تناسب متطلبات العصر ورؤية الهيكل التعليمي للعالم المعيشي الحالي (المعلم- المتعلم- المعارف- المؤسسة- الشريك الاجتماعي..). يمكن للمدرس أن يشتغل ببعض هذه الطرائق، أو بجمعها حسب متطلبات المادة التي يدرسها وحسب أهداف التعلم ذاته، منها

-يرتكز على محورية عمل المدرس

-يرتكز على الحوار والمشاركة المتبادلة بين الطرفين الأساسيين (المعلم والمتعلم)

-يرتكز على نشاط المتعلمين وعملية التوجيه المباشر والغير مباشر

أما السؤال المطروح وهو موضوع دراستنا :

-كيف تعاملت البيداغوجيا الحديثة مع هذه الطرائق والأشكال التعليمية؟ وكيف طورت أهدافها من تطوير المعارف، إلى تطوير الإنصات والفهم والمشاركة، ثم تطوير

تطبيق المعارف داخل الصف وخارج المؤسسات التعليمية، ومنه تخريج متعلمين
فعالين بمهارات وكفاءات عالية يساهمون بها في تطوير مجتمعاتهم
-هل من الضروري أن نبتكر طرائق تعليمية جديدة حديثة في كل مكوناتها
ونترك الطرائق القديمة على جنب؟

-ثم هل نعني بتطوير طرائق التعليم، أننا ستحدث طرائق جديدة، دون الرجوع
للطرائق الديدانكية السابقة؟ هل حتما هي ناجحة؟ أم أننا نحتاج للتنوع السليم
الصحيح وفق بيداغوجيا مفتوحة منقحة من تجارب التجربة التعليمية السابقة
والحاضرة؟

من خلال طرح هذه الإشكالية، واستنباط مختلف التساؤلات، سنحاول الرجوع
إلى مختلف المفاهيم الديدانكية حول طرائق التعليم، أشكالها وأنواعها السابقة
والحديثة، حسب المستويات الدراسية المختلفة، سواء فيما يخص السن، أو اختلاف
المتعلمين من حيث المتعلم السوي، المعاق حركيا، والمعاق ذهنيا بتنوع الإعاقات
الخفيفة كصعوبات التعلم (عسر الكتابة، أو القراءة) والصعبة كالتمرد...

Summary :

This research came with in educational research and applied linguistics, as it combines
theoretical linguistic studies in education through effective applied practices, by choosing the
axis of developing educational methods, which is one of the very important axes in education-
al research and studies, as it is a topic that is always renewed according to the strategies and
plans of the ministries of education. And international education, as well as the ministries of
higher education and scientific research through its various structures of pedagogical educa-
tional auditoriums, scientific laboratories, and its various research workshops.

I chose the topic: Successful didactic methods according to open pedagogy, because it
has become clear that contemporary pedagogy is always evolving, trying to combine these
ancient educational patterns, taking from them what works from sound methods of didactic
action, and adding other modern methods that suit the requirements of the era and the vision
of the educational structure of the living world. Current (teacher - learner - knowledge - insti-
tution - social partner..)

The teacher can work in some or all of these methods depending on the requirements of
the subject he is teaching and the learning objectives itself, including:

- It is based on the centrality of the teacher's work
- It is based on dialogue and mutual participation between the two main parties (the
teacher and the learner)
- It is based on the learners' activity and the process of direct and indirect guidance

The question at hand, which is the subject of our study:

- How did modern pedagogy deal with these educational methods and forms, and how did it develop its goals from developing knowledge, to developing listening, understanding and participation, then developing the application of knowledge inside the classroom and outside educational institutions, including graduating effective teachers with high skills and competencies who contribute to the development of their societies.

Is it necessary to invent new educational methods that are modern in all their components, and leave the old methods aside?

- Then do we mean by developing educational methods that we will create new methods, without returning to previous didactic methods? Is it definitely successful? Or do we need the correct, sound diversity according to an open pedagogy refined from the experiences of the past and present educational experience?

By raising this problem, and devising various questions, we will try to return to the various didactic concepts about educational methods, their previous and modern forms and types, according to the different educational levels, whether with regard to age, or the difference of learners in terms of the normal learner, the motor disabled, and the mentally disabled with a variety of disabilities. Mild, such as learning difficulties (dysgraphia, or reading) and severe, such as autism..

مقدمة:

تعد طرائق التدريس الحديثة عنصرا هاما من مكونات المناهج التعليمية. وتتجلى أهميتها في التأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم، وبين مكونات المناهل المتعددة التي تساعد في تأطير العملية التعليمية الناجحة مع مراعاة مستويات التلاميذ و متطلبات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية

تعمل التوجيهات التربوية الحديثة على تأسيس العمل البيداغوجي الذي يسميه **فيليب ميريو philipe meirieu** بتكامل عناصر المنهج البيداغوجي «المكون والمتعلم والمعرفة» (منصف، 2007، صفحة ص55)

اذ اصبح من ضرورات التعليم، التقليل من هيمنة بيداغوجيا المعرفة خلال التدريس، لحساب بيداغوجيا مفتوحة، ما يسمى «بالطرق الفعالة» حتى تحرر التلميذ وتنمي مهاراته، لا الحد منها عن طريق الاستماع للمعارف التي يقدمها المعلم وتخزينها بل وهضمها

تعني البيداغوجيا المفتوحة، تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعليمية والثقافية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره. ومن ثم، فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات. كما تنفتح على علوم عدة، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع،

والبيولوجيا، والديموغرافيا، والإحصاء، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة، وعلم التخطيط، وعلم التوجيه، واللسانيات، والسياسيات، وعلم التدبير، وعلم الإدارة، وعلم الإعلام... (أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، 2006، صفحة ص150)

فمن الضروري أن تتأسس نقل المعرفة من قبل المعلم، على بيداغوجيا مفتوحة، يكون التلميذ فيها مشاركا لا مستهلكا. لان الغاية من التدريس باختلاف ميادينه وشعبه، هي الأهداف النهائية التي يسعى البيداغوجيون إلى تحقيقها بمختلف طرائق التدريس الناجحة، حتى يصبح هذا المتعلم إنسانا فعالا داخل مجتمعه، متقنا للدور المخول له في مختلف المنشآت الاجتماعية منها والاقتصادية والسياسية... (أوزي، المرجع نفسه، صفحة ص150)

أهمية وأهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحديد طرائق التدريس الحديثة الناجحة وفق بيداغوجيا مفتوحة، غير مقيدة، هدفها تطوير النشاط التعليمي داخل المؤسسات التعليمية، وعبر المنصات الالكترونية التي تضعها وزارات التربية والتعليم بكل أطواره لتخريج متعلمين فعالين بمهارات وكفاءات عالية يساهمون بها في تطوير مجتمعاتهم

منهجية الدراسة:

يسير هذا البحث وفق خطوات منهجية فيكون البدء بالتعريف بإشكالية البحث، ثم التعريف بطرائق التدريس القديمة والحديثة منها، لنصل إلى مرحلة الانتقاء للأفضل المناسب للمتعلم حسب الشرائح العمرية، باختلاف قدرات الاستيعاب والفهم، وباختلاف قدراتهم الذهنية أو الجسدية، فالتعليم من حق الجميع، دون استثناء. لكننا سنخص هذه الورقة البحثية للمدرسة الابتدائية، وهي المرحلة الأولى الأساسية التي يقف عليها نجاح التعليم من عدمه

الدراسات السابقة:

- 1- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، افريقية الشرق، المغرب، 2007
- 2- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق و استراتيجيات، الطبعة 1، جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، بيروت، 2011 ،
- 3- رافدة الحريري، طرق التدريس بين القديم والجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1 2010.
- 4- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق التدريس في اللغة العربية دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية، دار رضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 2017.
- 5 طرائق التدريس والتدريب العامة، نخبه من المختصين الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، سبتمبر 200

إشكالية الدراسة:

ما الذي نقصده بطرائق ديداكتيكية ناجحة، وفق بيداغوجيا مفتوحة؟ وهل نعني بتطوير طرائق التدريس، استحداث طرائق جديدة، دون الرجوع للطرائق الديداكتيكية السابقة؟ أم أننا نحتاج للتنوع السليم الصحيح وفق بيداغوجيا مفتوحة منقحة من تجارب التجربة التعليمية السابقة والحاضرة؟

لذا لابد من الرجوع إلى مختلف الطرائق التدريسية التي وضعتها المناهج التعليمية، حتى نختار ما يبدو الأنسب لتخرج كفاءات فاعلين في المجتمع

أولاً: مفهوم طرائق التدريس:

1- الطريقة في اللغة: مفرد جمعه طُرُق، وطرائق، والطريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتبني، أو الخط الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده

2- في الاصطلاح: تعرف طرائق التدريس « Méthode d'enseigne- ment » بأنها الأسلوب الذي ينظم به المدرس الموقف والخبرات التي يريد أن يضع متعلميه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة، أو النظام الذي يسلكه الأستاذ لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان المتعلمين، بتحريك الدوافع وتوليد الاهتمام لذا المتعلم، للوصول إلى الأهداف المنشودة. (نون، 2011)

3- تصنيف طرائق التدريس: يمكننا تصنيف الطرائق في اتجاهات أربعة هي:

وفقا لمدى استخدام الأستاذ لها وحاجته إليها

وفقا لنمط الاحتكاك بين الأستاذ والمتعلم

وفقا لنوع التعلم وعدد المتعلمين

على أساس الدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والمتعلم

أن يختار الأستاذ طرق التدريس المناسبة التي تثير دافعية التلاميذ للتعلم، وتتناسب مع مستوياتهم و متطلبات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية .

4- معايير اختيار طريقة التدريس: لاختيار الطريقة الجيدة لابد أن يستند إلى

الأسس والمعايير الآتية

-ارتباط الكفاءات التعليمية المراد تحقيقها

- العناية بمستوى المتعلمين الذين يدرسهم وصحتهم النفسية والجسمية والاجتماعية

-طبيعة المادة أو الموضوع الدراسي

-شخصية الأستاذ

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

-توظيف المادة الدراسية وارتباطها بحياة المتعلم وخبراته. (قسايمة، 2010)

يرى **عبيد زرزورة** أن دور الأستاذ، هو الإشراف على نشاط المتعلمين توجيههم، وتقييم نتائج أعمالهم، لكن قبل ذلك ينبغي تدريب وتكوين الأساتذة على برنامج الكفاءات الأساسية، حتى نكتسب أساتذة ناجحين قادرين على القيام بمهمة التدريس في أحسن حال، مساهمين بذلك في إعداد أجيال المستقبل. (عبيد، 2018)

5-الركائز الأساسية للتدريس القاعدي عند البشير الإبراهيمي

يضع **الشيخ البشير الإبراهيمي** المصلح والمفكر الجزائري، برنامجا ومنهاجا شاملا للتعليم العربي الابتدائي، سمي «**بمرشد المعلمين**» من تقديم **محمد الغسيري** ونشر بالبصائر في العدد 67 جاء فيه

-أن مرحلة التعليم الابتدائي تسير على مدى ست سنوات متوالية.

-يتجاوزها التلميذ بنجاح على شهادة تسمى «شهادة التعليم العربي الابتدائي»

-المهارات المكتسبة هي: صحيح تأدية القراءة، طيع اليد والقلم بالكتابة، محصلا لمبادئ الدين الإسلامي علما وعملا، عارفا بمبادئ التاريخ الإسلامي، أولها السيرة النبوية الشريفة، والصداقة، والتابعين

-يحفظ في هذه المراحل أجزاء من القرآن الكريم، مع فهم المفردات وشرحها، مع الدراية بمبادئ التجويد.

عن طريق هذه المهارات سيتكون في هذه العلوم ليعمل بها في مجتمعه، فتزوده بالفضائل والقومية والوطنية، كذلك ضليعا في لغته وتاريخه، وهنا الصلاح الحقيقي. وهذه هي الغاية من التربية الصالحة والتعليم النافع. كما أن غداؤه العقلي يكون مسائرا لغدائه الجسمي، ويصبح تكوينه الروحي منسجما مع تكوينه الجسمي. (الإبراهيمي أ، 1949)

أما عن **طرائق التدريس** فيوضح **الشيخ البشير الإبراهيمي** أهم التقنيات الناجحة لاكتساب التعليم الصحيح البناء. فيقول «إن هذا البرنامج الذي أضعه بين أيدي المعلمين، والبرنامج الذي وضعته للتعليم التجهيزي، والذي وضعته لتعليم البنات المسلمة، كلها مرشدة لهم إلى أحسن الطرائق في التعليم». (الإبراهيمي أ، 1997، صفحة ص190)

إذ أن البشير الإبراهيمي يؤكد أن من المكونات الأساسية التي تقدم طرائق صحيحة للتعليم هي توحيد البرنامج «و ليتباينوا أن الغاية من توحيد البرنامج هي توحيد التعليم والتربية، حتى ينشأ هذا الجيل مطبوعا بطابع واحد في لسانه وبيانه وقلمه، وفي تفكيره ومشربه، وفي آرائه في الحياة ونظرته إليها وأحكامه عليها». (الإبراهيمي أ، المرجع نفسه، صفحة ص113)

كما يؤكد الإبراهيمي على مرافقة التربية للتعليم «إنكم تجلسون من كراسي التعليم على عروش الممالك، رعاياها أطفال الأمة، فسوسوهم بالرفق والإحسان، وتدرجوا بهم من مرحلة كاملة إلى مرحلة أكمل.» (نفسه، صفحة ص114) مؤكداً على طريقة الترغيب في التدريس لا الترهيب

أما التلقين فيكون لتكوينهم من أجل الانخراط في قضايا أسرهم ومن تم مجتمعاتهم «أفهموهم من الصغر معنى الأسرة وروابطها وواجباتها، وتدرجوا بهم من الأسرة إلى معنى الأمة...» (نفسه، صفحة ص115)

الركائز الأساسية التي وضعها الإبراهيمي للتعليم الابتدائي، من منهاج وبرامج، وتربية وأخلاق، تساعد في عملية التلقين والتوجيه وكذا التكوين الديدائتيكي من قبل المعلم داخل وخارج القسم، فهي قواعد أساسية في مختلف الطرائق البيداغوجية المفتوحة بين القديمة التقليدية والحديثة الفاعلة

تتوافق نظرية البشير الإبراهيمي مع ما جاء به علماء التربية من تعريفات للنشاط الديدائتيكي، حيث يوضح **أحمد أوزي** في **المعجم الموسوعي لعلوم التربية** «أن العملية التعليمية- التعليمية تنطلق من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية أو الكفايات النوعية من أجل التثبيت من تحقيقها. لذا، لابد أن يختار المدرس المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجية الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب. ثم هناك الوسائل الديدائتيكية التي يستعين بها المدرس لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيد. أما المخرجات، فتقترن بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقق هذا القياس عبر محطات التقويم التشخيصي والمرحلي والنهائي.» (أوزي، المرجع السابق، صفحة ص10)

ثانياً : طرائق التدريس بين التقليد والتجديد

تقوم العملية التعليمية التعليمية على أن « طريقة التدريس هي الأداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكاؤه وقابليته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»

ولقد اعتمدت الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم عدة طرائق تعليمية منها:

1- طرائق التدريس التقليدية:

أ. طريقة الإلقاء: هي طريقة تعليمية تعليمية تقوم على المحاضرة، حيث يقف فيها المعلم أمام التلاميذ، ويبدأ في إلقاء درسه على مسامعهم عن طريق الإلقاء، ويعزفها البعض على أنها «طريقة تقليدية يقوم فيها المدرس بإلقاء معلوماته على طالبته بأسلوب المحاضرة أو الإلقاء، وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين.» (بلعيد، 2009، صفحة ص55)



تتضح مميزات هذه الطريقة في أن:

-الأستاذ القادر على توصيل المعارف للتلاميذ بطريقة سلسلة وواضحة، يجعل المعلومة ترسخ في ذهن التلميذ وان كان العدد كبير داخل القسم، لكن لا ينبغي أن تطول مدة الشرح والإلقاء حتى لا يتعب التلميذ ويميل كما أنها طريقة جيدة للتلخيص والمراجعة للمتحانات. (يونس، 2009، صفحة ص161)

أما سلبيات هذه الطريقة، هو إهمال دور التلميذ، لأنه مجرد مستهلك للمادة التي يلقيها له المعلم، حيث نستنتج أن هذه الطريقة تحد من تفكير التلميذ، مما يمنعه من اكتساب المهارات. (ابراهيم، 1970)

ب- طريقة التلقين: في هذه الطريقة يكون كذلك الاعتماد الكلي على المعلم وليس على المتعلم سوى الحفظ والاستظهار والاستذكار، وبالتالي فالمتعلم سلبي كذلك في هذه الطريقة، إلا أنها أحيانا تعمل على حل المشكلات، حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف الطالب عندها عاجزا، من هنا يمكن القول إن هذا التعلم يحصل فيه المتعلم على هدف تعليمي بتوجيه من معلمه، وإعطاء الحلول للمشكلات التي قد تصادف المتعلم

من سلبيات هذه الطريقة أنها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تستدعي منه التدخل لحلها بنفسه، فدور المعلم يكون توجيهي، أما التلميذ فعاجز عن التخلص من المشكلات لولا تدخل المعلم. (بلعيد، مرجع سابق، صفحة ص61)

ج- طريقة الحوار والمناقشة: تسمى هذه الطريقة بالطريقة التفاعلية، حيث يتم من خلالها تفاعل المتعلم مع معلمه عن طريق طرح الأسئلة من طرف المعلم والاستماع إلى إجابات المتعلمين، وهي طريقة تقوم عن طريق المناقشة والحوار. فيطرح المعلم أسئلة على المتعلمين قصد تدريبهم على التفكير، تكون الأجوبة المختلفة من قبلهم، لمساعدتهم وتعويدهم وتدريبهم على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية

من مزايا هذه الطريقة أنها تدفع الملل، وتثير الدافعية لدى المتعلمين، كما يستعملها المدرس لتنمية انتباه المتعلمين، وكذلك تجعل المتعلم يفسح المجال للتلاميذ بالمشاركة وطرح الأسئلة والإجابات المختلفة. (نفسه، ص62) لكن هذه الطريقة تحتاج لعدد قليل من التلاميذ داخل القسم، خاصة مع تلاميذ المدرسة الابتدائية لأنهم صغار ولا بد من ضبطهم حتى لا تعم الفوضى

د- طريقة الاستقراء: والمقصود بالاستقراء هو البحث والتنقيب من جل الوصول إلى حقيقة ما، فيبدأ التلميذ من الجزئية ليصل إلى الكلية وهي كما يقول **صالح بلعيد:** « الطريقة التي تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة، تستعمل كثيراً هذه الطريقة في المرحلة الأساسية ، حيث ينطلق التلميذ من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعود التلميذ على التفكير السليم المنطقي، والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول، وكذلك حبّ البحث » وهي ما يسمى حالياً بالطريقة الإبداعية. (نفسه، صفحة ص62)

لكن طريقة الاستقراء لاتصلح لكل المواد، ثم أنها ليست للصغار في الابتدائي وإنما تبدأ من المتوسط ،إلى الثانوي والجامعي، خاصة مع العلوم والرياضيات، وتفرعاتها

2- طرق التدريس الحديثة

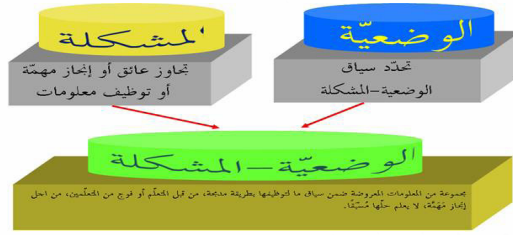
تطور الحياة اليومية في كل ميادينها ، دعت الحاجة إلى تطوير التعليم وتغيير أدواته وطرائقه أيضاً لتتحول من طرائق تقليدية مباشرة تركز على المعلم وحده يكون فيها المتعلم هو المتلقي فقط إلى طرائق أكثر إبداعاً يكون فيها جزءاً أساسياً في العملية يساهم في البحث عن المعلومة قبل اكتسابها. (متولي، 2012، صفحة ص29) وكان ما يأتي منها

أ- طريقة حل المشكلات

تقوم هذه الإستراتيجية على تحفيز التلميذ على إيجاد حلول علمية للمشكلات التعليمية التي يواجهها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المعلمين، عرفه **يحي محمد نيهان** « ويكون دور المعلم في هذه الطريقة دور الموجه والمنظم لتلك الخبرات التعليمية من منطلق أنه إذا نشط الفرد في حل مشكلة مشتقة من واقع الحياة؛ فإنه سيتوصل إلى حلّ إيجابي إبداعي يكسبه المهارة والخبرة في حل مشكلات مماثلة قد تواجهه في حياته، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تساعد التلميذ على توظيف ما اكتسبه من دروسه في حياته الواقعية، كما أنها تعزز الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وتربط التعلم بالعمل والتطبيق

وهي من الطرائق المهمة في المرحلة الابتدائية، حيث تفرض على المعلمين تطبيقها مرة في الشهر، وذلك بطلب إحضار الأدوات اللازمة للمشروع مثل: الألوان مقص، أوراق اللصيق ثم القيام بالمشروع مثلاً

تصميم منزل، حديقة ،مدرسة، أشكال هندسية، وهي طريقة ناجحة جداً حيث يوظف فيها التلاميذ قدراتهم ومواهبهم



ب- طريقة التعليم الإلكتروني

طريقة التعليم الإلكتروني هي طريقة للتعليم باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة؛ كالحاسوب، والإنترنت، ووسائط العرض المتعددة، إذ تُستخدم جميعها أو واحدة منها لإيصال المعلومة للتلميذ، سواء كان ذلك عن بعد أو في الفصل الدراسي، وتمتاز الطريقة سالفة الذكر بأنها لا تتقيّد بزمان أو مكان في العملية التعليمية، وتُمَنح التلميذ الفرصة ليعيد درسه أكثر من مرة؛ حتى يتمكّن من المعلومة جيداً، بالإضافة إلى أنّها تقضي على عامل التردد والخلل لدى بعض التلاميذ، بالإضافة إلى أنّها تقلل من أعباء المدرسة والمعلم. (فرج، 2008، صفحة ص471)



أما الآليات والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في التعليم الإلكتروني بالنسبة للتعليم الابتدائي فهي

1. **المحاضرة:** ويقصد بها اللقاء الفعلي بين التلميذ والمعلم من خلال الدرس، إما أن تكون المحاضرة تزامنية أو غير تزامنية منقولة أو مسجلة في تصميم المحاضرة الإلكترونية لابد من تقديم المحاضرة على شكل نقاط علمية محددة وليست قائمة على الاستطراد شأن المحاضرة لصفية .

ويتم تقديم معلومات المحاضرة الإلكترونية سواء من ناحية تصميم شرائح العرض أو هيكالية المحاضرة في شكل ملاحظات هامة أو كلمات مصاغة بعناية، تكتب على شرائح العرض المقدم مثل برنامج البوربونت مثلاً أو في عروض الفيديو

2. **المناقشات :** بعد تقديم الدرس الإلكتروني للتلميذ في المدرسة الابتدائية، لابد من تفعيله واسترجاعه عن طريق المناقشات

بين المعلم ومجموعات من التلاميذ، تتعاون لتقديم إجابات متميزة. حسب المشهد الذي عرض عليهم بالصور الالكترونية، أو بمخطط ملون، مكتوب بخط عريض، مع رسومات وأشكال، تجعل التلميذ أكثر شغفا للقراءة والاستماع، والمشاركة، وهذا باختلاف مواد التدريس بالطبع.

فان كانت مادة الرياضيات فشكل الأعداد الموجودة الكترونيا أمام التلاميذ وحجمها وكذلك لونها سيساعد على التذكر والتعلم الممنهج، بتدخل المعلم وشرحه للمفاهيم الرياضية بطريقة واضحة لهذه الفئة العمرية الصغيرة

وان كانت تعبيراً أو قراءة فالتعليم الالكتروني، سيتدعي زيادة على النص، الصورة والصوت، مما يرسخ المشهد للتلميذ. وما ذكر عن هذه المواد قائم بالنسبة للباقي من علوم وجغرافيا...

ج- طريقة التعليم التعاوني

التعليم التعاوني هو أحد الأساليب التعليمية الهادفة الذي يُقسّم فيها الطلبة إلى مجموعات، وكل مجموعة يتفاعل أفرادها فيما بينهم من أجل التوصل إلى الأهداف التي وضعها المعلم، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تنمّي في التلميذ حب التعاون والعمل بروح الفريق، وتشجّع الطالب بطيء التعلم على الانخراط مع زملائه؛ ليطوّر من نفسه ويستفيد من خبرات غيره. كما تبثّ روح المنافسة الإيجابية بين التلاميذ. (فرج، المرجع نفسه)



د- طريقة التعلّم باللعب

نُعَدّ هذه الطريقة من أبرز الطرق التي تراعي سيكولوجية المتعلّمين، فاللعب يشكّل مادة تعليمية فعّالة في تحقيق الأهداف التربوية المتعلّقة في إنماء تفكير الطفل وشخصيته، فالألعاب التعليمية تهدف إلى إيجاد مناخ تعليمي فريد يمزج فيه التسلية مع التحصيل العلمي، ممّا يُشعر الطالب بالإثارة والتشويق؛ وذلك لأنّ تلك الألعاب قائمة على التنافس والمثابرة لتحقيق الفوز على الطرف الآخر

تتجلى هذه الطريقة من خلال مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة مثل كتابة الحروف المدروسة حسب الوحدة باستعمال أعواد الكبريت أو العجينة أو الحبوب

الجافة، أو البحث عن الحرف المدروس في سلة أو ظرف ...، مختلط بين الحروف الأخرى وذلك يكون داخل القسم أو خارجه، أو استعمال النقود المعدنية، أو الخضر والفواكه في بعض النشاطات وهذه الطريقة ناجحة، فهي تساعد التلميذ نفسياً وذهنياً نظر لاستجابة التلميذ لها عن طريق المشاركة والنشاط، باعتبارها تتلاءم مع طبائعهم النفسية في هذه المرحلة العمرية. خاصة أنها ملموسة يستعملونها يومياً، أو تكون من مأكولاتهم المفضلة، أو ألعابهم الجميلة. (الحيلة، 2000، صفحة ص 265)

ذ- طريقة العصف الذهني

طريقة العصف الذهني هي إحدى الطرق التي تُعنى بتوليد أفكار جديدة لإيجاد حل لموضوع ما من خلال التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات التفاعلية، وتمتاز طريقة العصف الذهني بأنها تثير لدى الطلبة الدافعية والنشاط وتشجعهم على التفكير الإبداعي الخلاق، وتوفّر لهم حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم، وتدريبهم على احترام آراء الآخرين وتقبّلها، كما أنها تعزز ثقتهم بأنفسهم. (متولي ن،، صفحة ص 40)

ر- طريقة التمثيل بالأدوار

تُعتبر هذه الطريقة من الطرق الجديدة التي أفرزها العصر الحديث، حيث يقوم التلميذ بتمثيل أدوار معينة ضمن حوار تمثيلي ما، وذلك لمحاكاة الواقع وصولاً إلى تحقيق أهداف معينة في إطار معايير محددة، وتمتاز الطريقة سالفة الذكر بأنها تزيد الدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم، وتشجعهم على التحليل والتفكير، وتربي فيهم أدب الحوار والإنصات، والنظام، ومراعاة الترتيب

فضلاً على أنها تُعد وسيلة جيدة في حل بعض المشكلات النفسية لدى فئة منعزلة وخجولة منهم؛ فهي تساعدهم على التعاون والعمل بروح الفريق. (فرج، مرجع سابق، صفحة ص 136)

ز- طريقة الوحدة

في هذه الطريقة يوضع التلميذ في موقف تعليمي متكامل غير منفصل يثير اهتمامه، والوحدة تنظم خاص في المادة الدراسية يمتاز بأنه يقسم المنهاج الدراسي على شكل وحدات تساعد المعلم على وضع خطة تفصيلية لكل وحدة، وتدرّب التلميذ على الدراسة والتحليل المنظم. (غطية، 2013، صفحة ص 455)

س- طريقة المشروع

في طريقة المشروع يعتمد التلميذ على نفسه في الحصول على المعلومة والبحث عنها، ولا يكون كلّ اعتماده على معلمه؛ فيقتصر دور المعلم هنا على التوجيه والإرشاد، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تعوّد التلميذ على البحث المنظم، وتحمل المسؤولية، والمثابرة والجِدّ في العمل، فضلاً أنها تدربهم على التعامل مع المشكلات التي قد تواجههم والتصدي لها بمفردهم إن اقتضى الأمر. (الخفاجي، 2014، صفحة ص 51)

بيداغوجيا المشروع تسعى إلى الاعتماد على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب

النظري إضافة إلى كونها

-تجعل الحياة المدرسية جزءاً من الحياة الاجتماعية.

-تساعد في جعل التعلم عملياً عبر مشاريع ملموسة .

- تنمي روح التعاون والإخاء بين المتعلمين ،وتقوم على التشاور والتعاقد

بين أفراد الفريق لبلوغ نتيجة يمكن تحقيقها في مدة زمنية محددة

ش-طريقة الاكتشاف

إنّ هذه الطريقة تهتم بإعمال الفكر والعقل لدى المتعلم، وعليه فإنّ الاكتشاف يتطلب من الفرد إعادة تنظيم معلوماته السابقة، والاستفادة منها بطريقة تمكّنه من إدراك علاقات وحقائق جديدة لم تكن معلومة لديه، وتمتاز بأنها تزيد من فاعلية التلميذ في التعليم، وتنمّي قدرته في الاعتماد على نفسه؛ فهو يشعر بالمتعة عندما يكتشف شيئاً جديداً، وتنمّي القدرات العقلية في التحليل والتركيب والتقويم، ومن الأمثلة عليها عندما يقوم معلم اللغة العربية بشرح درس نحوي كالحال، وعرض نصّ أدبياً يوجه التلاميذ من خلاله إلى أن يكتشفوا الكلمات والجمل المعربة فيه حالاً، بشرط أن يكون النص مناسباً لموضوع الحال. (زيتون، 2013، صفحة ص335)

ص-طريقة التعليم المتميز

أسلوب تدريس يأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ وقدراتهم، ومواهبهم، والكيفية التي يفضلونها في التعلم، للوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة، حيث يمتاز هذا النوع من التعلم بكونه يزيد من فاعلية التلاميذ في التعلم، ويراعي الفروق الفردية في عملية التعليم بإتباع أساليب وأنشطة تمكّن جميعهم من الوصول إلى النواتج نفسها

ومن الأمثلة عليها توزيع التلاميذ في مجموعات ثم تحديد الأنشطة الإثرائية لكل مجموعة عن طريق المعلم، فلو افترضنا أن موضوع الدرس هو أسباب الثورة العربية الكبرى، فإن كل مجموعة تستخدم الأدوات والوسائل التي تلائمها بحيث تنغمس في تعلم الدرس نفسه ولكن بأساليب مختلفة؛ فمجموعة تتناول الموضوع بالسرد والحديث عن أسباب الثورة، ومجموعة أخرى تتناول الموضوع عن طريق رسم لوحات تعبر عن بسالة الجنود

ومجموعة أخرى تستذكر الشخصيات الوطنية التي كان لها الدور البارز في الثورة، وهكذا، لكن الهدف النهائي هو إيصال جميع التلاميذ إلى معرفة أسباب الثورة العربية الكبرى. (عطية، صفحة ص460)

ض-التعليم بالحقائب التعليمية

هذا الأسلوب يمنح التلميذ الحرية في اختيار ما يلائمه من الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف محددة، لذلك فإن التعليم بها يوفر عنصر الإثارة كون المتعلم فيها هو محور العملية التعليمية ممّا يجعل التعلّم بها أكثر فاعلية؛ وهي تقوم على أساس تجزئة المادة إلى وحدات صغيرة بطريقة متسلسلة، ودفع التلميذ إلى الاعتماد على نفسه بعد تزويده بمصادر التعلم والأنشطة المتنوعة، بالإضافة إلى أنّ التعلم بها يشرك أكثر من حاسة في عملية التعلم لما تتضمنه من بدائل متنوعة، ويمكن الاستعانة بهذه الطريقة في حالة قلة المعلمين وزيادة عدد الدارسين، بالإضافة إلى أنها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ

ومن الأمثلة عليها قيام معلم اللغة العربية بتصميم حقيبة تعليمية يشرح فيها قواعد النحو والصرف، فيصفها قائلاً: «عزيزي التلميذ أضع بين يديك هذه الحقيبة التي توفر لك شرح قواعد النحو والصرف لتتعلم بها معتمداً على نفسك، وهي تتضمن وحدتين رئيسيتين: النحو، والصرف». ويبدأ بإدراج كل الدروس التي تشملها كل وحدة، ثم يعرض الأهداف المطلوب تحقيقها، فيقول: «عزيزي التلميذ إنّ ما يُتوقع منك بعد دراسة هذه الحقيبة أن تكون قادراً على: أن تميّز بين أقسام الكلمة، وأن تتعرّف إلى حالات رفع ونصب وجر الاسم وعلاماتها»، وهكذا. وفي نهاية كل وحدة يضع اختباراً ذاتياً لقياس ما حققه الطالب من أهداف الوحدة يتلوه الإجابة الصحيحة؛ لأغراض المقاربة، ومعرفة الإجابة الصحيحة. (عطية، مرجع نفسه)

ظ-الخريطة الذهنية:

الخرائط الذهنية هي طريقة لتدوين الملاحظات والتحضير للقاءات وتنظيم الأفكار والذاكرة... حيث تستخدم الفروع والصور والألوان في التعبير عن الأفكار والمخططات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط ، وبذلك تعتمد الخرائط الذهنية على الذاكرة البصرية، والذاكرة البصرية هي الطريقة الفعّالة التي يستخدمها العقل

البشري في التفكير.

أما الفرق بين الخرائط الذهنية، والخرائط المفاهيمية، فهي كون أن الخرائط الذهنية تحتوي على مفهوم مركزي واحد في حين أن خرائط المفاهيم قد تحتوي على العديد من المفاهيم حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى

تنظم فيها المفاهيم بطريقة هرمية (رأسية متعاقبة) أو على شكل شبكة بدء من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ، والاثنان لديهما الروابط القائمة بين المفاهيم كما أن الخريطة الذهنية تعد بصرية أكثر ويمكن تمثيلها على أنها شجرة أي تأخذ الطابع البنائي الشجري والخريطة الذهنية أكثر تبسيطا من خرائط المفاهيم الأكثر تعقيدا وتنظيما من الخرائط الذهنية. (نفسه، صفحة

ص364)



الخريطة الذهنية



الخريطة المفاهيمية

تصنف الخرائط الذهنية إلى نمطين كما يلي :

النمط الأول : الخرائط الذهنية التقليدية : والتي تستخدم الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثل الفكرة أو الموضوع الرئيسي ثم ترسم منها فروعاً للأفكار الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كل فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صور رمزية على كل فرع تمثل معناه ، وكذلك استخدام الألوان المختلفة للفروع المختلفة وكل فرع من الفروع الرئيسية يمكن تفريغته إلى فروع ثانوية تمثل الأفكار الرئيسية أيضاً لهذا الفرع ، وبالمثل تكتب كلمة واحدة على كل فرع ثانوي تمثل معناه ، كما يمكن استخدام الألوان والصور ، ويستمر التشعب في هذه الخريطة مع كتابة كلمة وصفية واستخدام الألوان والصور حتى تكون في النهاية شكلاً أشبه بالشجرة أو خريطة تعبر عن الفكرة بكل جوانبها

النمط الثاني : الخرائط الذهنية الالكترونية : والتي تعتمد في تصميمها على برامج حاسوب ولا تتطلب تلك البرامج التي يكون المستخدم لديه مهارات رسومية لأنها تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع ، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم . تعد الخرائط الذهنية الإلكترونية إحدى

استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفا حيث تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشري بما يساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلا من التفكير الخطي التقليدي لدراسة المشاكل ووضع استراتيجيات بطريقة غير خطية ويتم إعدادها من خلال برامج الحاسب.

تعد الخريطة الذهنية الإلكترونية من الوسائل الحديثة التي تساعد على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية والفرعية و يقوم بهذا النشاط المتعلم ذاتيا كما تتميز بقدرتها السريعة في : ترتيب الأفكار، سرعة التعلم، استرجاع المعلومات . (نفسه، صفحة ص365)

-مجالات استخدام الخرائط الذهنية:

تعد هذه الطريقة مثالية لتدوين الملاحظات واستخدامها في تيسير كثير من الأمور الحياتية مثل:الإعداد لتقديم العروض، وإعداد البيانات، والتواصل مع الآخرين، ابتكار أفكار عبقرية، إقناع الآخرين والتفاوض معهم ، تذكر الأشياء، تحديد الأهداف الشخصية، القدرة على تنظيم حياتك، زيادة سرعة وكفاءة الدراسة . (نفسه، صفحة ص336)

كما تساعد الخريطة الذهنية المتعلم والمعلم في تحقيق التالي:

- تنظيم بناء المعارف والمهارات لدى كل منهما.

- المراجعة للمعلومات السابقة: فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم تمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع. فترسخ البيانات والمعلومات الجديدة في مناطق تعريفاتها الذهنية

-تطوير المتعلمين لأسئلة جديدة عن بيانات ومعلومات قد حصلوا عليها من خلال الخريطة، والتي تطور أيضا العمق المعرفي والمهاري للمتعلم في موضوع ما -تقلل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس؛ فتساعد في فهمه بوضوح من قبل المتعلمين..

من خلال ما جاء من تعريفات لطرائق التدريس يمكننا أن نصنفها إلى مستويين أساسيين

الطرائق التقليدية ،ثم الطرائق الحديثة.ومنها ظهرت الطرائق الفاعلة الناشطة التي تعتمد على التعلم والتكوين لا التلقين والمحاضرة.يكون فيها المتعلم هو العنصر الأساس في العملية التعليمية. (الباري، 2008، صفحة ص310)

التقليدية	الحديثة
- تعتمد على الإلقاء صنفت ضمن طرائق البناء الخارجي -تعتمد على تلقين موضوع المعارف وسلطة المدرس -تقوم على التبسيط والشرح والتحليل مع التدرج من البسيط والجزئي إلى المركب والكلبي -تمتاز بالطابع الصوري -تعتمد على التسلسل المنطقي -الاعتماد على الحفظ في التعلم والتذكر عند التقويم -تعتمد على المنافسة للحصول على الجزء - تنطلق من سيكولوجيا الملكات قوامها تنمية الملكات الفكرية. -من روادها الفيلسوف الانجليزي john look	-تعتمد على الابستمولوجيا التكوينية -تعتمد على البناء الذاتي -تسمى بالطرائق النشيطة الفعالة -تتمحور حول نشاط الطفل وتعلمه الذاتي، فيتعلم المعارف ويكتشفها حتى يصبح مشاركا، في بنائها مستعملا إبداعاته. -تكييف المدرسة حسب حاجيات الطفل -تهتم بنمو الطفل ونضجه -من روادها John jack Rosso كذلك Dewey ,Férière ,Décroly ... -تعتمد على النشاط من خلال تعاون وإنتاج المجموعة داخل القسم. -تحقق للتلميذ حق المهارة والتربية الذاتية والقرار الشخصي والاستقلالية -تجعل من التلميذ صانعا لمعرفته من خلال مشاركته -تجعل القسم مجتمعا صغيرا قادرا على تسيير نفسه بنفسه -تدفع التلميذ إلى تعلم التعليم من خلال التعاون والمشاريع والتكوين .

ثالثاً: تسيير حصص تدريس اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي(الجيل الثاني)

اخترت كنموذج للدراسة والتحليل المدرسة الجزائرية في «مادة اللغة العربية» لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي (الباري، 2008، صفحة ص310)

الوحدة الأولى (45 د)	
فهم المنطوق	تعبير شفوي
« عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري / اللغوي / اللفظي / الأدائي.	« التحاور حول النص المنطوق - والتعبير عن أحداثه انطلاقاً من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى: عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع.
« تجزئة النص المنطوق ثم أجراً أحداثه.	
« اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.	
الوحدة الثانية (30 د)	
تعبير شفهي (صيغ)	إنتاج شفوي
« ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة.	« التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقاً من سندات (يمكن استغلال سندات أخرى غير المشهد الموجود في كتاب القراءة).
« مسرحة الأحداث.	
الوحدة الثالثة (30 د)	
قراءة إجمالية	
« استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير.	
« قراءة الجمل المكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد.	
« تدريبات قرائية مثل: (تشويش وترتيب الجمل ثم الكلمات باستغلال البطاقات الفردية والجماعية).	
« إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه.	
« تدريبات قرائية مثل: (تغيير بعض الكلمات في الجمل - قراءة الكلمات الملونة في الجملة ...إلخ).	
« ممارسة مهارات الوعي الصوتي.	
الوحدة الرابعة (45 د)	
قراءة وكتابة (تجريد الحرف الأول)	

«	تجريد الحرف الأول باستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة.
«	ممارسة مهارات الوعي الصوتي الخطي.
«	التدريب على كتابة الحرف (على الألواح ، العجينة ، كراس المحاولة ...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة.
«	كتابة الحرف على كراس القسم.
«	القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).
الحصة الخامسة (30 د)	
قراءة وكتابة (تثبيت الحرف الأول)	
«	تثبيت الحرف الأول.
«	تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من: صور ، تعابير ألفاظ ... إلخ.
«	تكلمة كلمة «كتابة» بالصوت الناقص.
«	كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).
الحصة السادسة (45 د)	
قراءة وكتابة (تجريد الحرف الثاني)	
«	تجريد الحرف الثاني باستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة.
«	ممارسة مهارات الوعي الصوتي الخطي.
«	التدريب على كتابة الحرف (على الألواح ، العجينة ، كراس المحاولة ...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة.
«	كتابة الحرف على كراس القسم.
«	القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).
الحصة السابعة (45 د)	
قراءة وكتابة (تثبيت الحرفين الأول والثاني)	
«	تثبيت الحرف الثاني.
«	تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من: صور ، تعابير ألفاظ ... إلخ.
«	تكلمة كلمة «كتابة» بالصوت الناقص.
«	كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).
«	تثبيت الحرفين في كلمات ثم في جمل انطلاقا من: صور ، تعابير ألفاظ ... إلخ بممارسة مهارات الوعي الصوتي الخطي.
الحصة الثامنة (45 د)	
إدماج ألعاب قرائية	
«	قراءة في الكتاب.
«	ألعاب قرائية.

الوحدة التاسعة (45 د)

إنتاج كتابي

« التدريب على الإنتاج الكتابي

1- من خلال المخطط الذي وضعه المفتش عبد الباري عبد الله، سنة 2021/2022، مع ترتيب وتنظيم حصص اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من الجيل الثاني المعتمد بوزارة التربية والتعليم الجزائري، تتضح لنا أهم طرائق التعليم الحديثة المنتهجة حالياً وفق معايير ديداكتيكية عالمية تسير لصالح التلميذ وتعمل على تكوينه وتعلمه داخل مجموعات صغيرة في قسمه. كما تعمل على تكوينه مستقبلاً كعضو فعال له مهارات متعددة يساهم بها داخل مجتمعه

فالتلميذ في السنة الأولى ابتدائي لازال طفلاً صغيراً في مراحل العمرية الأولى، يحتاج إلى النوم واللعب والراحة، وتعليمه يبدأ من البسيط، لا من الصعب.

2- نلاحظ هذا المخطط يبدأ بالفهم المنطوق والتعبير الشفهي، إلى القراءة الإجمالية، ثم القراءة والكتابة مع تثبيت الحرف الواحد بعد الثاني، فالألعاب القرائية، ليصل إلى التعبير الكتابي

3- علماً بأن مذكرة المعلم الأسبوعية توضح طرائق التدريس الحديثة التي يسير وفقها في نشاطه التعليمي

وقد اخترت نشاط اللغة العربية في الوحدة الأولى من الأسبوع الأول من المقطع الثالث، خلال الحصص المبرمجة للتلميذ في هذا المستوى العمري واللغوي، وحسب قدراته الجسمية والذهنية التي يتميز بها كل تلميذ داخل القسم الواحد

مدرسة شيخي عبد القادر	الأستاذين عبد القادر عبد الصمد	المحور: الحي والقرية	السنة الأولى ابتدائي
الميدان: فهم المنطوق والتعبير الشفهي	الموضوع: القرية	فهم المنطوق (أستمع وأفهم)	الوحدة 1
الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحوارية ويتجاوب معها		أسبوع 10	
مؤشر الكفاءة: فهم النص المنطوق وإعادة سرده		المقطع 03	
المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	المؤشر	تقويم
وضعية الانطلاق	الوضعية الانطلاقية الأم: يقرأ المعلم الوضعية خرجت مع عائلتك إلى القرية التي يوجد بها حقل جدك، أو أحد أقاربك، فماذا أعجبك في قرية جدك؟ وما هو الفرق بين حيك والقرية؟ ماذا أعجبك فيها؟ ماذا شاهدت فيها؟	يستمتع	يجيب بحرية

تكويني	يسمع يلاحظ يجيب يسمع يجيب عن الأسئلة من خلال النص المنطوق	بناء التعلمات تقديم المهمة 1: يتعرف المتعلم على أوصاف القرية من منكم زار القرية، من يصفها لنا؟ فيها منازل..... يظهر المعلم صورة جد أحمد ويسأل: من هذا؟ عندما زار الجد عائلته، سأله أحمد: حدثني يا جدي عن القرية تريدون أن تعرفوا ماذا قال الجد لأحمد؟ إذن استمعوا جيدا لهذا النص المنطوق، قراءة متأنية، مع احترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدة مرات. النص المنطوق ذات يوم حدثني جدي عن القرية فقال: القرية جميلة، والحياة هادئة، هواؤها نقي، أناسها طيبون، تسود بينهم المودة والاحترام، والصدق في الكلام، شوقني جدي كثيرا لرؤيتها، فطلبت منه أن يأخذني إليها، فوجدت أجمل مما تخيلت، البيوت قليلة ومتفرقة، المزارع واسعة، والأغنام ترعى في المراعي الخضراء. في القرية لا يوجد ازدحام وضجيج السيارات، وفيها ينعم الناس بالراحة اختبار فهم المتعلم للمنطوق بإثارة دافعيتهم للإجابة عن الأسئلة أسئلة الفهم: هل أعجبتكم قرية جد أحمد؟ هل قرية أحمد جميلة؟ كيف هو هواؤها؟ هل فيها مصانع وسيارات؟ أين كانت ترعى الأغنام؟ كيف هي المزارع؟... أجراً النص: من خلال الحوار والمناقشة شخصيات النص: من يتكلم النص؟ المكان: أين يسكن جد أحمد؟ الزمان: متى يذهب أحمد عند جدته؟ النهاية: ماذا حدث في الأخير اكتشاف القيم من النص: الخير، النظافة، الصدق، احترام الغير....	
تحصيلي		يسأل المعلم كل تلميذ: من منكم زار القرية عند جده، أو أحد أقربائه؟ ماذا وجدت هناك؟ ماذا شاهدت؟ وكيف وجدتتها؟ يصف كل تلميذ القرية بمساعدة المعلم، كما يحفز المعلم النصوص الجيدة للمنافسة والاستحسان.	استثمار المكتسبات

(الصدر، 2022)

اخترت السنة الأولى ابتدائي، لأنها المستوى الأول من التدريس القاعدي، وهو الأهم في كل المستويات، يحتاج إلى إستراتيجية خاصة في العملية التعليمية التعلمية، فمنه يبدأ الطفل يكتسب مهارات تعليمية مختلفة بتوجيه المعلم وتكوينه، وبتأطير المؤسسة التعليمية، ورعاية وزارة التربية والتعليم

وقد تنبّهت الوزارة الوصية بمناهجها السليمة وبرامجها المتنوعة الهادفة، إلى أن التلميذ في هذا المستوى العمري، هو طفل صغير لا بد له من رعاية خاصة، حسب قدرات كل طفل سواء الجسدية، أو الذهنية، كذلك حسب نمط معيشته، وظروفه العائلية

أما عن طرائق التدريس الحديثة فقد مازجت بين ما كان من طرائق بيداغوجية تقليدية (من إلقاء وتلقين ومناقشة، اعتماداً على المعلم والوسائل التربوية) وبين الطرائق الديدانكية الحديثة الفاعلة الناشطة (تركيزاً على تكوين المتعلم، وتفعيل مهاراته وقدراته، بتوجيه المعلم المكون، مستعيناً بالوسائل التربوية)

الفرق بين الطرائق التقليدية والحديثة، يتسم في الأهداف المسطرة فمن اكتساب المعارف، إلى اكتساب مهارات بفعل التكوين، للتلميذ داخل مجموعته الصفية، ثم في مجتمعه الكبير

أما التشابه فهو كون أن نشاط اللغة العربية بحصصه المختلفة، يبدأ من المنطوق إلى الفهم، والتحليل والبناء، إلى المكتوب. ومن الجزء إلى الكل وما هذه المذكرة الأنموذج إلا الحصة الأولى من المقطع الثالث الخاصة بالفهم المنطوق والتعبير الشفهي، أي مهارة من بين المهارات المكتسبة خلال الأسبوع بعد حصص أخرى في نشاط اللغة العربية

خاتمة:

العملية التعليمية التعلمية لا بد أن تسير وفق استراتيجية خاصة هادفة من قبل المؤسسة التربوية المرافقة، وهي الوزارة التي تعمل على التخطيط السليم لكل ما يهدف التدريس والتنشيط النوعي (فتسطر مناهج وبرامج، ووسائل تربوية متنوعة ومتطورة) تزامناً مع تكوين المعلم المكون الذي ينشط الدرس ويلقي المعارف، ويكون التلميذ مشروع الإنسان السوي داخل مجتمعه

قبل أن نقدم طرائق ديدانكية حديثة فاعلة وناشطة، تتماشى مع العصر المنفتح على التواصل الإلكتروني الذي يقلص المسافة بين دول العالم، لا بد من وضع استراتيجية نوعية تتماشى مع العصرية، دون أن تنسى خصوصية المجتمعات وأهدافها، فليس كل ما يصلح للبلدان الغربية، يتوافق مع البلدان العربية، أو الإسلامية، والعكس صحيح

كما أنه قبل الاهتمام بالمتعلم وتكوينه، لا بد من تكوين الطلبة الجامعيين قبل

توظيفهم، لأنهم هم من يسيرون وفق هذه الطرائق الديداكتيكية الحديثة، فيعملون بها وينشطون حصصهم

-المعلم الذي لم يتكون من قبل أساتذة خبراء في مختلف العلوم التي تصاحب التعليمية، (لسانيات تطبيقية، علم النفس، علم التربية، اللغات) سيخفق حتما

-ثم أن الحصص التعليمية والميادين المسطرة في المدرسة بكل أطوارها، تختلف عن بعضها البعض، فمنها ما يحتاج للإلقاء والحفظ، والتذكر والاسترجاع، ومنه ما يحتاج لحل المشكلات، ومنه ما يسير وفق التعليم الإلكتروني، وبعض المواد العلمية تحتاج للمشاريع وتكوين المجموعات داخل وخارج القسم، أو القاعة

-التلميذ الصغير في الابتدائي يحتاج لما هو ملموس (تفاحة، لعبة، دمية...)، وما هو مرئي (الصورة، المشهد، المسرح، الألوان البهيجة كألوان الطبيعة، والبحر) وما هو إحساس ووجدان (حب، عطف، كرم، توجيه ...)

إذن الطرائق الديداكتيكية الحديثة والنشطة لابد أن تتماشى كجزء من كل متكامل حسب المستويات العمرية المختلفة، وحسب الخصائص الفردية

التهميش للبحث:

1- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص55، نقلا عن PH.Meirieu :l'école ;mode d'emploi. cit-p 105

2- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:150.

3-المرجع نفسه، ص نفسها، نقلا عن Agnès Braum :Enseignement et/ou Formateur.op.cit-p14

4- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق و استراتيجيات، الطبعة - 1، جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، بيروت، 2011، ص59

5- السبحي عبد الحي أحمد، القسايمة محمد بن عبد الله، طرائق التدريس العامة وتقويمها، جدة، ص 63

6-عبيد زرزورة، طرائق التدريس الحديثة في تنمية كفاءة الأستاذ، مجلة آفاق علمية، مجلد 10، عدد 03، 2018، مقدمة

7-البشير الابراهيمي، مرشد المعلمين، البصائر، عدد 67، 1949

8-أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، الجزء الثاني، (1940-1952) دار الغرب الإسلامي 1997 ص109

9- أحمد طالب الإبراهيمي، المرجع نفسه، ص113

10-المرجع نفسه، ص114

- 11- نفسه، ص115
- 12- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص10
- 13- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 5 ، 2009 ص55
- 14- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، عمان، دار دجلة، ط1، 2009، ص161
- 15- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط - 14 ، د ت
- 16- صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 61
- 17- المرجع نفسه، ص 62
- 18- نفسه، ص 62
- 19- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس ، دار العلم والايمان، 2012، دسوق ، صفحة 29
- 20- عبد اللطيف فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، 2008، صفحة 471-474.
- 21- عبد اللطيف فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، صفحة 27 - 29..
- 22- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1، 2000، ص265.
- 23- نعمان متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، صفحة 40 - 41.
- 24- عبد اللطيف فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، 2008، صفحة 136 - 141.
- 25- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، صفحة 455 - 460.
- 26- قصي السامرائي، رائد الخفاجي، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، دار دجلة، الطبعة الأولى، الأردن، 2014 صفحة 51
- 27- كمال زيتون، التدريس نماذج ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، صفحة 334 - 335.
- 28- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، صفحة 460.
- 29- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، صفحة 461.
- 30- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر

والتوزيع، الأردن، صفحة 364

31- محسن عطية، المرجع نفسه، ص 365

32- محسن عطية، المرجع نفسه، ص 366

33- عبد الكريم غريب، التواصل والتنشيط، الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، ط1، 2008، ص 310-319

34- عبد الباري عبد الله، موقع المنارة التعليمي، <https://www.manaradocs.com>

35- عبد القادر عبد الصمد، موقع التعليم الجزائري www.dzetude.com

قائمة المصادر والمراجع:

1- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م،

2- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، الجزء الثاني، (1940-1952) دار الغرب الإسلامي 1997

3- البشير الإبراهيمي، مرشد المعلمين، البصائر، عدد 67، 1949

4- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1، 2000،

5- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص 55، نقلا عن PH.Meirieu: l'école ; mode d'emploi. cit-p 105

6- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، عمان، دار دجلة، ط1، 2009.

7- السبحي عبد الحي أحمد، القسايسة محمد بن عبد الله، طرائق التدريس العامة وتقويمها، جدة،

8- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدّرس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط - 14.

9- عبد اللطيف فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، 2008.

10- عبد الكريم غريب، التواصل والتنشيط، الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، ط1، 2008.

11- عبد الباري عبد الله، موقع المنارة التعليمي، <https://www.manaradocs.com>

12- عبيد زرزورة، طرائق التدريس الحديثة في تنمية كفاءة الأستاذ، مجلة آفاق علمية، مجلد 10، عدد 03، 2018.

- 13- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 5 ، 2009
- 14- قصي السامرائي، رائد الخفاجي، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، دار دجلة، الطبعة الأولى، الأردن، 2014
- 15- كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى
- 16- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق و استراتيجيات، الطبعة - 1، جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، بيروت، 2011 ،
- 17- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دارالمناهج للنشر والتوزيع، الأردن
- 18- عبد القادر عبد الصمد موقع التعليم الجزائري www.dzetude.com
- 19- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس ، دار العلم والايمان ، 2012، دسوق ،

أساسيات في تعليم العربية لغير أهلها: القرآن الكريم والمعجم الاسمي والحوار

أ.د. عمار ساسي - قسم اللغة العربية

جامعة البليدة 2 الجزائر.

- أستاذ اللغويات - ومدير مخبر الصوتيات.

الملخص:

تأتي هذه الورقة البحثية لتعالج موضوعا مهما يلح في طلبه الزمن حاضرا ومستقبلا، وهو البحث في العناصر الأساسية الملزمة في متعلم العربية من غير أهلها، وربما سيرقى إلى درجة مشروع للأمة. كما تحولت القبلية من المسجد الأقصى إلى المسجد الحرام، ستتحول معها الوجهة إن اليوم أو غدا من المغرب إلى المشرق، وقد بدأت ملامحها الإشارية تظهر لذي عينين. (كما بدأكم تعودون). وفي ظل هذا التحول ظهرت أشياء كانت بالأمس في غير الحساب ولا التخطيط منها تعليمية العربية لغير الناطقين بها، وهنا يجب النظر في الأساسيات التي تطلب التحقيق، وتكون بمنزلة الأساسيات الأولى لمتعلمي العربية من غير أهلها، قد تكون لهم بدرجة الضرورة لكسب هذه اللغة العظيمة، ونقدرها ثلاثة، وأول الغيث قطر ثم ينهمر. وهي: 1- المعجم الاسمي المتخصص لهذه الفئة. 2- القرآن الكريم (قراءة صحيحة). 3- الحوارية مع أهلها. ستفصل الورقة في هذه الأساسيات الثلاث، وتبدي الرأي وتضع المقترح لهذا الموضوع المشروع

مقدمة:

لقد أصبح موضوع تعليم العربية لغير أهلها موضوعا مهما وطنيا ودوليا وإقليميا، اقتصاديا وعلميا ودينيا ودينويا وسياسيا وعسكريا و.. وأصبح الناس من كل قطر من هذا العالم يهتمون بتعلم العربية لهذه المقاصد والأغراض، واللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وقد يدرك الناس من الحين إلى الآخريمة هذه اللغة، ومع الوقت يتأكدون، وحينئذ يقبلون عليها أفواجا، وسيأتي هذا الزمن لامحالة إن عاجلا، أو آجلا، قال الله تعالى: (ورأيت الناس يدخلون في دين الله أفواجا) (1)، والدخول هنا يقتضي الإيمان بالله والرسول والصلاة والصيام والزكاة والحج. ولا يمكن أن يحصل واحد من هذه الأركان إلا بتعلم لغة القرآن وهي العربية التي نزل بها

وتواصل به النبي محمد صلى الله عليه وسلم مع الأمة قال تعالى: (وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم) (2)... واللغة لأغراض خاصة صارت أمرا ملزما لطالبيها من غير أهلها؛ إذ الزمن الأخير كما أصبح يكشف للناس عن حقائق كثيرة كانوا عنها غافلين في هذا الكون الفسيح، صار أيضا يكشف للناس جميعا عن أشياء باطنة كانوا لها عابدين، وبالضبط على لغة أب الأنبياء إبراهيم، قال الله تعالى: (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون. قالوا وجدنا آبائنا لها عابدين) (3) لتأتي الكلمة التي لا يعلى عليها (لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلال مبين) (4)، بلغة اليقين التي عرف بها الأنبياء، فهم موقنون لما سيحدث لأممهم في آخر الزمان. والذي يهمننا في هذا الملتقى العلمي الخاص هو الأساسيات الأولى التي يحتاجها متعلم العربية من غير أهلها، وأول اللوازم امتلاك ناصية المعجم المتخصص الأولي لمتعلم اللغة يعرف فيه مجموعة الأسماء الأولى الضرورية والمطلوبة في الحياة والحوار والاتصال مع الآخرين حتى لا يوصف بالصم البكم الذين لا يعقلون. ومن هنا صار الفعل المعجمي لمتعلم العربية من غير أهلها هو أول فعل يحصل في الدنيا، كما حصل ذلك لأب البشر آدم عليه السلام حين أقدم الله على تعليمه اللغة، قال الله تعالى: (وعلم الله آدم الأسماء كلها) (5)، لبيان ضرورة المعجم الاسمي لمتعلم العربية حتى يسهل عليه التحاور والتجاوب ما الآخر في الضروري من الحياة. فبغير معجم اسمي أولي لا يحصل تحاور ولا تفاهم ولا تعاون بين البشر، وإذا حصل هذا ضاعت المصلحة وذهب الغرض الذي من أجله جاءت اللغات كما أخبر بذلك العلامة ابن جني في تعريفه الشهير للغة، حين قال: (حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) (6).

سمات المعجم الاسمي الأول لمتعلمي العربية من غير أهلها .

لا يحمل هذا المعجم الاسمي إلا الأسماء التي هوفي حاجة إليها ضرورة للتواصل مع الآخر

- في المرحلة الأولى يكون التعامل بالأسماء أساسا مع الآخر... أم الأشياء الأخرى فتبعد إلى حين الانتقال إلى المرحلة الثانية حيث يوسع المعجم ضرورة
- والأشياء التي تراها العين وتحس بها النفس فقط في هذه المرحلة.
- كل مفردة لها صورة في الرسم وممارسة في الواقع.
- التأكيد في المفردات على الأسماء أكثر من الأفعال لقوله تعالى: (وعلم آدم الأسماء كلها) (7)، وليس الأفعال.

- والمعجم يستجيب للحاجيات الضرورية في الوقت المناسب.
 - السهولة واليسر في المنطوق، لأن اللغة منطوق لمسموع.
 - التركيز على المفردة المسكوكة، أي (المتداولة في الاستعمال).
- في هذه المرحلة يتجنب المترادفات الإفرادية ما استطاع معلم اللغة العربية إلى ذلك سبيلا

وجود المترادفات في هذه المرحلة يورث إيهاما ويترك غموضا لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها. وما يقال في المترادفات، يقال في المشترك والمتضاد في العربية في هذه المرحلة

وفي المنطوق يركز على الأصوات الميسرة غير الثقيلة والغريبة على متعلمي العربية من غير أهلها ومنها صوت القاف والطاء والظاد.

-تجنب المفردات في الممارسة متقاربة المخارج، مع الحرص على اختيار المفردات متباعدة المخارج للأبانة، لقوله تعالى(وهذا لسان عربي مبين)(8)

-الذي يهم متعلم العربية في هذه المرحلة هو الوصول به إلى النطق السليم الفصيح

-بتغيير نبرة النغم في الصوت الواحد يتغير المعنى بالتبع، لذا فإدراك النطق السليم من المعلم هو وافية من الوقوع في الخطأ والحن، لذلك أحكمت القراءات القرآنية

-تأكيد الصورة في المعجم الاسمي الأول حتي يتوصل إلى الغرض والفائدة وتنجح عملية التعليم

-الانتقال بمتعلمي العربية من غير أهلها في المرحلة الأولى من البسيط الميسر إلى الصعب بالتدرج كما أشار العلامة عبد الرحمان بن خلدون رحمه الله في المقدمة، لأن ملكة الأعجمي ناقصة ومخدوشة، لأنها مسبوقة بملكة لغة الأم.(9)، وقال في التدرج التعليمي للغة: (اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا...)(10)

يشترط في البداية عدم الخوض في المسائل البعيدة والقضايا العميقة مع متعلم العربية من غير أهلها، لأن المقصد الأكبر من العملية التوصيلية هو البيان والتبيين

-على معلم العربية للأعاجم عامة أن يكون على فقه عميق بما يسمونه بصوتيات علم اللهجات، إذ لابد من إدراك الفروق الدقيقة بين من ينطق القاف كاف ويقرأ قلت له (قلت له)، خصوصا في قراءة القرآن، كيف يتغير المعنى (قل هو الله أحد) و(كل هو الله أحد) وبين (قلب) و(كلب)، وكذلك الفرق بين التريق والتفخيم في (عسى) و(عصى)، فالتريق معنى، والتفخيم معنى آخر

نموذج المعجم الاسمي لمتعلم العربية من غير أهلها:

الجانب الديني وفيه الكلمة والترجمة مع الملاحظة كلما أمكن الحال لذلك:	
perilinage-Elhadj: الحج	Dieu - ALLah: الله
ELoumra: العمرة	Prophète: الرسول
le bien: الخير	Coran: القرآن
le mal: الشر	Mosquée: المسجد
Vendredi: الجمعة	prière: الصلاة
naissance du: المولد النبوي	fête de l'aid: العيد
prophète	ramadhan: رمضان

Le coté national: الجانب الوطني:	
president du pays: رئيس البلاد	L' algerie: الجزائر
	drapeau: العلم

la Famille: الجانب العائلي:	
oncle maternal: الخال	père: الأب
oncle paternal: العم	mère: الأم
cousin: ابن العم	grand père: الجد
cousin: ابن العم	grande mère: الجدة
tante paternal: العمّة	frère: الأخ
	soeure: الأخت

coté social: الجانب المجتمعي:	
bain: الحمام	collègue: الصديق
coiffeur: الحلاق	enseignant: المعلم
dentiste: طبيب الأسنان	médecin: الطبيب
homme: الرجل	pauvre: الفقير
femme: المرأة	orphelin: اليتيم
	polisier: الشرطي

المحيط البيئي: coté d'environnement

mouche: الذبابة:	ciel: السماء:
poisson: السمكة:	terre: الأرض:
serpent: الثعبان:	soleil: الشمس:
scorpion: العقرب:	lune: القمر:
montagne: الجبل:	eau: الماء:
riviere: الواد:	air: الهواء:
mer: البحر:	feu: النار:
nuit: الليل:	pluie: المطر:
jour: النهار:	neige: الثلج:
automne: الشتاء:	arbre: الشجر:
hiver: الخريف:	fruits: الفواكه:
printemps: الربيع:	forêt: الغابة:
été: الصيف:	animal: الحيوان:
sable: الرمل:	mouton: الخروف:
caillou: الحجرة:	vache: البقرة:
terre: التراب:	chèvre: المعزة:
herbe: الحشيش:	chien: الكلب:
blé: الزرع:	chat: القطعة:
froide: البرودة:	cheval: الحصان:
chaleure: الحرارة:	ane: الحمار:
feu: النار:	singe: القرد:
humidité: ضغط الهواء:	oiseau: العصفور:
lumière: الضوء:	pigeon: الحمامة:
voiture: السيارة:	chameau: الجمل:
vélo: الدراجة:	poule: الدجاجة:
autocar: الحافلة:	coq: الديك:
camion: الشاحنة:	fleure: الزهرة:
train: القطار:	fleure: الوردة:
tramoï: ترامواي:	jardin: الحديقة:
avion: الطائرة:	fourmie: النملة:
bateau: الباخرة:	abeille: النحلة:
télévision: التلفاز:	papillon: الفراشة:
portable: الجوال:	sauterelle: الجراد:
appareil photo: المصورة:	moustique: البعوضة:

الجانب النفسي الاجتماعي: psychosocio

crayon: القلم: cartable: المحفظة: livre: الكتاب: ardoise: اللوحة: cahier: الكراس: couvert: الغلاف: gomme: الممحاة: tay crayon: المبراة: blouse: المئزر: couleur: اللون: blanc: الأبيض: rouge: الأحمر: vert: الأخضر: bleu: الأزرق: noire: الأسود: maron: البني:	stade: الملعب: picine: المسبح: promenade: الرحلة: fête: الحفلة: ballon: الكرة: fatigue: التعب: repos: الراحة: sommeil: النوم: maladie: المرض: fièvre: الحمى: diarée: الإسهال: joie: الفرح: tristesse: الحزن: colère: الغضب: pleure: البكاء: guerison: الشفاء:

coté sanitaire: الجانب الصحي:	
jus: العصير: lait: الحليب: dattes: التمر: riz: الأرز: oeuf: البيض: lentilles: العدس: poichiche: الحمص: café: القهوة: sucré: السكر: sel: الملح: thé: الشاي: yaourt: اليغورت: fromage: الجبن: olive: الزيتون: carotte: الجزر:	propreté: النظافة: propreté du corps: نظافة الجسم: nouriture: الطعام: pain: الخبز: fruit: الفاكهة: mandarine: اليوسفي: orange: البرتقال: citron: الليمون: nefle: الزعرور: pomme: التفاح: amande: اللوز: noix: الجوز: raisin: العنب: abricot: المشمش: poire: الإجاص:

pomme de terre: البطاطيس	grenade: الرمان
salade: السلطة	prune: البرقوق
tomate: الطماطم	pêche: الخوخ
soupe: الشربة	cerise: حبة الملوك
couscous: الكسكسي	pastèque: دلاع أحمر
figue: التين	melon: بطيخ أصفر
médicaments: الدواء	viande: اللحم
miel: العسل	poisson: السمك
beurre: الزبدة	poulet: الدجاج
confiture: المعجون	bonbon: الحلويات
essence: البنزين	boisson: المشروبات
gasoil: مازوت	

2- القرآن أساس سلامة اللسان

لقد جاء في الأثر النبوي الصحيح قوله صلى الله عليه وسلم: (زينوا القرآن بأصواتكم) (10). وعن البراء بن عازب قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (حسنوا القرآن بأصواتكم، فإن الصوت الحسن يزيد القرآن حسناً) (11). لكل شيء حلية وحلية القرآن حسن الصوت (12). وقوله: (أنزل القرآن على سبعة أحرف) (13) (وليسست هذه الحروف السبعة مقصورة على اللهجات العربية، بل تشمل جميع لهجات المسلمين، فإذا قرأ الهندي والتركي المسلم القرآن ببعض الخلافات الصوتية في نطقه فلا تنكر عليه قراءته، فهي غاية جهده ولا يقدر على غيرها، وجميع الروايات السابقة لحديث) (14) وقال عليه الصلاة والسلام: (الله أشد أذناً إلى الرجل حسن الصوت يتغنّى بالقرآن يجهر به) (15)

وقال: (ما أذن الله لشيء ما أذن لنبي حسن الصوت يتغنّى بالقرآن يجهر به) (16).

وعن فضالة بن عبد الله رضي الله عنهما: قال صلى الله عليه وسلم: (الله أشد أذناً إلى الرجل حسن الصوت بالقرآن من صاحب القينة (المغنية) إلى قينته) (17) ومنه جاءت أقوال العلماء مؤكدة على أهمية إعطاء الحروف حقها من الصفات اللازمة فيها والعارضة لها

مع حسن إدراك العلاقة بين علم الأصوات بعلم التجويد. قال علي الصلاة والسلام: (إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف كلها شاف كاف) (18). فعلم الأصوات هو الذي يقودك إلى معرفة دقيقة وواعية بالأصوات وصفاتها ووظيفتها وتلونها في الكلام) (19). وعلم التجويد غايته الأسمى بعد الإيمان بالله تعالى وتحقيق أمر التوحيد الأول صون اللسان عن اللحن في ألفاظ القرآن الكريم. ومن يحسن التجويد يظفر بالرشد، ويتجويد القرآن تنضح أمور مهمة لم تعلم العربية من غير أهلها -

1 معرفة مخارج الحروف وتحديددها.

2 معرفة صفات الحروف وتعدادها.

3 معرفة ما يتجدد بها بسبب التركيب من المعاني والأحكام.

4 رياضة اللسان وكثرة التكرار.

لذا من هنا يصبح العمل بالتجويد لازماً قصد سلامة النطق باللسان العربي المبين. قال تعالى: (ورتل القرآن ترتيلاً) (20)، أي جوده تجويداً، فإن كان التجويد فرضاً فيه للغاية، يكون ما ينافيه وهو اللحن غير محمود فيه. وعليه فالأصوات -برأينا- تمثل حجر الأساس لأي دراسة لغوية، لأن الأصوات هي اللبنة التي تشمل اللغة. لذلك قالوا: (إنه من الصعب أن تكون لغوياً دون أن تكون لديك معرفة متينة في علم الأصوات، لأن أي دراسة تفصيلية للغة ما تقتضي دراسة تحليلية لمادتها الأساسية أو لعناصرها التكوينية، وتقتضي دراسة تجمعاته الصوتية) (21). كما تعد الدراسة الصوتية ممهدة للدراسة الصرفية والنحوية والدلالية والمعجمية، فمباحث الصرف مثلاً هي مبنية في أساسها على ما يفرزه علم الأصوات من حقائق ونتائج، كما أنه لا وجود لعلم الصرف من دون علم الأصوات، ومثله علم النحو وعلم الدلالة والمفردات والمعجم. فالتنغيم يلعب دوراً هاماً في تحديد أنماط الجمل من خبر وإنشاء، ومثال ذلك أنك متى نطقت بعض الجمل وغيّرت نغمة الكلام تغير المعنى نحو جملة (سافر عماد الدين)، فإذا نطقته بنغمة هابطة أدت معنى الإخبار، أما إن نطقته بنغمة صاعدة تغير المعنى إما إلى الاستفهام أو التعجب، ومن هنا يظهر أن التنغيم له أثر في تحديد نمط الجملة النحوي. ومعلم العربية لغير أهلها يكون على فقه عميق وواسع بحقيقة الحروف الأصلية للعربية والحروف الفروع، وهذا أمر مهم، كما يقول العلامة ابن يعيش (643هـ) في سبب تسميتها بالفروع: (...إنما كانت هذه الحروف فروعاً لأنهن الحروف التي ذكرناها لاغيرهن، ولك أزلنا عن معتمد هن، فتغيرت جروسهن) (22). ويقول أيضاً وتنقسم الحروف إلى حروف مستحسنة وأخرى غير مستحسنة أما الحروف المستحسنة فهي التي تستحسن في قراءة القرآن والأشعار وكثرت في الاستعمال وهذا ما أكسبها الفصاحة، وعددها ستة حروف هي النون الخفيفة والهمزة التي بين بين والألف التي تمال إمالة شديدة والشين التي كالجيم والصاد التي تكون كالزاي وألف التّفخيم. يقول سيبويه: وتكون خمسة وثلاثون حرفاً بحروف هن فروع وأصلها من التسعة والعشرين وهي كثيرة يؤخذ بها وتستحسن في قراءة القرآن والأشعار) (23). ويضاف إلى هذه الحروف الستة المستحسنة ثمانية غير مستحسنة وسميت غير مستحسنة، لأنه لا تستحسن في قراءة القرآن ولا في الشعر، وهي من لهجات العرب ولا تتبين إلا بالمشافهة وهذه الحروف هي: الكاف التي بين الجيم والشين والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين، والصاد الضعيفة، والصاد التي كالسين، والطاء التي كالتاء، الضاء التي كالطاء، والباء التي كالفاء. وما ثبت لنا أن هذه الحروف من لهجات العرب والقبائل ما ذكره ابن يعيش نقلاً عن

ابن) إذ يقول: (الكاف التي بين الجيم، والكاف لغة اليمن. يقول في (جمل - كمل) وفي (رجل - ركل وهي في عوام) أهل بغداد فاشية شبيهة بالثغة. ويقول أيضا وأما الطاء التي كالتاء فإنها تسمع من عجم أهل العراق كثيرا نحو قولهم (طالب - تالب لان الطاء ليست من لغتهم)....ومثال الصاد التي كالسين قولهم (صبغ - سبب....ومثال الباء كالفاء قولهم (بور - فور).وهي كثيرة في لغة الفر (24) .

ولكون هذه الحروف الفروع لا تتبين إلا بالمشافهة فقد وضع لها علماء القراءات علامات خاصة تشير إليها في رسم المصحف. ومعرفة صفات الحروف شيء مهم لمتعلمي العربية من غير أهلها. لذلك شدد علماء العربية على بيانها بتفصيل كلهم. وهي عندهم ستة عشر صنفا. كما يقول العلامة أبو عمر الداني: (اعلموا أن أصناف هذه الحروف التي تتميز بها بعد خروجها من مواضعها التي بينها ستة عشر صنف (25)، وصفة الحرف كيفية عارضة للحرف عند حصوله في المخرج وتتميز بذلك الحروف المتحدة بعضها عن بعض (26)، والصفات جمع صفة، وهي لفظ يدل على معنى في موصوفة، إما باعتبار محله أو باعتبار ذاته. والمخرج للحرف كالميزان يعرف به ماهيته وكميته، والصفة كالمحك أو الناقد يعرف بها هيئته (27). هي المجهورة والمهموسة والشديدة والرخوة والمنحرفة والشديدة التي يخرج معها الصوت والمكررة واللينه والهاوية والمطبقة والمنفتحة و.. (28)

فمثلا من الصفات الإطباق والانفتاح، فالأطباق ضد الانفتاح، والفارق الرئيسي بينهما هو حالة اللسان عند النطق بالأصوات، ففي الأولى ينطبق اللسان فيها على الحنك، وفي الثانية لا ينطبق اللسان على شيء عند التلفظ بها، لذلك كانت الأصوات المطبقة محصورة. بل ينفتح ما بين اللسان والحنك الأعلى، ويخرج مجرى الهواء عند النطق بها. وقد أدرك علماء التجويد والقراءات فاضلت صفة الانفتاح عند النطق بأصواتها إذ يترتب على ذلك استبدالها بحرف آخر في التاء والذال والسين، فلو لا انفتاح التاء لصارت طاء، ولو لا انفتاح الدال لصارت ضادا. ولو لا انفتاح السين لصارت صادًا. ولو لا انفتاح الذال لأصبحت ظاءًا. وقال ابن الجزري: (وخلص انفتاح محذورا (عسى) - خوف اشتباهه بمحذور (عصى) (29)

وفي صفة الاستفال الذي هو نقيض الاستعلاء، فإذا كان يعني الارتفاع، فإن الاستفال هو انخفاض اللسان إلى قاع الفم عند النطق بالحرف. وقد اطلق عليه الخليل بن أحمد صفة الانخفاض. وقد وافقه في ذلك عدد من علماء اللغة. منهم: ابن جنبي وابن سنان الخفاجي والزمخشري والسكاكي وابن يعيش وابن عقيل والسيوطي والقرطبي وابن الحاجب وشارح شافيته الذي قال فيها: (ما ينخفض معه اللسان ولا يرتفع وهي كل ما عدا المستعلية) (30). وقال سيبويه ألا تراهم قالوا: صبقت وصقت وصويق، لما كان يثقل عليهم أن يكونوا في حال تسفل ثم يصعدون ألسنتهم. أرادوا أن يكونوا في حال استعلاء، ألا يعملوا في الإسعاد بعد التسفل. (31)

وفي صفة الإخفاء، وسببه المد يقول المرعشي: أم خفاء حروف المد فلسعة مخرجها(32).

ويقول مواصلاً: (ولعل معناه إذا وقع الأصعب بعد الأسهل يهتم الطبع للأصعب فيذهل عن الأسهل، فينعدم في التلفظ فيجب الاهتمام ب الأسهل حينئذ)(33). فأصوات المد تخرج من الجوف وهو الخلاء الواقع داخل الفم والحلق، فمخرجها مقدر، وليس لها مكان محقق تخرج منه، ولذلك وجب تحقيق المد الطبيعي لحروفه، ويكون ذلك بتطويل الصوت فيها زمناً أقله حركتان، وإن لم يحصل ذلك فإن المعنى سيختل ويختلف، ومن ذلك قوله تعالى: (فسقى لهما ثم تولى إلى الظل) (34)، فإن لم يحقق المد الطبيعي فإن معنى الآية سيختل وتصبح (فسق لهما) بمعنى الفسق والفجور. الآية من سورة القصص (35)

بين الصوتين (الطاء والتاء والذال) الطاء هي من الحروف الحادثة عن القلع دون القرع أو مع القرع، إنما تحدث عن انطباق سطح اللسان أكثر مع سطح الحنك والشجر وقد يبرأ شيء منهما عن صاحبه وبينهما رطوبة فإذا انقطع عنه وانضغط الهواء الكثير، سمع الطاء وإن كان الحبس بجزء أقل مثله في الشدة سمع التاء، وإن كان يحبس مثل حبس التاء في الكم وأضعف منه في الكيف سمع الذال(36).

-وقد قال قطب التجويد وملاك التحقيق معرفة مخارج الحروف وصفاتها:

- إذ واجب علينا محتم - قبل الشروع أولاً أن يعلموا

- مخارج الحروف والصفات-- ليلفظوا بأفصح اللغات.

ومن الصفات الأساس التي وجب معرفتها الترتيق الذي يقابله التفخيم. فالترقيق الذي هو نطق الحرف بطريقة لينة ونحيفة وهو ضد التفخيم. فاللام من اسم الجلالة إذا كانت بعده فتحة أو ضمة أو بعض حروف الإطباق تكون مفخمة، وكذلك صوت الراء سواء كان مضموماً أو مفتوحاً مطلقاً أو ساكناً في بعض الأحوال، أما الأصوات المستعلية فتكون كلها مفخمة(37)

مع ترويض اللسان عند النطق بها سليمة عند معلم العربية الحكيم. وبالرياضة يدرك الأعجمي الفصاحة

واللسان العربي هو معجزة الله الخالدة في الإنسان، وهو ليس ظاهرة من الظواهر الطبيعية كما يظن الظانون، قال الله تعالى: (ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم)(38). واللسان العربي يقعد على جملة خصائص فريدة، منها الطبيعية، فهو لسان طبيعي يتوافق والسنن الطبيعية في هذا الكون الفسيح القائم على الاشتقاق للنماء والبقاء والصفاء والبراء والولاء. ومنها ميسور النطق والفهم والخطاطة. قال تعالى (ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر)(39)

فاقتضت حكمة الله العليم الخبير أن يخاطب الإنسان بالمفردة الثابتة والصالحة لكل زمان ومكان، والتي لا تقبل التبديل ولا التغيير ولا التحويل، فهي بمنزلة الأصل،

والأصل هنا هو أولى وأسبق من الفرع، وهو الذي تبنى عليه القاعدة، فيجتمع حينئذ الثابت والمتغير اللذان هما رأس الحياة الطبيعية في اللسان العربي المبين. ومن خصائصه إبانته، وهي دقة تلازم وتناسق أصواته وكلماته وتراكيبه مع دقة المعاني كدقة تناسق الأرواح مع الأجساد على حد رؤية صاحب كتاب العمدة، إذ يقول ابن رشيق القيرواني: اللفظ جسم روحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم، يضعف بضعفه، ويقوى بقوته، فإذا سلم المعنى واختل اللفظ كان نقصا للشعر وهجنة عليه، كما يعرض لبعض الأجسام من العرج والشلل. (40). وهو لسان خصه الله بالاقتصاد التي تفيد معنى التوازن النطقي بين المجهود والمردود في التخاطب، إذ الأصل في اللسان العربي هو المنطوق، وما المكتوب إلا فرع عنه. وغيرها من الخصائص الأخرى التي هي شبه معدومة في جل الألسن الأعجمية الأخرى. ومن الخصائص أيضا المجازية، وهنا لا يختلف معنى المجاز عن معنى الإحياء، إذ إنه العمد إلى ألفاظ ذات معان قديمة واستخدامها للدلالة على مفاهيم حديثة. يقول الدكتور عبد السلام المسدي: (يتحرك الدال فينزاح عن مدلوله ليلابس مدلولاً قائماً أو مستحدثاً، وهكذا يصبح المجاز جسر العبور تميظه الدوال بين الحقول المفهومية... إذ يمد المجاز أمام ألفاظ اللغة جسوراً وقفية تتحول عليها دلالة الوضع الأول إلى دلالة الوضع الطارئ، لكن الذهاب والإياب قد يبلغان حداً من التوتر يستقر به اللفظ في الحقل الجديد فيقطع عليه طريق الرجوع). (41)

واللسان العربي هو لسان الأمس واليوم والغد، من حيث لا يقوى لسان آخر أن يحتوي هذه الدوائر الزمنية الثلاث. فكل الألسن يطرأ عليها التغيير والتبديل ويمسها التحويل إلى درجة أن يصبح رجل اليوم لا يعرف ولا يفهم لغة الأم الأصل، كحال اللغة اللاتينية الأم (الفرنسية والإيطالية والإنجليزية والألمانية بذاتها، رغم أن الحقيقة تقول: إن اللاتينية هي الفرنسية والإيطالية والإنجليزية... وغيرها بناتها. والمحير كيف لا تعرف البنات أمهاتهم؟ والقرآن صريح في قوله (يعرفونهم كما يعرفون أبناءهم) (42). فانظر كيف تعيش الألسن؟، وكم تعيش؟، وانظر إلى موتها، وتأمل في نهايتها. فإذا ماتت لن تعود... لتترك مكانها لأخرى بعدها، (قد خلت من قبلكم أمم فسيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين) (43). فكانت اللغات والألسن التي عاشت حيناً من الدهر، ثم انقرضت بأهلها.

واللسان العربي هو لسان سماوي مقدس، أي لسان القرآن الكريم الخالد، فإن قاعدة البقاء والخلود تشمله بالزوم، قال تعالى: (ما عندكم ينفد وما عند الله باق) (44). ومن علامات بقاءه هذه الزمنية الطويلة التي عمرها من قبل نزول الوحي إلى هذا الحال التي تزيد على خمسة عشر قرناً، دون لمس أو تبديل أو تحويل أو تغيير في منظومته الصوتية والإفرادية والتركيبية بشقيها النحوي والبلاغي، ولا يزال العربي في العصر الحديث (2023) يقرأ القرآن المنزل ويقرأ القصيدة المنظومة التي يعود عمرها إلى ألف وخمسمئة قرن، ويفهمها ويحلها ويستخرج دررها، وتفصح له عن صور الحياة آنذاك بجلاء

وفي أهمية تعليم العربية لغير الناطقين بها يقول الدكتور دادون من جامعة الأغواط بالجزائر ما يلي: (إن تعليم العربية لغير أهلها وتعلمها صار اليوم يستدعي أكثر من أي وقت مضى تركيزاً تاماً ووعياً عميقاً بأهمية سيكولوجية المعلومات والاتصال في حركة عولمة مضادة يرجى من ورائها انفتاح العالم العربي والإسلامي على الآخر لتبليغ خطاب حضاري لاتزال اللغة العربية...) (45)، (والحكمة أن تسعى إلى استغلال الإنترنت لتقديم خدمة بتعليم العربية لمن يريد ذلك...) (46)

إن اللسان يمثل البنية التركيبية للعربية، وهذه الخاصية المميزة التي تبين بها الألسن واللغات بعضها عن بعض.... وهي ثابتة من ثوابت الألسن في الدنيا، وهي الأساس الثابت في اللسان العربي المبين، أما الأسماء والأفعال فقد تتزايد حسب متطلبات العصر وتطوره، واللغات يأخذ بعضها من بعض في هذه الدائرة ويعطي. وعليه يمكن القول أن اللسان العربي يمثل دائرة الثابت وأن اللغة تمثل دائرة المتحرك وأحسب أن الحوار هو تبادل السؤال والجواب بين المتكلم والسامع (المرسل والمرسل إليه) في غرض من الأغراض، والعربية للأعاجم اليوم حتمية في هذا العصر، والاهتمام بالموضوع فيها يعد من الأساسيات الأولى، قال تعالى: (وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا) (47)، ومن أساسياتها التواصل والإبلاغ، قال الإمام عبد القاهر الجرجاني: (إن الناس إنما يكلم بعضهم بعضاً ليعرف السامع غرض المتكلم ومقصوده) (48)

وبلاغة نرجح صيغة غير الناطقين بها، فهي أفصح من (الناطقين بغيرها)، ذلك أن البلاغة تقدم للاهتمام، يقول الجرجاني في هذا: (هذا باب كثير الفوائد، جم المحاسن.... واعلم أن تقديم الشيء على وجهين، تقديم يقال أنه على التأخير.... ولكن لأعلى أنه تنقل الشيء عن حكم إلى حكم، وتجعله باباً غير بابيه وإعراباً غير إعرابه، وذلك أن تجيء إلى اسمين يحتمل كل منهما أن يكون مبتدأ، ويكون الآخر خبراً له، فتقدم هذا على ذاك وتؤخر ذاك على هذا...) (49)

واللسان يمثل برأينا البنية التركيبية للعربية، وهذه هي الخاصية المميزة التي تبين بها الألسن واللغات بعضها عن بعض وإشاراتهما. قال تعالى: (واختلف ألسنتكم وألوانكم) (50)

والحوار هو تبادل السؤال والجواب بين المتكلم والسامع في غرض من الأغراض. قال تعالى: (قال له صاحبه وهو يحاوره) (51)، (والله يسمع تحاوركما) (52)، والحوار هو خطاب من طرف حاجي، ذي غرض إقناعي، والحوار تعليم ناطق يقوم على الصوت التأملية

والحوار وسيلة اقتصادية للغة. وطريق ميسر لتبليغ الأغراض بين المتكلم والسامع، وهو عامل فاعل في النطق السليم، وفاعل في الفهم والتفهم، والاستعمال الحكيم لبلوغ الغرض المبين

والحوار يربي على الرفق والخفة في أداء المهام والواجبات سواء كانت تعليمية أم دينية أم اقتصادية..

والحوار طريق إلى تنظيم الأفكار وغربلتها وتهذيبها. وهو سمة متحضرة تجر إلى السلامة والاتباع الحكيم والأمن الحقيقي والإيمان العميق. وهو طريق إلى إحكام العقل وإجادة الاستماع والإنصات..

والحوار سبيل إلى الأخذ والعطاء والتمحيص والتصحيح والاعتدال والتعاون والاحترام، والفهم والإفهام والبيان والتبيين والتفاعل والتوصيل، وهو طريق الوصف والفحص، وسبيل التقارب والتفاهم والتراضي وهو قاعدة صلبة مانعة من الخروج والشذوذ وهو أنجع طريق إلى تعليمية اللسان العربي للأعاجم لأغراض عامة وخاصة.

وهو الذي أفرز لنا هذه التجربة الوظيفية الذي عمودها السؤال الجواب المحكمين. وهوسبيل من سبل بناء قاعدة تحقيق التعايش والسلام الذي به يكون الأمن الحقيقي. فالأمن ثمرة التعايش والسلام هما أساس منظومة الأخلاق والصفات اللازمة في المجتمع النامي والمنتج الذي يتعامل بها أفراد وجوبا والحوارية الوظيفية في تعليم اللسان العربي للأعاجم هي قائمة على ثنائية المعلوم للمجهول، والموجود للمفقود، والإبداع والاتباع

النص الحواري الوظيفي: بين المعلم والمتعلم للعربية من غير أهلها.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. كيف الحال ؟

وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته. بخير والحمد لله.

ماهي أسس الحياة للإنسان ؟

أسس الحياة للإنسان هي: الله ربنا نؤمن به ونعبده، والرسول محمد صلى الله عليه وسلم نبينا نتبعه ونطيعه، والقرآن كتابنا نحكم به، والإسلام ديننا ندين به، (إن الدين عند الله الإسلام)(53)

فأنا مسلم، والحمد لله رب العالمين.

ومنه فتعليم العربية لغير أهلها ينطلق صوابه من هذه التركيبة القلبية الصوتية، فتعلق المعرفة بصوته وتفهم معانيها، وتطمئن النفس لذلك وتتهيا للزيادة والإكثار، وبالضبط كمثل الأرض الخاشعة

-والحوار يعمل على سلامة القلوب، وبراءة الفطرة.

تحقيق خلق السلم الحقيقي ومنه إلى أمن الأفراد في المجتمع والأمة.

تحقيق التعايش والتعارف بين الناس. وهذه القيم هي الحصن الأمين لبناء الاستقرار، والحافز لنماء الاقتصاد الحقيقي والدافع إلى تحقيق قوة في المجتمع

خاتما

لهذا العرض المركز أن تعليم العربية لغير أهلها هو علم وفن في الوقت نفسه يحسن الالتزام والانضباط به بالقسط حتى تنجح العملية بسلام ويخرج كلا من المرسل والمرسل إليه فرحين مستبشرين، أولى الأمور حفظ المعجم الاسمي الضروري، وثانيها معرفة أصوات المنظومة العربية بجد مع إتقان نطقها، ذلك أن اللغات في العالم تتباين وتتمايز منظوماتها الصوتية. وثالثها الاستعمال والتوظيف الدقيقان للممارسة النطقية في شكل حوار وظيفي هادف إلى غاية توصيل وتحصيل اللغة الهدف. فيعتاد اللسان الأعجمي النطق بالصوت والمفردة والجملة بسلاسة وسلامة، وأول الغيث قطر والحمد لله رب العالمين

هوامش البحث:

- 01 النصر 1-2.
- 02 إبراهيم 04.
- 03 الأنبياء 52.
- 04 الأنبياء 54.
- 05 البقرة 31.
- 06 الخصائص -أبو الفتح بن جني - ج1- ص 23 -تحقيق محمد علي النجار-الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة 1999.
- 07 البقرة 31.
- 08 النحل 103.
- 09 المقدمة-عبد الرحمان بن خلدون-ج2 ص 695(الدار التونسية للنشر- المؤسسة الوطنية للكتاب 1984
- 10 المقدمة -عبد الرحمان بن خلدون-ج2 ص 695.
- 11 حديث صحيح رواه أحمد وأبو داود والدارمي وابن ماجه بإسناد صحيح عن البراء بن عازب
- 12 حديث شريف عن البراء بن عازب، رواه الدارمي والبيهقي في شعب الإيمان.
- 13 أخرجه أبو يعلى في مسنده أن عثمان بن عفان قال: أنزل القرآن على سبعة أحرف كلها شاف كاف
- 14 علوم القرآن -أحمد عادل كمال -المختار الإسلامي للطباعة والنشر -القاهرة.
- 15 المرجع نفسه - (المختار الإسلامي للطباعة).
- 16 حديث صحيح أخرجه البخاري.
- 17 عن فضالة بن عبد الله رضي الله عنهما قال قال رسول الله صلى الله عليه

وسلم

18 أخرجه أبويعلى في مسنده أن عثمان بن عفان قال:

19 وظائف الأصوات اللغوية - عصام نور الدين - ص 173 - دار الفكر اللبناني - بيروت.

20 المزمّل 04.

21 المدخل إلى الصوتيات العربية - غانم قدوري الحمد - ص 299.

22 شرح المفصل للدين الحاجب - الرضي الاسترابادي - ج 10 - ص 126.

23 الكتاب - سيبويه - ج 4 - ص 432.

24 شرح المفصل - الرضي الاسترابادي - ج 10 - ص 105 - 1431هـ.

25 شرح مقدمة ابن الجزري - طاش كبرى زاده - ص 87 - تحقيق محمد سيدي محمد الأمين - وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد - السعودية

26 شرح مقدمة ابن الجزري - طاش كبرى زاده - تحقيق محمد سيدي محمد الأمين - ص 87 - وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد - السعودية

27 الجواهر المضيئة على المقدمة الجزرية - سيف الدين بن عطاء الله الفضالي - ص 106 - تحقيق عزة بن عاشم معيني - مكتبة الرشد - ط 1 - 1426هـ

28 الباب في علل الإعراب (أبوالبقاء العكبري - تحقيق عبد الإله نبهاني - دار الفكر المعاصر - بيروت، ودار الفكر دمشق - ج 2 ص 464.

29 منظومة المقدمة ابن الجزري - تحقيق أيمن رشدي السويد - ص 05 - در نور الكتابات - ط 4 - 2006.

30 شرح شافية ابن الحاجب - الرضي الاسترابادي - ص 262 - ج 03 - قسم 1 - دار الكتب العلمية

31 الكتاب - سيبويه - ج 4 - ص 130.

32 جهد المقل - المرعشي - ص 163 - ط 2 - تحقيق سالم قدوري الحمد - دار عمار - 2008.

33 المرجع نفسه - المرجع نفسه ص 164.

34 القصص 24.

35 القصص 24.

36 الصوت في القرآن الكريم - عباسي فهمية - إشراف عمار ساسي - مذكرة تخرج قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة البليدة - 2007-2008.

37 النشر في القراءات العشر - ابن الجزري - ج 1 - ص 215.

38 الروم 22.

39 القمر 22.

- 40 العمدة -ابن رشيق الفيرواني -تحقيق محي الدين عبد الحميد -ج1 ص80.
- 41 قاموس اللسانيات - عبد السلام المسدي - ص44-45-دار الكتاب العربي - د ط.
- 42 البقرة 146.
- 43 آل عمران 137.
- 44 النحل 96.
- 45 تعليم العربية لغير الناطقين بها في شبكة الأنترنت - مسعود دادون - جامعة تلمسان -2013ص 24.
- 46 تعليم العربية لغير الناطقين بها في شبكة الانترنت - مسعود دادون -أطروحة دكتوراه علوم إشراف محمد غيثري -جامعة تلمسان 2013.-ص24.
- 47 الحجرات 13.
- 48 دلائل الإعجاز - عبد القاهر الجرجاني - (من كتاب اللسان العربي وقضايا العصر- عمار ساسي - ص 13.
- 49 دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني -ص 82.(عن مطبوعة د صالح تيقابجي -محاضرت في نظرية النظم - 2020.
- 50 الروم 22.
- 51 الكهف 36.
- 52 المجادلة 01.
- 53 آل عمران 19.

الميزان بين المعجم والصرف والعروض

د/ محمد بن عبوا

أستاذ محاضر -أ- جامعة العقيد أحمد درايعية -أدرار.

abboumed16@gmail.com

ملخص المدخلة :

هي في حقيقة أمرها تجربة ميدانية في ظل الوصف والمقارنة تهدف إلى إكساب الدارسين والمتعلمين آلية وزن أية كلمة سواء أكانت اسما أم فعلا انطلاقا من الميزان الصرفي إلى ميزان التصغير إلى القلب المكاني ، إلى الميزان العروضي مع تقديم العوامل المساعدة على صحة تطبيق الميزان بصورة آلية ، دونما حاجة إلى كتابة . وبمعنى آخر اكتساب القدرة على وزن أية كلمة بمجرد سماعها ، سواء من الناحية الصرفية أو العروضية ، فضلا عن الأوزان الثلاثة للتصغير ، بل أبعد من ذلك إلى استثمار الدوائر العروضية في اللسانيات الرياضية من خلال المجموعات والعلاقات الرياضية أعني أصناف التكافؤ

الكلمات المفتاحية : الميزان-الصرف -التصغير-القلب -العروض.

Summary:

The speech entitled: The Balance between Lexicon, Morphology and Prosody.

In fact, it is a field experiment in the light of description and comparison, aiming to provide students and learners with a way of weighing any word, being it a noun or verb, starting from the morphological scale to the diminutive scale to the spatial shifting, to the prosodic scale, while supplying the supporting factors that help in the correct application of the balance automatically with no need to writing. In other words, acquiring the ability to weigh any word as soon as it is heard, whether from a morphological or prosodic aspect, in addition to the three weights of diminution, and far beyond that to the investment of prosodic circles in mathematical linguistics through mathematical groups and relations meaning types of equivalence.

Keywords: balance - morphology - diminutive - shifting - prosod

المداخلة:

تقديم:

لقد وضع التصريفيون ضوابط توزن بها الكلمات العربية كيفما كانت طبيعتها، مجردة كانت أم مزيدة، صحيحة أم معتلّة ، جامدة أم متصرفة ، تامّة البنية أم ناقصة... أسماء أم أفعالا... وعلى قدر الميزان يكون الموزون ؛ فكلّ زيادة في الموزون تتطلب زيادة في الميزان والعكس ، وأي خلل في الميزان يوافقه خلل في الموزون... وهكذا دواليك . وفي هذه المداخلة أردت أن أقدم عصارة تجربة في اكتساب آلية وزن أية كلمة دونما كبير عناء

أوّلا: مفهوم الميزان .

جاء في تلخيص الذهب من لسان العرب : حرف الواو وزن : روز الثقل والخفة الليث. الوزن : ثقل شيء بشيء مثله كأوزان الدّراهم ، ومثله الرّزّن >

وزن الشيء : وزنا وزنة : وجائز أن تقول للميزان الواحد بأوزان موازين ، قال تعالى : (ونضع الموازين القسط ليوم القيامة) الأنبياء: 4. يريد: نضع الميزان بالقسط وفي التنزيل أيضا: (والوزن يومئذ القسط فمن ثقلت موازينه فأولئك هم المفلحون).الأعراف : 8. وقال جل وعلا: (فأما من ثقلت موازينه .القارعة : 08. قال ثعلب : إنّما أراد من ثقل وزنه أو خفّ وزنه . وقوله تعالى : (فلا نقيم لهم يوم القيامة وزنا). الكهف: 105.

قال أبو العباس: قال ابن الأعرابي: العرب تقول: ما لفلان عندي وزن، أي: قدر خسسته وقال غيره معناه خفّت موازينهم من الحسنات . ويقال : وزن الشيء إذا قدره . ووزن ثمر النّخل : إذا خرّصه . وفي حديث ابن عباس وسئل عن السلف في النّخل فقال : « نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن بيع النخل حتى يؤكل منه وحتى يوزن . قلت : وما يوزن؟ فقال رجل عنده : حتى يحرز» وورد حتّى يزهو، قيل: وما يزهو؟ قال : يحمار ويصفار (البخاري، صحيح البخاري، 2011). قال أبو منصور جعل الحرز وزنا : لأنّه تقدير وخرص، وقوله تعالى : (وإذا كالوهم أو وزنوهم يُخسرون).المطففين 03. وقوله جلّ وعلا : (وأنبتنا فيها من كلّ شيء موزون).الحجر: 19. جرى على وزن من قدر الله لا يجاوز ما قدره الله عليه لا يستطيع خلق زيادة فيه ولا نقصاناً وقيل : من كلّ شيء موزون : أي: من كل شيء موزون ، نحو الحديد والرصاص والنحاس والرّزنيخ . هذا قول الرّجّاج . وفي النّهاية فسّر المفسّرون على وجهين أحدهما : إنّ هذه الجواهر كلّها ممّا يوزن الرّصاص والحديد والنحاس والتّمنين أعني الذهب والفضّة ، كأنّه قصد كلّ شيء يوزن، ولا يكال . وقيل : معنى قوله : من كلّ شيء موزون أنّه القدر المعلوم وزنه وقدره عند الله تعالى . والميزان : المقدار . وفي الحديث : « سبحان الله عدد خلقه وزنة عرشه » ، أي : بوزن عرشه في عظيم قدره ، من وزن يزن -وزنا وزنة كوعد -عدة (الحسيني م، 2014)

أولاً : لقد ورد ذكر الميزان للأعمال يوم القيامة كثيراً في القرآن الكريم ، قال ابن العربي في العواصم : « لم يرد حديث صحيح في الميزان ، والمقصود عدم فوات شيء من الأعمال والله قادر على أن يجعل ذلك يوم القيامة بآلة – أو بعمل الملائكة أو نحو ذلك » (عاشور، 1984).

والوزن اصطلاحاً، هو مقابلة اللفظ بحروف الميزان ، وهي الفاء والعين واللام لمعرفة ما فيه من حروف أصلية أو زائدة ولضبط ما في مبناه من حركات أو سكون والوزن كذلك اسم يستعمل في تعداد الأشكال والصيغ المقررة للأسماء والأفعال . كأن يقال: للفعل الثلاثي المجرد سَتَّه أوزان ، أي: سَتَّة أشكال وصيغ ، أو يقال : للاسم الثلاثي المجرد اثنا عشر وزناً ، وللتصغير أوزان ثلاثة..

والموزون هو اللفظ الذي تقابل حروفه بحروف الميزان ، مثل لفظ : (مَقْتُول) الذي يوزن (مَفْعُول) ، و (كَذَّاب) الموزون ب (فَعَّال) ... واللفظ الموزون اسماً كان أو فعلاً يكون مجزئاً ، نحو : سَحَرَ أو زَلَزَلَ ، ويكون مزيداً ، نحو : سَاحَرُ وزَلَزَلَ ، وقد يكون ثلاثياً وغير ثلاثي... (اللبدي ن، 1985)

ثانياً : المحاذاة الصرفية طريق نحو الميزان التصريفي.

قبل الحديث عن المحاذاة الصرفية رأيت من المنهجية بموضع أن أتحدث عن الميزان التصريفي فما هو هذا الميزان يا ترى؟

1- الميزان التصريفي :

هو لفظ يوتى به لبيان أحوال بنية الكلمة في الحركات والسكنات والأصول والزوائد والتقديم والتأخير والحذف وعدم الحذف (الاسترابادي، 1998) ، ويسميه القدماء التمثيل

ولما كان أكثر مفردات العربية ثلاثياً ، فقد قرّر العلماء اعتماد الأصل الثلاثي ، أي أن الكلمة وُضعت على ثلاثة أحرف ، وقد نصّ غير واحد من اللغويين على ذلك : فسيبويه يقول : « ليس في الدنيا اسم أقلّ عدداً من اسم على ثلاثة أحرف » (سيبويه، 2014). ويرى أبو الفتح عثمان ابن جني أن « الثلاثي أكثرها استعمالاً ، وأعدلها تركيباً : وذلك لأنّه حرف يبتدأ به ، وحرف يُحشى به ، وحرف يوقف عليه » (ابن جني، 2010). ثمّ قابلوا عند الوزن هذه الأصول بالفاء فالعين فاللام ، وبهذا يكون أساس الميزان (ف-ع-ل) فنقول على سبيل المثال: نَظَرَ بوزن (فَعَلَ) وفرح بوزن (فعل) بكسر العين ، وسمع بوزن (فعل) بإسكان العين...وما زاد على الأصول الثلاثة قبول بزيادة ، وما نقص قبول بنقص ، كاتب بوزن (فاعل) ، استنشق بوزن (استفعل) ، وادُنْ بوزن (افْعُ)...وهلمّ جرّاً

- مبررات اختيار الأحرف الثلاثة دون غيرها.2

لقد تطرّقت آنفاً إلى مبرر اختيار الأحرف عدداً ، والآن أذكر بعض مبررات اختيار النوع أعني اختيار الأحرف الثلاثة دون غيرها من بقية الحروف الهجائية ، بل

لماذا لا تكون الطاء والفاء والجيم ، أو غيرها أحرفا للميزان؟ فلقد استقصى العمالقة حروف العربية جميعها فوجدوا الفاء والعين واللام أكثرها ملاءمة للتعبير عن الميزان ، ومبرراتهم هي الأسباب التالية

أ- التغيير يكثر في الأفعال وما يتصل بها من الأسماء كاسمي الفاعل والمفعول والصفة المشبهة، وغيرها من المشتقات ، والمادة اللغوية التي تعبر عن الفعل هي (فعل)

2- إن مادة (فعل) تعم جميع الأحداث؛ فكل حدث ارتبط بزمن يُسمى (فعلا). قال تعالى : (والذين هم للزكاة فاعلون) المؤمنون من الآية :04. ولكون هذه الحروف تمثل بمجموعها فعل الفاعل وهو ما ينطبق على كل فعل ، أو ما قام به : فلفظ (قَعَدَ) وما اشتق منه يدل على فعل القعود وحدثه -ومثله مَشَى وَسَمِعَ وَقَرَأَ..

3- مخارج الحروف (الأصوات) الرئيسة ثلاثة ، هي : الحلق ، ووسط الفم ، والشفتان ، وأن أحرف الميزان الثلاثة يمثل كل واحد منها مخرجا من المخرج : فالعين من الحلق ، واللام من وسط الفم ، والفاء من الشفتين ، ومعنى هذا نفي عشوائية الاختيار(الفاخري، 1996)

3-الغرض من الميزان التصريفي .

الغرض من الميزان التصريفي معرفة أصول الكلمات وما اعتراها من زيادة أو حذف ، وما طرأ على أحرفها من تغيير أو تقديم ، أو تأخير ، أو إعلال أو إبدال ، أو حركة ، أو إسكان ولنوضح القول بالأمثلة التالية

1- الفعل الثلاثي بأنواعه : (ف-ع-ل)، (بفتح العين ، أو ضمها ، أو كسرها) وتقابل بها أفعالها . على أن فَعَلَ (بفتح العين) أكثرها استعمالا، و يليه فعل (بكسر العين) ، ولكنه كثير الحجم رغم قلة استعماله ، ويليه فُعِلَ (بضم العين) وهو أقل الأبنية استعمالا وأكثر ما جاء عليه يدل على طبائع وغرائز ، نحو : كرم-عظم-حسن - فُضِح - خُبِت -كُتِف -حُم -خُشِن..

ب-الفعل الصحيح بأنواعه :

ب-1- الفعل الصحيح السالم : لا يحدث فيه تغيير مطلقا كَتَبَ - يَكْتُب -اُكْتُب ... ومثله الصحيح المهموز ، نحو : سأل-قرأ-أخذ..

ب-2- الفعل الصحيح المضعف : نحو : شد-مد-رد -عد -وتلحقه أفعال ، نحو : قعقع-دمدم-خرخر- صرصر- قلقل..

ج-الفعل المعتل بأنواعه :

ج-1/الفعل المثال بنوعيه ، نحو : وعد-وقف- ينع -يقظ...لايحتاج عند وزنه سوى إلى مقابلة أصوله الثلاثة بأحرف الميزان الثلاثة ، لفاء بالفاء ، والعين بالعين ، واللام باللام ..

ج-2: الأفعال الجوفاء والتناقضة واللفيف بنوعيه : يراعى فيها أصل حرف العلة، وتُعامل معاملة الصحيح ، فتُقابل فاء الموزون بفاء الميزان، وعينه بعينه، ولامه بلامه نحو : أتى - عاد - نأى - غزا - دنا - كوى - عوى - نوى - وعى... فنقول : أتى-عود-ني -غزو-دنو-كوي-عوي-نوي-وعى..

د- الفعل الرباعي : وله وزن واحد هو (فعلل)، أربعة أصول تقابل بالفاء والعين واللام واللام، ويجري على بقية الأبنية الملحقة بها... نحو : فوعل -فعول-فعيل-فنعل-فعلى..

ومهما يكن من أمر فالضابط في الوصول إلى الوزن الصحيح هو صفة مقابلة أصول الموزون بأصول الميزان ، والانطلاقة تكون من الثلاثي المجرد في مختلف صيغه. وفيما يتعلق بالفعل المعتل فيمكن معرفة أصل حرف العلة فيه بإسناده إلى الذات ، فنهتدي إلى أصل حرف العلة فيه واو أو ياء. هذا وإن التحكم الجيد في تطبيق الميزان الضرفي انطلاقاً من الفعل الثلاثي المجرد من باعتباره أسهل الصيغ من شأنه أن يكسب الدارس آلية وزن أية كلمة تامة كانت ، أو منقوصاً منها ، أو مزيداً إليها، وهذا ما يؤهله إلى اكتساب آلية تطبيق ميزان التصغير في صيغه الثلاث إضافة إلى نقطة الانطلاق سالفة الذكر أرى أنه من المنهجية بمكان التركيز على الصيغ المتشابهة من حيث الحركات والسكنات ؛ وعلى سبيل المثال : وزنا صيغة منتهى الجموع وهما (مفاعل-مفاعيل) وما يجري مجراها من بقية الأوزان (أفاعل-أفاعيل، و تفاعل-تفاعيل وفواعل فواعيل-، وفياعلفياعل...)/0/0// ، /0/0// وهلم جرا(الغلابيني، 1997)

وأرى أيضاً من خلال تجربتي في تدريس مادة التصريف والعروض ضرورة الانطلاق من الأفعال الثلاثية الصحيحة السالمة ، لا المهموزة ، ولا المضعفة حتى يتمكن الدارس من التعامل مع الميزان بادي الرأي بكل يسر وسهولة : لأن اعتماد الأفعال المهموزة أو المضعفة منذ أول وهلة من شأنه تعطيل عملية الاستيعاب السريع أو تعسيرها ، مع العلم أن علم التصريف ليس من السهولة بمكان ، وخير مثال ما حدث لمعاذ بن مسلم الهراء (ت187هـ) أحد أعلام النحو ، بل وتنسب إليه نشأة علة الضرف ، فقد روي أنه دارت بينه وبين أحد الأدياء مقارضة شعرية حول ما كان يدور بين الدارسين من مسائل نحوية وصرفية ، حيث كان الأديب قد جلس إلى معاذ فسمع منه النحو ، فلما انتقل إلى التصريف سمعه يقول لرجل : « كيف تقول من تؤزهم أزا في قوله تعالى : (ألم تر أننا أرسلنا الشياطين على الكافرين تؤزهم أزا) مريم 83 ، أو من قوله سبحانه - : (وإذ المؤودة سُئلت) التكوثر: 08. فاعل افعل ، فأنكره الأديب وقال :

قد كان أخذهم في النحو يعجبني حتى تعاطوا كلام الرنح والروم
لما سمعت كلاماً لست أفهمه كأنه زجل الغربان واليوم
تركت نحوهم والله يعصمني من التّقحم في تلك الجراثيم

فأجابه معاذ بقوله :

عالجتها أمرد حتّى إذا شبتّ لم تحسن أباجادها
سمّيت من يعرفها جللا يُصدرها من بعد إيرادها

(رواي، النحو العربي - نشأته وتطوّره مدارس ورجاله، 2003)

علما بأنّ علم التّصريف لم يظهر كعلم مستقلّ إلّا في نهاية القرن الثّاني الهجريّ، حين جمعه عثمان بن بقية المازنيّ في كتب سمّاه (التّصريف) بعد أن كان التّصريف جزءا من النّحو تحت مسمّى واحد هو (علم النّحو) (رواي، النحو العربي نشأته وتطوّره مدارس ورجاله، 2003).

ثالثا : أثر الميزان الصّرفيّ في ميزان التّصغير .

قبل الحديث عن هذا الميزان لا بأس من الإشارة إلى مفهوم التّصغير .

تعريف التّصغير : التّصغير مصدر الفعل صَغَر ، وهو تحويل الاسم المعرب إلى صيغة فُعِيل ، أو فُعِيعِل ، أو فُعِيعِلِل . للأغراض التّالية

1- تصغير ما يُتوهّم كبره ، نحو : رُجِيل...

2- تحقير ما تُتوهّم عظمته ، نحو : عويلم ، وشويعر ...

3- تقليل ما تُتوهّم كثرتة ، نحو : دريهمات وفليسات...

4- تقريب ما يُتوهّم بُعْده زَمنا ، أو مسافة ، أو قدرا ، نحو : قُبيل وفُويق ودُوين تصغير ل (قبل وفوق ودون...)

5- التّحَبّب ، نحو : يا أخِي ، ويا بُني...

6- التّعظيم : وقد ذكره الكوفيون واستدلّوا بقول لبيد:

وكلّ أناس سوف سوف تدخل بينهم دويهيّة تصغّر منها الأنامل.

إذ لا يمكن لهذه الدويهيّة أن تصغّر منها الأنامل ما لم تكن عزيمة التّأثير على حدّ رأي الكوفيّين ، وقد ردّ البصريّون هذا الغرض بحجّة تنافي التّصغير مع التّعظيم (اللّبيدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، 1985)

وهذه الأغراض المذكورة آنفا تحقّق فائدة معنويّة ، على أنّ ثمة فائدة لفظيّة تتمثّل في الاختصار، بله وإنّ للتّصغير خصائص تتمثّل في إعادة الأشياء إلى أصولها، نحو : دار دويرة ، ورأس رؤيس، وناب نيبب بإعادة الألفات إلى أصولها الواو والهمزة والياء على التّرتيب ، قال النّاطم رحمه الله

وصغّر الباب فقل بويب والنّاب إن صغّرتة نيبب

لأنّ بابا جمعها أبواب والنّاب أصل جمعها أنياب

وقد سُئل الخليل بن أحمد عن السّبب الذي من أجله بنى المصغّر على هذه الأبنية الثلاثة ، فقال : لأنّي وجدت معاملة النّاس على (فلس ودرهم -ودينار)(اللّبيدي،

(1985)

وتصغير هذه الأسماء كلها يكون بطريقة واحدة هي: ضمّ الحرف الأول وفتح الثاني، وجلب ياء ثلاثة وفتح الثاني، وجلب ياء ثلاثة ساكنة يُطلق عليها ياء التصغير ، ثمّ يُكسر ما بعدها في كلّ ما زاد على ثلاثة أحرف

وهناك نوع من التصغير يسمّى تصغير الترخيم ، وهو يقتضي إيقاع صيغة التصغير على الكلمة المراد تصغيرها بعد تجريدتها من الزيادة ، مثل تصغير حمد على حميد ، ومدحرج على دحيرج ، ومكرم على كريم. هذا وإنّ حسن توظيف ميزان التصغير من شأنه إكساب الدّارس آليّة التعامل مع القلب المكاني بكلّ احترافيّة ويسر

رابعا : القلب المكانيّ وجه من أوجه الميزان الصّرفيّ وثمرة من ثمراته:

أ-كيفية:

القلب المكاني ميدان شغل بال الصّرفيّين العرب عند الحديث عن الميزان الصّرفيّ ، وفيه يرون أنّ القلب المكاني عبارة عن نقل حرف أصلي من موطنه في الكلمة إلى مكان آخر فيها بالتّقديم والتّأخير ، فلا اعتراف فيها بتقديم أو تأخير إلّا للحرف الأصلي. لا الرّائد. وهذا وقد استعمل الصّرفيون نماذج منها : ولنستفتح بيت لامرئ القيس من مطولته اللّامية المشهورة

وليل كموج البحر أرخى سدوله	عليّ بأنواع الهـموم لـيبتلي
فقلت له لما تمطّى بصلبه	وأردف أعجازا وناء بكـلـلـ
ألا أيها الليل الطّويل ألا انجل	بصبح وما الإصباح منك بأمثل

(الشنقيطي، 2007)..

فالفاعل: (ناء) التي بمعنى (بَعَدَ) مأخوذة من النَّأْي ، فأصلها إذا (نَأَى) على وزن (فعل) ؛ لأنّ المصدر يأتي منه ويجري عليها ، أي التّرتيب الأصلي للكلمة أن تأتي النّون فالهمزة فالألّف التي أصلها ياء . ففي (ناء) قدمت لام الكلمة (التي هي الياء) فصارت (نَيَاءً) ، ومن ثمّ قلبت الياء ألفا بناء على أساس صوتيّ أساسه قلب حرف العلّة المتحرّك المنفتح ما قبله ألفا فصارت (نَاءً) بزنة (فَلَعَج) بعد أن كان الأصل منها قبل القلب على زنة (فعل)(أحمد و كشك، 1983)

من دلائل الإحساس بالقلب المكاني في كلمة ما يلي: -ب

1-مخالفة الكلمة التّرتيب الأصلي بناء على كثرة مشتقاتها التي تثبت تغيير التّرتيب كما في : ناء-جاه-آرام ..

2-كون الكلمة مع قلبها تأخذ حكم الأصل كما في منع صرف كلمة (أشياء) . والمنع حاصل بناء على أنّها شيئا لا أشياء..

3- كون الكلمة محقّقة لمظهر إعلاليّ دون جريان الإعلال وحصوله كما في أيبس مقلوب يأس..

خامساً: دور المحاذاة الصوتية في ترسيخ آلية الوزن:

ممّا لا يخفى على ذي علم أنّ لغتنا الجميلة تحرص كلّ الحرص على الحس الجمالي في بنيتها وتراكيبها حتّى ولو كان ذلك على حساب القاعدة النحوية فقد تضخّي بها وقد تخالفها لتحقيق ذلك الحسّ... ولنعرض نماذج مختلفة عامّة مع التّركيز على المحاذاة الصّرفيّة. ومن النّماذج العامّة ما نلتمسه في قوله عليه السّلام: «أعوذ بك من السّامة اللّامة» (البخاري، الجامع الصّحيح، 2011)، وقوله عليه السّلام: «ارجعن مأزورات غير مأجورت» (القزويني و الحافظ، 2008)، وقوله عليه السّلام: «يا أبا عمير ما فعل النّغير؟» (فؤاد و الباقي، 2009)... وقول العامّة: شيطان ليطان، حيص بيص، كيت كيت، ذيتذيت، شجر بجر، شذر مذر، حسن بسن... وهلمّ جرّ... فهذه المجاورة أو المحاذاة وليدة الحسّ الجمالي في العربيّة وهذا ما أكّده ابن الصّائغ في كتابه (إحكام الرّأي في أحكام الآي): اعلم أنّ المناسبة أمر مطلوب في اللغة العربيّة، يُرتكب لها أمور من مخالفة الأصول، وقد تتبعت الأحكام التي وقعت في آخر الآي مراعاة للمناسبة، فعثرت منها على نيف وأربعين حكماً

على أنّ أوّل من استخدم هذا المحاذاة الفقيه اللّغويّ أحمد بن فارس (ت395 هـ) في كتابه (باب المحاذاة) وقد عرّفها بقوله: «معنى المحاذاة أن يُجعل كلام حذاء كلام فيؤتى به على وزنه لفظاً وإن كانا مختلفين...» (رجب و إبراهيم، 2008). وقد وضع كتاباً سمّاه (الإتباع والمزاوجة) (فارس، 1954) بثّ فيه كلمات يحاذي بعضها بعضاً. كما سمّاها بعض اللّغويّين بالمزاوجة والازدواج، وقد وضع ابن قتيبة (ت267) كتاباً سمّاه (باب تأويل المستعمل من مزدوج الكلام وممّا ورد فيه له الطّم والرّم - لا يعرف هزاً من برّ (بكسر الهاء والباء) القوم في هياط ومياط، ما به حبض ولا نبض، وهولك حلّ وبلّ (بكسر الحاء والباء)، وهولا يدالس ولا يؤالس.. (قتيبة، 2003). وقد سمّاها أصحاب المعاجم العربيّة في مواضع متناثرة ب(الازدواج، والتزواج، والمزاوجة) ففي ديوان الأدب للفارابي (ت350 هـ) يقال: أخذني من ذلك ما قدّم وما حدّث، لا يُضمّ حدّث في شيء من الكلام إلّا في هذا الموضع، وذلك لمكان الازدواج... وفي صحيح الجوهريّ (ت393 هـ): يقال: تعسا له ونكسا. وإنّما هي بالضّم (نكسا) وإنّما فتح للازدواج.. ويقال: هَنَأني الطّعام ومَرَأني إذا أتبعوها هَنَأني قالوها بغير ألف، وإذا أفردوها قالوا: أمرأني... (الجوهري، 1979)

وفي لسان لعرب لابن منظور: (ت711 هـ) قال ابن عقيل:

هتاك أخبية ولّاج أبوبة يخلط باليز منه الجدّ واللينا.

فقد قال: أبوبة للازدواج، ولوفرّدها (باب) لم يحدث أي ازدواج، والحال نفسها مع قوله: «له عندي ما ساءه وناءه» بتعدية (ناء) اللّازم، ولم يقل نأه كي لا تضيع المزاوجة... (منظور، لسان العرب، 2008)

وفي تاج العروس للزّبيدي (ت1205 هـ):... وأمّا قوله عليه السّلام لزائرات القبور: «

ارجعن مأزورات غير مأجورات» (ماجة، 2008) أي : آثمت ، والقياس موزورات وهذا القلب إنما هو ليأتلف اللفظان بالازدواج... وقد سمى الثعالبي هذه الظاهرة بالمجاورة ، وعقد لها في كتابه فقه اللغة وسرّ العربية فصلا سمّاه في الحمل على المجاورة ، ومثّل له بأمثلة منها : هذا حجر ضبّ خرب (بكسر كلمة خرب) ، وأورد قولاً لامرئ القيس كأنّ ثبيراً في عرّانين وبله كبير أناس في بجاد مزمل

(الحسيني و المعدّي، 2011)

(بخفض مزمل، والتي هي نعت للشيخ ، وليس للجاد) .

وسمّاه في موضع آخر من كتابه (حفظ التوازن) ، وعقد لها فصلاً بقوله : العرب تزيد وتحذف للتوازن وإيثارا له ومثّل للزيادة بقوله تعالى : (وتظنّون بالله الظنونا) الأحزاب 10. وكما قال (فأضلّونا السبيل) الأحزاب : 67. أما الحذف فكما قال جلّ وعلا : (والليل إذا يسر) الفجر : 04. وقوله جلّ وعلا (الكبير المتعال) الرعد، من الآية : 10. (يوم التناد) غافر ، من الآية : 32. (يوم التلاق) غافر ، من الآية : 14

أما ابن جنّي فقد سمّى هذه الظاهرة : الجوار ، وعقد لها باباً في كتابه الخصائص سمّاه : باب في الجوار ، وجعله على ضربين : أحدهما تجاور الألفاظ ، والآخر تجاور الأحوال ، فأما تجاور الألفاظ فهو على ضربين

أحدهما في المتّصل ، والآخر في المنفصل (الحسيني و المعدّي، 2011). وقد تبعه في الرّأي ابن هشام في مغني اللبيب بقوله : إنّ الشّيء يعطى حكم الشّيء إذا جاوره ، كقول بعضهم : هذا حجر ضبّ خرب . بالجّر والأكثر الرّفْع ، وأورد بيت امرئ القيس السّابق ذكراً . وتبعهما السيوطي في كتبه الأشباه والنظائر في النّحو حيث لخص ما قاله ابن جنّي في الخصائص ، وابن هشام في مغني اللبيب ، وساق للجوار أمثلة متعدّدة... أمّا علماء البلاغة والدراسات القرآنيّة فقد سمّوا هذه الظاهرة (المناسبة) ، وهذا بن أبي أصيبع المصريّ يعقد باباً للمناسبة في كتابه تحرير التّحبير، وجعله على ضربين : مناسبة في المعاني ومناسبة في الألفاظ ؛ فالمعنويّة هي ابتداء الكلام ثمّ إيجاد متّم له معنى لا لفظاً كما في قوله تعالى : (لتدركه الأبصار وهو يدرك الأبصار وهو اللطيف الخبير) الأنعام : 104 ، وأمّا المناسبة اللفظيّة فهي توخّي الإنسان بكلمات متّزّيات ، وهي على ضربين : تامّة وغير تامّة ؛ فالتّامة توجب تقفية الكلمات مع الاتّزان ، وأخرى ليست بمقفاة ؛ فالتّقفية غير ملازمة للمناسبة ، فمن الأولى قول الشاعر أبي تمام من الطّويل

مها الوحش إلّا أنّ هاتا أوّانس قنا الخطّ إلّا أنّ تلك ذوابل .

فقد ناسب بين (مها وقنا) مناسبة تمّة ، وبين الوحش والخط وأوانس وذوابل مناسبة غير تامّة .

وقد ذكر السيوطي عن ابن الضائع أنّه وضع كتاباً سمّاه إحكام الرّأي في أحكام الآي ، قال فيه : اعلم أنّ المناسبة أمر مطلوب في اللغة العربيّة ، يرتكب لها أمور

من مخالفة الأصول ، وقد تتبععت الأحكام التي وقعت في آخر آلي مراعاة للمناسبة ،
فعثرت منها على نيّف وأربعين حكماً (إبراهيم و رجب، 2008)

وقد ذكر السيوطي في كتابه الإتقان ثلاثة مستويات للمحاذاة من خلال استقراءه
كتب اللغة والنحو وكتب المعاجم العربيّة ، وهذه المستويات هي : المستوى الصوتي
، والمستوى الصرفي ، والمستوى النحوي ، ولنأخذ نماذج من كلّ مستوى ، مع التركيز
على المستويين الصرفي والصوتي لعلاقتهما المباشرة -فيما أرى- بالميزان . فالمحاذاة
النحويّة منه ما يتعلّق بعلامات الإعراب ، نحو: هذا جحر ضبّ خرب...ومنها قول
الشاعر امرئ القيس (من الطويل)

كأنّ ثبيراً في عرانيّن وبله كبير أناس في بجاد مزمل

(المعدي، 2011)...والأمثلة كثيرة..

ومن المحاذاة النحويّة بالحذف قوله تعالى : (فأما من أعطى واتقى وصدق
بالحسنى فسنيسره لليسرى) الليل 5-7 ، وقوله جلّ وعلا : (ما ودّعك ربك وما قلى)
الضحى : 03...وثمة محاذاة نحويّة بوساطة التّقديم والتأخير ، ومنها قوله تعالى : (
فلا اله الاّ اّخرة والأولى) النّجم : 25. وقوله جلّ وعلا : (فأوجس في نفسه خيفة موسى)
طه : 66...ومن الوسائل النحويّة التي تحقّق المحاذاة إتباع ضمير المذكر لضمير المؤنث
ومنه قوله عليه السّلام في حديث مواقيت الحج : أنّه عليه السّلام وقت لأهل
المدينة ذا الحليفة ولأهل الشّام الجحفة ، ولأهل نجد قرن المنازل ، ولأهل اليمن
يللمهنّ لهنّ ولمن أتى عليهنّ من غيرهنّ ممّن أراد الحجّ والعمره ، ، والقياس :
هنّ لهم ؛ أي : لأهل ذي الحليفة وما ذكر معهما ، وإتّما قيل لهنّ اتباعاً لقوله :
هنّ(البخاري، الجامع الصّحيح، 2011)

عوداً على بدء ، فالمحاذاة الصوتيّة نوعان اثنان:محاذاة في الحركات : الكسر أو الضمّ
أو الفتح أو السّكون ، ومحاذاة في الأصوات قلباً، أو حذفاً، أو زيادة ، أو نقصاناً، أو إمالة.
ومنه قول العرب :أشدّ العطش حرّة على قرّة (بكسر الحاء والقاف)فقد كسروا الحرّة
لتناسب القرّة.وقال ابن دريد :الحرّة -بالفتح- حرارة العطش والتهابه ، ومن دعائهم
: رماه الله بالحرّة والقرّة ، أي : بالعطش والبرد.كُسر للزدواج وهو شائع . والجبريّة خلاف
القدريّة وهو كلام مولّد بتسكين باء الجبريّة المنسوبة إلى الجبر - بالتسكين- وقالوا
في التّحريك أنّه للزدواج ، أي لمناسبة ذكره مع القدريّة ، وقل أبو عبيد في الغريب
المصنّف:« والجبريّة خلاف القدريّة وكذا الصّحاح ، وهو كلام مولّد » وفي القاموس
بالتّحريك والتسكين لحن ، أو هو الصّواب والتّحريك للزدواج

وممّا ورد في لسان العرب أنّ امرأة عربيّة تدعى أمّ خارجة يضرب بها المثل في
السّرعة فيقال: أسرع من أمّ خارجة يضرب بها المثل في السّرعة فيقال : أسرع من
نكاح أمّ خارجة ، وكان الخطب يقوم على باب خبائها فيقول : خطب (بكسر الخاء)
فتقول: نكح (بكسر النون) ، ويقول : نكح فتقول : خطب (بضمّ النون والحاء) وهي
كلمة كانت العرب تتزوّج بها... (الجوهري، 1979) فتتحقّق بذلك المحاذاة الصوتيّة

ويقرّر اللّغويّون كلّ فعل أنّ جاء على فعل (يكسر العين) وعينه حرف حلقي (أ-ه-ع-ح-غ-خ) يجوز فيه كسر الفاء إتباعاً لكسر حرف العين : نحو : نعم وبئس..

ومن المحاذاة في الحروف قلب صوت «إلى» صوت كم في قوله عليه السّلام : ارجعن مأزورت غير مأجورات...وقد يكون الجوار سببا في المحاذاة وقد عقد له ابن جنّي بابا في الخصائص سمّاه باب الجوار ، وجعله على ضربين : أحدهما في المتّصل ومنه مجاورة لعين اللّامّة من السّفر : أوبة وطوبة : أي: أبت إلى عيش طيّب ومآب طيّب...والأصل في (طوبة) طيبة من : طاب يطيب ، وقال ابن خالويه : إنّما قالوا طوبة : لأنّهم أزوجوا به أوبة...

ومن المحاذاة الصّوتيّة المحاذاة بالحذف أو الزّيادة تحقيقاً للتّوازن ، نحو قوله تعالى : (والليل إذا يسر) الفجر: 04 وقوله جلّ وعلا : (يوم التّلاق) غافر، من الآية : 14، وقوله جلّ وعلا: (يوم التّناد) غافر، من الآية : 32. (بحذف ياء المنقوص المعرفة...) ومن المحاذاة بالزيادة بقاء حرف العلة آخر الفاعل المجزوم معتل الآخر ، نحو قوله تعالى : (لا تخاف دركا ولا تخشى) طه ، من الآية : 76، وفي حديثه عليه السّلام : يا « يا أبا عمير ما فعل التّغير»(فؤاد م، 2009)؟ والتّغير طائر صغير يشبه العصفور ، وبتصغيره جاء الحديث الشّريف. كي تحاذي كلمة (التّغير) كلمة(عمير).

و قد تكون الإمالة مظهرا من مظاهر المحاذاة الصّوتية بين الكلمات كما في سورة الشّمس والضّحى وغيرهما : فالضّحى جمع ضحوة كقريّة وقرى والقياس يأبى الإمالة : لأنّه من الواو وليس فيه كسرة وإنّما أمالوه حين قرن ب (تجلّى-يغشى) وكلاهما يمل لأنّ الألف فيهم من الياء. ومن صور المحاذاة الصّوتية فكّ الإدغام كما في قوله عليه السّلام في حديثه لنسائه : أيتكّن صاحبة الجمل الأديب ، تخرج فتنبحها كلاب الحوآب(الجوهري، 1979)؟ أراد : الأدب ، وهو الكثير الوبر، وقد فكّ التّضعيف ليوازن ويحاذي كلمة (الحوآب). و المحاذاة النّحويّة أنواع أيضا ، فقد تكون محاذاة في الإعراب، كقوله تعالى : (اهدنا الصّراط المستقيم صراط الذين أنعمت عليهم) الفاتحة : 05 و 06. بنصب (صراط) على البدليّة مع جواز الرّفْع على الابتداء ولكن المحاذاة جاءت أفضل . وقوله جلّ وعلا: (عاليهم ثياب سندس خضر وإستبرق) الإنسان : من الآية : 21. فقد قرأ حمزة والكسائي وخلف العاشر بخفض خضر وإستبرق على الجوار لكلمة (سندس) على أنّ (خضر) نعت ل (سندس) وأمّا (إستبرق)فهو عطف نسق على (سندس). ومن المحاذاة النّحويّة المتعلّقة بعلامات الإعراب كذلك قول الفرزدق

ولكنّ نصفاً لو سببت وسبّني بنو عبد شمس من مناف وهاشم

(البستاني، 1983)

فهاشم معطوف على بنو عبد شمس ، لا على (مناف) وإنّما كسر للجوار. ومن المحاذاة النّحويّة بالحذف قوله تعالى : (ما ودّعك ربّك وما قلى) الضّحى وقوله جلّ وعلا : (فأما من أعطى واتقى وصدّق بالحسنى فسنيسره لليسرى) اللّيل فالمفعول به محذوف مع الأفعال : قلى -أعطى- اتقى وهي أفعل متعدّية . وفي هذا الحذف

تحقيق للمحاذة عن طريق الحذف ، والأمثلة كثيرة.

نتقل الآن إلى الحديث عن المحاذة الصّرفيّة ويعنى به تغيير يطرأ على بنية الكلمة وصيغتها لكي تتّفق مع كلمة سابقة عليها أو لاحقة بها في الوزن الصّرفيّ ، ويمكن إيجاد عدّة صور للمحاذة في هذا الصّد. فمن المحاذة الصّرفيّة مجيء المشتق على غير قياس ، ومنها قوله عليه السّلام : « أعيذه من كلّ عامّة ولامّة ومن كلّ سامّة » (البخاري و البخاري، الجامع الصحيح، 2011) . قال أبو عبيد : ولم يقل ملامّة ، وأصله ألممت بالشّيء تأنيّه وتلمّ به : ليزاوج قوله : « ومن شرّ كلّ سامّة » وقال ابن فارس : ومثله قولهم : أعوذ بك من السّامة واللامّة ، فالسّامة من قولك : سمّت النّعمة إذا خصّت ، واللامّة صلها من ألمت ، وكان حقّه أن يقول : من السّامة والملمّة ، ولكن لما قرنت بالسّامة جعلت في زنتها

ومن المحاذة الصّرفية مجيء كلمة جمعا على غير قياس لتحاذي كلمة قبلها وبعدها ، نحو قولهم : إني لآتيه بالغدايا والعشايا ، فالغداة لا تجمع على الغدايا... ولكنهم كسروه على ذلك ليطابقوا بين لفظه ولفظ العشايا ، فإذا أفردوه لم يكسروه . قال ابن فارس : ومن سنن العرب المحاذة ، وذلك أن تجعل كلاما بحذاء كلام فيؤتى به على وزنه لفظا وإن كانا مختلفين : فيقولون : الغدايا والعشايا، فقالوا : الغدايا لانضمامها إلى العشايا. ولا يقال : الغدايا إذا أفردت عن العشايا : لأنّها الغدوات ، والعامّة تقول : جاء البرد والأكسية لا تجيء ولكن للجوار حق في الكلام ... (الثعالبي، 2010)

ومن المحاذة الصّرفيّة تحويل المجرّد إلى مزيد والعكس ، ومن الأوّل ما جاء عن الفراء قوله : يقال : هَنَأْنِي ومَرَأْنِي ، والفعل (مرأ) تحوّل إلى مجرّد ، وأصله : أمرأني ، فإذا أتبعوها كلمة (هناأني) قالوها بغير الألف ، فإذا أفردوها قالوا : أمرأني بزيادة الهمزة في أوّلها (الجوهري، 1979). وفي اللّسان : قالت العرب : أكلت طعاما فهناأني ومرأني ، معناه إذا أفرد : أمرأني ، فحذف منه الألف لما أتبع ما ليس فيه الألف (منظور، لسان العرب، 2008). ومن ذلك قول العرب أيضا : له عندي ما ساء وناء ، والفعل (ناء) ل يتعدّى ، والقياس أن يقال : أناء وحذفت همزته ليحاذي الفعل ساء ، فهم إذا أفردوا قلوا : أناء ؛ لأنّهم إنّهم قلوا : ناء وهو لا يتعدّى لمكان ساء ليزدوج الكلام (منظور، لسان العرب، 2008)

وأما تحويل المجرّد إلى مزيد تحقيقا للمحاذة فمنه ما قال الكميّ :

أرعد وأبرق يا يزيد فما وعيدك لي بضائر

فالفعلان : أبرق وأرعد مجرّدان : برق ورعد ... ولم يكن الأصمعيّ يرى بيت الكميّ حجة ؛ لأنّه عنده بمولّد ، وإنّما قال : أبرق ، وأرعد للزدواج ، ولتحقيق المحاذة بين الفعلين ، وكذلك قد ذكره المبرد في باب ما لا يهمز والعوام تهمزه (بن قتيبة، 2003)

ويقال: بَرَقَت السَّمَاءُ وَرَعَدَتِ، وشملت الرِّيحَ وَجَنِبَتِ، وَضَبَّتِ، وَقَبَلَتِ، وَدَبَّرَتِ، كُلَّ ذلكَ بلا ألفٍ، وَرَعَدَ لي بالقول وَبَرَقَ، قال ابن أحمر
يا جَلُّ ما بَعُدَتْ عليك بلادنا فابرق بأرضك ما بدا لك وارعد

(قتيبة، 2003)

ومن المحاذاة الصَّرفِيَّة الاستغناء بالمفرد عن المثنى أو الجمع والعكس ومن ذلك قوله تعالى: (فلا يخرجنكما من الجنة فتشقى) طه، من الآية: 114، والقياس يقتضي فتشقى، إلّا أنّ الحسَّ الجمالي القرآني اقتضى الإفراد تحقيقاً للمحاذاة الصَّرفِيَّة في فاصلة الآية... وقوله جَلَّ وعلا: (واجعلنا للمتقين إماما) الفرقان، من الآية: 74. قال أبو عبيدة: هو واحد يدلّ على الجمع، وكان القياس يقتضي جمع إمام على أئمة، ولكنّ المحاذاة بين نهاية الآيات هي التي جعلت المفرد موضع الجمع أو المناسبة (إبراهيم و رجب، 2008)

ومن المحاذاة الصَّرفِيَّة إيثار صيغة على صيغة، ومن بين ذلك قوله تعالى: (والتين والزيتون وطور سينين وهذا البلد الأمين) التّين: 3-1. فقد أثر القرآن سينين على سيناء تحقيقاً للمحاذاة في الفاصلة ومنه أيضاً قوله تعالى: (إنّ هذا لشيء عجاب) ص، من الآية: 04 باستعمال صيغة فعال وإيثارها على فعيل... ومنه أيضاً قوله تعالى: (خلق من ماء دا فق) الطّارق: 06 أي: مدفوق وإيثار بعض الصيغ جاء لتحقيق الفاصلة ..

ومن المحاذاة الصَّرفِيَّة الإتيان .. وقد عرّفه ابن فارس بقوله: هو أن تتبع الكلمة الكلمة على وزنها أو وريثها إشباعاً وتكيداً، وقد سئل بعض العرب عن ذلك فقال: هو شيء تند به كلامنا، ومن ذلك قولهم: ساغب لاغب، وهو خبْ ضبْ، وخرابْ يبابْ، وقد شاركت العجم العرب في هذا الباب... ونثني بمثال آخر يتجلّى في قول لعرب: حسن بسن وأصلها بسّ، شذر مذر، حسن قسن. خبيث نبيث.. (إبراهيم و رجب، 2008)

وخلاصة القول فإنّ التّدريب على التَّلَقُّظ بهذه الصيغ وتردادها من شأنه إكساب الأذن نغماً موسيقياً يهدي إلى استخدام الميزان استخدماً سليماً إن في الصَّرف وإن في العروض، ومن ثمّ امتلاك ناصية القريض، ولم لا؟

خامساً: الميزان الصَّرفي مرشد حاذق للميزان العروضي.

بنية الوزن في العروض شبيهة إلى حدّ كبير ببنية اللغة، فكلّ لغة تتألّف من وحدات صوتيّة هي الحروف، وهذه الحروف تجمع لتكوّن كلمات، والكلمات بإضافة بعضها لبعض تكوّن جملاً، والجملة بتجاوره تنشئ النّصوص. وأصغر المكوّنات هي السّواكن والمتحرّكات، أقلّها ثلاثة في البنية، نحو: يد، ودم، وفم، وقد تؤوّل إلى حرف، نحو: ق، ع، ر-ر. إلّا أنّ العرب تكرّره الوقف على حرف واحد، فتدرفه بهاء السّكت، نحو: قه، وعه، وره، وعه... وهلمّ جرّاً

أمّا في ميدان العروض وموسيقى الشعر فأصغر مكّونات الوزن هي السّواكن والمتحرّكات وتجمع السّواكن والمتحرّكات إلى أسباب وأوتاد ، ومن هذه الأسباب والأوتاد تكون التّفعليلات ، وتجاوز التّفعليلات يعطينا وزن الشّطر ، والشّطران أو المصراعان يؤنّفان البيت ، والأبيات تنشئ قصيدة ، وهكذا دواليك . ومن ثمّ فإن كلّ مرحلة من المراحل المذكورة آنفا تعبّر عن مستوى معيّن : مستوى الحرف ، ومستوى الأسباب والأوتاد ، ومستوى التّفعليلات ، ثمّ مستوى البيت ، ثمّ مستوى القصيدة ... ولا نريد شرح هذه المستويات بقدر ما نريد أثر تعلّم الميزان الصّرفي في آلية توظيف الميزان العروضي ، بل وكشف الكسور العروضية ، في أيّ بيت وجبره في أسرع وقت. والقاعدة في الميزان العروضيّ مؤدّاه : لا يتجاوز في الشعر العربيّ وتدان ، ولا يتجاوز أكثر من سببين . وقاعدة تجاوز التّفعليلات -فيما قرأت -هي التي تمكّننا من اختيار الوزن الملائم (قاعدة تجاوز التّفعليلات) -ولئن كان مفهوم الوزن مستعملا في ميداني الصّرف والعروض على وجه الخصوص، إلّا أنّ الميزان الصّرفيّ غير الميزان العروضيّ : فلو أخذنا على سبيل المثل الوزن الصّرفيّ (مستفعل) فإنّنا نلغفه يحتوي الكلمات : مستحسن -مستنتج- مستكبر-مستنبط... وما يجري مجرى هذه الكلمات صحّة وإعلالا. كما أنّه يقتضي وجود السابقة (مست) مع تمام الكلمات :لأنّ أيّ حذف من الميزان يتطلب حذفاً من الموزون في حين إنّ الوزن العروضيّ الذي قياسه (مستفعلن) لا يشترط فيه ما اشترط صرفيا ، بحيث لا يقتضي وجود أيّ حرف معيّن ، ولا يلزم الحروف بأن تتبّع أيّ نوع من الحركات ، كما أنّ هذا الوزن عروضيا لا يشترط تمام الكلمة فقد تتأزّر في كلمتان أو أجزاء منها ، ويمكن تمثيل ذلك ب : ودّع هري---يا در مي-بانّت سعا- واعر قل...والأمثلة كثيرة ومدار الفكرة هي أنّ التّحكّم في تطبيق الميزان الصّرفي جدير بأن يؤهّل الدّارس إلى آلية التّحكّم في استعمال الميزان العروضيّ وسرعة تعلّمه ، بل امتلاك حاسة كشف البيت المكسور عروضيا بكلّ يسر وسهولة

خاتمة:

ومن خلال عرض هذا المعلومات حول الميزان بأشكاله ، عنّ لي ما يلي :

- 1-المحاذاة الصّوتيّة لها دور كبير في تأهيل المتعلّم لممارسة الميزان الصّرفي وبصورة آلية
- 2-الميزان الصّرفي طريق نحو حسن توظيف الميزان العروضيّ .
- 3- ميزان التّصغير ليس إلّا ميزان صرفي مشروط ، بل هو وجه من أوجه التّطبيق له بل ولقياس ممارسة الميزان الصّرفيّ في مختلف أحواله
- 4-القلب المكاني وجه تطبيقي للميزان الصّرفيّ -
- 5- تيسير اكتشاف القلب المكاني واستيعابه رهين بمدى التّحكّم في الميزان الصّرفيّ
- 6- الميزان -كيفما كان- يكسب الدّارس إحساسا مرهفا يؤهّله إلى كشف الكسور

العروضيّة بصورة تلقائيّة من دون حاجة إلى تقطيع كتابي
7- للميزان عموماً والميزان العروضي خصوصاً دور كبير دور في استيعاب العلاقات
الرياضيّة

والحمد لله ربّ العالمين.

المراجع:

- « إبراهيم، و رجب. (2008). موسيقى اللغة (المجلد 2). القاهرة: دار افاق العربيّة.
- « ابن جني. (2010). الخصائص (المجلد 2). بيروت: عالم الكتب.
- « ابن جني. (2010). الخصائص (المجلد 2). بيروت: عالم الكتب.
- « ابن جني. (2010). الخصائص (المجلد 2). بيروت: عالم الكتب.
- « ابن عاشور. (1984). تفسير التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.
- « ابن فارس. (1954). الإتياع والمزاوجة. القاهرة: مكتبة الخانجيّ.
- « ابن قتيبة. (2003). أدب الكاتب. بيروت: محمد علي بيضون.
- « ابن ماجة. (2008). سنن ابن ماجة. القاهرة: دار إحياء الكتب العلمية.
- « ابن مالك. متن الألفيّة.
- « ابن منظور. (2008). لسان العرب (المجلد 1). الجزائر: وزارة الثقافة.
- « ابن منظور. (2008). لسان العرب (المجلد 1). (خالد رشيد القاضي، المحرر)
الجزائر: دار الأبحاث الجزائر.
- « ابن هشام. مغني اللبيب عن كتاب الأعاريب. (بركات يوسف هيود، المحرر)
دار الأرقم.
- « أحمد، و كشك. (1983). من وظائف الصوت اللّغويّ (المجلد 1). القاهرة: مطبعة
السّلام.
- « الاسترابادي. (1998). شرح شافية ابن الحاجب. بيروت: دار الكتب العلميّة.
- « البخاري. (2011). الجامع الصّحيح (المجلد 1). القاهرة: دار ابن الجوزيّ.
- « البخاري. (2011). صحيح البخاري (المجلد 1). القاهرة: دار ابن الجوزيّ.
- « البخاري. (2011). صحيح البخاري (المجلد 1). القاهرة: دار ابن الجوزيّ.
- « البخاري. (2011). صحيح البخاري (المجلد 1). القاهرة: دار ابن الجوزيّ.
- « البخاري، و البخاري. (2011). الجامع الصحيح. القاهرة: دار ابن الجوزيّ.
- « الجوهري. (1979). الصحاح تاج اللغة العربيّة (المجلد 2). بيروت: دار العلم
للملايين.

- « الحسيني المعدي. (2011). موسوعة الشعر الجاهلي. القاهرة: دار الخلود للتراث.
- « الحسيني، و المعدي. (2011). موسوعة الشعر الجاهلي. القاهرة: دار الخلود للتراث.
- « الشنقيطي. (2007). شرح المعلقات العشر (المجلد 1). القاهرة: دار الغد الجديد.
- « الشنقيطي. (2007). شرح المعلقات العشر (المجلد 1). القاهرة: دار الغد الجديد.
- « الغلاييني. (1997). جامع الدروس العربية (المجلد 3). بيروت: المكتبة العصرية.
- « الفاخري. (1996). تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات. القاهرة: عصمى للنشر والتوزيع والإشهار.
- « القزويني، و الحافظ. (2008). سنن ابن ماجه. القاهرة: مطبعة دار إحياء الكتب العربية.
- « اللبدي. (1985). معجم المصطلحات النحوية والصرفية (المجلد 1). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- « اللبدي، و محمد سمير اللبدي. (1985). معجم المصطلحات النحوية والصرفية (المجلد 1). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- « رجب، و إبراهيم. (2008). موسيقى اللغة (المجلد 2). القاهرة: دار الآفاق العربية.
- « روي. (2003). النحو العربي نشأته وتطوره مدارسه ورجاله. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- « روي. (2003). النحو العربي -نشأته وتطوره مدارسه ورجاله. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- « سيبويه. (2014). الكتاب. القاهرة: مكتبة الآداب.
- « صالح روي. (2003). النحو العربي نشأته وتطوره مدارسه ورجاله. القاهرة: دار غريب.
- « عبد الجواد، و رجب.
- « عبد الله بن قتيبة. (2003). أدب الكاتب (المجلد 13). (علي فاغور، المحرر) بيروت: محمّد علي بيضون دار الكتب العلميّة.
- « عبد الملك الثعالبي. (2010). فقه اللغة وسر العربية (المجلد 1). مصر: دار اليقين للنشر والتوزيع.
- « عثمان ابن جني. (2010). الخصائص (المجلد 2). بيروت: عالم الكتب.
- « فؤاد البستاني. (1983). الروائع-الفرزدق (المجلد 6). بيروت: دار المشرق ش م م.
- « فؤاد، و عبد الباقي. (2009). صحيح مسلم. القاهرة: دار ابن الجوزي.
- « محمد اللبدي. (1985). معجم المصطلحات النحوية والصرفية (المجلد 1). بيروت: دار الفرقان.

- « محمد حسين الحسيني. (2014). تلخيص الذهب من لسان العرب (المجلد 1).
الأردن: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- « محمد حسين. (2014). تلخيص الذهب من لسان العرب (المجلد 1). المملكة
الأردنية الهاشمية: عشتار للاستثمارات الثقافية.
- « محمد فؤاد. (2009). صحيح مسلم. القاهرة: دار ابن الجوزي.
- « نجيب اللبدي. (1985). معجم المصطلحات النحويّة والصّرفيّة (المجلد 1). بيروت:
مؤسسة الرسالة.

جدوى المنهج التداولي في تعليمية القص القرآني لفائدة طلاب كلية الإلهيات

أ. غفران تفنكجي¹
Gufran Tüfekçi ASAD

أستاذة محاضرة في جامعة إسطنبول 92 مايو

باحثة دكتوراه بجامعة يالوفا، معهد الدراسات العليا

كلية العلوم الإسلامية، قسم العلوم الإسلامية الأساسية، اللغة العربية
gufrantfankji@gmail.com

ملخص الدراسة

يسعى هذا البحث إلى طرح تصور جديد يعتمد على المقاربة التداولية في تعليمية القص القرآني للنهوض بتعليمية اللغة العربية في كلية الإلهيات، وتعزيز كفاءات المتعلمين التواصلية في سياقات التفاعل المتعددة، حيث تُعد القصص القرآنية مصدرًا غنيًا لهذه المقاربة يتجلى فيه جمال اللغة والأدب. فتحليل النصوص وفق منظور تداولي يُمكن الطالب من القدرة على فهم الخطاب وتحليله وفق استراتيجيات تؤهله إلى امتلاك كفاءات تواصلية عالية وتكسبه القدرة على تفكيك شفرات النصوص والخطابات وتساعد على التغلغل في محتوى النص بعمق من خلال التدريب على الاستنباط والتأويل الصحيح لمقتضى الخطاب انطلاقًا من مبناه اللغوي واستنادًا إلى إستراتيجيات تفسيرية مستمدة من المفاهيم التداولية.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، التواصلية، المنهج التداولي، تحليل الخطاب

1- Bu makale, devam etmekte olan «Semantik Yaklaşım Işığında Fatiha ve Bakara Surelerinde Geçen Kur'an Kelimeleri ve Bu Kelimelerin Dil Çerçevesinde Yürütülen Uygulamalı Bir Araştırma Kapsamında Arapça Öğrencilerinin Dağırcıklarını Geliştirmek Adına Kullanımı» başlıklı doktora tezinden (Yalova: Yalova Üniversitesi-Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı - Temel İslam Bilimleri (Arapça) (Doktora)) üretilmiştir.

Abstract

This research endeavors to introduce a novel perspective based on The pragmatic approach to teaching the Quranic story, aiming to enhance Arabic language education in the Faculty of Theology and bolster learners' communicative competencies within diverse interactive contexts. Quranic stories serve as a valuable resource in this approach, exemplifying linguistic and literary beauty. Textual analysis through a communicative lens empowers students to understand and analyze discourse, equipping them with advanced communicative skills and the ability to decode textual and discursive elements. By training students in deduction and accurate interpretation, rooted in linguistic structures and informed by communicative strategies, this approach enables a profound engagement with the textual content.

Keywords: Educational, Pragmatics, Discourse-based Approach, Discourse Analysis

مقدمة

تعددت الدراسات حول تأويل الخطاب القرآني منذ نزوله حتى يومنا هذا، وقد قرأه المفسرون الأولون وفق ما أتيح لهم من آليات معرفية فعكفوا على استكشاف معانيه ودلالاته. وقد تنبه اللغويون القدامى إلى أن فهم الخطاب القرآني يتحقق وفق ما يُسمى بالاستعمال القرآني للغة والذي قد يختلف في كثير من الأحيان عن المعايير التي اتفقت عليها الجماعة اللغوية، لذلك شاعت مصطلحات جديدة في محاولة فهم التراكيب نحو الاقتضاء والمفهوم والمنطوق والتلازم... وهذا ما يطلق عليه درس اللغوي الحديث اسم التداولية. إذ تهتم التداولية بدراسة استعمال اللغة، وهي «لا تدرس البنية اللغوية ذاتها، ولكنها تدرس اللغة عند استعمالها، في الطبقات المقامية المختلفة باعتبارها كلاما محددًا صادرًا من متكلم محدد وموجهًا إلى مخاطب محدد في مقام تواصلٍ محدد لتحقيق غرض تواصلٍ محدد» (صحراوي، 2005، ص26)

وهذا ما جعلنا نعول على المنهج التداولي في قدرته على كشف المخبوء من المعاني في قصص القرآن؛ فهو لا يقف عند تخوم الألفاظ بل يتجاوزها إلى الفعل الواقع بهذه الكلمات، والبحث عن الكيفية التي تفعل بها الكلمات فعلها بالمتلقي، وكيفية تلقيه هذه الكلمات ومدى تأثيرها فيه، إذ يمكننا من خلال آليات التداولية تكوين مقارنة مناسبة لإظهار الأساليب المختلفة التي استخدمها الخطاب القرآني للتعامل مع المخاطبين على اختلافهم وصولاً إلى الهدف الأسمى الذي من أجله نزلت هذه النصوص؛ فالقصة القرآنية بفضل خصائصها، وفضائها الداخلي بأحداثه وأفعاله وحوار الشخصيات الذي تتضمنها تسمح بتطبيق الآليات التداولية التي تسعى إلى معرفة أغراض القائل السياقية من خلال معرفة الاستراتيجية الخطابية للنص، ومن ثم يكون المعنى السياقي عمدة التفسير، فالخطاب القرآني يحتاج إلى قراءة متكاملة ونظرة شاملة لمقاصده، فلا يمكن النظر إلى هذا الخطاب على أنه مجرد أوعية لغوية لفظية محملة بدلالات لغوية فحسب، وإنما له أبعاد نفسية

وأخرى فكرية أعمق من ذلك وأجدر بالملاحظة والتتبع والبحث.

سنتناول في هذا البحث تعليمية القص القرآني وكيفية تحليله في ضوء المنهج التداولي لفائدة طلاب كلية الإلهيات، لأهمية هذه القصص ولكونها تحتوي على كل العناصر التي تمكن من تطبيق الآليات التداولية ولاقتصار مناهج دروس التفسير على البُعد النظريّ البحث الخالي من أي ممارسة تطبيقية قد تُساعد الطالب على تحليل الخطاب القرآني وتوظيفه في تطبيقاته اللغوية. كما نسعى إلى بيان جدوى الآليات التداولية في تعزيز الكفايات المعجمية والتواصلية والحجاجية

ومن ثمة تمحورت إشكالية البحث حول هذا السؤال:

كيف يمكن توجيه الدارسين في كلية الإلهيات من غير الناطقين باللغة العربية صوب توظيف مُحكم للمنهج التداولي لتحليل الخطاب القرآني وبلوغ مقصديته بوسائل أكثر عمقا؟

واقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي. ولأن التداولية منهج متعدد الدرجات كثير الإجراءات يصعب على هذه الورقة أن تحيط بكل إجراءاته ولذلك وقفت عند السياق بنوعيه الداخلي والخارجي وبينت أهميته في العملية التواصلية. ثم انعطفت إلى الأفعال الكلامية ودورها في إدراك مقاصد الخطاب وسلطات الضوء على وسائل تقوية القوة الإنجازية للأفعال، ثم خلصت إلى الحجاج ودوره الإقناعي ومثلت لبعض أنواع الحجاج في القص القرآني، وبينت أثر هذه الآليات في تعليمية اللغة العربية؛ وخاصة في تدريس المستويات المتقدمة، حيث تمنحهم كفايات معجمية وتواصلية وثقافية وإقناعية. وتمكنهم من فهم متضمنات الكلام، كما لها قيمة كبيرة في تعزيز نواتج التعلم وبخاصة المعرفية والإدراكية، حيث تتمثل الأولى في تسهيل فهم المعارف المتصلة بالدروس، أما الثانية فتتجلى في الفهم والقدرة على التحليل والاستدلال ومن ثم الربط والاستنباط والمقارنة، وكل هذه الإجراءات ترفد الجانب الإدراكي، وهو أعلى نواتج التعلم التي تسعى إلى تحقيقها كل برامج التعليم، وليس فقط تعليم اللغات. وقبل كل ذلك كان لابد من بيان أثر التداولية في تعليم اللغات، وبيان الحاجة إلى البعد التداولي في تعليمية القص القرآني

أولاً: أثر التداولية في تعليمية اللغات

عرف مصطلح التداولية مدلولات عديدة منذ ظهوره لأول مرة ويرجع مصطلح التداولية Pragmatics إلى الفيلسوف الأمريكي تشارلز موريس الذي استخدمه سنة 1938 للدلالة على فرع من فروع علم العلامات Semantics غير أن التداولية لم تصبح مجالا يعتد به في الدرس اللغوي إلا في العقد السابع من القرن العشرين بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللغة هم (أوستين Austin وسيرل Searle وجرايس Grace)، (يُنظر: نحلة، 2002 ص 52)

وتولي اللسانيات التداولية اهتماما خاصا لاستعمال اللغة في سياق معين بحسب

أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين، وتُعنى بدراسة الرموز التي يستخدمها المتكلم دون غيرها في عملية التواصل، وتهتم بالعلاقة بين الكلام وسياق حاله، وأثر العلاقة بين المتكلم والمخاطب في الكلام، فمجالها أقطاب العملية التواصلية برمتها، وتفسر معنى القول وفقاً لذلك، ولهذا استعانت بها تعليمية اللغات فانبثقت عنها مقارنة تعليمية وظيفية، تمثلت «بالمقاربة التواصلية» التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها، حيث تهدف إلى تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية (ينظر: الفارابي وآخرون، 1994، ص22). فسعت المقاربة التواصلية إلى دمج محاسن المقاربات التي قبلها المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات- مُستثمرة الكفايات التواصلية المختلفة التي تمتد من السياق اللغوي إلى الميتا لغوي، لتمنح الطلاب كفايات تواصلية تمكنهم من الإلمام بمكونات المقام الخطابي، وتكسبهم مهارة التأثير والتأثير، وتمكنهم من فهم متضمنات الكلام، وتجعل بيئة التعلم أكثر تشويقاً وأكثر جذباً وإقناعاً، وبهذا تضمن تحقق الكثير من أهداف العملية التعليمية والوصول إلى أرقى درجات التواصل

وبما أن اللسانيات التداولية تُعدّ حلقة وصل بين حقول معرفية أساسية في «تعليمية اللغات» مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وإثنوغرافيا التواصل، فإننا نراها مطالبا مهما من الناحية النظرية في تزويد «تعليمية اللغات» بالإستراتيجيات والوسائل المعرفية والمنهجية العلمية التي تمكنها من تحقيق أهدافها، لكونها ميدان تطبيقي تعليمي يسعى إلى إكساب مهارات التواصل اللغوي التي يصعب التحكم فيها لدى المتعلمين، وهذا ما يستدعي ضرورة تطعيم ميدان تعليمية اللغات بنتائج اللسانيات التداولية وتطبيقاتها الوظيفية، لكونها قادرة على تحقيق إضافات نوعية في مضمار تعليم اللغات والتي من أهمها تطوير المهارات اللغوية والثقافية والاجتماعية اللازمة للتواصل الفعال في بيئات متنوعة وهو ما لنا أن نختصره في العناصر الآتية

أ. تعزيز فهم الثقافة: حيث تساعد الطلاب على فهم الثقافة المحيطة بهم وكيفية التفاعل مع الآخرين بشكل مناسب داخل هذا السياق الثقافي، فهي تقوم على الحفر في البنية المعرفية والاجتماعية للكلام أي على السلوك اللغوي الاجتماعي، وما تحمله البنية اللغوية والجمل من ظلال التأدب والتلطف وحفظ ماء الوجه والطلب والاعتذار بأنواعه، بالإضافة إلى إستراتيجيات إصلاح الخطاب والتعويض والإستراتيجيات التدبيرية، وهذه الجوانب التداولية تعتبر موضوعاً محيراً وشائكاً في حقل تعليم اللغة الثانية (يُنظر: إيشيهارا، 2010، ص20)

ب. تحسين المهارات اللغوية: لكونها تستخدم اللغة في سياق حقيقي مما يساعد على تعزيز المهارات الاستقبالية والإنتاجية، ولا شك أن المعرفة النحوية تتطور جنباً إلى جنب مع القدرة التداولية دون الحاجة إلى تدخل تعليمي

ج. التواصل الفعال: إذ تساعد على فهم كيفية استخدام اللغة بطريقة تناسب مع المتلقي، ولن يتم ذلك إلا بدراسة أفعال الكلام ومقاصدها الخبيئة فيما يخرج إليه الكلام من معانٍ ومقاصد لا تُنبئ بها بنية الجملة الشكلية.

ثانيًا: الحاجة إلى البعد التداولي في تعليمية القص القرآني

إن القص القرآني هو أحد الأنماط الأدبية البارزة في القرآن الكريم، والذي يشكل جزءًا مهمًا من مضمون الكتاب العظيم. ويتميز بسرد قصص ذات قيم وعبر معنوية تهدف إلى توجيه الإنسان في حياته وتعليمه دروسًا هامة في الأخلاق والإيمان. فهذه القصص تهدف إلى الموعظة والاعتبار وليس هدفها أن يتحادث بها الناس في الأسفار، فالخطاب القرآني خطاب حاجي يهدف إلى التأثير في المستقبل وإذعانه لتعديل رأيه في هذا الاتجاه باعتماد الحجج المختلفة

كما يحوز الخطاب القرآني القصصي بعدًا تعليميًا تداوليًا بامتياز بفضل تنوع أساليبه وتنوع المخاطبين فيه، من مؤمنين وكافرين وغيرهم. وبإخضاع القص القرآني لآليات التداولية يمكننا الوصول إلى المعايير الأساسية التي اقترحها «فان برين» و«كاندلين» لاختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه حسب المقاربة التواصلية، وهي (يُنظر: خرما، وحجاج، 1988، ص 172-173).

1- التركيز على النواحي الوجدانية والمعرفية: قال تعالى: لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ (يوسف: 11) فهذه القصص تزخر بالعبر والمواعظ ومآل الفهم التدبّر. أما دروس التفسير فليس المطلوب منها أن تنحصر في نقل المعلومات دون محاولة تغيير سلوك الطالب. ويرى د. جلال الدين² في هذا السياق أنه لا ينبغي اقتصار دروس التفسير على شرح المعاني وتفسيرها دون ربطها بالسياق، ولكن علينا أن نبين الغاية من هذا الكتاب وأن نستفيد منه ونتعظ به فالهدف الأساسي منه هو تغيير سلوك الفرد ولن يتحقق ذلك دون فهم مقاصد القرآن ولذلك يقترح جلال الدين تسليط الضوء على قصص الأنبياء ليدرك الطالب أن القرآن ليس للقراءة فقط بل هو دستور لحياته. فاللغة ليست أداة للوصف أو نقل الأخبار فحسب بل هي أداة تبني الحضارات وتؤثر فيها. (يُنظر: DİVLEKÇİ، 2020، <https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-egitimi-ne-durumda>)

2- عرض المادة بطريقة المنهج الحلزوني: أي بطريقة دائرية وليست خطية بهدف مراجعة المعارف السابقة، والتركيز على الاستمرار والتتابع وزيادة مستوى العمق، وهذا ما توفره الآليات التداولية: إذ تُتيح استثمار المعارف السابقة وتربطها بالمفاهيم الجديدة. فيمكننا الاستفادة من دروس التفسير النظرية التي تلقاها الطلاب في كلية الإلهيات بتوظيفها في تحليل القصص؛ حيث يدرس طلاب الإلهيات تاريخ تفسير القرآن ومعلومات نظرية عن التفسير ومن خلال التحليل التداولي للقصص يمكنهم

2- Dr. Öğr. Üyesi Celalettin DİVLEKÇİ Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tefsir Anabilim Dalı

أن يعودوا لمكتسباتهم القبليّة ويربطوها بالمفاهيم الجديدة، كما تُمكنهم من تعزيز فهمهم للأساليب البلاغية التي درسوها؛ فالمنهج التداولي هو مخبر تتفاعل فيه كل المهارات اللغوية والمعارف السابقة

3- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية: وهذه

استراتيجية تعليمية تركز على تحقيق الفهم والتطبيق العملي للمفاهيم بدلاً من التركيز على تعلم اللغة نفسها. حيث يتم تقديم المحتوى الدراسي بشكل يركز على الفهم والتحليل والتطبيق، بدلاً من التركيز على تعلم اللغة كأداة للوصول إلى المعرفة، وبالتالي يتم تشجيع الطلاب على استخدام المفاهيم والمعرفة المكتسبة في سياقات مختلفة خارج الفصل الدراسي. وهذا يساعد على تطوير مهارات التفكير النقدي والتطبيق العملي والابتكار، وبه يتم تحقيق فهم أفضل لتطبيق المعرفة في سياقات الحياة الحقيقية

وقد أشار د. مراد سولون³ في بيانه عن واقع دروس التفسير في كليات الإلهيات إلى أن دروس التفسير في يومنا هذا ذات بعد نظري بحث، فلا تزال دروس التفسير حتى يومنا هذا تقوم على حصر اللغة في جانبها الإخباري المتمثل في نقل المعلومات والأفكار لغاية الإخبار والإعلام، وأكد على ضرورة وجود دروس عملية تتناول ألفاظ القرآن بالتحليل العميق، وأشار إلى أن الفائدة من هذا الدروس التحليلية لا تقتصر على فهم القرآن فحسب بل يمكن من خلالها تزويد الطلاب بمهارات تحليل الخطاب وفك شفراته، حيث إن علم إدراك المعاني مهارة تسهل على الطالب فهم مقتضيات الخطاب بشتى أنواعه، ومن خلال اتباع هذا المنهج في تحليل القص القرآني يمكننا التأكد مما إذا كانت الدروس النظرية قد أستوعبت جيداً أم لا (يُنظر: SÜ- LÜN، 2020، [https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-egi-](https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-egi-timi-ne-durumda)؛ فهذا الدرس يُقيّم إدارة المتعلمين للغة أو عدم تمكنهم من ذلك؛ إذ إن غاية التعلم في المقاربة التواصلية هي تجاوز اكتساب الملكة اللغوية إلى تحصيل الكفاية التواصلية التي تشمل القواعد اللغوية اللسانية وقواعد الاستعمال المتعلقة بالمعايير الاجتماعية للتواصل. وهذه الغاية جاءت انطلاقاً من النظر إلى اللغة بوصفها كفاية عمل وليست مجرد مجموعة من المعارف الصوتية والصرفية والنحوية (الصبيحي، 2007، ص51).

4- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي سواء بين المتعلمين أنفسهم

أو بين المتعلمين والمعلّم، أو بين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية. فالتعلم ليس عملية انتقال المعلومة من مصدر واحد إلى متلقيها، بل هو عملية تبادل مستمر للمعرفة والآراء بين المتعلمين. ففي ثانياً تحليل القصص يتشارك الطلاب ويتبادلون الأفكار والخبرات.

وعليه فإننا نجد في تحليل قصص القرآن وفق آليات التداولية ما يُمكننا من

3 - Prof.Dr.Murat SÜLÜN Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tefsir Anabilim Dalı

سد الثغرات في واقع دروس التفسير، وتعزيزها وجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية بنقل الطالب من دوره كمتلق سلبي إلى جعله محور العملية التعليمية باستهداف مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب، وبذلك نحقق أقصى فائدة من دروس التفسير لطلاب الإلهيات في تركيا.

وعليه فإننا نستخلص **خصائص تعليمية القص القرآني تداولياً ضمن العناصر الآتية**

1/ إثارة دافعية المتعلمين وتشويقهم وتحفيز الخيال بما تتضمنه القصص من أحداث عجائبية بتداخل العوامل الغيبية مع العوامل البشرية، فيبدأ الطالب بتخيل المقام ثم يقوم بربط الأحداث ومحاولة فهم المضمن بالاستدلال ثم الاستنتاج ثم إسقاطه على الواقع. وهذا المنوال الذهني يجعل المعرفة بالغة التأثير دائمة الأثر، وهو أسلوب يستهدف الجانب المعرفي والإدراكي معا ويدمج بينهما في مستوى واحد ومعرفة واحدة لها طابع تعليمي.

2/ إثراء الذخيرة اللغوية؛ إذ تسهم هذه القصص في زيادة تذكر الكلمات التي تعرض لها الطالب في سياق مشوق مثير لأنها ارتبطت بمشاعر خاصة. فعملية التخزين تعتمد على الارتباطات فكلاً ازدادت الارتباطات المصاحبة للكلمة ازدادت قدرة المتعلم على الاحتفاظ بها واستخدامها في سياقات متنوعة

3/ تنمية الكفاية الثقافية من خلال تعرض الطالب للتعبير الاصطلاحي المقرونة بأحداث لها معنى والمرتبطة بمواقف خاصة في القصة القرآنية، والتي تشكل أمام الطالب حجرة عثرة إذ قام بترجمتها إلى لغته وهي منفصلة، ولكن سياق القصة سيتيح له فهم المعنى، مما ينمي لديه الفهم المعرفي، ويساهم في فهم خصائص اللغة إضافة إلى تسهيل عملية التواصل وتعزيز الثقة بالنفس من خلال استخدام هذه التعبيرات في المواقف التواصلية المناسبة، مثل

أكرم مثواه: أي أحسن معاملته، تبسطها كل البسط: أي الإسراف في الإنفاق، تقرر عينها: أي تسعد وتطمئن. بلغ القلب الحنجرة: أي اشتد الخوف والرعب. (صالح، 2018، ص 12)

كما تتحقق الكفاية الثقافية من خلال فهم السياق التاريخي والثقافي الذي نشأت فيه تلك القصص؛ فقصص القرآن منتجات لغوية متأثرة بالسياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع الذي أنزل فيه

4/ تنمية الكفاية المعجمية التي تساهم في تطوير الكفاية اللغوية من خلال استخدام المعاجم العربية المعينة على فهم الكلمة في سياقاتها المختلفة والتي تزيد من رصيد الطالب اللغوي وتمكنه من القدرة على البحث في المصادر التراثية، إذ يعاني طلاب كلية الإلهيات الذين ينهون السنة التحضيرية بقدرات لغوية بسيطة من عدم القدرة على قراءة الكتب التراثية والبحث فيها، وهذا ما أشار إليه أ. محمد⁴ في

4- Arş. Gör. Muhammed Eşref AYTAÇ Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

معرض حديثه عن واقع تعليم دروس التفسير في كليات الإلهيات في تركيا، (يُنظر: AYTAÇ، 2020، [https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-e-](https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-e-gitimi-ne-durumda) gitimi-ne-durumda)

كما تساهم الكفاية المعجمية في التركيز على الوعي المورفولوجي للمتعلم لأنه سيتمكنه من توظيف اللغة بشكلٍ واعٍ قائمٍ على معرفته بالدلالات المختلفة للفظ الواحد

5/ تنمية الكفاية التواصلية فهي تساعد متعلمي اللغة على فهم أشكال اللغة ووظائفها المناسبة للعديد من السياقات التي تُستخدم فيها اللغة؛ لأنها تزيد من قدرة متعلمي اللغة على اختيار الأفعال اللغوية اللفظية الأكثر ملاءمة للمواقف المختلفة التي قد يواجهونها.

6/ تنمية الكفاية الحجاجية / الإقناعية من خلال تعزيز نواتج التعلم الإدراكية التي تتجلى في الفهم والقدرة على التأويل والتحليل والاستدلال ومن ثم الربط والاستنباط والمقارنة

إذ هناك حاجة إلى اكساب المتعلمين الكفاية الحجاجية والتي يقصد بها «مهاره استعمال اللغة للدفاع عن قيم الحق والعدل والحرية المرتبطة بالقيم الإنسانية» (عشير 2007، ص213)، فتحصيل المتعلمين لهذه الكفاية ضروري لأن اللغة في حد ذاتها ذات طبيعة حجاجية. ومن عوامل تحصيلها التنظيم والعقلانية والدينامية وتحريك المخيلة وإثارة الشعور.

ثالثاً: آليات المنهج التداولي في تحليل الخطاب القصصي

1- السياق وأهميته في فهم العملية التواصلية

بما أن التداولية تُعنى بدراسة المنجز اللغوي أثناء الاستعمال في الطبقات المقامية المختلفة فهي بذلك تتجاوز المعاني الوضعية للمفردات التي تتعلق بالبنية والدلالة إلى معانٍ أخرى تكتسبها من السياق بنوعيه الداخلي والخارجي متمثلاً في المقامات التي ينجز فيها الخطاب. ويقصد بالسياق في التداولية: «الوضعية الملموسة والتي توضع وتنطق من خلالها مقاصد تخص المكان والزمان وهوية المتكلمين.... وكل ما نحن بحاجة إليه من أجل فهم وتقويم ما يقال» (أرمينيكو، 1986، ص9) والسياق نوعان سياق لغوي وسياق خارجي أو المقام، ويطلق على سياق الحال، والذي يحدد الخلفية غير اللغوية المحيطة بالعملية اللغوية

السياق اللغوي يتعلق بالإطار الضمني للغة (بنية النص) من تسلسل العناصر وترتيبها، ويطلق عليه السياق الداخلي، أو سياق البنية الذي يمثل التركيب الداخلي للنص، ويحتوي على السياق النحوي والصوتي والإيقاعي وعلاقات الكلمات ووظائفها ومواقعها من الترتيب

أما السياق الخارجي فيُعدُّ ركيزة تتأسس عليها الآليات التداولية الأخرى مثل أفعال الكلام والحجاج؛ فالسياق هو الذي يقوم بتجلية وظيفتها، وهو من الآليات الوظيفية التي تركز عليها المقاربة التواصلية، فهو يهدف إلى مراقبة مختلف السياقات والمواقف الاجتماعية الممكنة التي قد يتعرض إليها المتعلم في حياته. وتحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب، والعمل على إكساب المتعلمين هذه الأساليب المختلفة. (يُنظر: الصبيحي، 2007، ص51)

وهو «من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم فمن أهمله غلط في نظيره وغالط في مناظراته» (الزركشي، ص 445) فسياق الموقف هو الذي يعبر ويكشف عن مقصدية المتكلم، وما يحمله من قوة إنجازية وتأثيرية لدى المتلقي. وتتضافر فيه الظروف والملابسات الثقافية والاجتماعية والنفسية التي تحيط بالإنتاج الكلامي، يقول جون ديبوا: «السياق هو مجمل الشروط الاجتماعية المتفق عليها التي تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي واستعمال اللغة.. وهي المعطيات المشتركة بين المرسل والمرسل إليه والوضعية الثقافية والنفسية والتجارب والمعلومات الشائعة بينهما» (ديبوا، 1999، ص 116) فالخطاب هو ثمرة اجتماع عناصر السياق والتي سنمثل لعناصرها من قصة طالوت وجالوت:

الإطار الزمني للقصة: إن **الإطار الزمني** الذي حدثت فيه القصة غير معروف، فقد اكتفت الآيات بذكر الحقبة الزمنية التي حدثت فيها القصة وهي «من بعد موسى»، وربما وردت الآيات على هذا النحو لتوضح أن أخلاق اليهود الشنيعة، ليس لها زمن محدد فطبائع العناد والمكابرة والعصيان موجودة في كل زمن. وإذا ما تقصينا عنصر الزمن، وجدنا مكانه جلياً في سير الأحداث، وفي تنميتها وإنضاجها، فمنذ مفتتح القصة «من بعد موسى» نستطيع أن نمسك الخيوط الزمنية بكل جزئياتها، ونرى تحركها بميقات معلوم في ثنايا القصة

الإطار المكاني للقصة: **الإطار المكاني** هو الآخر لم يذكر، كل ما ذكر من أمكنة نهض دون تحديد لاسمه. وتشكّل حادثة النهر في الهيكل الهندسي القصصي موقعا فنياً له أهميته الكبيرة في تطوير الأحداث والتنبؤ الفني لنهايتها. فهناك تفصيلات لم يركز القرآن عليها في قصص السابقين، خاصة التي تتعلق بزمان القصة أو مكانها أو أشخاصها أو أحداثها التفصيلية، لأن الهدف هو الحدث نفسه كقيمة عقائدية أو أخلاقية

الشخصيات في القصة: لم تتوقف الآيات عند وصف الشخصيات داخليا وخارجيا، وقد ورد في القصة خمس شخصيات تمثلت في: الملاء: وهم الوجهاء الذين يملؤون العين مهابة، فهذه الكلمة وضحت أن هناك طبقة الأغنياء الذين لهم الكلمة، في مقابل طبقة ضعيفة لا يؤخذ برأيها

النبي: الذي لم يذكر اسمه، فلا داعي لذكر اسمه، واقتصر دوره على حجاج الملاء لإقناعهم بأحقية طالوت في الملك، وكان ذكيا حكيما عالما بصفات قومه طالوت: الذي اصطفاه الله لقيادة الجيش، ويرمز للخير.

وجالوت: قائد جيش العدو، والذي يرمز للشر.

داوود: الشخصية التي ظهرت على مسرح الأحداث فجأة دون أي تمهيد لها.

الجنود: الذين مروا في ثلاث اختبارات: اختبار الخروج للجهاد، واختبار النهر، ثم اختبار لقاء العدو ومواجهته، فكانوا قلة من قلة، من قلة.

الملائكة: التي حملت التابوت، ولم يرونها، وجاء هذا الأمر الخارق كمعجزة من معجزات الله وآية من آياته، كرامة لطالوت.

ولم يتوقف السرد عند وصف تلك الشخصيات أو توضيح شيء من مسيرة حياتهم إلا ما كان من وصف طالوت بأن الله زاده بسطة في العلم والجسم، وهذا وصف انتقائي مهم لنجاح شخصية في مهمتها، فإن منصب الرياسة والمسؤولية يحتاج إلى العلم أكثر من حاجته إلى الجاه والنسب

وبهذا نرى كيف يقدم السياق **السياق الخارجي العون في إدراك المعنى العام للقصة في إطارها الزماني والمكاني**، فهو المرجع الأساسي لتفسير الظواهر اللغوية: فأول ما ننظر إليه في النص، سواء عند إنتاجه أو تلقيه، هو المقام ويرجع إلى جميع العناصر الخارجية المكونة للنص، إذ لا يمكن فهم كثير من مقاصد الخطاب القرآني دون اللجوء إلى القرائن والسياقات التي قيلت فيه، فهو يكشف لنا عن كثير من العناصر المهمة.

2- الأفعال الكلامية ودورها في إدراك مقاصد الخطاب

يرجع مفهوم الأفعال الكلامية إلى «جون أوستين» الذي يرى أن الفعل الكلامي هو نشاط مادي نحوي يتوسل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية كالطلب والأمر والوعد والوعيد وغيرها، بالإضافة إلى غايات تأثيرية تختص بردود فعل المتلقي كالرفض والقبول. (ينظر: صحرابي، 2005، ص40) وهو الفعل الذي يُراد به الإنجاز كالأمر والنهي والوعيد، وإن اللغة العربية بما تؤديه من مقاصد ومعان بصيغها من خلال أساليب التواصل العربي تمثل نظرية الأفعال الكلامية في التراث العربي، فهذه المعاني والمقاصد لا تعتبر دلالات لغوية فحسب بل هي فوق ذلك إنجازات وأغراض تواصلية تهدف إلى صناعة أفعال ومواقف اجتماعية، بتأثيرها على المخاطب من خلال حمله على الفعل أو تركه أو دعوته إليه (ينظر: المصدر السابق ص10-11)، وتنطلق

نظرية أفعال الكلام التداولية من مبدأ الترابط بين بنية اللغة ووظيفتها التواصلية ومن التفاعل الحاصل بين الشكل اللغوي والمقام الذي يجري فيه الخطاب وتُعَدُّ الأفعال الكلامية كنواة أساسية للتداولية، فكل خطاب يحمل في طياته إنجازاً، لأنه فعل كلامي، والفعل الكلامي يقوم على تحويل الملفوظات إلى إنجازات غايتها التأثير في نفس المتلقي. وقد يأتي الفعل الكلامي متضمناً قوة إنجازية، وهذا الإنجاز تتفاوت قوته وتأثيره وأداؤه بحسب المعاني التي يحملها الفعل الإنجازي وما يصاحبه من مساعدات كلامية، فيلجأ المتكلم إلى استعمال المؤكدات في خطابه وفق حالة المتلقي

وتتنوع أفعال الكلام في الخطاب القصصي القرآني بين أفعال إخبارية وصفية وأفعال توجيهية، وتختلف هذه الأفعال من حيث درجة قوتها الإنجازية توكيداً وإثباتاً واستنكاراً مراعاة لأحوال السياق وتحقيقاً لمقاصد وغايات الخطاب القرآني، كما يتميز الخطاب القرآني بحضور أفعال كلامية تحمل قوة إنجازية دون اقترانها بمؤكدات، من خلال اعتمادها وسائل أخرى تقويها منها:

1/ القصيدة: التي تعد مرتكزا من مرتكزات التداولية في تحليل الخطاب، والتي تُساهم في تقوية القوة الإنجازية للفعل، فقصدية المتكلم هي التي تحدد الطريقة التي يتحدث بها، فيتغير تعبيره قوة وضعفاً بتغير الموقف الكلامي (ينظر: نحلة، 1999، ص 109).

من ذلك قوله تعالى على لسان نسوة المدينة (وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَنْ نَفْسِهِ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَاهَا فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) (يوسف:30) فنسوة المدينة لم يقلن إن امرأة العزيز أحببت فتاه وإنا قلن شغفها حبا، فالقوة الإنجازية لهذا الفعل تكمن في الفعل شغفها فقصدن بهذا الفعل التعبير عن أقصى مراتب الحب والهوى. ومعنى شغف قلبها أي خرق حجابها أو أصابه فأحرقه بحرارة الحب (الحلبي، 6/475).

فقصدية المتكلم اتحدت مع سياق الحال لتشكل لنا هذه القوة في الإنجاز وتحقق الجانب التأثيري في نفس المتلقي. وبذلك يدرك الطالب أن قوة الفعل الإنجازية تزداد بزيادة المعنى الداعم لها.

وكذلك في قوله تعالى: (قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذُّبُّ) (يوسف:17) فهنا فعل كلامي إخباري (أكله) له قوة إنجازية ارتبطت بقصد المتكلم كي تزيد من فاعلية إنتاج الخطاب لتحقيق وظيفتي الإقناع والتأثير، فكان لهذا الفعل أثر حجاجي قصده المتكلم ليلأتم طبيعة الموقف الخطابية، وهو رغبة أبيهم ومطالبته بأثر باق ليوسف ليتأكد من صحة ما قاله أبنائه، ولهذا استخدموا الفعل أكل وليس افترس لأن معنى أكل أي أكله كله ولم يبق منه شيئا أما افترس فمعناه في فعل السبع القتل فحسب (الرماني وآخرون، ص41).

إن تزويد الطالب بكفاية معجمية من شأنه مساعدة الطالب على إدراك القوة الإنجازية للأفعال، فلا يمكن أن نصل إلى تعيين قوة الإنجاز للفعل الكلامي دون فهم المعنى الدلالي والمعنى الوظيفي للمنطوق (يُنظر: العبد، 2011، ص319)، والمعنى المرتبط بسياق الموقف. فالقوة جزء من المعنى والقوة والغرض عنصران مكملان للمعنى. مثال ذلك قوله تعالى على لسان النبي يعقوب عليه السلام (قَالَ إِنَّمَا أَشْكُو بَثِّي وَخُزْنِي إِلَى اللَّهِ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ) (يوسف: 86) فالبث هو شدة الحزن. (يُنظر: الثعالبي، 2000، ص38) فأراد يعقوب أن يصوّر أشد وقع لحزنه فقال: أشكو بثي، وبعدها عطف الحزن عليه لما بينهما من فرق في المعنى

2- المصاحبات الكلامية: وهي حركات أو وسائل غير لغوية تصاحب التلفظ مثل حركة الجسم وتعبيرات الوجه، والإشارات اليدوية، وإيماءات الرأس ونبرة الصوت كلها مساعدات للكلام (يُنظر: علي، 2007، ص164) وقد قصّها علينا الخطاب القرآني كما لو كانت أحداثاً مشاهدة. ومنه قوله تعالى: (أَقْبَلَتِ امْرَأَتُهُ فِي صِرَّةٍ فَذَكَتْ وَجْهَهَا وَقَالَتْ عَجُوزٌ عَقِيمٌ) (الذاريات: 29) فالموقف وسياق الحال يتطلب الدهشة والاستغراب عندما بشرتها الملائكة بخبر حملها، فجاء الفعل الكلامي (صكت) حاملاً قوة إنجازية أقوى من الفعل ضربت والصك هو الضرب الشديد

وفي قوله تعالى: (فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَكاً وَآتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِّنْهُنَّ سِكِّيناً وَقَالَتِ اخْرُجْ عَلَيْهِنَّ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ) (يوسف: 31) حركة تقطيع اليدين أضفت دلالة وطلاقة إنجازية لا تضاهيها كلمة جرحن أيديهن. الموقف هنا خروج النبي يوسف عليهن وانبهارهن بجماله فاستدعى هذا الموقف قوة للفعل الكلامي لتوظيف الإنجاز والتأثير وتوظيف الصورة في نفس المتلقي، لأن « لكل منطوق ملاسبات استعمال مختلفة » (العبد، 2011، ص 313)، فالفعل قطعن هو استعارة لفظ القطع للجرح أي جرحن أيديهن.

فهناك حركات جسمية تعد وسيلة من وسائل قوة الإنجاز، كالفعل الإخباري في قوله تعالى: (جَاءَتْهُ إِخْدَاهُمَا تَمْشِي عَلَى اسْتِخْيَاءٍ) (القصص: 25) فالفعل (تمشي) صور لنا طريقة المشي وحالها وطبيعتها، فهذه الحركات المصاحبة للتلفظ بما تحمله من معان إضافية أثرت في القوة الإنجازية للفعل الكلامي

وقد استفادت تعليمية اللغات من هذا المفهوم التداولي، لأنها تهتم بتعليم مختلف الأفعال الكلامية التي يتوقع أن ينجزها المتعلمون في حياتهم الاجتماعية كالاتذار والتهنئة والترحيب والعتاب والتحية وغيرها

إن في تطبيق مفاهيم نظرية أفعال الكلام في تحليل النصوص يجعل المتعلمين يفهمون مقاصد الكلام وآثاره المترتبة عليه، ويستطيعون تحديد الأفعال الإنجازية التي تتوقع أن يؤديها المخاطب، وهذا ما يثري فهمهم ويعزز التأويل الصحيح كما يجعلهم أكثر قدرة على التواصل الفعال شفهيًا وكتابيًا من خلال انتقاء الأساليب

والعبارات التي تبلغ مقاصدهم، وتحديث تأثيرا في المتلقي، لأنهم قد تدربوا على كيفية الوصول إلى متضمنات القول وما ينتج عنها من فعل تأثيري وإنجازي

3- التحليل الحجاجي للخطاب القرآني:

إن الخطاب القرآني بما فيه من عبر ونذر هو خطاب إقناعي حجاجي بامتياز؛ لأنه موجه إلى التأثير في آراء المخاطبين وسلوكياتهم، واستمالة نفوسهم وتوجيه عقولهم لذلك يوظف جملة من التقنيات في التأثير والإقناع، كالتوكيد والنفي والإثبات والتقرير والتمثيل والمناظرة وغيرها لأجل تحقيق هذه الغايات، ويأتي الحجاج على شكلين: الأول لا يتجاوز حدود المنطق ويقوم على البرهنة والاستدلال، والثاني فيه تقنيات تحض على إذعان المخاطب (يُنظر: صولة، 2007، ص8). أما عناصره فتتمثل في المخاطب والمتلقي والقضية المطروحة ومقام الخطاب، فكل هذه العناصر وغيرها ترتبط وتتنظم عبر ما يسمى بالعلاقة الحجاجية. وتتجلى عملية الإقناع من خلال الصيغ اللغوية التي تتدخل في تحديدها مجموعة من الأدوات التي تُعرف بالروابط الحجاجية والتي تربط بين مجموع الحجج وتسهم في اتساقه وانسجامه بغية تحقيق الوظيفة الإقناعية، وقد عرّفها العزاوي بقوله: هي الروابط التي تربط بين قولين، أو بين حجتين أو أكثر، وتُسند لكل قول دورا محددا داخل الإستراتيجية العامة، ويمثل دور هذا الرابط في إدراج حجة جديدة أقوى من الحجة المذكورة قبله ويمكننا أن نميز أنماطا عديدة من الروابط (يُنظر: العزاوي، 2005، ص30)

1. روابط مدرجة للحجج: حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن.
 2. روابط مدرجة للنتائج: إذن، لهذا، وبالتالي.
 3. روابط تدرج حججا قوية: حتى، بل، لكن، لا سيما
 4. روابط حجاجية تربط بين الأقوال من خلال عناصر نحوية، مثل حروف العطف.
 5. روابط حجاجية للتعارض الحجاجي نحو: لكن، رغم ذلك، غير أن، بل، مع ذلك.
- وللتدرج في عرض الحجج دور كبير في عملية الإقناع، ويسمى هذا التدرج بالسلالم الحجاجية؛ أي ترتيب الحجج بأسلوب معين من الأضعف إلى الأقوى لزيادة التأثير في المتلقي للوصول إلى النتيجة. ففي حوار الله تعالى مع إبليس: (قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِإِيدِي أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْغَالِينَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ خَلَقْتَنِي مِنْ نَارٍ وَخَلَقْتَهُ مِنْ طِينٍ) (ص: 75، 76) فهذه الحجج ساقها إبليس لإثبات أحقيته في عدم السجود لأدم وأوردها متسلسلة وهي (أنا خير منه، خلقتني من نار وخلقته من طين) فهاتين الحجتين تخدمان النتيجة وهي أحقيته في عدم السجود، والحجة الثانية مكملة للحجة الأولى.

ويتجلى الحجاج في القرآن بأشكال مختلفة كالحوار والتمثيل والاستدلال والمناظرة والجدل، وكل هذه الآليات تُستعمل بهدف اقناع المخاطب أيًا كان التأثير فيه، وفيما

يلي بعض أنواع الحجاج مشفوعة بتمثيل لها من قصص القرآن

1/ الحجاج الحواري والذي يهتم بتأثر أحد أطراف الموقف التواصلية بأطروحة

الآخر من خلال سوق مجموعة من الأدلة والبراهين والحجج المنطقية التي تدعم موقفه لإقناع الطرف المقابل من خلال الحوار

ففي قصة طالوت (البقرة: 246 _ 252) اعترض الملاء على طالوت الذي بعثه الله لهم ليقاتلوا تحت رايته، فأراد نبيهم أن يثبت لهم أحقية طالوت بالسيادة فسلك النبي في حجابه مع الملاء الطرق والأدلة المقنعة لإقامة الحجة عليهم، واتخذ من صفات طالوت دليلاً على أن السيادة في الحرب لا تكون للغني ذي النسب، وهي صورة من صور الحجاج عن طريق الاستدلال، من خلال ذكر صفات طالوت، فلما اعترض بنو إسرائيل على اختيار (طالوت)، جاء النبي بأسباب اختياره مرتبة ترتيباً منطقياً مُبتدئاً بذكر الأهم فالأهم

«إن الله اصطفاه عليكم...»، فبدأ بذكر ما لا جدال فيه، وهو اختيار الله له، ثم ذكر بقية المؤهلات: وهي أن الله زاده بسطة في العلم، وهذا ما يحتاج إليه في تدبير الأمة والحروب وغير ذلك، وأن الله زاده بسطة في الجسم ويشمل القوة والطول، وهاتان الصفتان انتقائيتان ومهمتان لنجاح هذه الشخصية في مهمتها

وقد وظف النص القرآني في هذا الحجاج جملة من التقنيات في التأثير والإقناع كأسلوب التوكيد الذي هيمن على الحوار، وفعل فعله في المخاطبين فاقتنعوا بأحقية طالوت بالسيادة عليهم

2/ الحجاج بالمناظرة كحجاج إبراهيم عليه السلام مع النمرود، في قوله تعالى:

(أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُخَيِّبُ وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أَحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الضَّالِّينَ) (البقرة: 258)

إذ تبدأ المناظرة بقول سيدنا إبراهيم «رب الذي يحيي ويميت» وهذه حجة واضحة يدركها كل عاقل وهي أن الرب الحق هو الذي يحيي ويميت، فإن كل أحد يعلم بالضرورة أنه لا يستطيع إحياء ميت فلذلك ابتداء إبراهيم الحجة بدلالة عجز الناس عن إحياء الأموات، فيرد عليه النمرود «أنا أحيي وأميت» وهي حجة بالمغالطة عن جهل وغرور في الإحياء و الإماتة حيث زعم أن يعمد إلى من حكم عليه بالموت فيعفو عنه وإلى بريء فيقتله (يُنظر: ابن عاشور، 1984، ج3، ص33) ثم قدم سيدنا إبراهيم حجة أخرى «قال إبراهيم فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب فبهت الذي كفر» واتبع في استراتيجيته الحجاجية على ترتيب الحجج وترجها فجاءت الحجة القوية في آخر الخطاب، وكانت الحجة الثانية مكملة للأولى، ويدل قوله تعالى «فبهت الذي كفر» أن حجة إبراهيم عليه السلام قد أعجزته عن الرد.

4/ الحاج بالتمثيل: وهو آلية لغوية تتميز بقدرتها على استحضار عوامل خارجية وتوظيفها لأغراض إقناعية. فهي تنقل المتخيل في عالم المجردات إلى المنظور في عالم المحسوسات فيزيدي الإقناع والاطمئنان. ففي قوله تعالى: (إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُخَيِّمُ الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أُولِمُ تَأْمِنُ ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) (البقرة: 260) «فسأل إبراهيم الله أن يريه إحياء الموتى بالمحسوس لفرط محبته للوصول إلى مرتبة المعاينة في دليل البعث، إذ أراد الانتقال من العلم النظري البرهاني إلى العلم الضروري» (ابن عاشور، 1984، ج3، ص38)، فقله «بلى ولكن ليطمئن قلبي» حجة على أولم تؤمن وهو استفهام تقريرى والتقدير «أأريك في حال أنك لم تؤمن، وهو تقرير مجازي أريد به لفت عقله إلى دفع هواجس الشك وقوله «بلى ولكن ليطمئن قلبي» كلام صادر عن اختبار يقينه وإفائته سالما من الشك» (المصدر السابق، ص38) أما قوله «ليطمئن قلبي» فمعناه «ليثبت ويتحقق علمي وينتقل من معالجة الفكر والنظر إلى بساطة الضرورة بيقين المشاهدة وانكشاف المعلوم انكشافا لا يحتاج إلى معاودة الاستدلال ودفع الشبه عن العقل» (المصدر السابق، ص39)

وعليه نرى أن الحاج مهارة إقناع ودفاع، وتحصيل الكفاية الحجاجية مهم لطلاب العربية؛ لأن اللغة في حد ذاتها ذات طبيعة حجاجية، وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الحاج إستراتيجية تعليمية ناجعة لتحسين مهارات التحدث، وامتلاك الكفاية اللازمة للقرءاء بمستويات عالية من التفكير النقدي، كما تمكن الطالب من طرح الحجج والأدلة والبراهين ودحضها ونقدها، وتساعد على القيام بعمليات ذهنية مهمة في ميدان التعليم؛ كالاستدلال والاستنتاج والمقارنة وكلها مهارات مطلوبة في صفوف تعليم اللغات (ينظر: أبو عمشة، 2023، <https://learning.aljazeera.net/en/Blogs>). كما أن «معرفة المتعلم بالطرائق المعتمدة في أداء الأعمال اللغوية داخل اللغة التي يتعلمها مفيدة كثيرا؛ لأنها تساعد على التعرف إلى جانب مهم من نظام الإحالات الثقافية، الذي بمقتضاه تبنى كل المعارف الصريحة والضمنية التي يكتسبها الفرد في أثناء التعلم اللغوي» (عبيد، 2015، 138)

استراتيجيات مقترحة لتحليل القصص القرآنية تداوليا:

في نهاية البحث لابد لنا أن ندرك أن تطبيق هذه الآليات في صفوف تعليم اللغات يحتاج لإستراتيجية تعليمية مناسبة يندرج في إطارها، ليصنع معها منظومة متكاملة تصقله ويصقلها، وتبعد عنه اعتباطية الإجراء، ولهذا يمكننا أن ندرج هذه الآليات تحت استراتيجيات التعلم النشط، والتي تُعرف بأنها «مجموعة من أساليب التدريس التي تركز على إلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم فمن حيث المبدأ تعتمد فكرة التعلم النشط على أن المشاركة الفاعلة للمتعليم في مواد التعلم تجعله قادرا على استرجاع المعلومات بشكل أفضل» (الهاشمي، 2006، ص24). وتتلخص فلسفة

هذه الاستراتيجية في جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية، بجعله محور العملية التعليمية، ولتحقق هذا يجب أن نجعل التعلم ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، وأن يكون مرتبطاً باهتماماته واحتياجاته، وهذه بعض الاستراتيجيات التي تعين على تطبيق آليات التداولية في تحليل خطاب القص القرآني:

1/ إستراتيجية التعلم التعاوني: تُطلق هذه الإستراتيجية على مختلف الأنشطة

التعليمية التفاعلية في المجموعات الصغيرة، وتعتمد على التعاون والتفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة بدلاً من التنافس بينهم، ويقوم هذا التفاعل على ما عند الطرفين من خبرات ومعارف سابقة تندمج معاً لنتج مهارات ومعارف جديدة عبر المناقشة والحوار وتبادل الأسئلة. ويمكننا تطبيقها في درس التحليل التداولي من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتكليف كل مجموعة بتحليل القصة وفق آلية محددة: مجموعة تتولى البحث في السياق ومجموعة أخرى تُسند إليها إخراج الأفعال الكلامية وتحديد قوتها الإنجازية، وأخرى تتولى الحجاج وتستخرج عناصره وتبين السلم الحجاجي ودور أدوات الربط الحجاجية المستخدمة في الحجاج.

2/ التعليم الإبداعي بالمجاز: تقوم هذه الإستراتيجية على الربط بين الخبرات

السابقة للطلاب بالخبرات الجديدة، من خلال محاولة إيجاد علاقة بين موضوعين غير متشابهين، يعرف الطالب أحدهما ولا يعرف الآخر فيحاول إيجاد السمات المشتركة وغير المشتركة بين الموضوعين. وفي قصص القرآن الكثير من المجاز، والمجاز يحتاج إلى نشاط ذهني يستظهر المضمنات وفق المكونات السياقية، وهذا ما يتطلب عدة عمليات ذهنية متتالية، إن استثمار التعليم الإبداعي بالمجاز في التحليل التداولي لقصص القرآن يعزز الفهم العميق ويمنح الطلاب أدوات لتفكير أكثر إبداعاً وتحليلاً. من خلال إدراك المفاهيم المجازية المستخدمة في اللغة العربية وكيفية تطبيقها في التحليل اللغوي والثقافي لقصص القرآن، كما تشجع هذه الإستراتيجية الطلاب على فهم أعمق للقصص القرآنية وتحفز تفكيرهم النقدي بشكل أكبر، مما يعزز لديهم تجربة التعلم الشاملة.

3/ الخرائط الذهنية: وهي إحدى استراتيجيات التعلم النشط وتقوم على ترتيب

المعلومات بطريقة تساعد الذهن على تذكر المعلومات، وتوظيفها مهم في التحليل التداولي من أجل تنظيم المعارف والأفكار. فاستخدام الخرائط الذهنية في التحليل التداولي لقصص القرآن يمكن أن يساهم في تنظيم الأفكار وتسليط الضوء على العلاقات والروابط بين العناصر المختلفة في السرد القرآني وتحفيز التفكير التحليلي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إنشاء فروع تمثل العناصر الرئيسية مثل الشخصيات والأحداث والأماكن، واستخدام خطوط الربط لتوضيح العلاقات بينها

خاتمة

وهكذا نرى أن خطاب القص القرآني يتضمن أثرا تداوليا بكل أبعاده التبليغية التي تحمل قصدا في سياق معين موجه إلى متلقين يجب عليهم فهم القصد ليحدث الأثر اللازم عنه فيهم. فهو خطاب تواصلي أنزل على الرسول - صلى الله عليه وسلم-، موجها إليه وإلى القراء والمستمعين له في مختلف الأمكنة والأزمنة، وهو رسالة ذات حمولة دلالية عميقة تستدعي أدوات وظيفية قوية لتجلية مخبوء الكلمات، وما خلصنا إليه من هذه الدراسة إنما يتجلى في أهمية المنهج التداولي في تحليل الخطاب القرآني وإسهامه في تعليم اللغة العربية لطلاب الإلهيات؛ لما يمد به الطالب من وسائل وآليات تعينه على القراءة وفق مستويات فكرية عديدة من منظور يتراوح بين المعنوي والوضعي، أي بين الإشارة واستعمالاتها السياقية، وتمكنه من فهم مقصدية هذا الخطاب الذي يهدف إلى إصلاح النفوس وتهذيبها. فالسياق يعينه على إدراك المعنى العام في إطاره الزماني والمكاني ويتيح له رصد قوة النسيج الضمني والاتساق الإيقاعي والمعنوي، والأفعال الكلامية تعينه على فهم المقصود من الخطاب، والجدير بالذكر ضمن هذه المقاربة هو أنها لا تكتفي بالاشتغال على النص كبنية مغلقة بل تربط شبكاته الضمنية مع فاعلية الشخصيات وقوة الحجاج ومستويات التأثير لفضي هذا الطرح إلى مقصدية الخطاب القصصي التي تشكّل مآل الخطاب القرآني ومبتغاه النهائي.

المصادر والمراجع:

- « ابن عاشور، الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، 4891 م.
- « أرمينيكو، فرانسواز، المقاربة التداولية، تر سعيد علوش، (د ط)، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 6891
- « إيشيهارا، نوريكا وأندر كوهين، تعليم التداولية وتعلمها...حيث تلتقي اللغة والثقافة، ترجمة سعد بن محمد القحطاني، ط1، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 0102.
- « الثعالبي، أبو منصور عبد الملك، فقه اللغة وأسرار العربية، المكتبة العصرية، بيروت، 0241 هـ 0002 م.
- « جون ديبوا، معجم اللغويات وعلوم اللغة، لاروس، ط2، 9991.
- « الحلبي، أحمد بن يوسف، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تح أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، دت.
- « خرما، نايف، على حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، 8891.
- « الرمانى والخطابي وعبد القاهر الجرجاني، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تح: محمد خلف الله، ود. محمد زغلول سلام، ط3، دار المعارف بمصر، (دت).

- « الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، د. ط، د، ت، صيدا لبنان.
- « صالح، محمود إسماعيل، معجم التعابير الاصطلاحية في القرآن الكريم، الرياض 8102/0441م
- « الصيحي، محمد الأخضر، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات» مجلة منتدى الباحث، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 7002
- « صراوي، مسعود، التداولية عند العلماء العرب-دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث اللساني العربي-، ط1، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 5002.
- « صولة، عبد الله، في نظرية الحجاج (دراسات وتطبيقات)، مسكيليكاني للنشر، تونس، ط1، 1102.
- « العبد، محمد، تعديل القوة الإنجازية، دراسة في التحليل التداولي للخطاب، بحث منشور في كتاب التداوليات علم استعمال اللغة، إعداد وتقديم الكتاب د. حافظ إسماعيل علوي، ط1، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 1102.
- « عبيد، حاتم، البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، من وجهة نظر تداولية لسانية: نظرية التأدب أنموذجاً، اللسانيات العربية، العدد الثاني، سبتمبر 5102 م.
- « العزاوي، أبو بكر، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، (6241هـ / 5002م)
- « عشير، عبد السلام، الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، ط1، منشورات NOITIDE POT، الدار البيضاء، المغرب، 7002
- « علي، محمد يونس، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلال في اللغة العربية، دار المدار الإسلامي، ليبيا، 7002.
- « الفارابي، عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك، سلسلة علوم التربية ط1، دار الخطابي، للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 4991
- « الهاشمي، عبد الرحمن، التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، 6102.
- « نحلة، محمود أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي

المواقع الإلكترونية:

« مدونة الجزيرة، أبو عمشة، خالد، إستراتيجية الحجاج في تعليم اللغة العربية.

<https://learning.aljazeera.net/en/Blogs>

تاريخ الاطلاع عليه 02.11.2023

« مدونة / İlahiyatlarda Tefsir Eğitimi Ne Durumda medrese

« [/https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-egitimi-ne-durumda](https://www.emedrese.com.tr/blog/ilahiyatlarda-tefsir-egitimi-ne-durumda)

تاريخ الاطلاع عليه 01.11.2023

أثر القصص القرآني في تنمية اللغة العربية (القراءة-الفصاحة)

لدى أطفال السنة الرابعة والخامسة ابتدائي-دراسة نظرية وميدانية-

محمد بوهالي

جامعة الحاج لخضر، جامعة باتنة

dz.batna-univ@bouhali.mohammed

عبد الجبار تركي

جامعة الحاج لخضر، جامعة باتنة

abdeljabar.terki@univ-batna.dz

ملخص:

أظهرت الدراسة من الجانب النظري أن القصص القرآني له تأثير كبير على الطفل في تكوينه لغوياً من جهتي القراءة والفصاحة، حيث تجذب هاته القصص قارئها إلى محبة اطلاعها وكثرة سماعها، مما يجعله يتميز بحسن القراءة وبراعة الأداء، كما تساهم القصص في تنمية مهارة الكلام والفصاحة التي يكتسبها من المفردات والتراكيب المختلفة والأنساب المتنوعة التي عُرضت في أحداث ووقائع القصص، وقد أكدت الدراسة الميدانية هذا التأثير للقصص القرآني على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي في تنمية مهاراتهم اللغوية، وأظهرت توافقها مع الجانب النظري في هذه الدراسة

الكلمات المفتاحية: القصص القرآني، اللغة العربية، القراءة، الفصاحة، الأطفال.

Summary of the intervention:

From the theoretical side, the study showed that Quranic stories have a great impact on the child in his linguistic formation in terms of reading and eloquence, as these stories attract the reader to love reading them and listening to them frequently, which makes him distinguished by good reading and skillful performance. The stories also contribute to developing the skill of speech and eloquence that he acquires. From the different vocabulary, structures, and various methods that were presented in the events and incidents of the stories, the field study confirmed this effect of the Quranic stories on fourth and fifth year primary school students in developing their linguistic skills, and showed their compatibility with the theoretical aspect of this study.

Keywords: Quranic stories, Arabic language, reading, eloquence, children

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً مزيداً إلى يوم الدين.
أما بعد:

تعتبر مراحل التكوين الأولى للطفل على مستوى تعلم اللغة العربية، من أهم المراحل التي تُكسبه مبادئ القراءة والكلام، وقد اعتنى المختصون من خلال استخدامهم الوسائل والأساليب المختلفة بطرح جملة من الحلول قصد تمكين الطفل من تنمية مهاراته اللغوية، فكانت من جملة تلك الحلول التي تساعد على ذلك اعتمادهم على سرد القصص بأسلوب يناسب مستواهم الدراسي، ولما كان الطفل يحتاج إلى تعلم مبادئ دينه في هذه المرحلة، كما هو احتياجه إلى اللغة، اهتم المعلمون بالقصص الدينية جمعاً بين هذين الغرضين، ويعتبر القرآن الكريم المصدر الرئيس والمنبع الفريد الذي يغذي الطفل ويمده بالقصص التي تنمي قدراته، خاصة من جانب القراءة وفصاحة الكلام

أولاً: إشكالية الدراسة

ومن هذا المنطلق الذي تم ذكره طرح التساؤل المحوري الآتي: وهو:
كيف يساهم القصص القرآني في تنمية مهارات الطفل من جهتي القراءة وفصاحة اللسان؟

ثانياً: أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في إعطاء الحلول النموذجية لتكوين الطفل لغوياً، بواسطة القصص القرآني، وذلك باعتبار أن هذه المرحلة حساسة جداً في بناءه من هذا الجانب

ثالثاً: أسباب اختيار الموضوع

تكمن أسباب اختيار هذا الموضوع في نقاط أهمها:

1- أهمية الموضوع التي سبق ذكرها.

2- كون الأسلوب القصصي القرآني يشد انتباه الكبار والصغار ويترك فيهم انطباعات

حسنة

3- رغبتنا في تنمية الملكية اللغوية والعلمية لدى أطفالنا من خلال الأسلوب

القصصي

رابعاً: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق أمور؛ أهمها:

1- بيان تعلق الطفل ورغبته في القصص بصفة عامة.

2- بيان أثر القصص القرآني في تكوين مهارة الطفل لغوياً وعلمياً.

3-بيان الثروة اللغوية المكنونة في القصص القرآني، واستغلالها في تنمية ملكتنا اللغوية

خامسا:الدراسات السابقة: بعد التحري والبحث، وجدنا دراسات خاصة

بالموضوع أهمها

1- أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية-المدرسة القرآنية أنموذجا-، شرموطي رحاب، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة: أحمد بن بلة، وهران 1، كلية: الآداب والفنون، قسم: اللغة العربية وآدابها، تخصص: تعليمية اللغة العربية، 2018/2019م

2- القصة ودورها في تنمية الملكة اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، سارة كريع، وعبير عبد النور، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر، جامعة: أكلي محمد أولحاج، كلية: الآداب واللغات، قسم: اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات تطبيقية، البويرة-الجزائر، 2019/2020م

3-أثر القصة على الطلاقة اللغوية عند طفل الروضة -دراسة ميدانية في رياض الأطفال، لشهب ماجدة، بلخلفة هاجر، أمقران ريم، فافة بلال، مذكرة مكملة لنيل شهادة اليسانس في علوم التربية، جامعة: محمد الصديق بن يحيى، كلية: العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، تخصص: علوم التربية، جيجل، 2017/2018م

سادسا:حدود الدراسة:

تقتصر الحدود الموضوعية لهذه الدراسة على جانب نظري متعلق ببيان المصطلحات، وجانب ميداني متعلق باستعراض مجموعة معينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وبيان آرائهم ورغبتهم في القصص القرآني ومدى استفادتهم منه و مدى تأثرهم به عند سماعه

سابعا:منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي والتحليلي.

1-سلكنا المنهج الوصفي في بيان التأصيل العلمي لمصطلحات البحث:كالأثر،والقصص والتنمية، عند بيان حدود هذه الألفاظ في جانب الدراسة النظري

2-وكما سلكنا المنهج الاستقرائي والتحليلي في ما يتعلق بالدراسة الميدانية، في استعراض آراء طلبة السنة الرابعة والخامسة ابتدائي في ما يخص إعجابهم بالقصص القرآني

ثامنا: خطة البحث

الخطة التي ارتأينا أن نسير وفقها؛ تشتمل على مبحثين:موطئةً بمقدمة ومذيلةً بخاتمة متضمنةً لأهم النتائج والتوصيات، وتفصيل ذلك على النحو الآتي

المبحث الأول:وهو مدخل تمهيدي:وقد قسمناه إلى مطلبين، خصصنا الأول منهما فيالتعريف بمصطلحات البحث؛ والثاني جعلناه في بيانخصائص القصص القرآني

المبحث الثاني: في بيان أثر القصص القرآني في تنمية كل من القراءة والفصاحة لدى الأطفال

وقد قسمناه إلى ثلاثة مطالب: كان الأول منها في أثر القصص القرآني في تنمية القراءة لدى الأطفال، والثاني في أثر القصص القرآني في تنمية الفصاحة لدى الطفل، والثالث: في عرض وتحليل معطيات الاستبيان الذي أجريناه على أطفال السنة الرابعة والخامسة ابتدائي

المبحث الأول: مدخل تمهيدي

سننطلق في هذا المبحث في المطالب الأول إلى تعريف كل من مصطلح الأثر والقصص القرآني والتنمية من جهة اللغة والاصطلاح، وفي المطالب الثاني إلى أهم خصائص القصص القرآني، وذلك على النحو الآتي

المطلب الأول: التعريف بمصطلحات البحث.

الفرع الأول: تعريف الأثر لغة واصطلاحاً

أولاً: لغة

جاء في مقاييس اللغة لابن فارس «الهمزة والثاء والراء، لها ثلاثة أصول: تقديم الشيء، وذكر الشيء، ورسم الشيء الباقي. فالأول وهو تقديم الشيء: كأن تقول افعل يا فلان هذا أثراً ما، أي: إن اخترت ذلك الفعل فافعل هذا إما لا. قال ابن الأعرابي: معناه: افعله أول كل شيء»

والثاني وهو ذكر الشيء: ومنه قول ابن عمر رضي الله عنهما: ما حلفت بعدها أثراً ولا ذاكراً» فقوله: أثراً: أي مخبراً عن غيري أنه حلف به

والثالث وهو رسم الشيء الباقي: قال الخليل: والأثر بقية ما يرى من كل شيء، وما لا يرى بعد أن تبقى فيه علقه. والآثار الأثر، كالفلاح والفلح، والسداد والسدد، قال الخليل: أثر السيف ضربته، وتقول: من يشتري سيفي وهذا أثره. يضرب للمجرب المختبر» (فارس، مقاييس اللغة، 1979)

والمعنى الأخير هو المقصود في هذا المقام وهو «أثر الشيء: أي حصول ما يدل على وجوده» (الأصفهاني، 1412هـ، صفحة 62)

ثانياً: اصطلاحاً

قال الجرجاني: «الأثر: له ثلاثة معانٍ: الأول، بمعنى: النتيجة، وهو الحاصل من الشيء، والثاني بمعنى العلامة، والثالث بمعنى الجزء» (الجرجاني، 1983م، صفحة 09)، والمعنى الأول هو الذي يتوافق مع مقتضيات هذا البحث، وذلك من أجل معرفة النتيجة التي يثمرها القصص القرآني في تكوين الطفل لغوياً

الفرع الثاني: تعريف القصص القرآني.

أولاً: لغة:

جاء في تهذيب اللغة: «القصة: البيان، ومنه قوله تعالى: [لَنَحْنُ نُقْصُ عَلَيْكَ أَحْسَنَ لَقْصٍ] (يوسف، 03): أي: أحسنَ البَيَان، ويقال قصصت الشيء، إذا تتبعته أثره شيئاً بعد شيء، ومنه قوله تعالى: [وَقَالَتِ لُؤْلُؤُهَا قُصِّه] (القصص، 11)، أي: اتبعني أثره» (الهروري، 2001م، صفحة 211)

وقال صاحب الصحاح: «قَصَّ أثره أي تتبعه، والاسمُ أيضاً القَصَصُ بالفتح» (الفارابي، 1987م)

والقصص ما كان طويلاً من الأحاديث متحدثاً به عن سلف؛ وأصل القصص في العربية اتباع الشيء بالشيء؛ وسمي الخبر الطويل قصصاً لأن بعضه يتبع بعضاً حتى يطول وإذا استطال السامع الحديث قال هذا قصص، ويجوز أن يقال القصص هو الخبر عن الأمور التي يتلو بعضها بعضاً...» (العسكري، 1412هـ)

وفي الجملة القصص يدور معناه في اللغة بين الخبر، والبيان، وتتبع الأثر.

ثانياً: اصطلاحاً

عُرف القصص القرآني بعدة تعريفات: أذكر منها:

- قال ابن تيمية هي: «الأمثال المضروبة للدلالة على الإيمان» (تيمية، صفحة 98).

- وقيل: «هو ما جاء من الكتب الماضية، وأمور الله السابقة في الأمم أحسن البيان» (خان، 1992م، صفحة 286)

- وقيل: «هو إخبار الناس بقصص الماضين» (الساعاتي، صفحة 194).

- وقيل أيضاً: أن القصص القرآني «هو إخبار القرآن عن أحوال الأمم الغابرة، وشأن النبوات السابقة، والحوادث الواقعة، وأمور كثيرة أخرى» (معبد، 2005م)

التعريف الإجرائي: هو خبر القرآن الصادق وحديثه المتتابع المفصل عما جاء في أحوال الأمم السابقة مع أنبياءهم وصالحينهم

الفرع الثالث: تعريف التنمية

أولاً: لغة

قال ابن فارس في المقاييس: «النون والميم أصل صحيح له معنيان: أحدهما إظهار شيء وإبرازه، والآخر لون من الألوان» (فارس، مقاييس اللغة، صفحة 358)، ونما الشيء يَنمو نمواً، وتَمى يَنمي نماءً أيضاً، وأَنماه الله: رَفَعَهُ، وزاد فيه إنماءً، ونماه أيضاً، قال النابغة

إلى صَعَبِ الْمَقَادَةِ مُنْذَرِيٍّ ... نَمَاهُ فِي فُرُوعِ الْمَجْدِ نَامِي

ونما الخَضَابُ يَنمو نُمُوّاً إذا زاد حمرةً وسواداً» (الفراهمي، صفحة 384)

ثانياً: اصطلاحاً

يختلف مفهوم التنمية من مجال لآخر، فالتعريف العام لها «هي التعاون وتكافؤ الجهود الشعبية والحكومية من أجل تحقيق التنمية في جميع المجالات، لتحسين وتوفير الموارد اللازمة والضرورية، وذلك باتباع خطة منهجية، أي تخطيط وفق

سياسة العامة لأفراد المجتمع» (حجام و طري، 2019م، صفحة 123)
أما تعريفها المحدد في المجال اللغوي فهو: «تطوير ورفع مستوى الأداء اللغوي لدى المتعلمين، إما استماعاً أو كلاماً أو قراءة أو كتابة، عن طريق التدريب والممارسة والمران» (شرموطي، 2019م، صفحة 33)

المطلب الثاني: خصائص القصص القرآني

يتميز القصص في القرآن الكريم بعدة خصائص: أذكر أهمها فيما يأتي:

1- كونها أحسن القصص عرضاً ومضموناً:

إن المتأمل في القرآن الكريم وفي طريقة سرده للقصص؛ يجد من العرض البديع والمضمون الرفيع ما من شأن قارئها أن يصنفها أحسن القصص وأجلها على الإطلاق؛ مصداقاً لقوله تعالى: [لَحْنُ نَقْصٍ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ] (يوسف، 03)

قال محمد رشيد رضا في تفسيره: «وفي أساليب الكلام فيها أي: القصص القرآني مع اتفاقها وتشابهها في الفصاحة والبلاغة البيانية، في الفصل والوصل، والقصر والحصص، ومواضع حروف العطف، وصيغ الاستفهام والنفي والشرط، والتعريف والتنكير، والتقديم والتأخير، ودرجات التأكيد، والإطلاق والتقييد، والعموم والتخصيص، والإجمال والتفصيل، والإيجاز والتطويل، والحذف والتكرير، وفنون المجاز والكناية والتعريض، وغير ذلك من ألوان التعبير، كالالتفات والتضمين، وصيغ الأفعال وتعديتها، والقراءات التي تختلف معانيها، فإن لعبارات القرآن في ذلك كله من الدقة الغريبة، والمعاني العجيبة، ما لا يقرب منه شيء من كلام بلغاء البشر» (رضا، 1990م، صفحة 34)

وأما كونه أحسن القصص من جهة مضمونه فهذا ظاهر وجلّي، وذلك من جهة التشديد والتأكيد على أخذ العظة والعبرة من هذه القصص، والعمل بما جاءت من أجله، ولا يكفي فيها مجرد تلقي الأخبار كما هو حال باقي القصص الأخرى التي تأتي غالباً لغرض الاستمتاع، ولهذا قال تعالى عقب ذكره لقصة يوسف: [لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِّأُولِي الْأَلْبَابِ] (يوسف، 111)، أي: «موعظة لأصحاب العقول» (القرطبي، 1964م، صفحة 323)

وجملة مضامين القصص التي أشار إليها القرآن الكريم؛ والتي ينبغي أن نراعيها

هي

أ- إثبات الوحي والرسالة لمحمد صلى الله عليه وسلم.

ب- بيان وحدة الوحي الإلهي.

ج- العبرة والموعظة.

د- تثبيت النبي صلى الله عليه وسلم في مجال الدعوة وبث الطمأنينة في

نفوس المؤمنين» (البغا و مستو، 1998م)

2- كونها صادقة في مضمونها:

قال تعالى: [لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ

تَصْدِيقَ لِّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهْدَى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ] (يوسف، 111)
ومعنى قوله تعالى: «مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى» أي: يخلق ويصنع» (الدينوري، 1978م، صفحة 223)، ومنه «فليس في القرآن شيء من نسج الخيال والأساطير، أو ما يكذبه الواقع أو التاريخ، وسواء في هذا الصدق ما جاء لضرب المثل أو لم يكن كذلك» (المتخصصين، 2002م)، فإن كلام الله تعالى كله حق كما أخبر تعالى: [يَقُصُّ لِحَقِّ وَهُوَ خَيْرُ لِّقَاصِلِينَ] (الأنعام، 57)

وقد كذب النبي صلى الله عليه وسلم من طرف قومه فيما يخبر به من أنباء المرسلين مع أقوامهم، قال تعالى حاكياً عن حال قومه معه: [أَمْ يَقُولُونَ فَتَرَلَهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُورٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرِيَتٍ وَ دَعُوا مَنِ سَتَطْعَمُهُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ] (هود، 13)

فلما لم يتمكنوا من الإتيان بما تحداهم به وعجزوا حتى عن الإتيان بسورة واحدة من هذا القرآن: [قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَ دَعُوا مَنِ سَتَطْعَمُهُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ] (يونس، 38)، ظهر أمر الله في صدق نبيه وبما جاء به، وفي رد دعاوى المتربصين المبطلين

فكل هذه الأدلة وغيرها كثير تبرهن على أن القصة القرآنية حقيقة تاريخية لا تحوم حولها شبهة. ولذا فقد اعتبرها المتقدمون والمتأخرون من المؤرخين عمدة رصينة في كل ما كتبوه من أبحاث تاريخية، سواء كانت تتعلق بحوادث حاضرة وقت نزوله، أم تتعلق بحوادث الأمم الغابرة. ولقد كانوا على بينة من أمرهم في ذلك؛ إذ أن القرآن أصح مصدر عرفه التاريخ في هذا المجال» (البغا و مستو، 1998م، صفحة 182)

3- أنها سهلة الألفاظ واضحة البيان.

قصص القرآن الكريم كلها تروق للسامع سواء كان صغيراً أو كبيراً عالماً أو جاهلاً، وذلك لما يحمله من ألفاظ سهلة وبسيطة: يُدرك الناظر إليه معانيه من أول وهلة عند قراءته وتلاوته، وكذلك سهولة ألفاظ قصصه ووضوحها ظاهر في جميعها بلا استثناء، ومن سرّه أن ينظر إلى بعضها على سبيل المثال: فليقرأ قصة يوسف كما جاءت في القرآن، قال السعدي رحمه الله «فتبارك من قصها فأحسنها، ووضحها وبينها» (السعدي، 2000م، صفحة 407)

4- كونها متنوعة في طرق عرضها.

ويظهر هذا الأمر في تكرار القصة الواحدة في مواضع عدّة من سور القرآن الكريم، كقصة موسى عليه السلام ذكرت في البقرة وتكررت في الأعراف وطه والقصص وغافر وغيرها من السور بطرق مختلفة وبأساليب متنوعة، وهكذا الحال مع قصة نوح وهود وصالح وشعيب وبعض الأنبياء الآخرين ذكروا في سور وتكرر ذكرهم في سور أخرى من القرآن

وهنا قد يُقال: ما الحكمة من تكرار القصص في القرآن الكريم؟

الجواب: الحكمة في ذلك من وجوه متعددة؛ أهمها:

أولاً: بيان بلاغة القرآن العظيم في أعلى مراتبها. فمن خصائص البلاغة إبراز المعنى الواحد في صور مختلفة، والقصة المتكررة ترد في كل موضع بأسلوب يختلف عن الآخر، كما تصاغ القصة في قالب غير القالب الأول، ولهذا لا يمل الإنسان من تكرارها. بل تتجدد في نفسه معان لا تحصل له بقراءتها في المواضع الأخرى ثانياً: قوة الإعجاز؛ فإبراز المعنى الواحد في صور متعددة مع عجز العرب البلغاء عن الإتيان بصورة منها مع بلاغتهم أبلغ في التحدي

ثالثاً: الاهتمام بشأن القصة لأنها محببة إلى النفس وتمكين لعبورها في نفس المستمع لأن التكرار من طرق التأكيد وعلامات الاهتمام. كما هو الحال في قصة موسى عليه السلام مع فرعون، لأنها تمثل الصراع بين الحق والباطل غاية التمثيل؛ علماً بأن القصة لا تتكرر في السورة الواحدة مهما كثر تكرارها وإنما تتكرر في كل موضع بأسلوب يختلف عن الآخر، وذلك مما يشد انتباه القارئ والسامع لها في كل موضع من مواضعها

رابعاً: اختلاف الغاية التي تساق من أجلها القصة، فتذكر بعض معانيها الوافية بالغرض المطلوب منها في ذلك المقام؛ كما تبرز معاني أخرى في سائر المقامات حسب ما يقتضيه الحال» (معيد، 2005م)

5- أنها ذات مضمون عقدي وأخلاقي.

قصص الأنبياء كلها جاءت تحمل في مضامينها دروس العقيدة والتوحيد. مع ما تحمله أيضاً من قيم أخلاقية، قال تعالى: [وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنْ اعْبُدُوا لِلَّهِ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ] (النحل، 36)، وقال عز وجل على لسان كل رسول أرسل لقومه: [يَقُومِ اعْبُدُوا لِلَّهِ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ] (الأعراف: 59)

قال محمد أبو زهرة: «ذكر الله تعالى الحقائق الإسلامية في القصص، فلم يكن عبرة فقط، بل كان بياناً لحقائق الإسلام، فنجد فيه بياناً لعقيدة التوحيد، والبرهان عليها جاء في سياق القصص عن النبيين السابقين» (زهرة، صفحة 141)

وأما المضامين الأخلاقية التي حملتها بعض هذه القصص فمثالها: النهي عن الحسد كما في قصة ابني آدم وقصة يوسف، والإكبر كما في قصة فرعون وهامان وقارون، والنهي عن ارتكاب الفاحشة كما في قصة قوم لوط، وتطيف الميزان كما في قصة شعيب مع قومه.

فكل هذه القصص بيّنت القيم النبيلة التي جاء بها الرسل إلى أقوامهم من خلال أمرهم بالتوحيد ونهيهم عن الشرك وقبائح الأخلاق

المبحث الثاني: أثر القصص القرآني في تنمية كل من القراءة والفصاحة

لدى الأطفال

سنتناول في هذا المبحث كيفية تأثير القصص القرآني في تنمية القراءة والفصاحة اللغوية لدى الأطفال من الناحية النظرية ثم من الناحية التطبيقية التي أجريناها على أطفال السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وذلك مبيّن كآلاتي

المطلب الأول: أثر القصص القرآني في تنمية القراءة لدى الأطفال.

لقد دعا القرآن الكريم إلى تعلم العلم وتحصيل المعارف والعلوم الشرعية وحتى الدنيوية، فكان أول ما دعا إليه تحقيقاً لهذه الغاية النبيلة هو دعوته إلى تعلم القراءة، وهي أول آيات نزلت من القرآن على النبي صلى الله عليه وسلم في غار حراء؛ قال تعالى: [قَرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ¹ خَلَقَ² لِنَسْنَنَ³ مِنْ عَلَقٍ⁴ قَرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ⁵ الَّذِي عَلَّمَ⁶ بِالْقَلَمِ⁷ لِنَسْنَنَ⁸ مَا لَمْ يَعْلَمْ⁹] (العلق 1-5)

وقد سلك القرآن الكريم مسالك متنوعة في الحث على تعلم القراءة، فتارة يكون بالأمر المباشر كما في سورة العلق، وتارة يكون بأساليب أخرى، ومن جملة تلك الأساليب وأروعها طريقة القصص القرآني الذي «يُعد من أروع وأقوى وأهم الأساليب التعليمية الهادفة من خلال الرسائل التي يوصلها والمواضيع التي يُعالجها». وقد اعتمد القرآن الكريم على القصة بشكل كبير كونها لها الأثر البالغ في تربية وتعليم وتوجيه المتعلمين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم ورفع مستوى تفكيرهم، فهي تهيئهم نفسياً وتشوقهم لمزيد من الأحداث، وذلك عن طريق القراءة أو الاستماع إلى القرآن الكريم، إضافة أنها تشد انتباههم وتدفعهم إلى الاطلاع الدائم للوصول إلى نهايتها» (شرموطي، 2019م، صفحة 30)

ويكمن سر حسن القراءة لدى الأطفال الذين تشبعوا بالنظر في قصص القرآن الكريم في «حصولهم على مستوى معرفي ولغوي عال، ومهارة في التعرف على الرموز المكتوبة، والتمكن من تشكلها شكلاً صحيحاً وقراءتها، وله في القدرة على معرفة علامات الوقف والترقيم.... فيكون بذلك ماهراً في القراءة مما يجعل نطقه للأصوات سليماً» (شرموطي، 2019م، صفحة 131)

وأصل القراءة الجيدة لدى الأطفال هو الاستماع الجيد، وهذا ما تتميز به القصص من جلب الانتباه وإثارة التفكير وذلك عند عرض أحداثها ووقائعها؛ ولهذا قيل: «فالطفل في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية لابد وأن يهتم بمهارة الاستماع عن طريق عرض القصص عليه، فيحصل لديه نطق المادة المنطوقة نطقاً صحيحاً، وبقدر الاستماع يحصل حسن القراءة» (الجفري، 1429هـ، صفحة 61)، وكلما ازداد تعلق الطفل بالقصة و تمسكه بها كلما أصبح لديه رصيد لغوي أكبر لأن القصة تعود الطفل على القراءة و تحبه بها فيصبح الطفل شغوفاً بالقراءة، يقرأ كل ما يقع بين يديه» (الشهب، بلخفة، أمقران، و فافة، 2018م، صفحة 36)

ولهذا تجد القرآن الكريم يحث على الاستماع حتى يحصل التصور الكامل التام والصحيح للمعاني التي أراد أن يوصلها. قال تعالى: [وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ] (الأعراف، 204). بل وبشّر المستمعين المتبعين لقوله وأثنى عليهم فقال: [فَبَشِّرْ عِبَادِ 17 لَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ] (الزمر، 17-18) وهذا الاستماع متعلق بجميع الناس، وفائدته للطفل من جهة اكتسابه للقراءة في كونه «يساعده على اكتشاف خطأه بنفسه أثناء تلاوة القرآن عن طريق سؤاله عن الحرف أو الحركة التي أخطأ فيها أو العلامة التي لم يراعيها» (حسينة، 2000م، صفحة 211)

ومن هذا الذي تم ذكره قد يُقال إذا كان القصص القرآني له هذا الأثر البالغ في تنمية مهارة القراءة لدى الأطفال، فلماذا النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن يقرأ وعليه أنزل القرآن وهو أكثر البشر تعقلا لمعاني قصصه وتدبرها لها؟

الجواب: نعم النبي صلى الله عليه وسلم كان أمياً لا يعرف الكتابة ولا القراءة: قال تعالى: [الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ لِرَسُولٍ لِنَبِيِّ أُمِّي] (الأعراف، 157). وذلك لكيلا يقال عنه أنه يقرأ أو يكتب تلك القصص من عند غيره. قال تعالى: وَمَا كُنْتَ تَتْلُو مِنْ قَبْلِهِ مِنْ كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّ بِيَمِينِكَ إِذَا لَأَزْتَابِ الْمُبْطِلُونَ (48) (العنكبوت، 48)

والمتمأمل من حال كون النبي صلى الله عليه وسلم أمياً فيه دليل على نبوته، إذ أن ما كان يأتي به النبي صلى الله عليه وسلم من هذه القصص للأنبياء السابقين التي ذكرها الله في القرآن وأحوال الناس الغابرين في دقة وتفصيل، على نحو يتفق مع ما هو معلوم لدى أهل الكتاب من هذه القصص ويفوقه صحة ووضوحاً، فهذا دليل قاطع أن محمداً بن عبد الله - صلوات الله وسلامه عليه - ما كان ينطق عن الهوى، إن هو إلا وحي يوحى» (البغا و مستو، 1998م، صفحة 183)

المطلب الثاني: أثر القصص القرآني في تنمية الفصاحة لدى الطفل.

يعتبر القرآن الكريم منبع الفصاحة والبلاغة للغة العربية، بل وقد أعجزت فصاحته بلغاء العرب لما تحداهم على» أن يأتوا بمثله في الفصاحة والبلاغة والجزالة فلم يأت لهم ذلك مع حاجتهم إليه واجتهادهم فيه» (الجبار، صفحة 55)

ومن جملة وجوه القرآن التي ظهرت فيه فصاحته، القصص المتنوعة» وقد بلغت من إجمالي القرآن ثمانية أجزاء «(عباس، 2010م)، وجانب الفصاحة الذي يُلمس من هاته القصص والتي تمكّن الطفل من انتهاز سبيلها في عرض مراده من الكلام، «هو أن الجملة الواحدة من الكلام تبرز في عدة صور، وبذلك يحصل له الاقتدار على الكلام وتركيبه، وصياغته في قوالب المعاني والأغراض، فتارة يأتي به في لفظ الاستعارة وتارة في صورة الإرداف وحيناً في مخرج الإيجاز، ومرة في قالب الحقيقة... قال ابن أبي الأصبع: وعلى هذا أنت جميع قصص القرآن، فإنك ترى القصة الواحدة التي لا تختلف معانيها تأتي في صور مختلفة وقوالب من الألفاظ متعددة، حتى لا

تكاد تشتهر في موضعين منه، ولا بد أن تجد الفرق بين صورها ظاهراً» (السيوطي، 1988م، صفحة 294)

تعمل القصة على تنمية ثروة الطفل اللغوية و تساعد على نموه اللغوي بما تحتويه من مفردات وعبارات جديدة قد يحفظ بعضها كما أنها تقوّم أسلوبه و تصحح ما لديه من أخطاء لغوية و تؤدي إلى اتساع معجمه اللغوي و تقوي قدرته على التعبير و التحدث، فالقصة من أهم مصادر الحصول على المفردات و زيادتها فهي تعرض للطفل الكلمة مباشرة من خلال رؤيتها و سماعها و نطقها، كما تصحح ما علق بذهنه من كلمات عامية و تجعله يبدلها بكلمات فصيحة تناسب حصائله اللغوية. (الشهب، بلخفة، أمقران، و فافة، 2018م، صفحة 36)

ولهذا تعد القصة من المصادر المهمة التي تساعد على النمو اللغوي للطفل واكتسابه لألفاظ الجديدة والمعاني والتراكيب الأدبية الوافية» (سارة و عبدالنور، 2020م، صفحة 36) «فتتكون له ثروة من المصطلحات تقوم لسانه خاصة مع القصص القرآني، فتصيره فصيحاً متذوقاً مستمتعاً بكل ما يقرأ موجهها بل متجاوزاً كل ما يعيق نطقه وقرائه، محاوراً، مفحماً خصمه بالحجة، وممتلكاً شجاعة أدبية لغوية لا نظير لها، مؤلفاً مبدعاً، خطيباً وملقياً معبراً، محللاً ومفسراً وناقداً حاكماً مقوّمًا، ومقيّمًا كل هذا منبعه معجزة المولى عز وجل القرآن الكريم» (شرموطي، 2019م، صفحة 121)

فإذا عرفنا أن القصص القرآني له كل هذه المميزات اللغوية المكونة للفصاحة العربية، أدركنا الأثر البالغ لهاته القصص في تنمية ثروة التلميذ اللغوية فالغرض الأساسي الثالث أي من هذه القصص هو تعريف الأطفال بميراث هائل للثروة الأدبية» (الهييتي، صفحة 134)

وهذا الميراث لابد وأن يكون يتميز بثلاثة مميزات وهي الوضوح والقيمة والجمال حتى يتمكن الطفل من التقاط تلك الألفاظ ويستعملها في شواهد كلامه، قال الهييتي في بيان هذه المميزات: «وعلى أي حال فإن قصص الأطفال لابد أن تكون سهلة واضحة، خالية من التعقيد، ذات رموز قريبة إلى مدارك الطفل وعواطفه، وتحمل في طياتها قيماً إنسانية تدفع الطفل على التفكير والتأمل، تسهم في تنمية قدراته العقلية والنفسية والعاطفية والأدبية» (الهييتي، صفحة 147)

وقالت هبة الحميد في بيان دور وأهمية القصة: «القصة لها دور هام في اكتساب التلميذ للمفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، وتزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية وتعوديهم النطق السليم، فعندما يكتسب التلميذ المفردات اللغوية يتكون لديه محصول ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمال، ثم يصبح على اكتساب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومهارة الاستماع والتحدث، وبذلك يصبح عند التلميذ طلاقة لغوية» (الحميد، 2005م، صفحة 96)

وقالت نورة بنت أحمد: «إن الطفل يلتقط مما يسمع من القصص والحكايات

مفردات يضيفها إلى قاموسه اللغوي لتكون في النهاية مخزوناً لغوياً يستظهره إبان مواقفه التي تعرض له، ولا يخفى ما لذلك العقد اللؤلؤي اللفظي من أثر يثبت فؤاد الطفل حال طرأ عليه طارئ حياتي، ويُمكن الطفل من مجابهة مواقف الحياة بثبات ويدعم الثقة بنفسه» (أحمد، 2011م)

ومن خلال ما تم ذكره يتبين لنا مدى أثر القصص القرآني في تنمية مهارة القراءة لدى الطفل والمتمثلة في جلبهم وانجذابهم نحوها: استماعاً ومطالعة، ويظهر تأثيره في تنمية الفصاحة من خلال اكتسابه عدداً هائلاً من الألفاظ والمصطلحات المختلفة في القصة الواحدة، فكيف إذا استمع أو طالع قصص كثيرة، لاشك أنها ستشكل لديه ثروة معرفية تمكنه من التحدث والحوار على مستوى عال وراق

المطلب الثالث: عرض وتحليل معطيات الاستبيان.

في هذا المطلب سنعرض معطيات الاستبيان الذي أجريناه ونحلل نتائجه وذلك مبين كالاتي

الفرع الأول: عرض نتائج الاستبيان.

لقد قمنا بإجراء استبيان حول أثر القصص القرآني في تنمية اللغة العربية لدى الأطفال، حيث تعلق هذا الاستبيان بتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي: مدرسة ملوكة إبراهيم بالطريف - ولاية الوادي - الجزائر، فكان مجموعهم 42 عينة، عرضت عليهم 14 سؤالاً سيأتي بيانها مفصلة في الفرع الثاني

جاء منها 17 عينة للسنة الرابعة ابتدائي بنسبة: 40,47% من العينة الإجمالية، 10 ذكور بنسبة: 23,80%، والإناث كان عددهم 7 بنسبة: 16,66%.

وأما مجموع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فكان 25 عينة من إجمالي العينات ما نسبته: 59,52%، منها 13 ذكور بنسبة: 30,95%، والإناث عددهم 12 بنسبة: 28,57%.

الفرع الثاني: تحليل نتائج الاستبيان.

فيما يأتي تحليل للمعطيات التي تم استخراجها من الاستبيان الموضح أدناه:

الجدول رقم (01) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: القصة أكثر شيء يحبه الأطفال.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	31	73,81%
أحياناً	11	26,19%
لا	0	0%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم (01) نلاحظ أن نسبة: 73,81% من التلاميذ اعتبروا أن القصة أكثر شيء يحبه الأطفال فعلاً، في حين أن نسبة: 26,19% من التلاميذ قالوا بأنه ليس شرطاً أن تكون القصة أكثر شيء يحبه الأطفال من خلال إجاباتهم بأحياناً

الجدول رقم (02) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: يستمتع الطفل عند سماعه للقصة.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	35	83,33%
أحياناً	7	16,66%
لا	0	0%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم(02) نلاحظ أن نسبة: 83,33% من التلاميذ أجابوا بأن الطفل يستمتع فعلياً عند سماعه للقصة، بالمقابل أجابت نسبة: 16,66% بأن الطفل أحياناً لا يستمتع بسماع القصص

الجدول رقم (03) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: تجذب القصة انتباه الطفل إليها.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	32	76,19%
أحياناً	10	23,81%
لا	0	0%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم(03) نلاحظ أن نسبة: 76,19% من التلاميذ اعتبروا أن القصة تجذب انتباه الطفل عند سماعه لها، وأجابت نسبة: 23,81% بأن الأطفال أحياناً لا ينجذبون للقصة و لا يهتمون بها

الجدول رقم(04) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: يتأثر الطفل بالأحداث الموجودة في القصة.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	24	57,14%
أحياناً	18	42,85%
لا	0	0%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم (04) نلاحظ أن نسبة متوسطة من الأطفال بلغت: 57,14% أجابت بأن الأطفال يتأثرون بالأحداث الموجودة في القصة، وأما النسبة الباقية البالغة: 42,85% أجابت بأن الأطفال أحياناً لا يتأثرون بالأحداث الموجودة في القصة
الجدول رقم (05) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: يتفاعل الطفل عند سماعه للقصة أكثر من أي شيء آخر.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	22	52.38%

أحيانا	12	28,57%
لا	8	19,04%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم (05) نلاحظ أن نسبة معتبرة من التلاميذ بلغت: 52,38% ساندت هذا البند باعتبار أن الأطفال يتفاعلون عند سماعهم للقصة أكثر من أي شيء آخر، بينما أجابت نسبة: 28,57% بأنه أحيانا ما يتفاعل الأطفال عند سماعهم للقصة، في حين نفت نسبة: 19,04% منهم هذا الأمر

الجدول رقم:(06) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: القصة تغذي مهارة الطفل في اللغة العربية الفصحى.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	40	95,23%
أحيانا	1	2,38%
لا	1	2,38%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم:(06) نلاحظ أن النسبة الكبرى من التلاميذ البالغة: 95,23% أقرت بأن القصة تغذي مهارة الطفل في اللغة العربية الفصحى، في حين تساوت الإجابات ب: أحيانا ولا بنسبة: 2,38%.

الجدول رقم (07) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: يحاول الطفل تطبيق أحداث القصة على أرض الواقع.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	23	54,76%
أحيانا	15	35,71
لا	4	9,52%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم (07) نلاحظ أن نسبة متوسطة من التلاميذ والمقدرة بـ 54,76% اعتبروا أن الطفل يحاول فعلا تطبيق أحداث القصة على أرض الواقع، بينما أجابت نسبة 35,71% بأن الأطفال أحيانا ما يحاولون تطبيق أحداث القصة على أرض الواقع، أما النسبة الباقية والمقدرة بـ 9,52% لم تساند هذا الرأي

الجدول رقم (08) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: يتميز القرآن الكريم بكثرة سرده للقصص.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	39	92,85%
أحيانا	2	4,76%

2,38%	1	لا
100%	42	المجموع

من خلال بيانات الجدول رقم: (08) نلاحظ أن عدد كبير جدا من التلاميذ: الذين بلغت نسبتهم تقريبا 93% أفروا بأن القرآن الكريم يتميز بكثرة سرده للقصص، بينما أجابت نسبة ضعيفة والتي بلغت: 4,76% و 2,38% على التوالي بـ أحيانا ولا الجدول رقم: (09) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: القرآن الكريم مصدر اللغة العربية الفصحى.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	41	97,61%
أحيانا	1	2,38%
لا	0	0%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم: (09) نلاحظ أن عدد كبيرة جدا من التلاميذ الذين بلغت نسبتهم: 97,61% ساندوا هذا الرأي باعتبار أن القرآن الكريم مصدر اللغة العربية الفصحى، بينما هناك نسبة شبه معدومة: قد بلغت: 2,38% أجابت بـ أحيانا الجدول رقم: (10) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: القصص القرآني يمتاز بكثرة مصطلحات اللغة العربية.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	38	90,47%
أحيانا	4	9,52%
لا	0	0%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم: (10) نلاحظ أن نسبة كبيرة جدا من التلاميذ بلغت: 90,47% أفرت بأن القصص في القرآن الكريم تمتاز بكثرة مصطلحات اللغة العربية، في حين أجابت نسبة: 9,52% بأن القصص في القرآن الكريم تمتاز أحيانا بكثرة مصطلحات اللغة العربية

الجدول رقم: (11) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: يكتسب الطفل القراءة الجيدة من كثرة استماعه للقصص في القرآن.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	35	83,33
أحيانا	4	9,52%
لا	3	7,14%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم: (11) نلاحظ أن نسبة: 83,33% من التلاميذ أجابوا بأن الطفل يكتسب قراءة جيدة من كثرة استماعه للقصص في القرآن الكريم، بينما أجابت نسبة: 9,52% بأنه أحياناً ما يكتسب الطفل قراءة جيدة عند استماعه بكثرة لقصص القرآن الكريم، في حين أجابت النسبة الباقية والمقدرة بـ: 7,14% بأن الطفل لا يكتسب حسن القراءة عند استماعه بكثرة لقصص القرآن الكريم

الجدول رقم: (12) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: تنمّي القصة في القرآن الكريم لغة الحوار لدى الطفل.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	38	90,47%
أحياناً	1	2,38%
لا	3	7,14%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم: (12) نلاحظ أن غالبية إجابات التلاميذ وبالبالغ نسبتهم: 90,47% تركزت حول أن القصص في القرآن الكريم تنمّي لغة الحوار لدى الطفل، في حين نفت نسبة: 7,14% هذا البند نفيًا تاماً، بينما أجابت نسبة ضعيفة بلغت: 2,38% بأن القصة أحياناً ما تنمّي لغة الحوار لدى الأطفال

الجدول رقم: (13) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: تكوّن قصص القرآن مهارة الكلام لدى الطفل

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	37	88,09%
أحياناً	3	7,14%
لا	2	4,76%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم: (13) نلاحظ أن نسبة: 88% أجابت بأن قصص القرآن الكريم تكوّن مهارة الكلام عند الطفل، و أجابت نسبة: 7,14% بأن قصص القرآن الكريم أحياناً ما تكوّن مهارة الكلام عند الطفل، أما النسبة الباقية والتي بلغت: 4,76% أجابت بأن قصص القرآن الكريم لا تكوّن مهارة الكلام عند الطفل

الجدول رقم (14) يمثل إجابات التلاميذ حول بند: كلما زاد اهتمام الطفل بالقصص القرآني كلما زادت فصاحة لسانه.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	35	83,33%
أحياناً	4	9,52%
لا	3	7,14%
المجموع	42	100%

من خلال بيانات الجدول رقم: (14) نلاحظ أن نسبة كبيرة من التلاميذ بلغت: 83,33% أفروا أنه كلما زاد اهتمام الطفل بالقصص القرآني كلما زادت فصاحة لسانه، في حين أجابت نسبة قليلة منهم: قدّرت ب: 9,52% بأنه أحياناً ما تزيد قصص القرآن الكريم من فصاحة اللسان لدى الطفل، بينما نفت النسبة الباقية والمقدرة ب: 7,14% هذا البند

تحليل النتائج:

ومما سبق نلاحظ أن العلاقة بين قصص القرآن الكريم وتنمية مهارة القراءة والفصاحة اللغوية لدى الطفل علاقة متينة جداً ومتراصة فيما بينها، بحيث لاحظنا من خلال دراستنا الميدانية في أثر القصص القرآني على تنمية اللغة العربية للطفل من جانب الفصاحة والقراءة، فوجدنا أن تعلق الأطفال بالقصص عموماً والقصص القرآني خصوصاً يزيد من ثقافتهم اللغوية، باعتبار أن القصة تجذب اهتمام الطفل وتحفّزه على مطالعتها والاستماع إليها أكثر من غيرها من النصوص المسموعة والمكتوبة

الخاتمة:

بعد دراسة موضوع أثر القصص القرآني في تنمية اللغة العربية (القراءة والفصاحة) لدى أطفال السنة الرابعة والخامسة ابتدائي-دراسة نظرية ميدانية-، فقد خلصنا إلى جملة من النتائج والتوصيات: أهمها ما يأتي

أولاً: النتائج:

- 1- القصة من أنجع الوسائل في تنمية اللغة العربية لدى الأطفال.
- 2- أبرز أسباب ضعف القراءة وقلة الفصاحة لدى الطفل من جراء عزوفه عن سماع القصص أو مطالعتها
- 3- تنمية قدرات الطفل في القراءة تزداد بازدياد كثرة مطالعة القصص، وحسن استماعه لها، وقوة تعلقه بها
- 4- القصص القرآني يتميز بثراء المفردات اللغوية التي من شأنها أن تُكسب الطفل فصاحة اللسان وحسن الحوار

ثانياً: التوصيات:

- 1-حث الآباء على تعليم أبنائهم في الصغر القرآن الكريم، باعتباره الأساس في تكوين الطفل من جوانب متعددة ومنها الجانب اللغوي خاصة عند المراحل الأولى من الدراسة
- 2-الإكثار من سرد القصص القرآني في دروس القراءة في كافة سنوات الطور الابتدائي، لما لها من مزايا عن باقي الدروس الأخرى من شدّ الانتباه، وحب الاستماع، وقوة تعلق الأطفال بها

هذا، وسبحانك اللهم وبحمدك أشهد أن لا إله إلا أنت، أستغفرك وأتوب إليك.
وصلى الله وسلم على نبيك محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة المصادر والمراجع:

- « ابن تيمية. مجموعة الرسائل والمسائل. لجنة التراث العربي. دط.
- « ابن فارس. (1979). مقاييس اللغة. الجزائر: دار الفكر.
- « أبو الحسين القاضي عبد الجبار. تثبيت دلائل النبوة. القاهرة: دار المصطفى .
- « الأصفهاني. (1412هـ). المفردات في غريب القرآن. بيروت، الدار الشامية : دار القلم.
- « الجرجاني. (1983م). التعريفات. لبنان: دار الكب العلمية.
- « الجوهري الفارابي. (1987م). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. بيروت: دار العلم.
- « الخليل بن أحمد الفراهيدي. العين. دار ومكتبة الهلال.
- « العربي حجام، سميحة طري. (2019م). التنمية المستدامة في الجزائر. مجلة أبحاث ودراسات التنمية، 01.
- « العسكري. (1412هـ). معجم الفروق اللغوي. مؤسسة النشر الإسلامي.
- « الهروي. (2001م). تهذيب اللغة: دار إحياء التراث العربي.
- « رحاب شرموطي. (2019م). أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية- المدرسة القرآنية أنموذجاً-. الجزائر، كلية الآداب والفنون، وهران.
- « صديق خان. (1992م). فتح البيان في مقاصد القرآن . بيروت : المكتبة العصرية للطباعة والنشر.
- « عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي. (1988م). معترك الأقران في إعجاز القرآن. لبنان: دار الكتب العلمية.
- « عبد الرحمان بن ناصر السعدي. (2000م). تيسير الكريم الرحمان في تفسير كلام المنان. مؤسسة الرسالة .
- « عبد الله بن مسلم الدينوري. (1978م). غريب القرآن. دار الكتب العلمية.
- « فضل حسين عباس. (2010م). قصص القرآن الكريم. لبنان: دار الكتب العلمية .
- « كريبع سارة، و عبير عبدالنور. (2020م). القصة ودورها في تنمية الملكة اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. كلية الآداب واللغات، البويرة: جامعة آكلي محمد أولحاج.
- « ماجدة لشهب، هاجر بلخفة، ريم أمقران، و بلال فافة. (2018م). أثر القصة على الطلاقة اللغوية عند طفل الروضة-دراسة ميدانية في رياض الأطفال-. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الدصيق بن يحي: جيجل.

- « مجموعة من الأساتذة والعلماء المتخصصين.(2002م).الموسوعة القرآنية المتخصصة. مصر: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- « محمد أبو زهرة. معجزة القرآن الكبرى. دار الفكر العربي.
- « محمد أحمد محمد معبد.(2005م).نفحات من علوم القرآن. القاهرة: دار السلام.
- « محمد البنا الساعاتي.الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد. دار إحياء التراث العربي.
- « محمد بن أحمد القرطبي.(1964م). الجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- « محمد بن رشيد علي رضا.(1990م).تفسير القرآن الحكيم(تفسير المنار). مصر:الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- « مصطفى ديب البغا، ومحي الدين ديب مستو.(1998م).الواضح في علوم القرآن. دمشق: دار الكلم الطيب.
- « ميلودي حسينة.(2000م).دور المدرسة القرآنية في تربية وتحضير الطفل للتمدرس في المرحلة الابتدائية. مجلة حقول معرفية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 01، الصفحات 204-215.
- « نورة بنت أحمد.(2011م).قصص الأطفال لدى يعقوب إسحاق. كلية اللغة العربية ، المملكة العربية السعودية:جامعة أم القرى.
- « هادي نعمان الهيتي.أدب الأطفال(فلسفته فنونه وساطه).القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- « هبة الحميد.(2005م).أدب التلميذ في مرحلة الابتدائية.عمان: دار الصفاء.
- « هناء بنت هاشم بن عمر الجفري.(1429هـ).التربية بالقصة في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال(رسالة ماجستير).كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

تعليم اللغة العربية في مسجد الحرية الجامع

لدى أطفال السنة الرابعة والخامسة ابتدائي-دراسة نظرية وميدانية-

أسيف نورحليم

Asep Nurhalim

قسم الاقتصاد الإسلامي

كلية الاقتصاد والإدارة

الجامعة الزراعية الحكومية ببوقور، إندونيسيا

(+62)81315006610

asepnu@apps.ipb.ac.id

المسجد كأول مؤسسة بناها النبي الكريم محمد صلى الله عليه وسلم منذ أربعة عشر قرناً لقد قام بدور كبير مهم في تطوير الدعوة الإسلامية وبناء الحضارة الإنسانية بالمدينة المنورة والجامعة كمؤسسة تعليمية لها وظيفة عظيمة استراتيجية في تكوين البشرية المتفوقة لبناء الأمة. والجامعة الزراعية الحكومية ببوقور تعتبر من أفضل الجامعات الحكومية العامة غير دينية في إندونيسيا بناءً على نتائج التقييم لوزارة التعليم الإندونيسية عام 2021 ميلادية

وفي داخلها مسجد الحرية الجامع الذي يشتهر بأنه من أكبر المساجد الجامعية حجماً ودوراً في تطبيق وتنفيذ الدعوة الإسلامية لجميع منسوبي الجامعة من المدرسين والطلاب والموظفين والمجتمع حولهم، فالهدف من هذه الدراسة هو معرفة دور مسجد الحرية الجامع في إدارة الدعوة الإسلامية وتطويرها وتعليم اللغة العربية في الجامعة الزراعية الحكومية ببوقور. تستخدم هذه الدراسة البحث النوعي الوصفي مع تقنيات جمع البيانات باستخدام الملاحظات والمقابلات والتوثيق. ونتيجة هذه الدراسة تشير إلى أن هناك ثلاثة أدوار مهمة لمسجد الحرية الجامع في الجامعة الحكومية ببوقور، ألا وهي: أولاً: التنمية الاجتماعية والدينية الظاهرة لكل منسوبي الجامعة ومن حولها، وثانياً: إسلامية العلوم الكونية العامة، وثالثاً: التمكين الاقتصادي لكل منسوبي الجامعة ومن حولهم، وهذه الأدوار الثلاثة تجمعهم إلى اللغة العربية، وهذه الأشياء كلها تدل على أن مسجد الجامعة يمكن أن يقوم بدور أكثر أهمية واستراتيجية في تكوين الحضارة الإنسانية المتقدمة كما ظهر ذلك في

عهد النبي الكريم الحبيب محمد صلى الله عليه وسلم

أكد أن تكون نتائج هذه الدراسة نموذجية رائعة ومفيدة لجامعات العالم ولكل من آمن بالله واليوم الآخر وسلك طريق خاتم الأنبياء والمرسلين الكريم صلى الله عليه وسلم في تطوير الدعوة الإسلامية وبناء الحضارة الإسلامية من خلال تهيئة المساجد مركزا للدعوة الإسلامية المتحركة الحية وتعليم اللغة العربية المباركة

خلاصة

المسجد كأول مؤسسة بناها النبي الكريم محمد صلى الله عليه وسلم منذ أربعة عشر قرنا لقد قام بدور كبير في تطوير الدعوة الإسلامية والحضارة الإنسانية بالمدينة المنورة. والجامعة كمؤسسة تعليمية لها وظائفها العظيمة الاستراتيجية لتكوين البشرية المتفوقة في بناء الأمة. تعتبر الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور من أفضل الجامعات الحكومية العامة غير الدينية في إندونيسيا. وفي داخلها مسجد الحرية الجامع الذي يشتهر بأنه من أكبر المساجد الجامعية دورا في تطبيق الدعوة الإسلامية لجميع منسوبي الجامعة من الأساتذة والطلاب والموظفين ومن حولهم. فالهدف من هذه الدراسة هو معرفة دور مسجد الحرية الجامع في إدارة الدعوة الإسلامية وتطويرها وتعليم اللغة العربية في الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور. تستخدم هذه الدراسة البحث النوعي الوصفي مع تقنيات جمع البيانات باستخدام الملاحظات والمقابلات والتوثيق. والنتيجة تشير إلى أن هناك ثلاثة أدوار مهمة مجتمعة في تعليم اللغة العربية : تربوية خدمية وثقافية. أكد أن تكون نتائج هذه الدراسة نموذجية رائعة ومفيدة لجامعات العالم المتنوعة من خلال تهيئة المساجد مركزا للدعوة الإسلامية الحية .

الكلمات الرئيسية : مسجد الحرية ، اللغة العربية ، مسجد الجامعة ، الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور

Abstract

The mosque, as the first institution built by the Holy Prophet Muhammad, may God bless him and grant him peace, fourteen centuries ago, played a major role in developing the Islamic call and human civilization in Medina. The university as an educational institution has a great strategic function to form superior humanity in building the nation. Bogor State Agricultural University is considered one of the best public, non-religious public universities in Indonesia. Within it is the Al-Hurriya Mosque, which is famous for being one of the largest university mosques and plays a role in implementing the Islamic call to all university employees, including professors, students, employees, and those around them. The aim of this study is to know the role of Al-Hurriya Al-Jami Mosque in managing and developing Islamic preaching and teaching the Arabic language at the State Agricultural University in Bogor. This study uses descriptive qualitative research with data collection techniques using observations, interviews, and documentation. The result indicates that there are three important roles combined

in teaching the Arabic language: educational, service, and educational. It is certain that the results of this study will be a wonderful and useful model for the various universities of the world by preparing mosques as a center for live Islamic preaching.

Keywords: Al-Huriyah Mosque, Arabic language, University Mosque, IPB University

مقدمة:

يعد المسجد من المباني التي لا يمكن فصلها عن الحياة اليومية للمسلمين، وحتى التاريخ يسجل أن أول ما فعله النبي محمد بعد وصوله إلى المدينة المنورة هو بناء مسجد، وكان هذا المسجد النبوي الشريف مركزاً مهماً للأنشطة الدينية والدعوة الإسلامية، ليس محلاً للصلاة فقط، بل هو فصول دراسية وقاعة اجتماعية، ومبنى للبرلمان للتداول وتسيير أمور الحكومة، ومنزلاً مباركاً للمهاجرين المحتاجين (المباركفوري 1997)

بعض أهداف أعمال المسجد كمركز إسلامي (فوزي، 2010 في الجنة، 2013) هي: أ) تقوية التآخي بين المسلمين، ب) أن تصبح وسيلة تواصل بين المسلمين، ج) أن تصبح وسيلة إعلام للجميع، د) أن تصبح فروق وآفاق الإسلام كمنهج حياة وأسس ومنهج إرشادات للحياة، و هـ) تعريف المجتمع لجعل الإسلام دليلاً للحياة

أحد المساجد التي تعمل بشكل ملحوظ كمركز للأنشطة الإسلامية (المركز الإسلامي) في بيئته هو مسجد الجامعة، الجامعة هي الوحدة الرائدة في تنفيذ نظام التعليم الوطني (الجندي وآخرون، 2016). ويهيمن على الجامعة جيل الشباب الذي سيصبح ركيزة أساسية لمستقبل الأمة، إلا أن هذا الجيل الشاب يميل إلى الوقوع في الأمور السلبية إذا لم تكن هناك أرقام ووسائل قدوة في الموقف والسلوك (نجمونيسا وآخرون، 2018)

ولذلك فإن المسجد الجامعي ضروري كمركز للأنشطة الإسلامية (المركز الإسلامي). علاوة على ذلك، أصبحت المساجد خياراً في بعض الجامعات لملء الوقت بين المحاضرات المنتظمة. لذا فإن الإدارة المثالية للمساجد الجامعية كمراكز للدعوة والأنشطة الإسلامية يمكن أن تكون مقدمة لتعزيز الحركات الدينية التي يمكن أن تنمو وتشكل شخصية جيل الشباب من المسلمين ليصبحوا أفراداً إسلاميين. (الجندي وآخرون، 2016)

لكن اليوم، يعتقد الكثيرون أن الأنشطة الجامعية مثل التدريس والمحاضرات والعمل لا علاقة لها بالدين والعبادة. تتميز العلمانية في التعليم العالي باهتمام وفخر أكبر من المجتمع الأكاديمي الجامعي تجاه المؤسسات التعليمية والعلوم والتكنولوجيا مقارنة بالمساجد التي توجد فيها أنشطة تنمية عقلية وروحية حاسمة. ويزداد عدد الأكاديميين الذين يركزون على الجامعة ويهملون المسجد، على الرغم من أهميتهما في بناء الحضارة الإنسانية

ومع ذلك، من ناحية أخرى، فإن امتداد مسجد الجامعة كمركز للأنشطة الإسلامية ودعوتها لا يزال يطفو على السطح، وأحدها مسجد الحرية بالجامعة الزراعية ببوغور. (جنة، 2013). نجحت أنشطة مسجد الحرية بالجامعة الزراعية ببوغور في تكوين مجتمع أكاديمي صالح مصلح بالأنشطة الجامعية الدعوية، مثل المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وحتى قادة الجامعة، هم جزء أساسي من الدعوة والإسلام، ثم النضال من أجل الحضارة، وكل هذا يدل عليه حماسهم لتعلم الدين طوعاً مع إدراكهم الكامل لأهميته في توفير الحياة

وسبق أن كانت هناك العديد من الدراسات التي ناقشت دور المساجد الجامعية في تعزيز الإيمان والتقوى لدى الطلاب بشكل عام ألبا (2011)، يدرس دراسة أنشطة المساجد الجامعية وتعزيز الإيمان والتقوى لدى طلاب الجامعات الحكومية، طاهر وآخرون، (2014)، بحثت في المساجد الجامعية كوسيلة اتصال لأنشطة الدعوة في أبحاث بناء الشخصية. أخيراً، سولثون (2015) كتب عن الاستغلال الأمثل لدور العبادة في المدارس والجامعات كمختبرات روحية في بناء الشخصية

وفي الوقت نفسه، تم أيضاً إجراء العديد من الدراسات حول مسجد الحرية. على سبيل المثال، جومبيرا (2006) يدرس تحليل تصورات جماعة مسجد الحرية بالجامعة الزراعية ببوغور. جنة (2013) درس إدارة مشهد مسجد الحرية كمركز للأنشطة الإسلامية. في أثناء، هداية الله (2013) بحثت استراتيجيه الوقاية والتعامل مع الطوائف المنحرفة في إندونيسيا من خلال التركيز على الأنشطة في مسجد الحرية بالجامعة الزراعية ببوغور كوسيلة وقائية

ومع ذلك، فإن الأبحاث المحددة التي تركز على دور مسجد الحرية فيما يتعلق بإدارة الدعوة الإسلامية وتطويرها بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور لا تزال نادرة. ولذلك هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور مسجد الحرية في إدارة الدعوة الإسلامية وتعليم اللغة العربية بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور

وتنقسم هذه الورقة إلى عدة أجزاء. الجزء الأول عبارة عن مقدمة تناقش المسجد والحاجة العامة للمسجد الجامعي كخلفية للمشكلة، تليها منهجية البحث. أما الجزء الثالث فهو النتائج والمناقشة التي تركز على الأدوار الثلاثة لمسجد الحرية في إدارة الدعوة الإسلامية وتعليم اللغة العربية بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور، ثم يختتم بالاستنتاجات والتوصيات

المنهجية:

تم إجراء هذا البحث في الفترة من أغسطس إلى سبتمبر 2023 في مسجد الحرية، بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور، جاوة الغربية، إندونيسيا. طريقتان لجمع البيانات المستخدمة هما مراجعة الأدبيات والملاحظة الميدانية. تشمل مصادر الأدب الكتب والمجلات والأطروحات والمقالات عبر الإنترنت والمصادر الأخرى ذات الصلة. ثم تمت معالجة نتائج مراجعة الأدبيات والملاحظات الميدانية باستخدام برنامج NVivo

Plus 12 للحصول على إطار عمل حول مسجد الحرية ودوره في الدعوة بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور

النتائج:

نبذة عن مسجد الحرية:

مسجد الحرية هو مسجد يقع في وسط الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور في جاوة الغربية، تم بناء مسجد الحرية لأول مرة عام 1965، وما زال صغير الحجم نسبياً، ويقع وسط غابة مطاطية كانت الحالة الأولية للجامعة الزراعية الحكومية ببوغور في ذلك الوقت، وفي عام 1992 تم بناء مسجد الحرية الثاني بجوار مسجد الحرية الأول ويتسع الآن لما يصل إلى 5000 مصلياً (Masjid.ipb.ac.id, 1992). مسجد الحرية هو أحد أكبر 7 مساجد جامعية، وثاني أكبر مسجد جامعي في إندونيسيا (كورنيلوان، 2018)



الصورة 1. مسجد الحرية بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور (المصدر: المؤلف/خليفة محمد علي، 2022)

يتكون المسجد من ثلاثة طوابق: الطابق الأول للوضوء، وقاعة، ومكتبة، ومكاتب. الطابق الثاني عبارة عن غرفة الصلاة الرئيسية للرجال والعديد من الغرف متعددة الوظائف التي تحمل أسماء الخلفاء الراشدين المهديين - الدور الثالث عبارة عن قاعة لصلاة النساء، ويوجد خارج المسجد حديقة كبيرة، ومسكن رئيس مجلس أسرة المسجد، ومسكن مدير مسجد الشباب (Masjid.ipb.ac.id, 1992)

لدى مجلس أسرة المسجد (DKM الحرية)، باعتباره الهيئة الإدارية لمسجد الحرية، رؤية خاصة أن يجعل مسجد الحرية مركزاً إسلامياً في أدواره الثلاثة (التربية الإسلامية)، و(الثقافية)، و(الخدمات الاجتماعية). ولدعم هذه الرؤية، هناك عدة مهام رئيسية، تتمثل في ما يلي

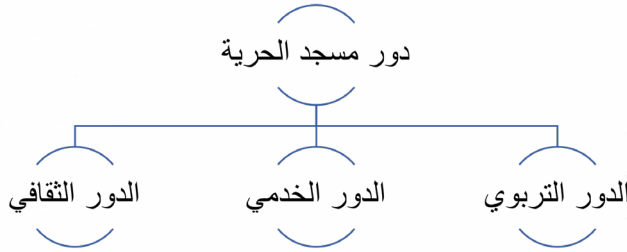
- « تحسين الفهم التربوي للداعية والجماعة والأمة؛
- « تطوير مركز معلومات العالم الإسلامي والمعرفة الإسلامية؛
- « تنظيم أنشطة خدمة المجتمع في إطار الدعوة الإسلامية.

دور مسجد الحرية في إدارة الدعوة الإسلامية وتطويرها في الجامعة

الزراعية الحكومية ببوغور

للمسجد الجامعي دور حيوي ليس فقط للمجتمع الأكاديمي بالجامعة، ولكن أيضًا للمقيمين الذين يعيشون حول الجامعة. على الأقل هناك عدة أدوار بارزة للمساجد الجامعية، بما في ذلك مركز لتعليم الشخصية على أساس الأنشطة الطلابية، وتعليم الشخصية المجتمعية، وتعزيز الشخصية من خلال الثقافة الجامعية، وتعلم التسامح (أنور وآخرون، 2019)

هناك ثلاثة أدوار لمسجد الحرية في إدارة الدعوة الإسلامية وتطويرها في الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور. وقد تم ذكر هذه الأدوار الثلاثة في رؤية رؤساء مسجد الحرية الجامع ورسالتهم



الصورة 2. دور مسجد الحرية في إدارة الدعوة الإسلامية وتطويرها في الجامعة الزراعية

الدور التربوي:

ويمثل الدور التربوي في نمو الحياة الدينية والاجتماعية، وهو ما يظهر في كل مجتمع أكاديمي في الحرم الجامعي وما يحيطه، لذلك يحتاج مسجد الحرم الجامعي إلى لعب دور تربوي، لأن ذلك سيعطي أنشطة الحرم الجامعي المزيد من السبب والقوة. علاوة على ذلك، فإن الدور التربوي الذي يقوم به مسجد الحرم الجامعي سيذكرنا بأن وجود المجتمع الأكاديمي في الحرم الجامعي ليس فقط للوفاء بواجبات/التزامات العمل/الكلية ولكن أيضًا للعبادة، والتي ستكون بمثابة مادة للنضال من أجل بناء الوطن، ورفاهية الأمة والدولة مما يؤثر على سعادة الآخرة

وسيدنا رسول الله شدد في حديثه على أن عمارة المسجد بإقامة الأنشطة التربوية المختلفة تكون سبباً في إيصال السلام إلى الله سبحانه وتعالى، كما جاء في الحديث التالي الذي رواه مسلم عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «وَعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ: «وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ

يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ، وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ، إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، وَغَشِيََتْهُمْ الرَّحْمَةُ، وَحَقَّقَتْهُمْ الْمَلَائِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ»، كتاب رياض الصالحين، جنة (2013)، ويذكر عدة أمثلة على برامج التربية التي تم تنفيذها في مسجد الحرية بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور، بما في ذلك المساعدة في التعليم الديني الإسلامي، والتدريب، والتوجيه للأطفال والمراهقين، والرياضة، وتوجيه الحج، وغيرها. يتم عقد هذه الأنشطة بشكل روتيني أو عرضي، ولا تشمل المجتمع الأكاديمي للجامعة فحسب، بل تشمل أيضًا أطرافًا خارجية مثل المقيمين حول الجامعة

بناءً على نتائج الملاحظات الميدانية، على الرغم من انخفاض الكثافة قليلًا خلال فترة كورونا حتى عام 2022، إلا أنه سيتم تنفيذ البرنامج التربوية المختلفة. وتشمل هذه الأنشطة الصلوات الخمس اليومية، ودراسات منهجية أسبوعية لكتاب رياض الصالحين، ودراسات في أخلاق المسلمين وتركيز النفس، والتدريب قبل الزواج، والتدريب على إدارة الجنازة، والإرشاد في قراءة القرآن، ودورات اللغة العربية، والأسرة الإسلامية، الحياة والتوجيه للشباب والأطفال

يتم منح طلاب الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور فهمًا شاملاً للإسلام (الشمولية) بشكل مستمر. ومن المتوقع أن يكون ذلك مفيدًا للطلاب، خاصة في منع انتشار الأفكار الدينية المنحرفة (هداية الله، 2013)

نتيجة للتنفيذ الواسع النطاق للأنشطة التربوية الإسلامية المختلفة، يقوم المزيد والمزيد من أكاديميي الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور بزيارة مسجد الحرية الجامع. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا يشجع النساء أيضًا على ارتداء الحجاب على الرغم من عدم وجود التزام من قبل الجامعة بارتداء الحجاب

أحد التأثيرات الأخرى هو الاستجابة الإيجابية من مجتمع الجامعة تجاه معهد تعليم القرآن الكريم واللغة العربية تحت إدارة مسجد الحرية الجامع، والدليل على ذلك عدد المسجلين الذي يصل إلى آلاف الأشخاص في كل عام. تواصل إدارة هذا المعهد الابتكار في برامجها التعليمية من خلال بدء دروس التحسين وقراءة القرآن الكريم ودروس التحسين عبر الإنترنت منذ جائحة كوفيد-19. وهذه الحالة تجعل العديد من المحاضرين والطلاب مهتمون بتعلم قراءة القرآن وتعلم اللغة العربية، العديد من معلمي القرآن الكريم واللغة العربية يأتون من الطلاب أنفسهم

الدور الثقافي:

والمقصود بالدور الثقافي هو دور مسجد الحرية في إسلامية العلوم، ويراد من إسلامية العلوم تتبع جذور المعرفة من خلال العودة إلى أصل (تأصيل) المصادر الرئيسية للمعرفة في الإسلام: القرآن والسنة. ولذلك فإن إسلامية المعرفة أمر جوهري لإعادة التراث الإسلامي للمعرفة الرائدة المستندة إلى القرآن والسنة (السرقاوي وآخرون، 2015)

إن الإسلام هو المصدر الأساسي والأهم للمعرفة، حيث نجد القرآن يدعونا إلى أن

نجعل هذا الكون مختبراً كبيراً في دراسة العلوم. وتؤكد العديد من الآيات القرآنية على ذلك، مثل قول الله سبحانه وتعالى في سورة العلق الآيتين 1 و 2، والذي يأمر الإنسان بالتعلم مع عدم ترك اسم الله سبحانه وتعالى الذي خلق الكون وما فيه. وفي الآية أيضاً أمر من الله سبحانه وتعالى للبشر بدراسة خلق البشر

إن ذروة الحضارة الإسلامية لا ينظر إليها من إنجازاتها السياسية فقط، بل من تقدم العلوم الدنيوية القائمة على المعرفة الدينية. وهذا يعني أن تعليم الطلاب الأذكياء العلوم العالمية والمعارف الدينية المصوبة بالممارسة الفعلية يعد خطوة استراتيجية في بناء الحضارة الإسلامية في الحاضر والمستقبل

جنة (2013) ذكر أنه في عام 2013، تم تنفيذ أنشطة ثقافية مختلفة في مسجد الحرية، بما في ذلك الدراسات الروتينية المختلفة، ومعهد التربية (MTA)، وتحسين فهم القرآن الكريم وتحفيظه في مسجد الحرية، وتتم هذه الأنشطة بشكل عام في الغرفة الرئيسية والغرف الأخرى بمسجد الحرية وقاعاته

بناءً على الملاحظات، حتى عام 2022، سيستمر تنفيذ الأنشطة المختلفة لزيادة الرؤية والمعرفة. الدراسات المنتظمة لآيات كونية يشارك فيها دكاترة وبروفيسوروا الجامعة المتخصصون من كلياتها المختلفة، مثل كلية الزراعة وكلية الغابة وكلية العلوم، وتتميز هذه الدراسات غير أنها تقام في مسجد الحرية، يقدمها محاضرون أصحاب الفكرة الدعوية، حيث أنهم يسترجعون دائماً دراساتهم العلمية تدرس في الكلية بالإسلام. لم يقلل جائحة كوفيد-19 من أنشطة الدراسة الكونية، وبدلاً من ذلك، أخذ منظمو الأنشطة زمام المبادرة لإجراء دراسات عبر الإنترنت حتى يتمكنوا من الوصول إلى المجتمع الأكاديمي وجمهور الجامعة على الرغم من عدم قدرتهم الحضور جسدياً

إن من آثار الأنشطة المختلفة التي تشمل إسلامية المجالات العلمية المختلفة في الجامعة هو أن الطلاب ومجتمع الجامعة أصبحوا قريبين إلى المسجد، وبدأوا يشتركون في مشروع إدارة المساجد، بما في ذلك الدراسات، سواء كمقدمين أو مشاركين

ومن الأمثلة على الدراسات الكونية التي أجريت عام 2022، والتي ملأها أساتذة من مختلف التخصصات في الجامعة هي الدراسة التي تحمل عنوان «نعمة الله على الموارد المائية». وكان الأستاذة الدكتورة نور الجنة أستاذة كلية المصايد وعلوم البحار متحدثة رئيسية في الدراسة، كما أقام مسجد الحرية أيضاً دراسة بعنوان «إعجاز عملية تحويل العلف إلى غذاء». وكان الأستاذ الدكتور أنوراجا جايانيجارا، الأستاذ بكلية علوم الحيوان، متحدثاً رئيسياً في هذه الدراسة، علاوة على ذلك، أجرت مؤسسة الحرية أيضاً دراسة حول «فوائد الفيزياء للإنسانية». وكان البروفيسور الدكتور آخر الدين مادو، أستاذ كلية الرياضيات والعلوم الطبيعية، المتحدث الرئيسي في هذا الحدث

الدور الخدمي

إن دور الخدمة الذي يدعمه مسجد الحرم الجامعي لا يقتصر فقط على تنظيم العبادة المنتظمة ولكن أيضًا في الأنشطة الاجتماعية والتمكين الاقتصادي للمجتمع الأكاديمي في الحرم الجامعي والمناطق المحيطة به

ولا ينبغي استبعاد ذلك لأنه مع هذا التمكين الاجتماعي والاقتصادي، يمكن للمجتمع الأكاديمي أن يفعل المزيد في النضال من أجل تحسين الحضارة الإنسانية المتقدمة، كما حدث في زمن النبي محمد.. قويوم وآخرون، (2021) أذكر أنه بالإضافة إلى بناء المسجد، كان من أول ما فعله رسول الله عندما قدم إلى المدينة أول ما قام به هو توثيق الأخوة بين المهاجرين والأنصار وبناء السوق، وهذا يدل على أن الجوانب الاجتماعية والاقتصادية هي جوانب أساسية في الإسلام

جنة (2013) يذكر أمثلة على أنشطة الخدمة الخيرية التي تم تنفيذها في مسجد الحرية، من بين أمور أخرى، تنفيذ العبادات المنتظمة (5 صلوات يومية، صلاة الجمعة، صلاة العيد)، وتنظيم مختلف الأنشطة العرضية المتعلقة بالأعياد الإسلامية، وصيام رمضان، والترحيب بالطلاب الجدد، والتدريب على الحج

وبناء على نتائج الملاحظات الميدانية، ستستمر إدارة مسجد الحرية في عام 2022 في زيادة كمية وتنوعية الأنشطة الخيرية المختلفة. وتشمل بعض الأنشطة الجديدة المميزة تناول وجبة الإفطار معًا بعد الدراسة المنتظمة وبرنامج منحة مؤسسة الزكاة بالحرية. حاليًا، أصبحت مؤسسة زكاة الحرية مؤسسة زكاة رسمية تحت رعاية مجلس زكاة العامل الوطني (بازناس) في مقاطعة جاوة الغربية

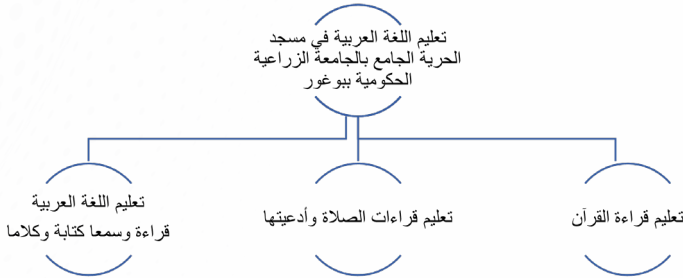
نتائج البحث بواسطة جومبيرا (2006) أفاد أن معظم (91٪) مستخدمي مسجد جامعة الحرية IPB كانوا راضين تمامًا عن أداء الخدمة لمديري أكبر حرم زراعي للمسجد في إندونيسيا، وهذا يتماشى مع جنة (2013)، والتي تنص على أن معظم زوار مسجد الحرية ذكروا أن الأداء الخدمي لإدارة مسجد الحرية كان مرضيًا (63% قالوا أنه جيد و9% قالوا أنه ممتاز)

تعليم اللغة العربية في مسجد الحرية الجامع بالجامعة الزراعية

الحكومية ببوغور

الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور تقع في بلدة إندونيسيا التي هي من أكبر البلاد الإسلامية في العالم، يبلغ سكانها مائتين وثمانية وسبعين مليونًا، سبعة وثمانون بالمائة منهم مسلمون، يلتحق منهم لا يقل من ثمانية آلاف طالب في كل عامها الدراسي إلى الجامعة الزراعية الحكومية ببوغور، وهذه الجامعة ليست إسلامية بل حكومية عامة. ولكن الحمد لله رب العالمين أن هناك كثير من الطلاب والأساتذة والموظفين يهتمون بدراسة الإسلام إلى أن وصلوا إلى انتباهاتهم لأهمية دراسة اللغة العربية، وذلك من نتائج الأنشطة الدعوية المتمركزة في مسجد الحرية الجامع، وتعليم اللغة العربية في مسجد الحرية الجامع بالجامعة الزراعية الحكومية

ببوغور تبدأ من صفر الحروف الهجائية، لأن المشاركين فيها منهم من لم يتعارف بالحروف الهجائية العربية. وهذه الصورة توضح لنا مراحل كيفية التدريس



الصورة 3. مراحل تعليم اللغة العربية في مسجد الحرية الجامع بالجامعة الزراعية الحكومية ببوغور
تعليم قراءة القرآن الكريم:

هذه المرحلة تستخدم لمن لم يستطع قراءة القرآن الكريم، ولم يعرف كلمات عربية ولا حروفها الهجائية، حيث يبدأ التدريس من الصفر، حيث أن هناك كثير من المسلمين في هذه المرحلة، يستخدم في هذه المرحلة ما يسمى بمنهج تدريس «اقرأ» مع مجلداتها الستة



الصورة 4. كتاب «اقرأ» بمجلداتها الستة.

ولقد نجح هذا المنهج في تدريس قراءة القرآن الكريم مجربا في أنحاء إندونيسيا، وليس في مسجد الحرية الجامع فقط، ولا يحتاج إلى وقت طويل، ثم انتقلوا إلى ما يسمى ببرنامج «ترجمة القرآن الكريم» حيث أن المشاركين حاولوا حفظ الكلمات القرآنية الموجودة في ثلاثة أجزاء الأولى في سورة البقرة، وذلك يعين المشاركين فهم معظم الآيات القرآنية، ويعينهم كذلك في دراسة اللغة العربية المباركة

تعليم قراءات الصلاة وأدعيثها:

في هذه المرحلة يحفظ المشاركون في البرنامج قراءات الصلاة وأدعيثها مع محاولة فهمهم للنصوص، وذلك من خلال الترجمة والشرح للكلمات الصعبة ثم التكرار والتطبيق، هناك كتب كثيرة مرجعية في هذه المرحلة، ومنها ما ألفه الأستاذ «أسيف نورحليم» الكتاب الشامل في تعليم الصلاة» مطبوع عام 2010 ميلادية، واستفاد منه كثير من المسلمين في إندونيسيا



الصورة 5. الكتاب الشامل في تعليم الصلاة للأستاذ أسيف نورحليم.

تعليم اللغة العربية قراءة وسمعا كتابة وكلاما:

في هذه المرحلة يدرس المشاركون اللغة العربية مع مهاراتها الأربعة القراءة والكتابة والسماع ثم الكلام أو المحادثة، ولا يسمح للمشاركين أن يلتحقوا بهذه المرحلة إلا بعد أن أكملوا المرحلتين الأثنتين. وبعض مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تستخدم في هذه المرحلة التعليمية، مثل العربية بين يديك وغيرها من المناهج.



الصورة 6. بعض مناهج التدريس المستعملة.

خاتمة:

تهدف هذه الدراسة إلى تصوير دور مسجد الحرية في الدعوة، وهو أحد أبرز وأفضل جامعات إندونيسيا. بناءً على الوصف أعلاه، يمكن استنتاج أن هناك على الأقل ثلاثة أدوار لمسجد الحرية، وهي دور التعليم التربوي، والتثقيفي ثم الخدمي، وهذا يدل على أن المساجد الجامعية لها دور واسع واستراتيجي في تشكيل الحضارة الإسلامية في المستقبل. علاوة على ذلك، فقد جسّد النبي محمد هذا النوع من المساجد

إن ذروة الحضارة الإسلامية لا ينظر إليها من مجرد الإنجازات السياسية فقط، بل من تقدم العلوم الدنياوية القائمة على المعرفة الدينية. وهذا يعني أن تعليم الطلاب الأذكياء العلوم العالمية والمعارف الدينية المصحوبة بالممارسة الفعلية يعد خطوة استراتيجية في بناء الحضارة الإسلامية في الحاضر والمستقبل

ويرى المؤلف أن نتائج هذا البحث يمكن أن تكون قدوة ومرجعًا جيدًا لمديري الجامعات في إندونيسيا وحول العالم الذين يؤمنون بالله سبحانه وتعالى. علاوة على ذلك، فإن هذه الدراسة مفيدة لكل من يريد أن يسير على طريق الأنبياء، خاصة في تنمية الدعوة وتطوير الحضارة الإسلاميتين من خلال إدارة المساجد الجامعية كمراكز إسلامية

ومن نتائج هذه الأنشطة الدعوية المتمركزة في مسجد الحرية الجامع هناك حماسة ظاهرة لدى مجتمع الجامعة لدراسة الدين الإسلامي، إلى أن وصلوا إلى دراستهم اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية في هذا المسجد الجامعي على مراحل الثلاثة : تعليم قراء القرآن الكريم وتعليم قراءات الصلاة وأدعيتها ثم اللغة العربية نفسها

فهرس الكتب:

- » Al-Mubarakfuri, S. S. (1997). Sirah Nabawiyah. Al-Kautsar.
- » Alba, C. (2011). Studi Aktivitas Masjid Kampus dan Pembinaan Iman dan Taqwa Bagi Mahasiswa di Perguruan Tinggi Umum. Jurnal Sosioteknologi, 22(10), 1022–1042. <https://journals.itb.ac.id/index.php/sostek/article/view/1063/669>
- » Anwar, R. N., Wardani, L. A., & Vitriana, U. (2019). Pengelolaan Masjid Kampus Sebagai Pusat Pendidikan Islam dalam Pembentukan Karakter Mahasiswa di Universitas PGRI Madiun. Tarlim : Jurnal Pendidikan Agama Islam, 2(2), 135–140. <http://jurnal.unmuhjember.ac.id/index.php/TARLIM/article/view/2261/1864%0Ahttp://jurnal.unmuhjember.ac.id/index.php/TARLIM/article/view/2261>
- » Djunaidi, A., Irfan, L. A., & Safitri, E. (2016). Kebangkitan Masjid Kampus Di Yogyakarta: Eksklusif Atau Inklusif? Millah, 15(2), 283–298. <https://doi.org/10.20885/millah.vol15.iss2.art5>

- » Gumbira, D. (2006). Analisis Persepsi dan Tingkat Kepuasan Mahasiswa S1 Muslim di Lima Fakultas IPB terhadap Keberadaan serta Pelayanan Masjid Al-Hurriyyah IPB. IPB University.
- » Hidayatulloh, F. S. (2013). Strategi Pencegahan dan Penanganan Penyebaran Aliran Sesat di Indonesia. Analisis, XIII(2), 501–524.
- » Jannah, M. (2013). Pengelolaan Lanskap Kompleks Masjid Al-Hurriyyah sebagai Pusat Kegiatan Keislaman. IPB University.
- » Kurniawan, M. D. (2018). Achmad Noe'man (5): Masjid Al- Hurriyyah IPB. Gana Islamika. <https://ganaislamika.com/achmad-noeman-5-masjid-al-hurriyyah-ipb/>
- » Masjid.ipb.ac.id. (1992). Sejarah Singkat Masjid Al-Hurriyyah. Masjid.Ipb.Ac.Id. https://masjid.ipb.ac.id/?page_id=24
- » Najamunnisa, A., Darmawan, C., & Nurbayani K, S. (2018). Implementasi Model Kaderisasi Mahasiswa Untuk Membangun Karakter Unggul Di Masjid Salman. Sosietas, 7(2), 407–411. <https://doi.org/10.17509/sosietas.v7i2.10357>
- » Qoyum, A., Nurhalim, A., Fithriady, Pusparin, M. D., Ismail, N., Haikal, M., & Khalifah Muhamad Ali. (2021). Sejarah Pemikiran Ekonomi Islam. Departemen Ekonomi dan Keuangan Syariah Bank Indonesia.
- » Riyad as-Salihin 1023. (2022). Riyad as-Salihin 1023. <https://sunnah.com/riyadussalihin:1023>
- » Sarkawi, A. A., Rashid, K. A., & Mohamad, N. A. (2015). Reviewing the Islamisation of acquired human knowledge agenda in the International Islamic University Malaysia. 3rd International Conference on Educational Research And Practice Professional Educators as Global Leaders (ICERP 2015), August, 498–509. <http://irep.iium.edu.my/46004/>
- » Sulthon, M. (2015). Optimalisasi Fungsi Rumah Ibadah di Lingkungan Sekolah dan Kampus sebagai Laboratorium Rohani dalam Pembinaan Karakter. Optimalisasi Fungsi Rumah Ibadah Di Lingkungan Sekolah Dan Kampus Sebagai Laboratorium Rohani Dalam Pembinaan Karakter, November, 33–40.
- » Tahir, Q., Cangar, H., & Syam, B. (2014). Masjid Kampus sebagai Media Komunikasi Aktivis Dakwah dalam Pembentukan Karakter Mahasiswa. Jurnal Komunikasi KAREBA, 3(3), 186–192.

مشروع عملي لاكتساب اللغة الثانية

د. صافية دراجي

DERRADJI SAFIA

جامعة عبد الرحمن ميرة - بجاية - الجزائر

Safia. derradji@univ-bejaia.dz

ملخص:

إن حقل اكتساب اللغة الثانية هو الأفق الذي أصبحت معظم التخصصات تنظر فيه، وقضية التعدد اللغوي صارت قضية مركزية في الاهتمامات الحالية للباحثين والمدرسين في مجالات وحقول معرفية متعددة كاللسانيات وعلم النفس وعلم النفس اللغوي واللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية وديداكتيك اللغات، وتسعى الدراسات جاهدة لأن تخرج العمل من الحيز النظري إلى التطبيق الفعلي.. فهو جزء من مجال دراسة اللغة والسلوك البشري بصفة عامة، كما تسعى الدراسات والأبحاث في هذا المجال لأن تسهل طرائق اكتساب اللغة الثانية، لتجعل تعلمها ميزة وإضافة وليس إعاقة تقف في وجه المتعلم عموما والمنظومة التربوية التي تحمل على عاتقها مسؤولية تعلم الفرد أكثر من لغة

Summary:

The field of second language acquisition is the scope that most disciplines, such as social and applied linguistics, and educational sciences have begun to consider and move from the theoretical realm into the applied one...Indeed, it is both an ancient and modern topic of study that is related to language acquisition and human behavior in general. Scholars have been fervently searching for a solution to the questions surrounding second language acquisition techniques, foreign language acquisition, and language teaching for ages.

توطئة:

من المؤكد أن تعلم لغة واحدة في عصر العولمة والانفتاح العلمي غير كاف، فإنها صارت الواقع المعاصر والتطور الصارخ، والحركة العلمية العالمية ومستجدات العالم

التي نتفاعل معها في كل المجالات تضطربنا إلى التحكم في أكثر من لسان، وصرنا نعيش واقعا يعد الفرد الذي لا يتقن أكثر من لغة أميا، وأبواب المعارف الحديثة لا يمكن ولوجها دون التحكم في لغة الآخر.

ثم إن الدول المتطورة التي تسير خطى العالم تنتج في كل لحظة كما هائلا من البحوث والفتوحات العلمية، وإنه يتعين على الجميع الانفتاح على هذا الجديد من خلال لغته، بغية خلق اتصال دائم بهذا العالم الذي يأتينا في كل لحظة بجديد في مجال العلم والتكنولوجيا والاقتصاد والتربية، فلقد بات من الضروري تعلم لغة ثانية، كي لا تقع قطيعة بين الفرد ومستجدات واقع العالم المحيط به.

وعليه فتعلم لغة أخرى ثانية إلى جانب اللغة الأصلية يساعد على التواصل الناجح لفهم منتج غيرنا، والسير مع مقترحاتهم وإقامة حوار فعال بين المجتمعات العالمية، كذلك له دور في إنجاح عملية الترجمة والتي تعنى بنقل علوم الآخرين وخبراتهم ومهاراتهم، رغم أن الترجمة لا يمكنها أن تؤدي وظيفة اللغة الأصلية، فمهما كانت قيمتها تبقى مجرد محاولة للاقترب

إن تقدم الأمم وتطورها في شتى المجالات يقاس بالتطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، ولكن ما تدركه الأمم من هذا التطور يتأثر بجاهزية النظام التعليمي الذي يجب أن يواكب التحولات والتغيرات التي يشهدها العالم، وباختصار نقول إن تعلم اللغة الثانية يحقق الدور المنوط للغة في الأساس باعتبارها «الرباط الذي يتحقق به الوعي الذاتي بالخبرات العامة ويتوفر به التواصل والتناسج والتوحد المجتمعي والإنساني ... إنها مرآة العقل وهي انعكاس لإنجازات أصحابها الحضارية» (عبده عوض، 2000، صفحة 9). فكما أنه لا تواصل دون لغة، فكذلك لا يمكن إيصال الخبرات والمعارف دون لغة.

ولأن اللغة لغات فإننا نقصد هنا اللغة الثانية بالضرورة، إننا مضطرون ونحن في رحلة الانفتاح على الآخر إلى الانفتاح على اللغات، وعلى الرغم من أن اللغة الإنجليزية هي لغة العلم والسياسة والاقتصاد، ومفتاح التكنولوجيا الحديثة، وتعلمها والتحكم فيها صار ضرورة ملحة لكل متعلم، إلا أننا وفي هذا المقام إنما نهتم باللغة الثانية عموما، سواء كانت لغة حية، أو غير ذلك.

لكن كيف نكتسب اللغة الثانية؟ ما هي الطرائق العلمية المعتمدة في ذلك؟ ما مدى نجاعتها؟ ثم لماذا نجد عوائق أمام العملية التعليمية - التعليمية؟

في تحديد المفهوم:

إن حقل اكتساب اللغة الثانية هو الأفق الذي أصبحت معظم التخصصات تنظر فيه خاصة تخصص اللسانيات الاجتماعية والتطبيقية، وعلوم التربية التي تخرج العمل من الحيز النظري إلى التطبيقي، وهو حقل قديم وجديد في الوقت نفسه، فقد شغف العلماء منذ القديم بالبحث للإجابة عن الأسئلة التي تطرحها طرائق

تعلم اللغة الثانية وطبيعة تعلم اللغات الأجنبية وتدرّيس اللغة، وهو مبحث جديد بالنظر إلى تلك الجهود العلمية والاستراتيجيات التي وضعها العلماء المتعلقة بهذا الحقل في طريقة تعلم اللغات والتي لا يزيد عمره عن الأربعين سنة

إن دراسة اكتساب اللغة الثانية متداخل بشكل معقد مع علم تدريس اللغة وهو جزء من مجال دراسة اللغة والسلوك البشري بصفة عامة فهذا التعلم لا ينحصر في مجرد استظهار القواعد النحوية بل إنه يتضمن كيفية التعبير عن حاجات التواصل (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 4). وهدف اللغة في الأساس هو تحقيق هذا التواصل سواء مع اللغة الأم أو اللغة الهدف التي نضعها نصب أعيننا موجّهين جهدنا كله نحو تعلمها تداوليا

يشير مفهوم اكتساب اللغة الثانية عموما إلى عملية تعلم لغـة أخرى بعد اللغة الأصلية، إلا أن هذا المصطلح يشير في بعض الأحيان إلى تعلم لغة ثالثة أو رابعة، والمهم هنا هو اكتساب اللغة الثانية، فيمكن أن نشير إلى أية لغة تم تعلمها بعد تعلم اللغة الأولى بغض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 7). فاللغة الأصلية، أو اللغة الأم هي اللغة الأولى، وما تمكن المرء من تعلمه من لغات أخرى تسمى اللغة الثانية، حتى ولو تمكن من استيعاب خمسين لغة

الفرق بين اكتساب اللغة الثانية وتعلم الأجنبية:

يرى كل من «سوزان جاس» و «لاري سلنكر» أن مصطلح اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم تلك اللغة بشكل أصل، كأن تتعلم الفرنسية في فرنسا وأنت ابن بيئة عربية، أو أن تتعلم الإنجليزية في أمريكا، في حين أن تعلم اللغة الأجنبية فيعني تعلم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلّمين كتعلم اللغة الفرنسية في الجزائر وأنت جزائري. وتكون لغتك الأصلية هي لغة البلد الذي تعيش فيه وتتعلم فيه، أو تعلم لغة أجنبية أخرى كالإنجليزية أو التركية أو الإسبانية لكن خارج هذه البلدان التي تستخدم لغتك الهدف

غير أن معظم المهتمين بمجال تعليمية اللغات يستخدمون المصطلحين بالمعنى نفسه، مادام الدور هو تعلم لغة أخرى ليست اللغة الأولى التي يتعلمها الفرد، ومادام الأصل هو بذل جهد سواء في الصغر أو الكبر قصد الحصول على لغة أخرى. ثم إن قواعد التعلم والاستراتيجية المعتمدة هي نفسها غير أن ما نعترف به هو أن اكتساب اللغة الثانية في بلدها يسهّل العملية أكثر بسبب الاحتكاك الواقع بين المتعلم والمعلم والمجتمع الذي يعيشه، وربما يتم هذا الاكتساب في الفصول الدراسية أو خارجها «إن التعلم في بيئة اللغة الثانية يتم في ظل إمكانية تواصل كبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية بينما لا يحدث هذا عادة في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية» (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 7)، والمتعلم في هذه الحال يجد نفسه في كل خطواته مجبرا على ممارسة هذه اللغة، وتعلم اللغة يسهل عن

طريق الممارسة أكثر منه عن طريق تلقين دروس تجعل درجة الاستيعاب بطيئة ومتباينة بين فئات المتعلمين وقد تكون العملية فاشلة حين يكون التعلم عبارة عن تعلم مبادئ نظرية لا تصل إلى درجة الممارسة التطبيقية الواسعة في الحياة العامة

ثم إن هناك مسألة أخرى وجب التوقف أمامها في حديثنا عن تعلم اللغة الثانية وتعليق الأمل على أن تعلمها في بيئة تتحدثها يسهل عملية التعليم والتعلم، في حين أن لغة التعامل اليومي مع كثير من اللغات لن تكون هي اللغة الأكاديمية التي يرغب المتعلم تعلمها، فالتركي أو الفرنسي، أو الماليزي الذي يأتي إلى الجزائر مثلا أو إلى تونس وغيرها من البلدان التي يفترض أن يتواصل سكانها باللغة العربية عموما، فإن سكان هذه الدول يتواصلون باللهجة وليس باللغة، وهناك فرق كبير بين اللهجة واللغة، ليس فقط في احترام وعدم احترام القاعدة النحوية والإعراب، إنما حتى في دلالات أغلب الكلمات والألفاظ، فإذا كان المشرقي لا يفهم اللهجة العربية المغربية، وربما سكان المغرب الإسلامي الكبير لا يفهمون لهجة المشرق العربي فكيف يكون الأمر بالنسبة للأجنبي؟

فقولك لم أرتد ثيابي بعيد إلى حد كبير عن قولك ملبستش قشي. وبعيد أيضا عن قولك مغيرتش هدومي، وقولك زرتة في المشفى غير قولك رحت شفتو في السبيطار، وهكذا ديدن اللغة واللهجة.. بون واسع بينهما، خاصة حين يتعلق الأمر باللغة العربية الشاسعة الواسعة الولادة

أهداف تعليم اللغات الأجنبية:

أ - تمكن المتعلم من وسائل التعبير بمختلف أشكالها كي لا يعاني من إعاقة لغوية تكسر طموحه العلمي المستقبلي.

ب - القدرة على فهم المحيط الاجتماعي والثقافي العالمي بسهولة أكثر، وذلك بتوسيع فكره المحدود، وعدم الاكتفاء بلغة واحدة.

ج - تسهيل عملية الاتصال بين البلدان في مختلف المجالات، إذ أصبح تعلم اللغة الأجنبية خاصة تلك التي لها هيمنة على ساحة العالم بما لها من رصيد حضاري وتراث ثقافي ومن متطلبات العصر، فتعلم لغة البلدان المتطورة معناه الانفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم

د - إثراء اللغة بالمصطلح وما يحمله من قيم معرفية، فقد أصبحت لغتنا مع الأسف محدودة في خبراتها العلمية نتيجة للدور الهامشي الذي يؤديه أبنائها في بناء الصرح العلمي العالمي

ه - تعلم لغة أجنبية يسهل عملية الترجمة فيستفيد الجميع من مكتسبات وخبرات الأمة التي ترجم عنها، وكذلك شأن كل الأمم فإن تطورها العلمي بدأ من خلال حركة الترجمة والاطلاع على إرث البلدان الأخرى في مجال العلم والأدب والفن

طرائق اكتساب اللغة الثانية:

والمقصود بها طريقة التعليم أو الخطة التي يعتمد عليها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب وإجراءات لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وكما أن هناك طرائق علمية محددة إلا أن لكل معلم طريقته الخاصة التي لا يشترك فيها مع غيره من المعلمين من أسلوب في الحوار والمناقشة والتعامل مع المتعلم.

من الباحثين من ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، ومما يعين على اكتسابها الممارسة والتكرار، التوجيه والتشجيع، القدوة الحسنة والتعزيز

ولكن هناك طرائق صنفها الدارسون يعتمد عليها المعلم والمتعلم لاكتساب اللغة الثانية وهذه الطرائق هي:

أ- طريقة القواعد والترجمة: وهي من أقدم الطرائق الكلاسيكية مازالت تعتمد عند البعض، هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الهدف، وتدفع الطالب إلى حفظها واستظهارها.. «تهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية فقد كان التركيز منصبا على تعليم الكتابة والقراءة مع استعمال المنهج الدياكروني في البحث والتعليم نظرا لأهمية التحليل التاريخي بالنسبة لتعليم لغات قديمة ، حيث أصبح استعمالها مقتصرًا على نطاق محدود (بن عبد الله بوشوك، 1994، صفحة 45). تركز في منهاجها التعليمي على الترجمة بين اللغتين، فالترجمة إنما هي وسيلة للمعلمين في تقريب اللغة الأجنبية، والمتعلم يضطر إلى حفظ القواعد النحوية، وبعض نظريات التعلم اللغوي مبنية بالكلية على حفظ القواعد النحوية وتدريبات الترجمة، والأبحاث التي أجريت في تعلم اللغة الثانية قد بينت للمعلمين، ولواضعي المناهج أن تعلم اللغة ليس مقصورا على حفظ القواعد، بل إن الأهم من ذلك هو تعلم الطالب أن يعبر عن احتياجات التواصل» (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 8، 9) يرى آخرون أن الترجمة لا تساعد على اكتساب اللغة بسبب العادات اللغوية التي ورثها المتعلم عن اللغة الأصل، تهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية ولا تهتم كثيرا بمهارة الكلام. أما أسلوبها في التدريس فهو الترجمة

ب - الطريقة المباشرة: ظهرت هذه الطريقة كرد فعل طبيعي للعيوب التي كانت تتصف بها طريقة النحو والترجمة. فهذه الطريقة في التعليم مباشرة فلا تطلب ولا تعتمد وساطة اللغة الأولى ولا تعتمد على الترجمة، إنها عملية ترتبط باللغة الهدف مباشرة، فلا أقول «أنا أكل» نطقها بالفرنسية هكذا: Je mange. إنما مباشرة أقول Je mange وأشرح الكيفية بالإشارات، أو أحضر معي شيئا يؤكل لأشرح القول بالعملية، أو أرسم في السبورة صورة شخص يأكل تفاحة وأنطق اعتمادا على الصورة Mohamed mange une pomme فيفهم المتعلم الجملة ومعناها من خلال الصورة دون اللجوء إلى استحضار اللغة الأصل.

تعتمد هذه الطريقة إذن على وضع المتعلم داخل «حمام اللغة» Bain Linguistique كما يسميه المختصون في مجال تعليمية اللغات، فنخلق داخل القسم الظروف الطبيعية لاكتساب اللغة، أما الطفل فيكون تعلمه لهذه اللغة نتيجة لاحتكاكه المفرد بهذه اللغة، كذلك متعلم اللغة الثانية لن يبلغ درجة التمكن من اللغة الأجنبية إلا إذا وفر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهذه اللغة (بن عبد الله بوشوك، 1994، صفحة 47)

تركز هذه الطريقة على مهارة الكلام بدلا من مهارة القراءة والكتابة والترجمة، بل إنها تبتعد عن الترجمة ولا تهتم باللغة الأولى، فاعتمادها هو الكلمة وما تدل عليه في الواقع، أو الجملة والسياق الذي تحيل عليه، كما أنها تعتمد على أسلوب التقليد والحفظ. وهي رائدة في استعمالها الوسائل السمعية البصرية. وتعد من أكثر الطرائق استخداما في العالم، ونتائجها قيمة جدا

ج- الطريقة السمعية الشفوية: بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية إبان الحرب العالمية الثانية، ولأسباب عسكرية احتاج الناس إلى أسلوب سريع لتعلم اللغات الأجنبية، ومن أهم أسس هذه الطريقة عرض اللغة الأجنبية على المتعلمين مشافهة، أما القراءة والكتابة فتقدمان في فترة لاحقة وتعرضان من خلال مادة شفوية درب المتعلم عليها

ينحصر اهتمام المعلم في المرحلة الأولى في مساعدة المتعلمين على إتقان النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، ولا يصرف اهتمام كبير في البداية لتعليم المفردات إذ يكتفي منها بالقدر الذي يساعد المتعلم على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة للأجنبية

تعتمد هذه الطريقة على وضع المتعلم في مواجهة اللغة حتى يمارسها ويستخدمها، لذا يسعى إلى استخدام الوسائل السمعية - البصرية بصورة مكثفة، كما يسعى إلى استخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل المحاكاة والترديد والاستظهار والتركيز على أسلوب القياس مع التقليل من الشرح والتحليل النحوي. كما تعمل هذه الطريقة على تدريب المتعلمين تدريبا مركزا على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية، ولكن ما يؤخذ عليها تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة المدروسة بصفة آلية وهذا الأمر يمنعه من التعبير الحر، ثم تجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة تهتم أكثر بالكلام، وأنماط الاستخدام اللغوي

د- الطريقة السمعية البصرية: يتحكم في هذه الطريقة قيود متعددة فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه، وتارة أخرى تقوم على أساس لغوي أو على أساس نفسي، أو تكون متأثرة بإحدى منهجيات التعليم القديمة

يجمع الدرس مع هذه الطريقة بين السمعي والبصري، كما تعتمد على الشرح والحوار والتكرار. وتعمل على جذب انتباه المتعلم من خلال بناء نهجها على مبدأ الصورة والصوت، وهذا ما يجعل المتعلم أكثر تفاعلا

يعتقد الدرس المتخصص في هذا المجال أن الطريقة الناجحة في اكتساب اللغة الثانية وأنت في الفصل الدراسي يكون من خلال التوقعات الموجودة لدى المدرسين، عما يمكن أن يحصل عليه المتعلمون فالتفاعل بين المعلم والمتعلم أداة رئيسية لاكتساب اللغة الثانية (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 507). والدور الأكبر هنا يقوم به المدرس، إذ يتوجب عليه أن يكون ذكيا بما فيه الكفاية فيستنتج حاجة المتعلم وقدراته في التركيز والاستيعاب والتحصيل، وعما يمكن أن يستفيد

ثم إن هذه الطريقة تعتمد على استراتيجية أكثر علمية، إذ تتقدم سيرورة دروسها بالتدرج من السهل نحو الأصعب، ولا تكثف على المتعلم فتكتفي بقاعدة أو قاعدتين في الحصة

ه- الطريقة التواصلية الاتصالية: الهدف النهائي لهذه الطريقة تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على استخدام اللغة الأجنبية لتكون وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، والمتخصصون في هذه الطريقة يعترفون بأهمية التراكيب والمفردات ولكنهم يعتقدون أن هذه النقاط وحدها لا تكفي، فقد يتحقق للمتعلم معرفة قواعد استعمال اللغة ولكنه يفشل في استعمالها عمليا (فريمان، 1997، صفحة 139) لذلك فالطريقة التواصلية الاتصالية لا تنظر إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير، ومن خلال التواصل بين المتحدث والمستمع أو الكاتب والقارئ تتضح المعاني (فريمان، 1997، صفحة 139). فمعرفة القوالب المختلفة لن يجدي نفعا إن لم تعتمد في الاستعمال اللغوي لتحقيق أهداف نفعية

مداخل تعليم اللغات:

قسم الباحث «أحمد عبده عوض» المداخل التي تمكن من اكتساب اللغة الثانية إلى أربعة مداخل، وإن كان اهتمام الباحث منصبا بالأساس حول تعليم اللغة العربية إلا أن هذه التقسيمات يمكن اعتمادها مع كل أشكال تعلم اللغة الثانية

أ- المدخل التكاملية: التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب وتدريبها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبيرى شفهي أو تحريري، وتربيتها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقييم الطلاب وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: الجانب المعرفي والجانب الوجداني (عبده عوض، 2000، صفحة 20). وهنا نستحضر التعريف الذي يقر أن اللغة تعبير عن الجانب الوجداني، وإن اللغة كونها مؤسسة لن تجدي نفعا إن لم تؤد الغرض التعبيري النفعي

ب - المدخل المهاري: والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد، ومما يساعد على اكتساب اللغة بالممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتشجيع والتعزيز والتوجيه، وعرفت المهارة بأنها السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، كما عرفت بأنها أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوي المتمثل في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير، ثم إن المهارة اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد إرسال واستقبالا وممارسة وإنشاء وتلقيا وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم اللغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة (عبد عوز، 2000، صفحة 40). فبعد أن يتحقق الجانب النفعي والوجداني من استخدام اللغة نصل إلى المهارة في تحقيقها، فلن يجد المتعلم إشكالا في استخدام اللغة الثانية بطريقة متقنة، بل بمهارة عالية، فلن يجد أي إشكال في المحتوى اللغوي والمعجمي والأدائي والتعبيري.

ج - المدخل الاتصالي (التواصلي): وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع

نجد وظيفتين للغة هما الاتصال والتفاعل، أو كما يسميهما «براون ويول» Brawne and Youl الوظيفة التفاعلية والوظيفة التفاعلية، ليس فقط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم بل أيضا بين هؤلاء المتحدثين باللغة وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة. وهنا يجب مراعاة وظائف اللغة المعتمدة في سياقاتها والأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات وتشمل عمليات الإرسال والاستقبال

ويتحقق هذا التواصل من خلال ثلاثة عناصر:

- موقف التواصل: كالسياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية.

- حدث التواصل: وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا حين يكون اكتساب اللغة داخل الصف

- فعل التواصل: ويشمل الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية.

هذا عن مفهوم كفاءة الاتصال، أما مفهوم الكفاءة اللغوية فيتحقق من خلال حصول متعلم اللغة على قدر كبير من الكفاءة اللغوية، بمعنى أن يطور مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائيا وبطلاقة عن الرسالة التي يريد التعبير عنها وأن يميز بين الأنماط اللغوية التي اكتسبها (عبد عوز، 2000، الصفحات 65 - 67). فهذه الطريقة تجعل المتلقي ينبهر من المهارة الأدائية لمكتسب تلك اللغة، حتى إنه يجعلك تشك في مدى أجنبية اللغة عنه، فيصير إتقانه لها كإتقان لغته الأولى، فيتحكم في مظاهرها البلاغية الدقيقة، ويتمكن من الغوص في أسرار جمالية الاستخدام الاستعاري والكنائي

د - المدخل الوظيفي: مع هذه الطريقة يكون اكتساب اللغة الثانية من أجل تحقيق غاية وظيفية، أي يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. فلو سألت عربيا لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية لأجاب: لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة ولكي أتكلّمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاره، والمنهج اللغوي القائم على الوظيفة يبنى على أمثال هذه المواقف الحية فلا يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه وترضي اهتماماته وتلبي حاجاته وتؤمن متطلباته فيقبل عليها بشوق ورغبة، وقد تميز هذا المنهج في تعليمه للغات على الاستعمال اللغوي وهذا ليس في الكتابة فقط وإنما في التحدث كذلك بحيث يضمن هذا المنهج للمتعلمين القدرة على التواصل الاجتماعي (عبده عوض، 2000، الصفحات 76 - 77). وقد يكتفي المتعلم هنا بأن يتعلم اللغة في مجال استخدامه، فقد يكون هدفه فهم كتب يضطر إلى قراءتها مثلا لينجز مشروعا علميا ما

العوامل المساعدة على إجاح عملية اكتساب اللغة الثانية:

1 - القابلية: العلاقة بين القابلية والنجاح في تعلم اللغة الثانية علاقة مهمة جدا، هناك من يرجع القابلية إلى الخلفية الاجتماعية، على الرغم من أن القابلية أهمية كبيرة فقد تجوّهت على نطاق واسع في دراسات اللغات الثانية التي تركز على أسباب تفاوت النجاح في تعلم اللغات، أما في الدراسات التي أدخلت فيها فقد ظهرت القابلية لتكون عاملا مميزا مهما (م جاس و سلنكر، 2009، الصفحات 532 - 533) وهناك من يرى أن القابلية تتجسد في النضج والاستعداد

2- النضج: تعد عملية النمو الداخلي على مستوى الذات أمرا مهما من حيث إنها تعبر عن اكتمال القدرات السيكلوجية للفرد ولا يمكن أن تكون هناك عملية تعلم دون اكتمال قدرات الفرد النفسية، وهو في حقيقته يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية ويتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر، إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه من حيث إنهما يساهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 19). يسمح النضج باكتساب المهارات بطريقة أكثر احترافية وعمق، فاكتمال الوعي، وتطور الخبرات التي تعني بشكل من الأشكال النضج أساس في التعلم السليم وضروري في اكتساب اللغة الثانية

3- الاستعداد: يرتبط استعداد المتعلم لاكتساب اللغة الثانية بالنمو العضوي والعقلي والوجداني والاجتماعي، حيث تمكنه قدراته العقلية من استيعاب ما يريد تعلمه وفهمه، وتصوره وتشكل كل هذه العوامل مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم، ومن المتفق عليه بصفة عامة أن النجاح في اكتساب لغة ثانية

لا يعتمد على طرائق التدريس المتبعة فحسب، بل كذلك على قدرات المتعلمين (مكاي وليم، 1994، صفحة 97)، وقدرات المتعلمين لن تف بالغرض لوحدها إن لم يكن هناك استعداد ورغبة من قبل المتعلم، بل لا يمكن لأي مشروع أن ينجح إن لم يكن هناك استعداد لإنجاحه، الاستعداد الفطري المتمثل في النمو، والاستعداد الشخصي الذي يجعل المتعلم يرغب في التعلم والاكتساب

النظرة القياسية ذات الأربع مكونات للقابلية اللغوية:

أ- القدرة على التشفير الفونيمي: ونعني بها القدرة على تمييز الأصوات الأجنبية وتشفيرها بطريقة يمكن استعادتها لاحقاً، وهذه مهارة حاسمة في التعلم الناجح للغات الثانية

ب- الحساسية النحوية: أي القدرة على التعرف على وظائف الكلمات في الجمل، فهي لا تقيس القدرة على تسمية أو وصف الوظائف، لكن نقيس القدرة على إدراك أو عدم إدراك إذا ما كانت الكلمات تؤدي الوظيفة نفسها في جمل مختلفة (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 533). فإذا كان المتعلم لا يدرك الفرق بين الفعل والفعل، أو المبتدأ والخبر، أو الجملة الاسمية والجملة الفعلية فهذا لن يكون حافزاً على تعلمه لغة أخرى، ومن المنطقي أن يكون إدراك المتعلم لهذه الفروقات النحوية المختلفة دوره الكبير في مساعدته في عملية الاكتساب اللغوي للغة الثانية

ج- القدرة الاستقرائية على تعلم اللغات: أي القدرة على استدلال أو تغير أو استبعاد القوانين أو التعميمات حول اللغة بواسطة نماذج من اللغة نفسها، فالمتعلم الماهر في هذه القدرة أقل اعتماداً على القوانين المقدمة جيداً

د - الذاكرة والتعلم: القدرة على صنع أو تذكر الارتباطات بين الكلمات والعبارات في اللغة الأصلية والثانية، ويفترض بعض اللسانيين أن تعلم اللغات الثانية هو إنجاز للذاكرة في نص ما أكثر بكثير من كونه تحليلاً للنص، وهذا يعني أن ما يدخل في الذاكرة أكثر بكثير مما يقسم إلى أجزاء ويصبح خاضعاً لتشكيل القوانين والتعميمات (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 534). فلا يمكن بحال من الأحوال استثناء الذاكرة من فعل التلقين والتعلم، بل إننا نجد من أنجع طرق التعليم للتلاميذ وهو في الصف طريقة الحفظ والاستظهار

2- الدافعية: عامل نفسي اجتماعي، يستعمل كثيراً في تفسير النجاح المتميز في تعلم اللغات الثانية، ولهذا العامل إغراء بديهي، إذ من المقبول أن يقال بأن الأفراد الذين لديهم دافعية سيتعلمون لغة أخرى أسرع وبدرجة أكبر، بالإضافة إلى وجود دراسات هائلة قدمت أدلة إحصائية تشير إلى أن الدافعية مؤثر على نجاح تعلم اللغات، وتأتي الدافعية عموماً لتحل المؤشر الثاني على النجاح تسبقها القابلية فقط، تتضمن الدافعية أربعة جوانب: الهدف، السلوك الجهد، الرغبة في الحصول على الهدف، اتجاهات مفضلة نحو النشاط المبحوث (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة

(540

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى الحوافز التي يبديها أو يظهرها الفرد للقيام بنشاط سلوكي وتوجيهه وجهة معينة، فهي هدف تربوي في ذاتها ولها هدف تعليمي من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها قصد إنجاز أهداف تعليمية، فإذا أردنا تحقيق تعلم فعال في تعليم اللغة الأجنبية لا بد من توفر على نحو فعال الدوافع وكلما قوي الدافع تحقق التعلم المرغوب وتنعكس الفائدة المرجوة على المتعلم، وكلما اشتدت الحاجة إلى اللغة التي نريد تعليمها سهل تحصيلها وسرعة تعلمها واختصرت النفس مسافات الزمن في التهيؤ لقبوله.

إن الدافعية شكل من أشكال الاستعداد، لكنها أقوى، إنها تعني الاستعداد المقرون بالحماس، وحين تنتهى الظروف وتكون هناك دافعية فصاحبها أكيد سينجح لأنه لن يؤدي واجباته فحسب، إنما سيزيد من جهده، ووقته وإبداعه. وعادة ما تكون الدافعية سببا للنجاح والتميز

في طبيعة اللغة المكتسبة:

من الأمور الأساسية في فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية فهم ما ينبغي تعلمه، إذ على متعلم اللغة الثانية أن يتعلم بداية قواعد اللغة الهدف وكل ما يتبعه من نظام تركيبى وصوتى وكيفية الاستعمال

ومن البديهي أن البشر الطبيعيين يكتسبون لغتهم الأصلية خلال سنين حياتهم الأولى وتكون هذه المعلومات المكتسبة بشكل كبير من النوع اللاواعي، منذ الصرخة الأولى إلى النغمة والتأتأة وبداية النطق والتهجي، ثم بعد ذلك تكون لهم قدرة على تعلم كيف يشكلون تراكيب قواعدية معينة كالجمل الموصولة مثلاً والجمل الاستفهامية.. وعلى الرغم أنهم قد يتعلمون أيضاً أن للجمل الموصولة وظيفة وصفية غالباً، لكن ليس لدى هؤلاء الصغار معرفة واعية بأن هذه جملة موصولة، وهم في أحسن تقدير لا يستطيعون أن يذكروا السبب الذي تستعمل لأجله الجمل الموصولة، فتحليل نمط بناء النظام اللغوي شيء واستخدامه الاستخدام اللاوعي شيء آخر

العمليات الداخلية في التعلم:

حددها «سوزان م جاس» و«لاري سلنكر»: في كتابهما «اكتساب اللغة الثانية - مقدمة عامة» في

أ- معرفة الأنظمة الصوتية للغة الهدف.

ب التركيب: وهو معرفة النحو الذي يعنى بالمعلومات التي لدينا عن ترتيب العناصر في الجملة، مع خصائصها

ج - الصرف والمعجم: أي دراسة كيفية بناء الكلمات، كبنية الكلمة المفردة، والاشتقاق، المعجم، وغيرها

د- علم الدلالة: يشير إلى دراسة المعنى الذي لا يرتبط بالضرورة بسلامة الجملة

نحويا. لأن كثيرا من الجمل غير النحوية هي جمل مفيدة، وإن لم تلتزم القاعدة النحوية التي تضعها لغة معينة، ففي اللغة العربية على الرغم أن بناء الجملة الفعلية إنما هي فعل وفاعل ومفعول به إلا أنه يمكن أن نكسر هذه القاعدة ويكون التعبير سليما، كقولنا التفاحة الناضجة أكلها زيد، أو قولنا: الرائعة دوما أُمي، أو قولنا: الحب. الخير. السعادة. أحلام البشر، أحلام تقترب لتبتعد

هـ- التداولية: تمثل التداولية جزءا مهما من اللغة يحتاج إليه متعلمو اللغة الثانية إذ إنها تتعلق بطريقة استخدامنا للغة داخل السياق، فعندما نرد على الهاتف مثلا: ونسمع شخصا يسأل:

-هل جون هنا؟ نعرف مباشرة أن المتكلم يريد أن يتحدث مع جون، وليس من المتوقع أن نجيب: نعم.. شكرًا لك. ثم نقفل الخط (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 17).

إن هذه العمليات الخمس مجتمعة ضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها أمام الرغبة في اكتساب اللغة الثانية

طبيعة معرفة المتكلمين غير الأصليين باللغة:

إن معرفة لغة ثانية تعني معرفة معلومات لغوية مشابهة لمعلومات اللغة الأصلية، وبالنظر إلى تعقيد المعرفة اللغوية التي ينبغي أن تُتعلم لا بد أن يكون واضحا أن دراسة اكتساب تلك المعرفة اللغوية هو حقل معقد بشكل كبير (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 18).

فالبحث في اكتساب اللغة الثانية يفترض افتراضا أساسيا يتمثل في أن المتعلمين يدعون نظاما لغويا يعرف باللغة البينية *interlanguage*، وهذا النظام مركب من عناصر عديدة جدا، كثير منها مأخوذ من لغة أصلية واللغة الهدف، وهناك أيضا عناصر في اللغة البينية ليس مردها إلى أي من تلكما اللغتين، إلا أن المهم هنا هو أن المتعلمين أنفسهم يفرضون نظاما معينا على البيانات اللغوية المتوفرة مما يؤدي بهم إلى تشكيل نظام لغوي ذاتي، ويقع في مركز اللغة البينية مفهوم التحجر *foasilization* الذي يعني توقف التعلم، فيصبح متعلم اللغة الثانية ثابتا باستمرار في اللغة البينية ويكون منحازا عن الاستعمال الطبيعي للغة الهدف

ولقراءة مدى تقدم العملية التعليمية - التعليمية يقترح «سوزان م جاس» و«لاري سلنكر» خطة جمع المعلومات اللغوية وهما عبارة عن طريقتان شائعتان في جمع المعلومات اللغوية في دراسات اللغة الثانية

1 - الطريقة الطولية:

وغالبا ما تكون الدراسات الطولية دراسات الحالة بالرغم من أنها ليست كذلك دائما. حيث تجمع المعلومات اللغوية من متعلم واحد أو من عدد محدود من المتعلمين خلال فترة زمنية مطولة، ويختلف تكرار جمع المعلومات اللغوية بحيث تكون العينات

التي يتم جمعها من لغة المتعلم أسبوعية أو كل أسبوع أو كل شهر (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 52)

2- الطريقة العرضية:

وهو النوع الثاني من طرق جمع المعلومات اللغوية يتضمن هذا النوع أيضا أربع سمات قابلة للتعريف تكون بشكل عام مرتبطة بمثل هذه الدراسات وهذه السمات وهي

- عدد المتعلمين ووقت جمع المعلومات اللغوية - نوع المعلومات اللغوية
- الوصف التفصيلي - تحليل المعلومات اللغوية.

وتتكون الدراسات العرضية عموما من معلومات لغوية جمعت من عدد كبير من المتعلمين وفي وقت معين، فالمقصود هو أننا نستطيع أن نرى مقطعاً محدداً من التطور نستعمله ليكون دليلاً على التطور الحقيقي الذي يحدث فعليا (م جاس و سلنكر، 2009، صفحة 55)

عوائق التواصل في العملية التعليمية - التعلمية:

هناك عوائق لغوية ومادية ونفسية واجتماعية تحيل دون تعلم اللغة وتعمل على تشويش التفاهم ما بين المعلم والمتعلم أهمها ما يلي:

أ - العوائق اللغوية: والمقصود بالعوائق اللغوية هو استعمال المعلم للغة بطريقة عشوائية، خاطئة، ما يتسبب في خلق بعض المشاكل التي تعيق الفهم. كما تعني أيضا عدم تمكن المتكلم من إنتاج رسالة معينة وذلك لجهله لبعض مفردات اللغة التي يريد تعليمها

إن كفاءة الألفاظ وأهميتها تتناقض عندما يعتمد المعلم عليها اعتمادا كاملا أثناء قيامه بالشرح ودون أن يجذب اهتمام المتعلمين فيما يعرضه عليهم من مادة علمية سواء في النحو أو الصرف أو التركيب أو القراءة، وتزداد الصعوبة عندما يكون المحور معقدا نوعا ما وأن النص يحتوي على مصطلحات جديدة لم يعهدها المتعلم من قبل

والالتزام بأسلوب واحد يسبب الملل للسامع ومن ثم يقل إصغاه، كما يشكل الغموض والتعقيد عسر الفهم على المخاطب، فيصيبه الضجر والأمر الذي يؤدي به إلى التوقف عن المتابعة، ضف إلى ذلك عدم التسلسل المنطقي في الكلام حيث ينتقل المتكلم من فكرة إلى أخرى بطريقة فجائية، ثم يعود إليها مرة أخرى ليتركها إلى غيرها دون وجود روابط أو مقدمات، الأمر الذي يجعل كلامه يتم بالخلط والغموض فيؤثر ذلك سلبا على المتلقي

ولطريقة الأداء أثر بالغ في نفس السامع، فالصوت الخافت يبعث على الملل، والمرفع يسبب الإزعاج، ويشتت الانتباه: فصوت المتكلم يكون ذو قيمة عندما يكون هادئا يتغير ويتبدل ويتلون بشكل مناسب للسياق، يكون معقولا ومقبولا معبرا

وواضحا لمن يتوجه إليهم بخطاب نقل المشاعر والعواطف المختلفة للسامعين وعند تعلم اللغة الأجنبية الثانية أو الثالثة عادة ما يكون المتعلم جاهلا ببعض الأساليب اللغوية فيؤدي هذا إلى عرقلة التواصل كأن يجهل بعض المعاني، لا يتمكن من فك بعض الرموز، لا يستطيع المتعلم إعطاؤها المعنى المناسب، عدم امتلاكه لثروة لغوية كافية تعطيه الفرصة على المناقشة وإسداء الرأي وحتى طرح انشغالاته، كذلك لا يستطيع من خلال ضعف المحصلة اللغوية من استنباط المعاني وفهمها فهما صحيحا، جهله ببعض أساليب الكلام: الجاد، الهازل، الساخر، المباشر، غير المباشر

ب- العوائق المادية: هي أقل حدة.. وتأثيرا يمكن للمتعلم أن يتغلب عليها بالرغبة في التحصيل والتعلم.

من الأسباب التي تؤخر وتكون عائقا أمامك العملية التعليمية التعليمية التشويش؛ والمشوشات هي تلك العوامل التي لا علاقة لها بالرسالة وتتضمن الاضطرابات والتشويش الذي يحصل أثناء عملية الإرسال والاستقبال، ومنها العوامل الفيزيائية كالحرارة والبرودة والتهوية وقد تكون عوامل نفسية أو عوامل ميكانيكية، أو آلية تحدث ضجيجا أثناء عملية التواصل (علي عطية، 2008، صفحة 63)

1- الأصوات الدخيلة كأصوات السيارات، وأصوات الناس، الذي لا علاقة لهم بعملية الاتصال الجارية

2 - عملية الإزعاج الناجمة عن مقاعد الجلوس وعدم توافر الراحة للمستقبل.

3- عدم القدرة على ضبط الصف

4- العوامل الداخلية المؤثرة في مزاج المرسل والمستقبل.

5 - عدم وضوح صوت المرسل ورسالته.

6- النافذة المفتوحة المطلة على الشارع.

7 - الوضعية المكانية غير الملائمة للمتخاطبين.

8 - ضيق حجرة الدرس وضعف التهوية والإضاءة والمقاعد ولون الحجرة ووضع

السبورة من حيث ارتفاعها ولونها

لابد من الإشارة إلى أن الضجيج له أثر نفسي على الإنسان لأنه كلما زاد الضجيج زاد معه الشك وقلة الثقة في صحة الخبر المسموع؛ فالتشويش عموما له أثر سلبي في استقصاء الأخبار فكلما زاد نقصت كمية الأخبار المحصلة الأمر الذي يؤدي إلى قلق المتكلمين، ومن هنا يتسرب الشك حول صحة المعلومات الملتقطة وذلك بسبب اختلاطها بأصوات أخرى.

ج - العوائق النفسية: ونقصد بها تلك الظروف الخاصة بنفسية المتكلمين أنفسهم، أي عدم وجود ارتياح نفسي بين المعلم والمتعلم وعدم وجود انسجام

وتعاطف بينهم، فالنفور وعدم الارتياح إلى الشخص المتحدث إليه يمكن أن يعيق مجرى التواصل بينهم، ومن جملة المواقف التي تعيق التواصل اللغوي من الناحية النفسية عدم وجود استعداد نفسي لتقبل المحادثة. سواء كان ذلك من قبل المتكلم أو السامع كأن يكون أحدهم منشغلا بأمور خارج نطاق الحديث، الأمر الذي يجعله لا يدرك جيدا الكلام الموجه إليه إلا جزءا منه فقط

لقد تحدثنا عن التنظيرات التي وضعها الباحثون في مجال تعليم اللغات المهتمين باللسانيات خصوصا الاجتماعية منها، وإن أسهبا التنظير والحديث عن الطرائق الكثيرة التي أتى بها العلماء والباحثون والتي تعمل على تسهيل تعلم اللغة الثانية يظل لكل طريقة رغم إيجابياتها الكثيرة نقائص، والأفضل العمل بها جميعها كنظرية متكاملة لتقديم منهج أمثل سواء للمتمدرسين في المراكز التعليمية الرسمية، أو لكل باحث يقصد تعلم اللغة الثانية رغبة منه لأهداف علمية وعملية

النموذج الصنادلي:

لذلك أجدني هنا في حديثي عن المشروع العملي لاكتساب اللغة الثانية أورد نموذجا أراه مثاليا، وقد أسميته النموذج الصنادلي.. نسبة إلى مدرسة تقع في قرية كبيرة جميلة جدا تسمى الصنادلة، بمدينة خراطة، ولاية بجاية، الجزائر

سكان هذه المنطقة يتحدثون اللهجة القبائلية. والقبائلية لهجة من لهجات اللغة الأمازيغية. المعترف بها لغة وطنية رسمية في الدستور الجزائري، وبدأ اعتمادها في المنهاج التعليمي اختيارا منذ سنوات قليلة، علما أن اللغة الوطنية الرسمية الأولى هي اللغة العربية.

يتواصل سكان قرية الصنادلة باللهجة القبائلية في البيت وفي الشارع، وهي لغتهم الأم.. إذا كان مصطلح لغة الأم يشير لأول لغة يتعلمها الطفل (جاس و سلينكر، 2003، صفحة 10). ولا يعرفون في صغرهم لغة غيرها «المقصود بصغرهم قبل سن التمدرس»، ولا يوجد من يتحدث العربية كلهجة أو لغة في تلك المنطقة. رغم أن بعض القرى المجاورة للصنادلة هناك من يتحدث العربية، وقد تجد بعض القرى «اثنين أو ثلاث» أغلب سكانها عرب ويتحدثون اللهجة العربية

منذ ثمانينات القرن الماضي والتلميذ يدخل إلى المدرسة الابتدائية وهو لا يعرف اللغة العربية لا نطقا ولا كتابة، فينظر إليه في البداية وكأنها لغة أجنبية، خاصة في العقود الماضية حين لم يكن هناك وسائل التواصل الاجتماعي، أو القنوات التلفزيونية التي تساهم في التثقيف

من بين الطرائق التي كان يعتمدوها مدرسو هذه المدرسة أولا:

-منع استخدام اللهجة القبائلية داخل المدرسة، فيؤمر بأن تترك اللهجة القبائلية خلف مدخل المدرسة، خلف الباب، وكان المعلم يهدد بإنزال عقوبة إن سمع أحدا يتحدث بغير اللغة العربية الفصحى حتى في الساحة، ويأمر بأن يكون خطاب

التلاميذ فيما بينهم باللغة العربية الفصحى

تذكرني هذه النقطة بالسياسة اللغوية التي اعتمدها رائد النهضة الجزائرية الشيخ الإمام العلامة «عبد الحميد بن باديس» رئيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الذي سن قانونا يحكم المدارس الحرة التي أنشأها فترة الاحتلال الفرنسي فرغم سياسة التجهيل التي مارسها الاستعمار الفرنسي، ورغم الحصار الواقع على اللغة العربية، إذ كانت اللهجات العربية المحلية واللهجات الأمازيغية، واللغة الفرنسية سيدة الخطاب وسيدة التواصل في ذلك الوقت، رغم كل هذا تمكن الشيخ بفضل علماء جمعية العلماء المسلمين من إعادة بعث اللغة العربية الفصحى، وتمكين الشباب الجزائري منها، ومن المدارس الحرة تخرج علماء وشعراء وأدباء

هذا مجرد استشهاد تاريخي، أعود إلى مدرسة الصنادلة، حيث كان الأمر باستخدام اللغة العربية الفصحى يكون حتى خارج قاعات الدرس، وكان يمس كل الفئات العمرية المتمدرسة، حتى تلاميذ السنة الأولى الذين يدخلون الصف في السنة السادسة من عمرهم - قبل ظهور ما يسمى بالتحضيري

- يطلب من التلميذ في سنته الأولى التعبير عن حاجته برفع اليد، فيساعده في البداية المعلم كأن يعطيه مجموعة من الاقتراحات باستخدام حركات اليدين وإيماءات الوجه: هل تريد الخروج، هل تريد شرب الماء، هل أنت مريض؟ فيجتهد التلميذ في الرد، ثم يعلمه المعلم التعبير الصحيح عن رغبته تلك، ويعلمها لزملائه بأن يكررها القسم كله، وهكذا إلى أن تترسخ مجموعة المهارات التعبيرية الأساسية لدى الطفل في طوره الأول

ثم كان التعبير بالصور مع مادة التعبير الشفوي من أهم المواد المساعدة على الاكتساب اللغوي وتكرر حصة التعبير الشفوي عدة مرات في الأسبوع، تمرينا للتلاميذ على التحديث، وقد تعوض الآن بأجهزة تقنية حديثة، والذي يريد تدعيم أبنائه في البيت ستجده يعتمد على جهاز الكمبيوتر، أو الهاتف وإن كانت سلبيات الهاتف الخلوي أكثر من إيجابياته بالنسبة للصغار على الأقل

- يهتم كثيرا في مادة التعبير الشفوي بالأخطاء التي يقع فيها التلميذ هو يحاول التحديث، علما أن الاهتمام بالأخطاء بالنسبة للمحلل اللغوي ليس شيئا تافها، بل هو راية حمراء وإشارة على وجود نظام كامل (جاس و سلينكر، 2003، صفحة 69). وعلى المعلم أن ينتبه بذكاء وقوة حدس مع بعض الاستدلالات المنطقية من جوانب الضعف عن المتعلم، ولماذا يتكرر نوع من الأخطاء بعينه، فمثلا من بين الأخطاء المتكررة أن يعتمد نظام المذكر حتى مع خطابه للمؤنث، أنت أكلت، أنت أكلت، بناء على قاعدة لغوية اعتادها من لهجته وهي عدم التمييز بين المذكر والمؤنث في مثل هذه التعابير: ختشي تثنيد، خمي تثنيد، وعلى الرغم من ذلك فإن الاهتمام باللغة باعتبارها «تفاعل الكلمات مع السياق» (يكن، 2020، صفحة 418) يساهم في

طبعاً في المراحل التعليمية الأولى يكون الاهتمام أكثر بمادة التعبير الشفهي، وإن كان للإملاء قيمة أيضاً، ولكن تبقى مادة التعبير الشفهي أهم من الكتابي في البداية، «فلاستماع ثم التحدث، والفهم قبل الكلام» (يكن، 2020، صفحة 418) ليبدأ الاهتمام أكثر بمادة التعبير الكتابي بعد أن يتمكن التلميذ من اكتساب قاموس لغوي لباأس به يعينه على التعبير الكتابي، وستجد المعلم في حصته التصحيحية مع مادة التعبير الكتابي وهو يميز في جدول بين أشكال الأخطاء وأنواعها ويرتبها نحويًا، صرفيًا، أسلوبياً، ستجده ينتبه لأكثر الأخطاء شيوعاً ليهتم بنقائص التلميذ في الحصص الاستدراكية، إذ يقدم تحليل الأخطاء مساحة أكبر من إمكانيات التفسير لسلوك المتعلم للباحث والمدرس (جاس و سلينكر، 2003، صفحة 71)، وهذا باب فعال للتمكن من القضاء أو التقليل من أخطاء التلاميذ

الجميل أنه في النظام التعليمي القديم لم يكن البرنامج يقيد كثيراً حرية المعلم في اعتماد مهاراته وذكاؤه لتسهيل مهمة التعليم لاكتساب اللغة الثانية اكتساباً محكماً، خاصة وأنه في هذه الحالة من الضرورة جداً التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية في الجزائر

وما تجدر الإشارة إليه أنه ليس بالضرورة أن يقال إن دراسة اللغة الثانية «هو دراسة علة عدم قدرة المتعلم على اكتساب نفس قدر كفاءته في لغته الأم في اللغة الثانية» (جاس و سلينكر، 2003، صفحة 7)، لأن هناك من يتعلم اللغة الثانية بنفس المستوى الذي يجيد به لغته الأولى.

خاصة وأن الجانب النفسي مهم جداً في اكتساب اللغة الثانية، والعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم خاصة في المراحل التعليمية الأولى، تجعل المتعلم يتعلق باللغة التي يرغب في اكتسابها وحبها فـ «الأسس النفسية تعتبر المراكز التي يقوم عليها التعلم بصورة عامة، وتعلم اللغة بصورة خاصة، وتعلم اللغة للناطقين بغيرها يستند إلى مجموعة مبادئ مستقاة من حقائق علم النفس، ونظرياته، وقوانينه، وتطبيقاته العقلية مثل الذكاء والقدرة اللفظية والتذكر» (يكن، 2020، صفحة 417)

إضافة إلى الرغبة، والعزيمة والإصرار، وحب اللغة التي أرغب في تعلمها، ثم إن التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، والتعلم في الكبر كالنقش على ماء البحر.

وختاماً إن اكتساب اللغة الثانية إلى جانب اللغة الأم، ضرورة ملحة، في كل المجتمعات الإنسانية، لذا تسهر كل البرامج التربوية على تلقين أبنائها لغة ثانية إلى جانب لغتهم التي يدرسون بها، وقد تجدهم يعلمون أبناءهم أكثر من لغة ثانية وفي مراحل متقدمة من العمر، كما هو الشأن في الجزائر، حيث يدرس التلاميذ اللغة الأجنبية الأولى وهي الفرنسية بداية من المرحلة الابتدائية، كما يدرسون اللغة

الأجنبية الثانية وهي الإنجليزية بداية من المرحلة نفسها، وهناك من يتخصص في شعبة اللغات في المستوى الثانوي قبل أن يصل إلى التعليم العالي. ولولا الأهمية البالغة للغة الثانية لما هب المجتمع العالمي آليات ودراسات وندوات، ومراكز لتعليمها، وتشجيع الناس على تعلمها، بل وصار يهيئ جو تعلمها عن بعد من خلال استعمال شبكة الانترنت

وقد تتبعنا في هذا المقال جهود اللسانيين وهم يسعون إلى وضع برامج ومخططات ودراسات لبرمجة وتسهيل وتقييم العملية التعليمية المتمثلة أساس في اكتساب اللغة الثانية، والعوامل المساعدة على ذلك نظرة مختصرة للطرائق والدوافع والمداخل والأهداف مع رؤية للمحفزات والمعوقات، ورغم مرور عقود من الزمن على هذا البحث في أنماط وطرائق فاعلة لتسهيل تعلم اللغات باعتبار ضرورتها الملحة إلا أن البحث مازال في بدايته باحثا عن فضاء أرحب ودقة أكثر ودراسات أوسع وأعمق تحفز المتعلم والمعلم على حد سواء

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أحمد عبده عوض. (2000). مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى - كلية التربية
- 2- المصطفى بن عبد الله بوشوك. (1994). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر
- 3- دايان لارسن فريمان. (1997). أساليب ومبادئ في تدريس اللغة. (عائشة موسى السعيد، المترجمون) الرياض: مطابع جامعة الملك سعود
- 4- سوزان م جاس ، و لاري سلنكر. (2009). اكتساب اللغة الثانية - مقدمة عامة. (المجلد جزء1). (ماجد الحمد، المترجمون) مكة المكرمة: جامعة الملك سعود
- 5- سوزان جاس، و لاري سلنكر. (2003). تعلم اللغة الثانية (المجلد 1). (محمد الشرقاوي، المحرر) المجلس الأعلى للثقافة
- 6- عمر يكن. (نوفمبر، 2020). مقاربات تحديثية في مناهج وطرق تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، العدد 1.
- 7- محسن علي عطية. (2008). تكنولوجيا الإتصال في التعليم الفعال (المجلد 1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع
- 8- مكاي سيجوانن مكاي وليم. (1994). التعليم وثنائية اللغة. (ابراهيم محمد القعيد، و محمد عاطف مجاهد، المترجمون) السعودية: عمادة شؤون المكتبات

تعليم اللغات الأجنبية باللوح الإلكتروني في المدرسة الجزائرية الواقع والآفاق

Teaching foreign languages using the electronic board in the Algerian school

Reality and prospects

الدكتورة :حميدة بوعروة

وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بورقلة

bouarouahamida@gmail.com

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استعمال اللوح الإلكتروني، في المؤسسات التعليمية بالجزائر والتعرف على الأسباب الدافعة لاستخدام هذه الوسيلة أثناء التدريس. ذلك لضرورة الوقوف عند أهم المهارات اللغوية المكتسبة. ولهذا تتساءل الدراسة : ما القيمة المضافة لاستعمال اللوح الإلكتروني في الصفوف التعليمية بالمدرسة الجزائرية؟ وما الذي يقدمه اللوح الإلكتروني من فوائد علمية وبيداغوجية لتحسين التحصيل الدراسي؟ وللإجابة على هذه التساؤلات، تستعين الدراسة باستبانة موجهة لكل من المعلمين والمتعلمين لمعرفة استجاباتهم عن إشكالية البحث، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

الكلمات المفتاحية : التعليم، اللغات الأجنبية، اللوح الإلكتروني، المدرسة الجزائرية،

الواقع والآفاق

Summary :

The study aims to reveal the effectiveness of the use of the electronic tablet in educational institutions in Algeria and to identify the reasons behind the use of the electronic tablet during teaching, thus identifying the most important acquired linguistic skills. Therefore, we ask: What is the added value of using the electronic board in educational classes in Algerian schools? What scientific and pedagogical benefits does the electronic board provide to improve academic achievement? To answer these questions, we used questionnaires directed at both teachers and learners to answer the research problem, adopting the descriptive and analytical approach to the subject.

Keywords: education, foreign languages, electronic board, Algerian school, reality and prospects.

مقدمة :

يسهم التطور التكنولوجي الرقمي في تقدم العمليات التعليمية، بالأخص في المراحل الأولى منها، إذ شهدت نتائج إيجابية كبيرة في الصفوف الدراسية، بعد توظيف وسائل فعالة في بعض المدارس بالجزائر، منها استعمال اللوح الإلكتروني كتجربة حديثة أولية، باختلاف الأنشطة التعليمية إذ تسعى المنظومة التربوية التعليمية بالجزائر القضاء على الحمل الثقيل للمحفظة والكتب الورقية لدى المتعلمين بالأخص المبتدئين منهم

كما تهتم اللسانيات التطبيقية بالوسائل التعليمية المساهمة في نقل المحتويات بالكفاية التجريبية للسانيات النظرية والاهتمام بطرائق ومقاربات تعلم اللغات الأجنبية والمقاربات التواصلية من خلال عادات لفظية، حوار مسجل، سلسلة صور تعرض فيها الملفوظات والعناصر اللغوية مثل المفردات والتراكيب مصاحبة بالكلام كالتنغيم والنبر وغير اللغوية كتعبير الوجه ومختلف حركات الجسم كاللباس وغيرها. (بدوي، 2020، صفحة 5) وهذه العناصر اللغوية قد تنقل للمتعلمين بأسلوب جذاب شيق باللوح الإلكتروني

إشكالية البحث الرئيسية:

- أين تكمن أهمية الألواح الإلكترونية في التحصيل الدراسي للغة الأجنبية عند المتعلمين اليوم ؟

الإشكاليات الفرعية:

- كيف تسهم الألواح الإلكترونية في خدمة تعليمية اللغة الأجنبية ؟
- ما دور الاستراتيجيات الجديدة في تنمية باقي المهارات اللغوية عند تعلم اللغة الأجنبية ؟

الفرضيات:

- للألواح الإلكترونية أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للغة الأجنبية.
- يسهم التعليم الرقمي باللوح الإلكتروني في تعزيز خبرات المعلم و المتعلم.

أسباب اختيار الموضوع:

- فاعلية اللوح الإلكتروني في تعليم اللغات.
- أنه يتطرق إلى تعليم أساسيات اللغة و مخارج الحروف الهامة عند كل متعلم بأسلوب متطور
- أهمية الموضوع من الناحية التعليمية.
- الرغبة في إثراء البحث العلمي بدراسات حديثة تخدم الجانب التعليمي في عصر العولمة و الرقمنة

أهداف الدراسة:

- إبراز وإثبات استراتيجيات ذكية نشطة حديثة تخدم التعليمية وتبين أثرها
الفعال في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين في بدايات تعليمهم للغة الأجنبية
- تحديد سبل الاستفادة من التعليم الرقمي وتقنياته الحديثة الخادمة للجانب
التعليمي ككل في مختلف الأطوار التعليمية
- التعرف على المهارات التي حققها التعليم الرقمي بالألواح الذكية لاكتساب
المعارف اللسانية للغة الأجنبية خاصة

المنهج المتبع في البحث:

« اعتمدنا كل من المنهج الوصفي والتحليلي كأدوات مساعدة
ومعتمدة داخل الصف الدراسي للكشف عن فاعلية هذه البرامج
الهادفة الرقمية بالألواح .
« عرض واقع الممارسات التعليمية الراهنة على أصول ومبادئ التعليمية اللسانية
التطبيقية، ونظريات تعليم اللغات.
« الاستعانة باستبانة لجمع آراء المعلمين وتحليلهم للظاهرة. بناء على معطيات
لسانية وتعليمية.

الحلول المفترضة لتخطي هذا الإشكال:

« الإفادة من أسس تعليم اللغات وتعلمها ، من خلال التركيز
على أهمية استعمال الوسائل التعليمية على سبيل اللوح
الالكتروني لتعليم اللغات الأجنبية.
« الاستعانة بآراء المعلمين والمتخصصين في الموضوع ، لتعليم
اللغات الأجنبية بواسطة الوسائل التعليمية الحديثة، حتى
تصبح ملكة فيهم، عملا بمبادئ نظريات التعلم، (السلوكية
والعقلية).

التعريف الوسائل التعليمية:

تتعدد الوسائل التكنولوجية الحديثة بتعدد الميادين والمجالات فمنها السمعي
ومنها البصري وكل منها يحاول المتعلم الاستفادة من تطبيقاتها الفعالة لكن ما
مفهوم الوسائل التعليمية أولا

«هي كل أداة يستخدمها المدرس ، لتحسين العملية التعليمية التعليمية وتوضح
المعاني والأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم
فيهم، دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام». (نايف، 2003، صفحة 15)
وهي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي
لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا،

ولجعل الخبرة التربوية خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في الوقت نفسه. (<http://khayma.com/zakamath>, 2022)

دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم:

يقصد بعملية التعليم توصيل المعرفة إلى المتعلم، وخلق الدوافع، وإيجاداً لرغبة لديه للبحث والتنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب يوصله إلى هدفه. لذلك لا يخفى على الممارس لعملية التعليم والتعلم ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية، من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه

وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية، وتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا، تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية

ويمكن حصر دور الوسائل التعليمية وأهميتها في الآتي:

- 1 - تقلل الجهد، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم
- 2 - تتغلب على اللفظية وعيوبها .
- 3 - تساعد في نقل المعرفة، وتوضح الجوانب المبهمة، وتثبت عملية الإدراك
- 4 - تثير اهتمام وانتباه الدارسين، وتنمي فيهم دقة الملاحظة..
- 5 - تثبت المعلومات عند المتعلمين وتضاعف استيعابهم، فتنبني فيهم روح الاستمرارية وبذلك تقوم معلوماتهم
- وتسهل عملية التعليم بين المعلم والمتعلم على السواء.
- تستوضح بعض المفاهيم المبهمة عند المتعلم بالصوت والصورة .
- 11 - تساعد على إبراز الفروق الفردية بين المتعلمين في المجالات اللغوية المختلفة بالأخص المنطوق منه
- 12 - تمنح الفرص للمتعلمين التزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها
- 13 - تتيح للمتعلمين فرصاً متعددة من فرص المتعة، وتحقيق الذات
- 14 - تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع التلاميذ
- 15 - تستثمر وتعلم المهارات، وتنمي الاتجاهات، وتربي الذوق، وتعديل السلوك

(<http://khayma.com/zakamath>, 2022)

حسن استغلال واستخدام الوسائل التعليمية :

إن توفر الوسائل التعليمية ليس معناه نجاح العملية التعليمية ، فالأمر يتطلب حسن تدبر وتوظيف تلك الوسائل الصالحة للتعليم «إن الهدف من استغلال واستخدام الوسائل التعليمية في فنيات التدريس له أثره الجلي في أمور عدة ويتمثل ذلك في استخدامها كمساعد في عمليات العرض ، عضو مساعد في البرهان ، تسهم في حل المشكلات المنطقية ، تسهل تبادل التعامل بين إجراءات التعلم واكتساب المعارف.(بلعيد، 2020، صفحة 75)

كما أن استخدام الوسائل التعليمية الحديثة هو دمج للقطاع التكنولوجي مع أهم معامل الحياة العملية والتعليمية خاصة ، ولهذا أصبح لزاما على كل متعلم الاطلاع على هذه الوسائل والتعامل معها بشكل متواصل مستمر من أجل حياة يسيرة وتعليم تفاعلي ناجح يسعى لتحسين تحصيل دراسي

شروط اختيار الوسائل التعليمية ، أو إعدادها :

لكي تؤدي الوسائل العلمية الغرض الذي وجدت من أجله في عملية التعلم ، وبشكل فاعل ، لا بد من مراعاة الشروط الآتية

مناسبة الوسائل للأهداف المسطرة للدرس ، ولهذا يتطلب الدقة في اختيار المادة التعليمية المستجيبة لمتطلبات العصر وخبرات المتعلم معا .ولهذا المعلومات يحرص على أن تكون صحيحة صادقة ، وجيدة ، وتامة وكذا واقعية ومرتنة المعارف

تلبية الوسيلة لمتطلبات المعلم أيضا بغرض مساعدته على توصيل المعلومات .ويشترط بذلك انتقاء الموضوع المحدد والمتجانس الأفكار ليتمكن المتعلم من إدراكها بسهولة ، ولهذا يستوجب أن يكون الدرس بحجم ملائم لفكر المتعلم

أن لا تكون الوسيلة المستعملة باهظة الثمن ويسهل الاستفادة منها .

وبذلك فالوسائل التعليمية هي «مجموعة الخبرات والمواد التي يستخدمها المعلم لنقل المعلومات إلى ذهن التلميذ سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه بهدف تحسين الموقف التعليمي الذي يعتبر التلميذ النقطة الأساسية فيه». (جلوب، 2017، صفحة 7)

كما تبقى عموما الوسيلة التعليمية هي وسيلة توضيحية ، قد تكون سمعية ، بصرية أو سمعية بصرية منها الحسية، التجريدية وتنقسم إلى تربوية ، تكنولوجية ، صنوف مختلفة وآليات مختلفة .ومنها الوسائل البصرية التي تعتمد على حاسة البصر عند المتعلم منها الأفلام والرسومات والشرائح والثقافات(محمد السيد، 2005، صفحة 48)

ومن أهم الوسائل التعليمية الحديثة التي حاولت مدارسنا اليوم اكتشافها وتفعيل آلياتها ومحتوياتها، بشكل يستجيب لمعطيات العصر وصفات كل فئة تعليمية :اللوحة الالكترونية و تحاول المدرسة الجزائرية اليوم توظيف هذه الوسيلة كتجربة حديثة مع متعلمي المراحل التعليمية الأولى خاصة ، ولهذا كانت عينة دراستنا من الطور

أ- اللوح الإلكتروني : ترى الباحثة دلال عبد الله الهواش في بحثها أهمية اللوح الإلكتروني التفاعلي كأداة جديرة بالاهتمام، لما لها من أثر كبير في إغناء عملية التدريس وإظهار المعلومات للطالب، و اللوح التفاعلي هو نوع خاص من اللوحات أو السبورات التفاعلية ،التي يتم التعامل معها عن طريق اللمس ويتم استخدامها لعرض ما ،على شاشة الحاسوب بتطبيقات متنوعة، وعرفه مورجان بأنه عبارة عن شاشة مسطحة حساسة اللمس، تعمل بتوافق مع جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات، وتقدم صورة واضحة للحاسوب ،بحيث يمكن ضبطها بسهولة، والتحكم بحجمها، باللمس أو بالقلم الرقمي مما يتيح إضافة كتابات أو رسومات بألوان متعددة وترى الهواش أن للوح التفاعلي أهمية تربوية كبيرة تكمن في النقاط الآتية:

1. توفير الوقت والجهد ،2 حل مشكلة نقص المؤطرين ، 3 تسجيل الدروس وإعادة عرضها ،4التعاون بين المعلمين للتدريس، 5 إعطاء المتعلمين فرصة للتعبير وتحفيزهم على المشاركة.(عبد الهادي عبد الله، 2021، صفحة 513)

وقد استخدم اللوح الإلكتروني كتجربة جديدة أولية مع مطلع 2020 في دولة الجزائر مع متعلمي المدرسة الابتدائية بمنطقة الرويسات بورقلة في إحدى ابتدائياتها، وسجلت نتائج إيجابية مع التلاميذ ومن أهم إيجابيات توظيف الصور في التعليم عموما وتعليم اللغات خصوصا ما يلي

ترسخ في ذهنه المعلومات. توضح الصور الجوانب التعبيرية للغة التي يدرسها المتعلم من خلال تسلسل الأحداث القصصية، وبذلك ترتبط بين الدال ومدلوله تعبر الصور عن الأفكار تعبيرا دقيقا يسمح للمتعلم بإدراك ما يتعلمه بصورة أنجح وأجمل بواسطة الصور مما يزيد من تثبيت المعلومات عند المتعلم (عمر الصديق، 2001، صفحة 22، 23، 29، 69، 73، 93).

واللوحة الوبرية تمكن المتعلم من تنمية مهارتي

الاستماع والكلام من خلال محتويات تعرض على سطحها مثل: بطاقة الصور، بطاقة المفردات، بواسطتها يعرض موقفا حيا يجمع عناصره وشكلها ويبدلها كما يشاء. متنوعة تتميز بالتجريد والبساطة من ناحية وقوة الإيحاء من ناحية أخرى.. يستمع الطالب إلى نص الحوار من جهاز التسجيل ثم يكرر الجمل الحوارية للتأكد من سلامة النطق. فاللوح الوبري وسيلة مثلى في عرض المفاهيم الخاصة بالقواعد. في مواقف طبيعية يسهل كثيرا عمليات إضافة الحروف وحذفها طبقا لما تلميه القاعدة موضع الشرح.(هوارى، 2023، الصفحات 79-80)

الوسائل التعليمية وتعليمية اللغات الأجنبية :

تقدم الوسائل التعليمية خدمات كثيرة لتعليم اللغات سواء كانت باللغة العربية الفصحى أم باللغات الأجنبية

إذ توظف الصورة تارة والموسيقى تارة أخرى والتكلم بأساليب مختلفة متنوعة لجلب انتباه المتعلمين

فهي تمكن المتكلم من التحدث بواسطة التكرار والممارسة لما يسمعه، وهذا ما يقوم به مختبر اللغة الذي يعد من الوسائل الهامة الأكثر حداثة في تعليم اللغات الأجنبية، فيركز على مهارة الاستماع والتحدث

تمكن من استخلاص الفروق الفردية بين المتعلمين عن طريق لفت انتباه المتعلمين

توفر الجهد والسرعة في التعليم، عوض التلقين التقليدي الذي يأخذ وقتا كبيرا من عمر الحصة

كما تخلق الوسائل الرقمية الحديثة كاللوح الإلكتروني، نوعا من النشاط الذاتي للمتعلم بإتاحة فرص تعليمية أكبر لتجاوز صعوبات قلة المدرسين

فهو سبيل لتزويد المتعلمين بتغذية راجعة، ينتج عنها زيادة في التعلم كما ونوعا، إضافة إلى أنها تساعد على التذكر والاستفادة وبالتالي الفهم والإدراك.(هوارى، 2023، صفحة 72)

إن اللغة ما هي إلا صورة رمزية للواقع، والمدرس لا يستطيع أن يقرب ما بين الرمز والواقع إلا إذا ربط بينهما ربطا محكما. فأما أن يقود طالبه إلى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحياتية المختلفة وإما أن ينقل إليهم الواقع مصورا أو مسموعا أو ملموسا عن طريق الحواس. (مصاروة، 2003، صفحة 313)

وتعد اللغة المحور الأساسي للحقل التعليمي ويمكننا تصنيف مجال تعليم اللغات ضمن حقل اللسانيات التطبيقية عامة، و تركز هذا المجال على الظاهرة اللغوية في وجهها المعمم الشامل والنوعي المخصوص وتعرّج على أهم القضايا، كما أنها تدل على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة وتندرج في ما يسمى باللسانيات التعليمية، كما يسعى ميدان تعليم اللغات، إلى إيصال المعطيات اللغوية، مادة وصورة والعمل على ترسيخها، ويتطلب ذلك الترسيخ تحصيل تلك المعطيات وخلق القدرة على التصرف فيها.(بلاعيد، 2020، الصفحات 75- 77- 79) ، وقد تكون اللوحة الإلكترونية وسيلة ناجعة لترسيخ تلك المعارف

الدراسات السابقة :

تعرض البحث لبعض الدراسات التي تناولت اللوحة الإلكترونية:

ولعل من أهمها بحسب هذا البحث الدراسة التي تناولت اللوح الإلكتروني وتعليم اللغات، ل

1 - حورية بولعويديات، (بولعويديات و بيده ، 2019، صفحة 15)راضية قراد، استخدام الطفل في مرحلة المتوسطة للوحات الالكترونية وعلاقته1 بالاتصال مع الأسرة والأصدقاء ورقة بحثية مقدمة للملتقى الوطني الرابع حول مخاطر الانترنت على الطفل، يومي 15-16 فيفري 2018

وقد انطلقت هذه الدراسة من الإشكالية الآتية:(بولعويديات و بيده ، 2019، الصفحات 15 - 16 - 17)

فيما تتجلى استخدامات اللوحة الالكترونية لدى الأطفال المبحوثين؟
وتهدف هذه الدراسة إلى الوصول إلى الأهداف الآتية:

معرفة استخدام الأطفال المبحوثين للوحات الالكترونية.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج حصرت في الآتي:

« توزع مجالات استخدام الأطفال للوحة الالكترونية بين اللعب 65% منهم يستمتعون بذلك، استخدام الانترنت(55%) مراجعة الدروس (60%)مقضية الوقت (20%) ومن يستعمل اللوح الالكتروني للابتعاد عن ضجة الآخرين حوالي(5%) منهم يتوجه تقريبا نصف العينة 45% لاستخدام اللوحة بسبب عدم فهم أسرته لهم، بينما يستخدم 95% من الأطفال اللوحة الالكترونية عند الشعور بالضجر في المنزل.

« قدم حوالي 20% من أطفال العينة رأيهم في اللوحة الالكترونية، بأنها أفضل صديق لهم، فيما وافق حوالي 10 % منهم بأن اللوحة الالكترونية تغنيهم عن تكوين الأصدقاء، وقد شعر فيما يقارب 15% من الأطفال قلة خروجهم من المنزل بعد شراء اللوحة.-الالكترونية..

عليه فإن نتائج هذه الدراسة كانت محفزة لإجراء المزيد من الدراسات للحصول على مزيد من النتائج المفيدة للمتعلمين والمعلمين فكانت هذه الدراسة التي بين أيديكم.

الدراسة التطبيقية: الميدانية

إن الاستخدام الحسن للوح الالكتروني ويؤهل المتعلم للظفر بالكثير من المعارف ويصبح المعلم مرشدا للتلاميذ في كفاءة عالية.مهندسا ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها ، ينميّ التعليمات ،حتى تنتقل إلى سياقات خارجية(الliche 2006، ص 89). (أوشيش،حماش، كريمة، 2019)

تحاول هذه الدراسة الكشف عن دور اللوح الالكتروني في تعليم اللغات الأجنبية، من خلال تحريات ميدانية عبر مؤسسات تعليمية مختلفة ((ابتدائية سيدر وحو ورقلة ،متوسطة سيدر وحو ورقلة ، ثانوية خليل أحمد بورقلة)

1- أسئلة البحث:

1. ما هو دور اللوح الالكتروني في تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية

الجزائرية باختلاف الأطوار التعليمية

2. كيف يتم تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية الجزائرية باختلاف أطوارها ؟
3. فيم تتمثل فاعلية تعليم اللغات الأجنبية، داخل حجرات الدرس عن طريق اللوح الإلكتروني في المؤسسات الجزائرية ؟
4. ما أهم المشكلات الناجمة عن سوء استخدام اللوح الإلكتروني في المؤسسات التعليمية الجزائرية ؟
5. ما أبرز الحلول المناسبة لمعالجة هذا الإشكال ؟

2- أهداف البحث :

- انطلاقا من أسئلة البحث السابقة فإنه يهدف إلى ما يلي:
- « التعرف على دور اللوح الإلكتروني في تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية الجزائرية.
- « معرفة كيفية تعليم اللغات الأجنبية باللوحة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية الجزائرية.
- « البحث عن مكانة وفاعلية اللوح الإلكتروني في الحقل التعليمي التربوي ، في أهم المؤسسات التعليمية الجزائرية .
- « تقصي أهم العوامل المتحكمة في عدم القدرة على التعليم الإلكتروني في القسم
- « اقتراح حلول مناسبة لتطوير تعليم اللغات الأجنبية باللوحة الإلكترونية عند المتعلمين في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

3- أهمية البحث:

1 الأهمية النظرية :

- « يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور اللوح الإلكتروني في تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية الجزائرية في مختلف الأطوار الدراسية.
- « أن يكون البحث بعد انجازه ، مرجعا من مراجع تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية، على أن تعطى نتائج هذا البحث للمعلمين.
- « أن يكون هذا البحث مرشدا لهم لتطبيق تعليم اللغات الأجنبية باللوحة الإلكترونية بمساعدة وسائل تعليمية جديدة ، بملامح تكنولوجيا العصر.
- تقديم فرص متنوعة للمتعلمين ، لتعليم اللغات الأجنبية باللوحة الإلكترونية ، ليتمكنوا من استيعاب الدروس ، بمختلف المواد والأنشطة التعليمية

4- أهمية البحث:

تتم هذه الدراسة وفق حدود تتمثل في :

1. الحدود الموضوعية :تنحصر فكرة الدراسة في التعرف على دور المعلم في تنمية مهارة الاستماع ،في مختلف الأنشطة اللغوية وباختلاف المستويات التعليمية.
2. الحدود المكانية :حاولت الدراسة تنويع مجالات البحث ، وتوزيع الاستبانات ،في مختلف المؤسسات التعليمية المدارس الابتدائية ،المتوسطات التعليمية ،مع مختلف الأجناس والأطوار. بولاية ورقلة الجزائر.

5- مجتمع الدراسة:

تنتمي العينة المختارة في العمل الميداني،إلى نظام تعليمي مستحدث ،إصلاحي تبنته المنظومة التربوية ،ابتداء من سنة 2002م - 2003 م المعتمد فيه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ،وبذلك جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ، والمعلم هو ذلك الموجه المرشد لهذه العملية ،كما حاولنا التنويع في اختيار العينة ، باختلاف الأطوار التعليمية وكانت كالاتي

جدول بوضوح توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس لفئة المتعلمين .

العينة	التكرارات	النسبة المئوية	توزيع المبحوثين حسب الجنس
أنثى	71	50,7	
ذكر	69	49,3	
المجموع	140	100,0	

جدول بوضوح توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس لفئة المعلمين

العينة	التكرارات	النسبة المئوية	توزيع المبحوثين حسب الجنس
أنثى	13		
ذكر	01		
المجموع	14	100,0	

5- أدوات الدراسة:

لجمع المادة العلمية استخدمنا الأدوات الآتية :

إعداد الاستبانة وتوزيعها :

تم بناء الاستبانة للتعرف ،على دور المعلم اليوم في تنمية مهارة من أهم المهارات اللغوية، ألا وهي مهارة الاستماع ،وتم بناء الاستبانة من حيث التصور والبناء انطلاقا من النتائج الغير مرضية ، التي توصل إليها الكثير من المتعلمين ، إذ كان رأي المعلمين في ذلك ، بأنه من أسباب هذا التدني ،عدم استجابة وإنصات المتعلم

للمعلم كما كان عليه من قبل ، ولذلك راعينا في تصميم الاستبانة وبناؤها ، هدف موضوع الدراسة وإشكالياتها ، ليتم التعرف على الحل انطلاقاً من رأي المعلمين في ذلك

وصف الاستبانة:

تحتوي الاستبانة على: أسئلة مغلقة محددة بخيارات مناسبة للموضوع، مرفقة بتقديم تبريرات مقنعة من قبل المعلمين (يمكن) ، (لا يمكن)، (أحيانا) ، لأن....

المحور الأول :بيانات عامة

تتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة ، معلومات شخصية :ذكر، أنثى وهذا ما ينعكس على معاملات التلاميذ وبالتالي تحصيلهم العلمي ،كما أن انتماء جنس الأنثى في التعليم أكثر من جنس الذكور له أكثر من دلالة . كما أن المستوى التعليمي لهم (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه ، معاهد متخصصة والتعرف على التخصص) ، يلعب دورا هاما في تكوين المعلم والمتعلم على السواء

توزيعها :

بعد إتمام بناء الاستبانة وتجربتها وضبطها ،تم توزيعها على مختلف أفراد العينة المقصودة بالدراسة ، والتي بلغ عددها (140)مؤطرا تربويا ، يتوزعون على مختلف الأطوار التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي

عرض نتائج تحليل الاستبانة :

نشير بداية إلى عدم تعميم النتائج على كل المؤطرين التربويين أي المعلمين المتواجدين في كل المؤسسات التعليمية ، وعلى كل المتعلمين إلا على العينة المقصودة بالدراسة فكانت النتائج كالآتي

محور البيانات الشخصية :

جدول يوضح توزيع عينة البحث حسب متغير المستوى الدراسي لفئة المتعلمين

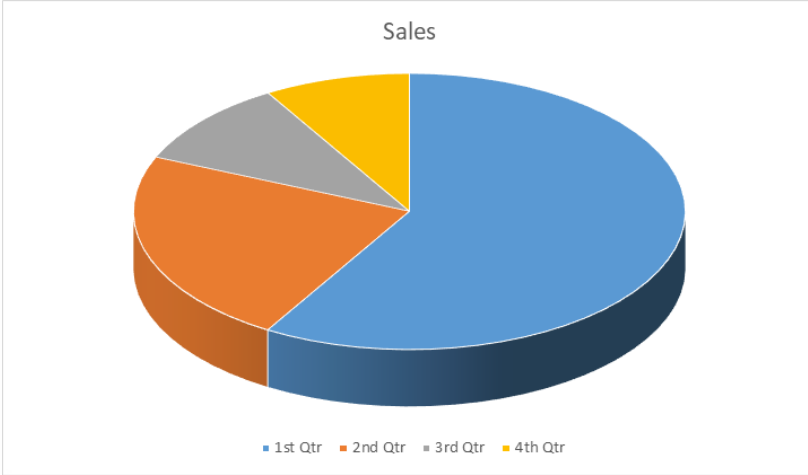
العينة	التكرارات	النسبة المئوية
ابتدائي	4	2,9
متوسط	85	60,7%
ثانوي	51	36,4%
المجموع	140	100,0

توزيع المبحوثين
حسب المستوى

يتبين من الجدول أن نسبة عينة المستوى المتوسط والتي تقدر ب 60,7% أكثر من نسبة المتعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي والتي تقدر ب 2,9% وأكثر من التعليم الثانوي والتي تقدر ب 36,4%

العينة	التكرارات	النسبة المئوية
أنثى	13	%
ذكر	01	%

100,0	14	المجموع
		توزيع المبحوثين حسب الجنس



كما أن نسبة فئة المعلمين الإناث والتي تقدر بـ 13 أكثر من نسبة المعلمين الذكور والتي تقدر بـ 1

جدول يوضح توزيع عينة البحث حسب متغير المستوى الدراسي لفئة المعلمين :

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	توزيع المبحوثين حسب المستوى
71,4%	10	ليسانس	
28,6%	4	ماستر	
100,0	140	المجموع	

اتضح من خلال العينة المختارة بأن أغلب المعلمين مستواهم ليسانس 71,4%، بينما تقل نسبة مستوى الماستر والتي تقدر بـ 28,6% وهذا ما قد يؤثر بالسلب على المتعلمين وتحصيلهم الدراسي

المحور الأول :

هل تعلمت عن بعد بالأجهزة الإلكترونية سابقا

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	هل تعلمت عن بعد بالأجهزة الإلكترونية سابقا
40,7%	57	لا	
59,3%	83	نعم	
100,0	140	المجموع	

من خلال الاحصائيات المتحصل عليها تبين أن أغلب المتعلمين استعملوا الأجهزة الإلكترونية والتي قدرتها النسبة بـ 59,3% وهذا مؤشر إيجابي لموضوع البحث. بينما حوالي 40,7% لم يستعملوا الأجهزة الإلكترونية المحور الثاني

هل استطعت مواصلة دراستك من غير الذهاب للمدرسة

هل استطعت مواصلة دراستك من غير الذهاب للمدرسة	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
	لا	103	73,6%
	نعم	37	26,4%
	المجموع	140	100,0

غير أنه حوالي 73,6% لم يستطيعوا مواصلة دراستهم من غير الذهاب للمدرسة وما يقارب 26,4% تمكنوا من التعليم عن بعد بالأجهزة الالكترونية ما هو التعلم الالكتروني في نظرك على الخيار الآتي:

ما هو التعلم الالكتروني في نظرك على الخيار الآتي	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
	التعليم التقليدي	8	5,7%
	التعليم الرقمي	23	16,3%
	استعمال الوسائل التكنولوجية	110	78,0%
	المجموع	141	100,0%

تمكن حوالي 16,3% من المتعلمين معرفة ماهية التعليم الرقمي وهذا شيء إيجابي للدراسة ، دليل على مواكبة المتعلمين للعصر العولمة والتقدم التكنولوجي، بينما حوالي 5,7% لم يتمكنوا من معرفة مفهوم التعليم الالكتروني ما هي أكثر الوسائل تستخدمها عند تعلمك:

ما هي أكثر الوسائل تستخدمها عند تعلمك	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
	الهاتف النقال	89	56,3%
	الحاسوب	43	27,2%
	اللوحة الالكترونية	21	13,3%
	وسائل أخرى	5	3,2%
	المجموع	158	100,0%

تعتبر النتائج المتحصل عليها ، أن أكثر الوسائل التكنولوجية استعمالا عند المتعلمين هو الهاتف النقال حوالي 56,3% بينما حوالي 27,2% يستعملون الحاسوب ، وهو ما يترجمه الواقع المعاش فعلا ، بينما ما يناهز 13,3% يوظفون اللوحة الالكترونية ، وهي نسبة معتبرة. بينما حوالي 3,2% يستعملون وسائل أخرى كالتلفاز والفيديو كم من الوقت تقضيه في استعمال اللوحة الالكترونية

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	كم من الوقت تقضيه في استعمال اللوح الالكتروني
72,1%	101	من ساعة إلى 3 ساعات	
27,1%	38	من 5 ساعات إلى 10 ساعات	
0,8	1	أكثر من 10 ساعات	
100,0	140	المجموع	

أغلب المتعلمين يقضون أوقاتهم في استعمال اللوح الالكتروني من ساعة إلى ثلاث ساعات حوالي 72,1%، بينما حوالي 27,1%، وما يقدر 0,8 أكثر من 10 ساعات. وهذه نتيجة توحى بمدى اهتمام المتعلمين وانغماسهم في التكنولوجيات الحديثة ما هي أهم المشاهدات التي تستفيد منها باللوحة الالكترونية:

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	ما هي أهم المشاهدات التي تستفيد منها باللوحة الالكترونية
39,3%	68	الدروس	
6,9%	12	أفلام الكرتون	
16,8%	29	أفلام أجنبية	
11,6%	20	قصص عربية	
25,4%	44	مشاهد أخرى	
100,0%	173	المجموع	

يشاهد حوالي 39,3% الدروس باللوحة الالكترونية ، وهي إشارة توحى بقدرة المتعلمين لتعليمهم عن بعد باللوحة الالكترونية، 16,8% وبإمكانهم تعلم اللغات الأجنبية بواسطة الأفلام. وقد رت نسبة مشاهدتهم للقصص العربية 11,6%، كما أنهم يشاهدون مختلف البرامج الأخرى المتنوعة والتي قدرت بـ 25,4% ولأفلام الكرتون نسبة مشاهدة الأطفال لها 6,9%

الاستفادة من التعلم باللوحة الالكترونية

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	هل استفدت من التعلم باللوحة الإلكترونية
7,9%	11	لا	
92,1%	129	نعم	
100,0	140	المجموع	

وقد استفاد حوالي 92,1% متعلم من استعماله للوح الالكتروني في تلقيه الدروس ، بالأخص في تعليم اللغات الأجنبية من تعلمهم للنطق بالحروف بالمشاهد المرئية و البرامج الصوتية أيضا

بإمكانك الإستغناء عن معلمك إذا تحصلت على اللوح الإلكتروني أثناء تعلمك.

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	بإمكانك الاستغناء عن معلمك إذا تحصلت على اللوح الإلكتروني أثناء تعلمك
48,6%	68	لا	
51,4%	72	نعم	
100,0	140	المجموع	

وما يقارب حوالي 51,4% بإمكانهم التعليم عن بعد باستعمال اللوح الإلكتروني ،
وما يقارب 48,6% ليس بإمكانهم التعليم عن بعد باللوح الإلكتروني .
إجابات المعلمين

ما هو التعلم الإلكتروني في نظرك على الخيار الآتي

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	ما هو التعلم الإلكتروني في نظرك على الخيار الآتي
13,3%	2	التعليم التقليدي	
26,7%	4	التعليم الرقمي	
60,0%	9	استعمال الوسائل التكنولوجية	
100,0%	15	المجموع	

ما يقارب حوالي 60,0% تعرفوا على أن التعليم الرقمي هو استعمال الوسائل التكنولوجية وما يقدر بـ 26,7% من المعلمين تمكنوا من معرفة مفهوم التعليم الرقمي ، بينما ما يناهز

ماهي أكثر الوسائل يستخدمها التلميذ

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	ما هي أكثر الوسائل يستخدمها التلميذ
63,2%	12	الهاتف النقال	
21,1%	4	الحاسوب	
5,3%	1	اللوحة الإلكترونية	
10,5%	2	وسائل أخرى	
100,0%	19	المجموع	

كما أن حوالي 63,2% من المتعلمين يجيب المعلمون بأن المتعلمين يستخدمون الهاتف النقال وحوالي 21,1% وما يقدر بـ 5,3% يستعملون الحاسوب
ما رأيك بالتعليم باللوحة الإلكترونية

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	ما رأيك بالتعليم باللوح الالكتروني
42,9%	6	سيئ	
50,0%	7	جيد	
7,1	1	إيجابي وأيضاً سلبي	
100,0	14	المجموع	

رأي المعلمون في تعليم المتعلمين باللوح الالكتروني بأنه جيد قدرت نسبته بـ 50,0% ونصفهم يصرح بأنه سلبي التوظيف قدرت النسبة بـ 42,9%.

ما هي أهم المشاهدات التي تستفيد منها باللوح الالكتروني

النسبة المئوية	التكرارات	العينة	ما هي أهم المشاهدات التي تستفيد منها باللوح الالكتروني
15,8%	3	الدروس	
21,1%	4	أفلام الكارتون	
5,3%	1	أفلام أجنبية	
57,9%	11	قصص عربية	
15,8%	19	مشاهد أخرى	
100,0%	3	المجموع	

ويستخدم المتعلمون اللوح الالكتروني في مشاهدتهم للقصص العربية بنسبة قدرت بـ 57,9% أما نسبة تعليمهم للغة الأجنبية باللوح الالكتروني قدرت بـ 5,3% ورأي المعلمين في نسبة مشاهدة المتعلمين لأفلام الكارتون قدرت بـ 21,1% ، وهي تشير لمدى ميولهم للترفيه أكثر ، مقارنة مع نسبة مشاهدتهم للدروس وقد قدرت نسبة المشاهدة عندهم بـ 15,8%. وهو التقدير نفسه للمشاهد الأخرى التي يهتمون برؤيتها أيضاً

الخاتمة:

وقد خلص البحث في نهايته إلى تثبيت صدق الفرضية القائلة بأن : « للألواح الالكترونية أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للغة الأجنبية. كما- يساهم التعليم الرقمي في تعزيز خبرات المعلم والمتعلم و بإمكان المتعلم تعلمه اللغات الأجنبية بشكل يسير من خلال القصص والصور المرئية المصحوبة بصوت منطوق للأحرف بشكل صحيح وتزيد نسبة الانتباه للمتعلم بالوسائل التعليمية الرقمية التي تبعث على الإثارة في الأطوار الأولى خاصة ، لما يشاهدونه أيضاً من أفلام كارتون وغيرها .

« إمكانه التقليد لنطق الحروف بتدرج محكم وبمحتوى تعليمي يعكس واقع معيش يحاكي متطلباته.

- « لا تزال المنظومة التربوية الجزائرية تسعى جاهدة لتوظيف اللوح الإلكتروني في جميع المراحل التعليمية والتغلب، على العيوب التي تصادف المتعلم والمعلم معا كالتكلفة المادية وعدم التحكم الجيد في هذه الوسيلة
- « يقر أغلب المتعلمين بالإيجابية الكبيرة للوح الإلكتروني ، ولكن فيهم من يرفض الاستغناء عن المعلم لدوره الفعال داخل حجرات الدرس .
- « يصرح الكثير من المعلمين بفاعلية اللوح الإلكتروني أكثر مع تعليم اللغات الأجنبية بشكل كبير أكثر من الأنشطة التعليمية الأخرى كالقصص العربية والرياضيات وغيرها.

المراجع:

- « <http://khayma.com/zakamath> (2022, فيفري 12). أهمية الوسائل التعليمية. Consulté le 29 أكتوبر 2023, <http://khayma.com/zakamath/MOSSAHIB/WASSAIL-TA3LIMIYA.htm>
- « أوشيش، حماش، كريمة. (2019). الممارسات البداغوجية والتعليمية لمعلمي مرحلة التعليم المتوسطة. دراسة ميداني. اللسانيات (11). الجزائر: المركز العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية.
- « بدوي، م. (2020). محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية. قسنطينة، الجزائر: جامعة الإخوة منتوري، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي.
- « بلعيد، ص. (2020). دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: دار هومة.
- « بولعوي، ح.، & بيده، ش. (2019). استخدام اللوحة الإلكترونية وأثره في التحصيل الدراسي لدى المتمدرسين، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية أحمد بومنجل الطاهر. (ق. ا. يحي. Éd.). جيجل، الجزائر.
- « جلوب، س. (2017). الوسائل التعليمية (1. éd.). مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية : دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع .
- « عبد الهادي عبد الله، ع. (2021). نموذج مقترح لتحسين منصات التعليم الإلكترونية التفاعلية في المدارس الفنية بالجيزة. (م. ا. البيئية، Éd.) Journal of Environmental Studies and Researches, 513
- « عمر الصديق، ع. ا. (2001). أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى: مهارة الاستماع نموذجا. الخرطوم، السودان: جامعة أفريقية العالمية.

- « محمد السيد، ع. (2005). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. القاهرة، مصر: دار مكتبة الإسراء للنشر والتوزيع.
- « مصاورة، ن. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة. مجلة جامعة مركز الأبحاث التربوية بأكاديمية القاسمي (7)، 313.
- « نايف، س. (2003). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية (2. éd.). الأردن : دار الصفاء عمان .
- « هواري، ش. (2023، ماي). فائدة الوسائل التعليمية في تعليم اللغات. (ج. أ. تلمسان، Éd.) الأحمدى للدراسات اللغوية والنقدية والترجمة، 3(1)، 79-80.

اتجاهات تعليم اللغة العربية من أجل التنمية المستدامة عبر المقاصد القرآنية في إندونيسيا

أمي برارة و حياتي

جامعة سونان كالي جاغا الإسلامية الحكومية يوغياكارتا إندونيسيا

umi.baroroh@uin-suka.ac.id

21304021001@student_uinsuka.ac.id

الملخص

جرى تعليم اللغة العربية في مختلف البلاد من أجل الأهداف والأغراض المتعددة حسب احتياجات الأمة أو المناهج التربوية أو التخطيط التعليمي في تلك البلاد، على سبيل المثال التعليم لغرض فهم مضامين القرآن والسنة وغرض الاتصال لأجل السياحة والصحافة إضافة إلى غرض الاقتصاد وغيرها. وقد يتحقق تكامل تعليم اللغة العربية بالنواحي الأخرى من العلوم والظواهر، ذلك بأن اللغة عنصر هام أساسي في منظومة الثقافة ولها علاقة قوية فيما بين العناصر الأخرى وبين المنظومات الخارجية. وأما محاور الثقافة التي بحثتها الأمم المتحدة فهي ظهور الساعة الحضارية في العالم من اتساع الفساد في الأرض من متعدد الأبعاد والأزمات المتنوعة، وخطت الأمم المتحدة بيد اليونسكو خطة التنمية المستدامة لحل هذه المشكلة العالمية. وتعتبر التربية أهم الخطط المنشودة وهي بداية تحقيق التنمية المستدامة فشرع يونسكو التربية من أجل التنمية المستدامة. بالنسبة لتعليم اللغة العربية السائدة لم يُصمَّم التعليم لأجلها. وعلى رغم من ذلك سيهدف هذا البحث إلى اتجاهات تعليم اللغة العربية استعاباً للمشكلات العالمية وتحقيقاً للتنمية المستدامة. نوع هذا البحث هو بحث مكتبي والمنهج المستخدم هو منهج كوفي والمصادر الأساسية هي القرآن والكتب الدراسية في اللغة العربية للمدارس الدينية الإندونيسية من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية وسلسلة العربية بين يديك وسلسلة اللسان. و أما المصادر الثنائية فهي الكتب و وثائق التنمية المستدامة والمجلات العلمية. جرى تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل المضموني. وأما نتيجة البحث فهي الاتجاهات المشروعة في تكامل تعليم اللغة العربية بمحاور التنمية المستدامة بمدخل التعليم القائم على المشكلات والتعليم القائم على المحتوى. وتبحث هذه الاتجاهات من منظور المقاصد القرآنية كمنهج أصيل في التفكير الشامل المتكامل

abstract

The Arabic language was taught in various countries for various purposes and purposes according to the needs of the nation, educational curricula or educational planning in those countries, for example education for the purpose of understanding the contents of the Qur'an and Sunnah, the purpose of communication for tourism and journalism, in addition to the purpose of the economy and others. The integration of teaching Arabic with other aspects of science and phenomena may be achieved, as language is an important and essential element in the culture system and has a strong relationship between other elements and external systems. As for the axes of culture discussed by the United Nations, it is the emergence of the civilized clock in the world from the expansion of corruption in the land from multiple dimensions and various crises, and the United Nations has planned with UNESCO a sustainable development plan to solve this global problem. Education is considered the most important step, including the beginning of achieving sustainable development, so UNESCO initiated education for sustainable development. The predominant Arabic language teaching was not designed for it. Despite this, this research will aim at the trends of teaching Arabic language to accommodate global problems and achieve sustainable development. The type of this research is a desk research and the curriculum used is a qualitative approach and the basic sources are the Qur'an and textbooks in the Arabic language for Indonesian religious schools from primary to secondary school and the Arabic series in your hands and the tongue series. Bilateral sources are books, sustainable development documents and scientific journals. The data were analyzed using the method of substantive analysis. The result of the research is the legitimate trends in the integration of Arabic language teaching with the axes of sustainable development in the approach of problem-based education and content-based education. These trends are examined from the perspective of Qur'anic purposes as an original approach to holistic and integrated thinking.

Keywords : Arabic language teaching, sustainable development, Quranic purposes, content-based education

المقدمة

قد ظهرت الآن بداية الساعة الحضارية في العالم من اتساع الفساد في الأرض متعددة الأبعاد وشاعت الأزمات المتنوعة في كل أنحاء الحياة اقتصاديًا واجتماعيًا وتربويًا إضافة إلى أزمة البيئة الطبيعية. وهي من التهديدات الخطيرة تسبب التدهور الشديد تجاه الحضارة الراهنة التي قد توصل الأمة إلى التدمير الشامل كما أخبرتنا مجموعة التقارير الدولية التي أوردت العلامات البيئات عن الأزمات المتنوعة

وظهور الفساد في العالم، مثل ما أخبرنا برنامج الأمم المتحدة للبيئة حول أزمة البيئة الطبيعية عام 2007 (Programme-UNEP, 2007) و عام 2012 (Programme-UNEP, 2012). وأيضاً أخبرنا عن صحة السكان والكوكب عام 2019 (Programme-UNEP, 2019). وكما أخبرنا البنك العالمي عن أزمات البيئات الاقتصادية أو الفقر وعلاقته بأزمة الطبيعة المناخية عام 2010 (Bank, 2010) و عام 2016 (Bank, 2016). وأيضاً أزمة الوعي الإنساني (العلوم الاجتماعية) بأزمة العالمين التي أخبرنا بها اليونسكو عام 2010 (Council, n.d). وغيرها من أزمات التنمية والإدارة. وهذا الفساد وهذه الأزمات لا تتوقف عاما بعد عام بل تستمر وتزيد لا سيما بعد أن أصابت العالم جائحة كوفيد 2019 وتظهر الأزمات المتتالية في شدة تغير المناخ الذي يؤثر في النظم الإيكولوجية للأرض وتتوسع بعد اندلاع الحرب في أوكرانيا في ارتفاع حاد في أسعار الغذاء والوقود والأسمدة وتعطل سلاسل التوريد والتجارة العالمية، واضطراب الأسواق المالية التي تسبب حدوث أزمة غذائية عالمية (Essa & Harvey, 2022)

كان الفساد والأزمات السابقة في أشد الحاجة إلى اسهامات متعددة العناصر. الحضارة السائدة في مواجهة التحديات والتهديدات الراهنة. وفي عام 2017 خط الأمم المتحدة مع رؤساء البلدان في العالم خطة التنمية المستدامة لعام 2030 بموضوع تغير أرضنا. وهذه الخطة تحيط على (17) سبعة عشر هدفاً حلاً للأزمات الشاملة في العالم. ويجب لكل بلد في العالم الحصول على هذه الأهداف من عام 2016 حتى عام 2030. والهدف الرابع من الأهداف التي تسعى إليها البلدان هو جودة التربية التي تضمن التعليم الجيد واللائق والشامل للجميع وتشجيع فرص التعلم مدى الحياة للجميع (Nation, 2015).

وأما الأهداف المقصودة في التنمية المستدامة فهي ما يلي: (Johnston, 2016)

1. القضاء على الفقر
2. القضاء التام على الجوع
3. الصحة الجيدة والرفاهية
4. التعليم الجيد
5. المساواة بين الجنسين
6. المياه النظيفة والنظافة الصحية
7. طاقة نظيفة وبأسعار معقولة
8. العمل اللائق ونمو الاتصال
9. الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية
10. الحد من أوجه عدم المساواة
11. مدن وأحياء مستدامة

12. الاستهلاك والإنتاج المسؤولين
13. العمل المناخي
14. الحياة تحت الماء
15. الحياة في البر
16. السلام والعدل والمؤسسات القوية
17. عقد الشراكات لتحقيق الأهداف

وتعد التربية كأهم الخطط المنشودة ومنها بداية تحقيق التنمية المستدامة (UNESCO, 2014) ، ويتجه التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) إلى القاعدة بدلا من المفهوم الهامشي (UNESCO et al., 2014). هناك اعتراف متزايد بأن التنمية المستدامة ضرورية لتلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة (Jodoin, 2020a). يهدف التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى جعل الأرض مكانا أفضل للعيش من خلال تعزيز الوعي البيئي وتغيير السلوك. واتفقت الوفود العالمية من أعضاء الأمم المتحدة للحصول على أهداف التنمية المستدامة مع تقريرها وتحقيقها في التخطيط الوطني كما قرره الحكومة الإندونيسية هذه التنمية المستدامة في القانون والتخطيط الوطني منذ القديم قبل الدعوة إليها يعني عام 1984 والآن أتمها من أجل التنمية المستدامة المتفقة (Mochtar, 2014).

في مجال تعليم اللغة، فالالاتجاه الحالي في التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) على تعلم اللغات الأجنبية هو دمج مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة في تدريس اللغة والمناهج الدراسية (Ge et al., 2023) (Jodoin, 2020b). يهدف هذا التكامل إلى تعزيز محو الأمية المستدامة بين المتعلمين وتعزيز وعيهم ومشاركتهم في قضايا التنمية المستدامة أثناء اكتساب لغة أجنبية (Korolyova et al., 2021). يعمل إطار التعليم من أجل التنمية المستدامة الذي توفره اليونسكو كدليل للمؤسسات والمعلمين لإعادة تصميم المناهج وطرق التدريس حول مبادئ الاستدامة. ويركز على اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، بما في ذلك الوعي البيئي والمسؤولية البيئية. (de la Fuente, 2021). يمكن أن يساهم دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في تدريس اللغة في تطوير المهارات اللينة ، مثل التواصل والتفكير النقدي ، والتي تعتبر ضرورية للتنمية المستدامة . بشكل عام ، يتمثل الاتجاه في مواءمة تعلم اللغات الأجنبية مع أهداف ومبادئ التنمية المستدامة ، وخلق تجربة تعليمية أكثر شمولية وتأثيرا. وقد بدأ تصميم التعليم من أجلها في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على سبيل المثال دمج تعلم اللغة الإنجليزية مع التنمية المستدامة في الصين في الأدبيات. أظهرت الدراسات أن التعلم المتكامل للمحتوى واللغة (CLIL) هو نهج شائع يجمع بين تعلم المحتوى واكتساب اللغة، مما يسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى الخاص بالموضوع أثناء

تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل عام، (Xiao & Pan, 2022) يشير البحث إلى أن تطبيق تعلم اللغة الإنجليزية من أجل التنمية المستدامة في الصين يتضمن دمج المحتوى واللغة، وتعزيز الاستدامة الثقافية، وتطوير كفاءات الطلاب في كل من اللغة الإنجليزية والتنمية المستدامة (Chaikovska & Levchyk, 2022). وكما قد بدأت روسيا تطبيق التربية من أجل التنمية المستدامة في تعليم اللغة الأجنبية بشكل متكامل.

وأما تطبيق التربية من أجل التنمية المستدامة في مجال تعليم اللغة العربية لم يتحقق صراحة في منهاج التعليم ولم يهدف إليها بدقة. بل افترض اللغة العربية للتنمية المستدامة هو أن اللغة تلعب دورا محوريا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) (Rada, 2022). ذلك بأن اللغة من أهم عناصر منظومة الثقافة التي توصل العناصر الأخرى من العقيدة و نظام القيم والتربية والإعلام والابداع وفكر الثقافة (نبيل علي، 2001). ولهاعلاقة بالمنظومات الخارجية من منظومات المجتمع والسياسة والاقتصادية واللغات الأخرى وكذلك الفئات الاجتماعية (نبيل علي، 2001) ويعتقد أنه حيث لا توجد لغة ، لا يوجد تطور. اللغة ضرورية للتواصل الفعال وفهم الثقافات الأخرى وتنمية قيم المواطنة العالمية (Elyan & Al-Doulat, 2021). في سياق تعليم اللغة العربية، هناك تحديات مثل التكيف المحدود مع التكنولوجيا من قبل معلمي اللغة العربية، وانخفاض حافز الطلاب، وعدم اليقين في السياسات المتعلقة بتدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. ومع ذلك، هناك أيضا فرص لتعليم اللغة العربية وتعلمها بشكل فعال، بما في ذلك الدعم الحكومي، والطلب على مهارات اللغة العربية في أماكن العمل الحديثة، وتوافر الوسائط المتعددة التفاعلية (Essa & Harvey, 2022). لم يتم التعامل مع دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في نظام التعليم السعودي في إطار رؤية 2030 بشكل كاف، مع مناقشة محدودة وغموض في اللغة المستخدمة في وثائق السياسات والتغطية الإعلامية. (كوكرين دان الحبابي 2023). وفي هذا البحث عرضت الاقتراحات والمداخلات لتحقيق التربية من أجل التنمية المستدامة في تعليم اللغة العربية بالمناهج المتكاملة عبر المقاصد القرآنية.

منهج البحث

نوع هذا البحث هو بحث مكتبي والمنهج المستخدم هو منهج كيفي و المصادر الأساسية هي القرآن والكتب الدراسية في اللغة العربية للمدارس الدينية الإندونيسية من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية وسلسلة العربية بين يديك وسلسلة اللسان. و أما المصادر الثنائية فهي الكتب و وثائق التنمية المستدامة والمجلات العلمية. جرى تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل المضموني.

نتائج البحث

أ. التربية من أجل التنمية المستدامة وفلسفة تعليم اللغة العربية عبر

المقاصد القرآنية

إن التنمية المستدامة عند اليونسكو هي الفكرة الرئيسية للتعليم في الألفية الجديدة هو التعليم لتحقيق التحول الاجتماعي مع تحقيق هدف ابتكار مجتمع أكثر استدامة وتلمس جميع أوجه التعليم شاملا التخطيط، وتنمية السياسات، وسياسة التنمية، وتطبيق البرامج، والتمويل، ومناهج التعليم، والتدريس، والتقييم والإدارة. وهي تهدف إلى تفاعل متماسك ووعي مجتمعي وتدريب مع رؤية الابتكار لمستقبل أكثر استدامة (UNESCO, 2013). كما تشير إلى مفهوم يهدف إلى تلبية احتياجات الجيل الحالي دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة. وهي تشمل المجالات المترابطة للمجتمع والبيئة والاقتصاد، بهدف تحقيق تقدم طويل الأجل والحفاظ على الموارد الطبيعية (Khattab et al., 2023) (Andreevich Kanke et al., 2021). يعترف المفهوم بأهمية موازنة النمو الاقتصادي مع حماية البيئة والرفاهية الاجتماعية. ويؤكد على الحاجة إلى الممارسات المستدامة في مختلف المجالات مثل الزراعة والإنتاج والاستهلاك والحوكمة والبحث ونقل التكنولوجيا (Korolyova et al., 2021). تلعب اللغة والتواصل أيضًا دورًا مهمًا في التنمية المستدامة، حيث تسهل التعاون الفعال والتفاهم بين الثقافات والمجتمعات المتنوعة (Zygmunt, 2016). بشكل عام، تسعى التنمية المستدامة إلى خلق مستقبل متناغم ومنصف من خلال النظر في الترابط بين الأنشطة البشرية والعالم الطبيعي (de la Fuente, 2021).

وتشمل مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة التركيز على الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للاستدامة (Makarova, 2020) من المهم دمج الاستدامة في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، ومعالجة موضوعات مثل التأثير البيئي، والجدوى الاقتصادية، والمساواة الاجتماعية (Ivanova et al., 2020) يهدف التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المعقدة. (Zygmunt, 2016)

بناء على المعلومات عن التربية من أجل التنمية المستدامة السابقة يفهم أنها منظومة مركزية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي كانت أهم أهدافها إصلاح النواحي الأساسية في الحياة من الناحية البيئية والاقتصادية والاجتماعية، ذلك بأنها وسيلة مهمة لتكوين شخصيات الأمة ذات القيم الإيجابية التي تميل إلى الإصلاح وتبغض الفساد. ويصلح معظم المواد الدراسية أو المحتويات التعليمية بل كلها أن يستودع فيها رسالات التنمية المستدامة، ويدخل فيها مجال تعليم اللغة. ويلعب تعليم اللغة وخاصة تعلم اللغة الأجنبية- دورًا مهمًا في تعزيز محو الأمية والوعي بالاستدامة بين المتعلمين. (Alarifi & Aldosari, 2022) والكفاءة في المجال الاجتماعي واللغوي ضرورية للتواصل الفعال والتفاوض في السياقات الدولية، والمساهمة في التنمية المستدامة. من خلال دمج مبادئ التنمية المستدامة في تعليم اللغة، يمكن

للطلاب تطوير المهارات الشخصية والكفاءات بين الثقافات وقدرات التفكير النقدي التي تتوافق مع أهداف التنمية المستدامة. وقد جرى تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من أجل التنمية المستدامة أكثر دون اللغة العربية مع أنها أكثر الفرص لتحقيقها في التعليم ذلك بأن اللغة العربية بحقها وبطبيعتها تهدف إلى البيان والتفصيل والعلم والتعقل وأهمها، غرض التقوى والحكمة والإنذار. وهذه كلها تخلص من مقاصد القرآن للغة العربي (Moneim, 2015)

تحدث القرآن عن خصائص اللغة العربية وأهدافها في أحد عشرة موضعا، (عوض، 2000) منها مجموعة الآيات الدالة على الإبانة والتفصيل والعلم التي تعبر عن وضوح العربية. ومنها مجموعة الآيات الدالة على العقل التي تعبر عن التكامل والترابط، وتليها مجموعة الآيات الدالة على مثالية التصور والسلوك. (Moneim, 2015). ومن الآيات التي تحدثت عن العربية كان معظمها الدالة على مثالية التصور والسلوك، فكأنها تؤكد أن أهم أهداف العربية هي وسيلة أو قنطرة لإصلاح الأمة والمجتمع والعالم بشكل عام. وكما ثبت في القرآن أن تعليم الأسماء كعنصر أساسي للغة حل للمشكلات السائدة بين المخلوقات قبل الإنسان كالفساد في الأرض وسفك الدماء. وبتأكيد أن اللغة العربية بطبيعتها وأصالتها تقصد جلب مصالح العالم و ردع مفسدها. فعلى رغم من ذلك إن اللغة العربية هي الأولى تدعو إلى التربية من أجل التنمية المستدامة وتحقيقها في التعليم ونشاطاتها الأخرى من الدراسات والندوات. وإن التنمية المستدامة التي تشرعها اللغة العربية لا تقتصر على الأمور الثلاثة الإقتصادية والاجتماعية والبيئية فحسب ولكنها تشمل كل نواحي الاستدامة في الدنيا حتى الآخرة. ذلك بأن التقوى التي تقصدها العربية القرآنية هي الحبل من الله والناس والبيئة النفسية والبيئة الطبيعية والصناعية والعالم بشكل عام. (Moneim, 2018). وتصور الصورة القادمة العلاقة بين التربية من أجل التنمية المستدامة ليونسكو وأصالة اللغة العربية من منظور القرآن:

الصورة 1: مقارنة أصالة مقاصد العربية في القرآن والتربية من أجل التنمية المستدامة.



المصادر: القرآن الكريم وثائق التربية من أجل التنمية المستدامة لليونسكو

قد تبين من الصورة السابقة أن مقاصد العربية في القرآن تحيط بمبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة لليونسكو بل أوسع وأشمل منها. وفي سياق التعليم بإندونيسيا كأحد البلاد التي اشترك في المؤتمر العالمي للحصول على (17) سبعة عشر هدف في التنمية المستدامة 2030، قد بدأ تحقيق مبادئ التنمية المستدامة و مقاصد العربية في القرآن معا في التخطيط التربوي الوطني وفي مناهج التعليم وطبق كنموذج التعليم أو استراتيجيته كما يلي: (Mochtar, 2014)

(1) تكامل مبادئ التنمية المستدامة في مواد التعليم

(2) التنمية المستدامة كمادة مستقلة

(3) التنمية المستدامة كالمادة الحالية

(4) التنمية المستدامة في النشاطات غير الأكاديمية أو النشاطات الذاتية لدى الطلاب

ولكن في واقع تعليم اللغة العربية كلغة الأم و اللغة الأجنبية في معظم البلاد لغير الناطقين بها إندونيسيا أُمودجا، قد لم يقصد التعليم من أجل التنمية المستدامة من وجهة نظر القرآن. كان واقع تعليم اللغة العربية السائد في إندونيسيا فيشمل مجالات عديدة دينيا وعلميا واتصاليا. ورأى محبيب (2015) أن تعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات في أندونيسيا منذ عام 1960 حتى الآن لم يثبت إطاره المرجعي ولم يجد المنهاج المثالي (Wahab, 2015) ويتطور تعليمها زمانا بعد زمان بمختلف المناهج والطرق والاستراتيجيات المستلهمة من خارج اللغة العربية. واعترف نجاح التعليم في بعض ولكن المشكلات أكثر خاصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إما مشكلات ضعف المهارات اللغوية الأربع أو مشكلات مناهج التعليم المثالية وطرق التعليم وأضيف إلى تكامل التعليم بالمجالات الأخرى في منظومة التربية. ذلك بأن محاور اللغة العربية واسعة إلى الغاية لا تمثلها أي لغات أخرى. ولكن في الواقع يجري تعليمها في مجال مستقل داخلي غير متكامل وعدم ترابط بمجالات أخرى. وكان هدفه يقتصر وظيفة اللغة العربية كلغة العلم ووسيلة الاتصال. بيد أنه قد لا ينجح نجاحا كاملا وقد يترك المشكلات المتشابكة.

ب. نحو تحقيق أصالة العربية القرآنية في تعليم اللغة العربية من أجل

التنمية المستدامة

بناء على أصالة العربية القرآنية المثالية التي تستوعب كل وجوه تعليم اللغة خاصة التربية من أجل التنمية المستدامة بل قد جاوزتها، يليق للمعلمين باللغة العربية أو المشغلين بها أكاديميا كان أم ثقافيا أن يتجه تعليم العربية والنشاطات العربية الأخرى إلى تحقيق الأصالة من وضوحها وتكاملها وترابطها إضافة إلى مثالية التصور والسلوك فيها. هذا كان مستوعبا لمحور التنمية المستدامة المتفق عليها الأمم المتحدة للحصول على أهدافها في وقت معين يعني 2030 (Johnston, 2016). وإن استعاب اللغة العربية لهذا الهدف توظف وظيفتها في منظومة الثقافة كعنصر

أساسي من عناصر المنظومة ولا يليق للغة العربية أن تعتزل منها (نبيل علي، 2001) وبجانب ذلك أن ترابط تعليم اللغة العربية بمنظومة الثقافة نموذج فعال لترقية الثقة والمهارة (Omar, 2017)

ولا يتجزأ تحقيق تعليم اللغة العربية من أجل التنمية المستدامة من منظوماتها الخارجية كاللغات الأخرى وكيان التربية والخبراء اللغويين والتربويين وغيرهم. وجدير بالذكر أن تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية سابق بتطبيق التربية من أجل التنمية المستدامة وقد انتشرت البحوث والأفكار عنها. اتجه تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من أجل التنمية المستدامة إلى دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في تعليم اللغات الأجنبية من خلال المناهج التعليمية التي تركز على المتعلم ، وطرق التدريس المجتمعية ، ودمج القضايا البيئية والاجتماعية المحلية والعالمية في تعلم اللغة. (de la Fuente, 2021)، (Jodoin & Singer, 2018)، (Ge et al., 2023). على سبيل المثال ما يكشف تحليل الكتب المدرسية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية المستخدمة في الجامعات اليابانية أن التفاعل بين الصورة والنص غالبا ما لا يفعل الكثير لتعزيز المواقف والقيم والممارسات المركزية لتربية من أجل التنمية المستدامة الفعالة (Jodoin & Singer, 2018). تؤكد الورقة المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية في سياق جامعة روسية على أهمية تطوير كفاءات الطلاب المتعلقة بتعلم اللغة الإنجليزية والجوانب متعددة الثقافات المتوافقة مع التنمية المستدامة. (Zygmunt, 2016)

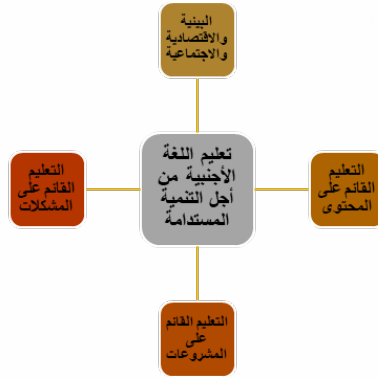
ويمكن أن يتحقق تكامل تعليم اللغة الأجنبية بمبادئ التنمية المستدامة واستخدام التعليم القائم على المحتوى (CBI) لتدريس الأبعاد البيئية والاجتماعية والثقافية للاستدامة ، وتطوير معارف وكفاءات الاستدامة عبر الثقافات من خلال التعلم القائم على حل المشكلات (de la Fuente, 2021)

تتضمن استراتيجيات وأساليب التعلم في تعليم اللغات الأجنبية من أجل التنمية المستدامة دمج التعليم القائم على المحتوى (CBI) في الدورات على مستوى الكلية. يسمح هذا النهج بدمج الموضوعات المتعلقة بالأبعاد البيئية والاجتماعية والثقافية للاستدامة في مناهج اللغات الأجنبية (Novgorodova et al., 2021). يتم استخدام مناهج مختلفة مثل التعلم القائم على المشاريع والقائم على حل المشكلات والقائم على المهام ، بالإضافة إلى العمل الميداني والنقاش وطرق التدريس التأملية ، لتعزيز وعي الطلاب ومشاركتهم في قضايا التنمية المستدامة أثناء اكتساب لغة أجنبية (Chaikovska & Levchyk, 2022). كما يتم التأكيد على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) كوسيلة لتحسين عملية تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض محددة والمساهمة في تكوين أفراد متطورين فكريا وموجهين بشكل جيد في مجال المعلومات. (Movchan, 2019). تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تعزيز محو الأمية المستدامة بين المتعلمين وإعدادهم لمواجهة التحديات التي قد يواجهونها في

مجالاتهم المهنية (Lemeshchenko-Lagoda et al., 2020).

وقد بدأ تحقيق تعليم اللغة الأجنبية من أجل تنمية مستدامة بمختلف الطرق والاستراتيجيات والنماذج والاستعانة بالوسائل التربوية العديدة قد سبق الحديث عنها، ومعظم موضوعات التنمية المستدامة التي تندمج في مواد اللغة الأجنبية هو الموضوعات البيئية (Wu & Shen, 2016) وجرى التعليم عنها بنموذج التعليم القائم على المحتوى والتعليم القائم على المشكلات وقليلًا من التعليم القائم على المشاريع. ويتضح هذا من الصورة التالية

الصورة 2: اتجاهات تعليم اللغة الأجنبية من أجل التنمية المستدامة



المصادر: وثائق التربية من أجل التنمية المستدامة والكتب والمراجع والمجلات العلمية المنتشرة في تعليم اللغة الأجنبية من أجل التنمية المستدامة.

وبنسبة لتعليم اللغة العربية إنه لم يتحقق صراحة الحصول على أهداف التنمية المستدامة ولم يذكر في أهداف تعليم اللغة العربية لأتساع مجالاتها. ولكنه بناء على مقاصد العربية في القرآن كانت أهدافه أوسع وأشمل من أهداف التنمية المستدامة ليونسكو التي تتحدث عن الأمور المحدودة البيئية والاجتماعية والاقتصادية فحسب، وأما اللغة العربية تحيطها وغيرها من الوضوح والتكامل والترابط بمواصفات التقوى والإنذار والحكمة. وفي واقع مواد تعليم اللغة العربية قد اندمجت فيها موضوعات التنمية المستدامة والمقاصد العربية القرآنية بشكل عام، ولكنها لم تنتظم وتترتب حسب أولويات ومقاصد معينة ولم يجد الإطار المرجعي الموافق في تصنيف سلسلة تعليم اللغة العربية. وقد صنفنا سلسلة تعليم اللغة العربية أو الكتب الدراسية وفقا على مقصد كيان أو مصنف. على سبيل المثال الكتب الدراسية للغة العربية في مدارس أندونيسيا. كانت موضوعات المواد الدراسية للغة العربية في كل مستويات لم يرجع إلى الإطار المرجعي المعين فلم تتربط موضوعات الكتب بعضها بعضا. وكذلك سلسلة العربية بين يديك وسلسلة الأم. سيتضح البحث عن وجود ظاهرة التنمية المستدامة في الكتب الدراسية والسلسلة من خلال الجدول القادم:

الجدول 1: توظيف الكتب الدراسية للغة العربية مبادئ التنمية المستدامة بشكل عام

رقم	موضوعات التنمية المستدامة	كتب اللغة العربية في المدارس الدينية الإندونيسية (Agama et al., 2020)	سلسلة العربية بين يديك (عبد الرحمان بن إبراهيم فوزان، n.d.)	سلسلة اللسان (Muhammad) Abs, Amer Siba'i, M, Saeed (Alabrash, 2021)
1	الاقتصادية	√	√	√
2	الاجتماعية	√	√	√
3	البيئية	√	√	√
4	الثقافة	√	√	√
5	الإنسان والله (التقوى)	√	√	-
6	الإنسان ونفسه (التقوى)	√	√	√
7	الإنسان والإنسان (التقوى)	√	√	√
8	الإنسان والعالم (التقوى)	√	√	√
9	الإنسان والعالم الصناعية (الحكمة)	√	√	√
10	الإنذار (إنذار القوم ظلموا والإنذار ليوم الجمع)	-	-	-

مصدر: الكتب الدراسية في اللغة العربية من الوزارة الدينية الإندونيسية وسلسلة العربية بين يديك وسلسلة اللسان.

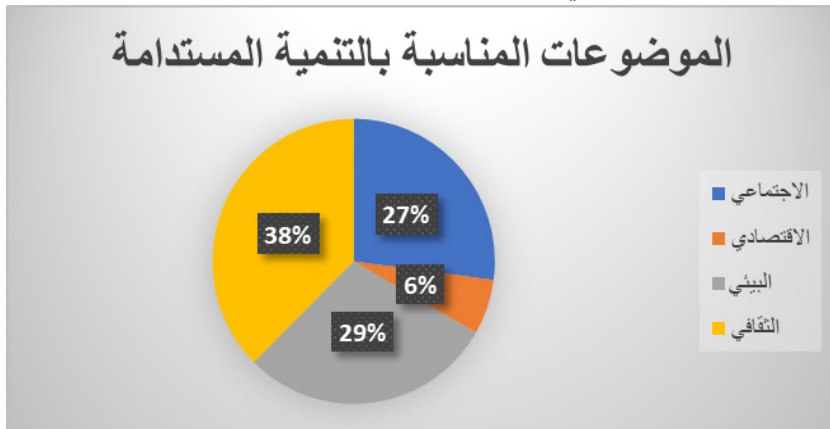
الجدول 2: قائمة موضوعات النصوص في الكتب الدراسية العربية والسلسلة التي تناسب التنمية المستدامة لليونسكو

رقم	موضوعات التنمية المستدامة	كتب اللغة العربية في المدارس الدينية الإندونيسية	سلسلة بين يديك	سلسلة اللسان
1	الاقتصادية	التسوق	التسوق ، المهن	السوق، المهن والعمل
2	الاجتماعية	التعارف، أفراد المدرسة، أفراد الأسرة، عيادة المرضى	الأسرة، الحياة في المدينة، الحياة الزوجية، المساواة الحقبة	مؤسسات الاجتماعية، آداب، الطبقات الاجتماعية، المناسبات، الأخلاق، حقوق الإنسان، الصفات النبيلة

3	البيئية	حديقة الحيوان، مناظر الطبيعة، أسماء الفواكه	التلوث، الطاقة الجو، الماء أصل الحياة وسرها، الرفق بالحيوان	الحيوان، أحداث الطبيعة، الماء، التلوث، النبات، الفضاء، الفلك،
4	الثقافة	الأديان في إندونيسيا، الحضارة الإسلامية، الشعر العربي	الناس والأماكن، العالم الإسلامي، اللغة العربية، الأمثال العربية	جولة سياحية، الموسيقي، الأماكن التاريخية، الأندلس، اختلاف الثقافات، الحضارات، الثقافة العربية، الشعر والأمثال، الشعر العربي، الفنون الشعبية، روعة الأدب

مصدر: الكتب الدراسية في اللغة العربية من الوزارة الدينية الإندونيسية وسلسلة العرية بين يديك وسلسلة اللسان.

الصورة 3: كمية الموضوعات في الكتب الدراسية والسلسلة المناسبة بأمور التنمية المستدامة



يعرف من الجدول السابق والصورة السابقة أن أكثر موضوعات التي تناسب التنمية المستدامة لليونسكو هو الموضوع الثقافي ثم البيئي ويليه الاجتماعي والأقل الموضوع الاقتصادي. لا يختلف عدد الموضوعات الثلاثة الأولى إلا قليلاً وأما الموضوع الاجتماعي أقلها إلى الغاية فيرجي تطوير هذا الموضوع حيث أنه موضوع مهم في القطاع الراهن وله مجال واسع ومشروعات عديدة لدى متعلمي اللغة العربية بشكل تكامل معرفي. (Moenim, 2020)

وبناء على أصالة مقاصد العربية في القرآن فلا تنحصر أهداف تعليم اللغة العربية إلى الهدف العلمي والاتصالي والتنمية المستدامة الحاضرة بل أوسع وأدق ما لم يجد اتجاه تعليم اللغة إليه من أمور العبودية والنفسية والأخلاقية، وهي قد قرر أهم أهداف قيمة في بعض كتب مناهج التعليم الوطني الإندونيسي. (Eka Rizal, 2020) وقد يظهر هذه في بعض الكتب الدراسية والسلسلة في تعليم اللغة العربية وإن كان محدوداً

الجدول 3: موضوعات الكتب الدراسية للغة العربية وسلسلة تعليم اللغة العربية التي توافق مقاصد العربية في القرآن

رقم	موضوعات التنمية المستدامة عبر مقاصد العربية في القرآن	كتب اللغة العربية في المدارس الدينية الإندونيسية (Agama) (et al., 2020)	سلسلة بين يديك	سلسلة اللسان
1	الإنسان والله (التقوى)	خالق العالم، الحج والعمرة، نزول القرآن الأعياد.	الصلاة، الحج والعمرة	-
2	الإنسان ونسقه (التقوى)	الهوية : أنواع الهوية، الترويج في الإسلام، النزهة والعطلة، والرياضة	العطلة، الصحة، الطعام والشراب، والترويج عن النفس	الصحة، الطب، الرياضة، المائدة، المظهر، الآمال والطموحات، العلم والمعرفة والتربية
3	الإنسان والإنسان (التقوى)	عيادة المرضى، الأصدقاء، أفراد الأسرة	الأسرة، الحياة في المدينة، الحياة الزوجية، المساواة الحققة	الأخلاق، حقوق الإنسان، الصفات النبيلة.
4	الإنسان والعالم (التقوى)	جمال الطبيعة حديقة الحيوان،	الجو، الماء أصل الحياة وسرها، الرفق بالحيوان، التلوث، الطاقة	الحيوان، أحداث الطبيعة، الماء، التلوث، النبات، الفضاء، الفلك،
5	الإنسان والعالم الصناعي (الحكمة)	تكنولوجيا، السفر وسائل المواصلات، مرافق المدرسة و الأدوات المدرسية، المرافق المدرسية، في المعمل وفي المكتبة المدرسة	الحياة قرية صغيرة	عصر الاتصالات، الأثاث، الصناعية، والبناء والعمران، الإعلام.
6	الإنذار (قوم ظلموا ويوم الجمع)	-	-	-

مصدر: الكتب الدراسية في اللغة العربية من الوزارة الدينية الإندونيسية وسلسلة العربية بين يديك وسلسلة اللسان.

ويتضح من الجدول السابق أن المواد الدراسية للغة العربية في الكتب السابقة بشكل عام قد احتوي على موضوعات التنمية المستدامة ليونسكو بل يحتمل على

المقاصد الفرآنية للعربية معا. مع أن هذه النصوص لم يحتمل على(17) سبعة عشر هدفاً للتنمية المستدامة بدقة.

الجدول الرابع : محتويات الكتب الدراسية في تعليم اللغة العربية وسلسلة تعليمها التي تناسب

أهداف التنمية المستدامة

رقم	أهداف التنمية المستدامة	كتب اللغة العربية في المدارس الدينية الإندونيسية	سلسلة العربية بين يديك	سلسلة اللسان
1	القضاء على الفقر	التسوق	التسوق ، المهن	السوق، الأسواق، المهن والعمل
2	القضاء التام على الجوع	-	الطعام والشراب	الطعام والوجبات، المائدة،
3	الصحة الجيدة والرفاهية	الترويج في الإسلام، النزهة والعطلة، الرياضة	الصحة، العناية بالصحة، الترويج عن النفس، النظافة	الصحة، الطب، الرياضة، علم الطب
4	التعليم الجيد	الأدوات المدرسية، في المعمل وفي مكتب المدرسة	الدراسة، العلم والتعلم، الأطفال والقراءة	التربية، العلم والمعرفة، العلماء والمتعلمون، الرياضيات
5	المساواة بين الجنسين	-	الأسرة، الحياة الزوجية، المساواة الحققة	المظهر، حقوق الإنسان، المهن والعمل
6	المياه النظيفة والنظافة الصحية	-	التلوث، النظافة، الطاقة، الجو، الماء أصل الحياة وسرها	فصول السنة، الماء، أحداث الطبيعة، التلوث
7	طاقة نظيفة وبأسعار معقولة	-	الطاقة	فنون شعبية
8	العمل اللائق ونمو الاتصال	المهنة	المهن، العالم قرية صغيرة	الآمال والطموحات، العمل والمهن، الاتصالات
9	الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية	البيت، المرافق العامة، تكنولوجيا، السفر وسائل المواصلات، مرافق المدرسة و المرافق المدرسية،	الحياة في المدينة، الناس والأماكن، السكن.	المواصلات، المنزل، الريف والمدينة، عصر الاتصالات، الآثار، الصناعة ، الفنون الشعبية

10	الحد من أوجه عدم المساواة	-	المساواة الحققة	حقوق الإنسان، طبقات الاجتماعية
11	مدن وأحياء مستدامة	-	الحياة في المدينة	البناء والعمران، المدن، الأندلس
12	الاستهلاك والإنتاج المسؤولين	-	الطعام والشراب،	الطعام والشراب، الأثاث.
13	العمل المناخي	جمال الطبيعة، مناظر الطبيعة، حديقة الحيوان	التلوث، الطاقة، الجو، الماء أصل الحياة وسرها،	فصول السنة، أحداث الطبيعة، التلوث، الماء، الفلك، الفضاء
14	الحياة تحت الماء	-	الماء أصل الحياة وسرها	فصول السنة، أحداث الطبيعة، التلوث، الماء
15	الحياة في البر	جمال الطبيعة حديقة الحيوان	الرفق بالحيوان، التلوث، الجو.	فصول السنة، أحداث الطبيعة، التلوث، الماء، النبات
16	السلام والعدل والمؤسسات القوية	-	الأمن	الحرب والسلام، حقوق الإنسان، مؤسسات اجتماعية، الطبقات الاجتماعية
17	عقد الشراكات لتحقيق الأهداف	-	-	-

المصدر: الكتب الدراسية في تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية الإندونيسية وسلسلة العربية بين يديك وسلسلة اللسان.

قد اتضح من الجدول السابق تحقيق أهداف التنمية المستدامة محتويًا في المواد الدراسية الثلاث وأكثر موافقة بهذه الأهداف من الكتب والسلسلتين هي سلسلة اللسان ثم سلسلة العربية بين يديك ثم الأخيرة الكتب الدراسية في اللغة العربية للمدارس الدينية الإندونيسية. ومن أهداف التنمية المستدامة التي لم توجد في محتويات مواد اللغة العربية هو الهدف الأخير عقد الشراكات لتحقيق الأهداف. وجدير بالذكر أن تعليم اللغة العربية من ناحية المحتوى قد توفر التنمية المستدامة وإن لم يكن كافياً، فهو التعليم القائم على محتوى أهداف التنمية المستدامة، ويمكن تطوير موضوعات الكتاب حسب 17 سبعة عشر هدفاً للتنمية المستدامة بدقة وأصالة أهداف تعليم اللغة العربية عبر مقاصد القرآن بدقة حيث أن مقاصد التنمية لليونسكو لم تلمس نواحي الدينية والنفسية وغيرها. ومع تطوير نماذج تعليمها

إلى نماذج أخرى مثل التعليم القائم على مشكلات التنمية المستدامة والتعليم القائم على المشاريع وغيرها. ذلك بأن النموذجين يركزان على المتعلم ويكون وجه التقويم الملاحظة والمشروع. وسوف يتعامل المتعلم مع محاور التنمية المستدامة مباشرة على أساس خبراته. ويتاح مجال تعلم اللغة العربية وإرسال القيم الصالحة نحو المتعلم.

الخلاصة

قد تحتوي بعض الكتب الدراسية والسلسلة في تعليم اللغة العربية على موضوعات التنمية المستدامة لليونسكو والتنمية المستدامة حتى الآخرة عبر مقاصد العربية في القرآن، وكانت المحتويات لم تكن دقيقة كفاية ولم يذكر صراحة أنها للوصول إلى هذه الأهداف. ولم يطور تعليم محتويات التنمية المستدامة في اللغة العربية بشكل التعليم القائم على مشكلات التنمية المستدامة الحالي أو التعليم القائم على المشاريع الذي يركز على الطلاب من خبراتهم في مجتمعهم. وعلى رغم من ذلك تفتح مجال تطوير محتويات المواد الدراسية في تعليم اللغة العربية من أجل التنمية المستدامة الكاملة وتطوير نماذج تعليمها.

المصادر والمراجع

- » Agama, K., Jenderal, D., & Islam, P. (2020). Bahasa Arab Kelas 4 Madrasah Ibtidaiyah.
- » Alarifi, H., & Aldosari, N. (2022). The Role of Educational Administration in Achieving Sustainable Development in Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia during the Corona (COVID-19) Pandemic The Role of Educational Administration in Achieving Sustainable Development in Public Ed. 11(5).
- » Andreevich Kanke, V., Korotenko, V., Remarchuk, V. N., Kibakin, M. V., & Kryukova, M. M. (2021). Sustainable development in the light of the philosophy of science and ethics. Nexo Revista Científica, 34(01), 370–378. <https://doi.org/10.5377/nexo.v34i01.11314>
- » Bank, W. (2010). World Development Report 2010: Development and Climate Change.
- » Bank, W. (2016). Shock Waves Managing the Impacts of Climate Change on Poverty.
- » Chaikovska, H., & Levchyk, I. (2022). Interdisciplinary Integration of Education for Sustainable Development Into Higher Education Institution (Integrated Esp Case Study). Zhytomyr Ivan Franko state university journal. edagogical sciences, 2(2(109)), 195–211. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(109\).2022.195-211](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(109).2022.195-211)
- » Cochrane, L., & Al-Hababi, R. (2023). Sustainable Qatar: Social, Political and Environmental Perspectives. Springer Nature.
- » Council, U. and I. S. S. (n.d.). World Social Sciences Report 2010: Knowledge Divides.
- » de la Fuente, M. J. (2021). Problem-Based Pedagogy for the Advanced College Language Curriculum: Becoming a Multicompetent Language User through Sustainability Education. Education for

Sustainable Development in Foreign Language Learning: Content-Based Instruction in College-Level Curricula, First Edition, d, 65–86. <https://doi.org/10.4324/9781003080183-6>

- » Eka Rizal. (2020). Buku Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan IAIN Bukittinggi. IAIN Bukittinggi Press.
- » Elyan, R., & Al-Doulat, A. (2021). Evaluating the Content of Palestinian Curricula in Light of the Sustainable Development Goals 2030. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 17(41), 1–22. <https://doi.org/10.56645/jmde.v17i41.687>
- » Essa, S., & Harvey, B. (2022). Education for Sustainable Development in Saudi Arabia: A Critical Discourse Analysis of Media and Government Policy Documents. 18(2).
- » Ge, N., Wang, E., & Li, Y. (2023). Foreign Language Education for Sustainable Development in China: A Case Study of German Language Education. *Sustainability (Switzerland)*, 15(8), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su15086340>
- » Ivanova, D., Polenova, A., & Motozhanets, A. (2020). Foreign Language Training Transformation for Sustainable Development: Trends and Experiences. *E3S Web of Conferences*, 208, 1–7. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020809023>
- » Jodoin, J. J. (2020a). Promoting language education for sustainable development: a program effects case study in Japanese higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 779–798. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0258>
- » Jodoin, J. J. (2020b). Promoting language education for sustainable development: a program effects case study in Japanese higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 779–798. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0258>
- » Jodoin, J. J., & Singer, J. (2018). An Analysis of Environmental Content Found in English-Language Textbooks in Japanese Higher Education Using a Corpus. *International Journal of Social Sustainability in Economic, Social & Cultural Context*, 14(4).
- » Johnston, R. B. (2016). Arsenic and the 2030 Agenda for sustainable development. *Arsenic Research and Global Sustainability - Proceedings of the 6th International Congress on Arsenic in the Environment*, AS 2016, 12–14. <https://doi.org/10.1201/b20466-7>
- » Khattab, G., Abdelwahab, A. G. S., Al-Shdifat, K., Alsiddiqi, Z., Floccia, C., Kouba Hreich, E., Mckean, C., Messarra, C. M., Odeh, T., & Trebacz, A. (2023). Promoting early language development in the Arab world and sustainable development goals 3, 4, 10 and 17. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 96–101.
- » Korolyova, L., Voyakina, E., & Zherebayeva, L. (2021). Developing soft skills for sustainable development in environmental engineering students through foreign language learning. *E3S Web of Conferences*, 295. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505005>
- » Lemeshchenko-Lagoda, V., Kryvonos, I., & Kolodii, O. (2020). Integration of information and

- communication technologies into the process of learning the course of English for specific purposes as one of the requirements for sustainable future development. E3S Web of Conferences, 166. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610005>
- » Makarova, E. (2020). Application of sustainable development principles in foreign language education. E3S Web of Conferences, 208. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020809014>
 - » Mochtar, N. E. (2014). Pendidikan Untuk Pembangunan Berkelanjutan di Indonesia, Implementasi dan Kisah Sukses. Komisi Nasional Indonesia untuk UNESCO Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
 - » Moenim, A. A. (2020). Indonesia bi al-'Arabi: Usulan Pengarahan Ulang Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia: Perspektif Integrasi Pengetahuan antara Maqasid Kearaban dan Pembangunan Ekonomi. ABHATS: Jurnal Islam Ulil Albab, 1(1), 150–171.
 - » Moneim, A. A. (2015). 'Arabiyah Iqtishad wa Iqtishad 'Arabiyah Min Manzhur al-Takamul al-Ma'rifi. PINBA VIII.
 - » Moneim, A. A. (2018). Towards Islamic Maqasidi Education Philosophy For Sustainable Development: Quranic Perspective With Special Attention To Indonesia. Millah: Jurnal Studi Agama, 17(2), 221–266.
 - » Movchan, L. (2019). To the issue of vocational english syllabus design for sustainable foreign language education. Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, 34, 121–137.
 - » Muhammad Abs, Amer Siba'i, M, Saeed Alabrash, M. A. (2021). silsilat Al-Lisan. Markazul Lisan al-Umm.
 - » Nation, U. (2015). Transforming Our World; The 2030 Agenda For Sustainable Development.
 - » Novgorodova, E., Malakhova, L., & Bukina, T. (2021). Foreign Language Teaching in Higher Education Institutions Optimization in the Education Informatization Sustainable Development Context. Issdri, 559–564. <https://doi.org/10.5220/0010593905590564>
 - » Omar, T. (2017). Culture and Second Language Aquisition: Arabic Language as a Model. European Scientific Journal, 13(2), 159–166.
 - » Programme-UNEP, U. N. E. (2007). Global Environment Outlook (GEO-4): Environment for Development.
 - » Programme-UNEP, U. N. E. (2012). Global Environment Outlook (GEO-5): Environment For The Future We Want.
 - » Programme-UNEP, U. N. E. (2019). Global Environment Outlook (GEO-6): Healthy Planet, Healthy People.
 - » Rada, E. (2022). Language-based approach in achieving Sustainable Development Goals: A qualitative meta-analysis. Bedan Research Journal, 7(1), 183–211. <https://doi.org/10.58870/berj.v7i1.37>
 - » UNESCO. (2013). Education For Sustainable Development Source Book.

- » UNESCO. (2014). Sustainable Development Begins With Education.
- » UNESCO, Buckler, C., & Creech, H. (2014). Shaping the Future We Want. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
- » Wahab, muhbib abdul. (2015). Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia. *Edu-Kata*, 2(1), 11–20. <https://adoc.pub/problematika-pembelajaran-bahasa-arab-di-indonesia.html>
- » Wu, Y. C. J., & Shen, J. P. (2016). Higher education for sustainable development: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 633–651. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0004>
- » Xiao, Y., & Pan, L. (2022). Disseminating Sustainable Development Education in English language through individuals learning capabilities and institutional infrastructural initiatives. *Economic Research-Ekonomika Istrazivanja*, 35(1), 6667–6687. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2052336>
- » Zygmunt, T. (2016). Language education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 112.

- « عبد الرحمان بن إبراهيم فوزان. (n.d). العربية بين يديك. العربية للجميع.
- « عوض، أ.ع. (2000). في فضل اللغة العربية، تعلمنا وتحدثنا والتزاما. مركز الكتاب للنشر .
- « نبيل علي. (2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات. عالم المعرفة.

تعزيز جودة لغة التدريس في ضوء التعليمية

the quality of language teaching from a pedagogical perspective

د. محمد الفاروق عاجب

أستاذ بحث « أ »

مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط (الجزائر)

Dr. Mohammed El-Farouk ADJEB

Research Professor «A»

Center for Research in Islamic Sciences and Civilization, Laghouat (Algeria)

Email: m.adjeb@crsic.dz

ملخص

إنّ التفجر المعرفي والتكنولوجي، وزحف العولمة التي جعلت من العالم قرية كونية يستدعي بالضرورة القصوى العمل على تحديث مناهج التعليم وتطوير طرائقه وحلّ مشكلاته التربوية والتعليمية. وفي موضوع البحث والدراسة نهدف إلى معالجة تعزيز جودة لغة التدريس في ظلّ الحقائق الإنسانية والنفسية والاجتماعية في حقل «التعليمية» هذا العلم المتطور والمتجدد باستمرار الذي يهتم بكلّ جوانب العملية التعليمية ومركّباتها من متعلمين ومعلمين ومواد تعليمية وإمكانات وإجراءات وطرائق أنتجتها الخبرة العلمية والتعليمية، وذلك بالنظر للمعارف العلمية الخصبة التي يقدمها للعملية التربوية والتعليمية في آن واحد، والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها، ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم. وقد اعتمدنا على المنهجيين الاستقرائي والتحليلي، وذلك من أجل الإلمام بجوانب الدراسة ومركّباتها والعمل على تحليلها بطريقة منسقة ومنهجية. وتوصلنا إلى أنّ التعليمية علم تديري متكامل تنظيرا وتطبيقا لتعزيز جودة لغة التدريس، ومن الأهمية بمكان الاستثمار فيه باعتباره تفكير وبحث تربوي يعمل على تطوير لغة التدريس وترقيتها

الكلمات المفتاحية: التدريس، التربية، التعليم، التعليمية، اللغة، الجودة.

Abstract

The explosion of knowledge and technologies, along with the advance of globalization that has transformed the world into a global village, highlights the urgent need to modernize educational programs, develop their methods, and address their educational and teaching challenges. In the realm of research and study, our aim is to enhance the quality of language instruction, taking into consideration linguistic, psychological, and social realities within the educational field. This field is in constant evolution and has garnered renewed interest, encompassing all aspects of the educational process and its components, including learners, teachers, teaching materials, capacities, procedures, and methods developed through scientific and educational experiences, while considering the knowledge they bring. This scientific knowledge can be effectively leveraged in the educational process for knowledge acquisition and communication, the treatment of academic content, and its organization within an appropriate methodological framework in line with the requirements of the learning and teaching system. We have employed both inductive and analytical methodologies to comprehensively understand the aspects and components of the study and to conduct a coordinated and systematic analysis. Our conclusion is that education is an integrated management science, encompassing both theory and application, with the goal of improving the quality of language instruction. It is crucial to invest in pedagogical thinking and research for the development and enhancement of language instruction.

Key words: Education, education, education, education, language, quality.

المقدمة

يمثل تطوير التعليم وتحديثه في واقعنا المعاصر مطلباً ملحاً لأي مجتمع لما يمثله من ثقل حيوي ووسيلة فعالة تعتمد عليها المجتمعات في نموّها وإستقرارها، ويعدّ علم التعليمية تخصصاً علمياً بالغ الأهمية، فهو علم مستقل بنفسه ويدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية ويتبادل المنافع مع علوم أخرى مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم التربية، واللسانيات واللغات والفلسفة والأدب والتاريخ، فكلّ هذه العلوم يوظفها ويستفيد منها في بناء مصطلحاته ومفاهيمه ومعارفه ورسم حدوده الفارقة التي تميزه عن غيره من التخصصات العلمية الأخرى. والملاحظ أنّ البحث في مجال التعليمية يتطور باستمرار وبشكل متجدد لتطوير مختلف المشاكل التي تعترض المتعلم والمعلم في العملية التعليمية التعلمية. ورصد الطرق الكفيلة بتحقيق تفاعل جيد بين المدرس والمتمدرس من خلال تركيزها على طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة. كما راهنت على المتمدرس بوصفه القطب الرئيس والمستهدف الأول والأخير من عملية التدريس والمسؤول الأول عن نجاح أو فشل كل محطة من محطات المعرفة. كما وجّهت اهتمامها صوب التطوير المستمر لطرق التدريس والتقويم والتصميم الفعّال لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء ما

تُفرزه البحوث الميدانية المطوّقة للمشاكل التربوية في بيئتها الطبيعية. لذا، تقوم التعليمية على أساس التغيير والتجديد المستمر للاستراتيجيات والطرق والمحتويات بحسب ما تتطلبه الظروف ومتطلبات البحث العلمي وحاجات المجتمعات والمتعلمين. وتقوم إشكالية البحث على سير أغوار علم التعليمية -تنظيرا وتطبيقا- في عناصر بحث محددة تلخص فيها أهمية البحث وأهدافه، هي كالتالي

- التعليمية المصطلح والمفهوم.

- التعليمية/ التنظير والتطبيق: (التعليمية والأهداف، التعليمية والمتعلم، التعليمية ومحتوى التدريس، التعليمية والطريقة، التعليمية والتقويم)

- علاقة التعليمية بالمعارف العلمية الأخرى: (اللسانيات، علم النفس بأنواعه، علم الاجتماع بأنواعه، البيداغوجيا)

1- التعليمية المصطلح والمفهوم:

ظهرت التعليمية في بعض مراكز البحث العلمي -عند الغربيين- كتخصّص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية التي تعتمد على مواهب المعلمين وإجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسبها طابعا علميا. (رشيد، 1991، ص 39). وقد نضج البحث الديداكتيكي واستوى كتخصّص علمي مستقل من خلال النشاط العلمي التحليلي المعقلن (رشيد، 1991، ص 39-44). ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية: بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها وتكوين المعلمين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها. (رشيد، 1991، ص 72-80)

وقد عرّف جون كلود غاينون (J.C.Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان

«ديداكتيك مادة» (La didactique) discipline une 'd' التعليمية كالتالي: «إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن

(أ)- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

(ب)- إعداداً لفرضياتها الخصوصية: انطلاقاً من المعطيات المتجدّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع... إلخ

(ج)- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها». (رشيد، 1991، ص 39)

ولم يتفق بعد في البلدان العربية على ترجمة واحدة لمصطلح ((Didactique ونجده في الجزائر ترجم إلى «تعليمية»، وفي تونس إلى «تعلّمية» وفي مصر إلى «علم التعليم»، وفي الأردن إلى «أصول التدريس»، وفي العراق إلى «تدريسية»...» (باجي وآخرون، دت، ج 2، ص 163)

وجاء مصطلح ((Didactique في المعجم الفرنسي:

Didactique: (grec didaktikos) dont le but est d'instruire... poésie »
didactique: genre littéraire, genre poétique se proposer d'enseigner
un art, une technique ou une science... employé dans la langue des
(spécialistes...) » Encyclopédie Bordas, 1994, p585-586

ويؤصل ترجمة مصطلح «التعليمية» من كلمة (Didactique)) وتعني «فن
التعليم» الذي يهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها، من متعلمين ومعلمين
ومواد تعليمية وإمكانات وإجراءات وطرائق، فالتعليمية إذن تفكير وبحث تربوي ضروري
لتجديد التعلّم والتعليم، وهي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة
نذكر منها:

« وضع الأسس العملية والميدانية التي تسمح بتطبيق فعال
لنظام تربوي متطور ومرتبطة بمستجدات المجتمع وما يتمخض
فيه من تطور وإزدهار.

« تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية تسعى لضمان تعلّم فعال
ومفيد يحقق الأهداف المسطرة.

« توضيح الرؤيا لدى المعلّم فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.
« توجيه المعلّم إلى إكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة
العمل التي يجدها في التعليمية.

« مواكبة المستجدات في عالم التربية مما يجعل العملية التعليمية في تطوّر
مستمر» (الحسني، 2001، ص433).

هذا؛ وتعتبر «التعليمية» ذلك الاختصاص الذي يغطي مجموع المقاربات العلمية
لتعليم العلوم ويكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمها اللسانيات وعلم النفس
وعلوم التربية وعلم الاجتماع... (فارس، والشارني، 2003، ص23). وإن من أهم الموضوعات
التي يمكن أن تكون الانشغالات الأساسية للتعليمية، وعلى المتخصّص في هذا الميدان
أن يبحثها تتمثل -حسب كلود بيجين (Claude Begin)- في مقالة له عنوانها:
(La didactique et ses principales préoccupations) (رشيد، 1991، ص39) في:
تحسيس المعلمين بمشاكل التعليم المختلفة، وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم
وبعض وسائل بلوغها وتيسير التعليم، وتنمية المهارات العقلية مثل مهارة الحساب
الذهني، حل بعض المشكلات، التفكير الاستدلالي... والبحث عن الحد الأدنى من
التعليم. وإثراء الوسط التربوي بالتصدي للمعرفة وفهمها خصوصاً أنّ هذا العصر الذي
نعيشه هو عصر المعرفة، ولا مكان فيه لمن لا معرفة له، وكذلك تحفيز المتعلمين
نحو المواد الدراسية وتشويقهم للتعليم وبيان أهمية المواد الدراسية ووظائفها في
المجتمع، وكذلك تكوين المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي، والقيام بالبحث في
المواد التعليمية، وفي تنظيم عملية التعليم والتعلم والبحث أيضاً في بناء المناهج
وتطوير البرامج التعليمية، دون أن ننسى في كل هذا البحث التقويم وأساليبه وأنواعه.

2- التعليمية / التنظير والتطبيق:

كانت التعليمية فيما مضى تتوقف عند أبواب الأقسام ولا تدخلها لتشاهد عن كثب ما يجري تدريسه فيها، وكيف يجري؟ أما اليوم لا تكتفي بالتنظير عن بعد في المخابر بل إنها تقتحم الأقسام لتصف وتحلل وتفسّر الفعل البيداغوجي كما هو (في الفصل). فالتعليمية ليست مجرد تقنية أو منهجية ولا هي علم نظري يتطور باستمرار داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط، بل هي أيضا علم تطبيقي يأخذ بعين الاعتبار الممارسين للفعل البيداغوجي، فهي علم منفتح على العلوم الأخرى، لا تنتج النظريات وإنما توظفها لحلّ المشكلات، ويتم ذلك على مستويين (صاري، 2002، ص200-207)

- المستوى الأول: وهو الذي يسبق التفكير البيداغوجي، وتشكّل فيه محتويات التعليم ومضامينه

- المستوى الثاني: يعقب الفعل البيداغوجي، وفيه يتم التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية وتفسير ما حدث فيها بدقة

ومن مظاهر العلمية في هذا التخصّص الجديد الاعتماد على التحريّات الميدانية وما أثبتته العلماء من حقائق في العلوم اللسانية والنفسية والاجتماعية... إنطلاقا من رؤية تكاملية عن: الفرد باعتباره بنية صغرى ومؤسسة التعليم والبحث باعتبارها بنية وسطى، والمجتمع باعتباره بنية كبرى ثم العلاقة التي تجمع بين هذه العناصر. وإذا كان المعلم في واقع التعليمية هو المنفذ والمطبق للتصاميم، فإنّ الديداكتيكي هو المهندس، الذي لا يضع البرامج والمقررات، ولا يحدد الوسائل والإجراءات، ولا يضبط الأهداف والغايات إلّا بعد تشريح شامل ودقيق لمكونات الفعل التعليمي «المتعلم، الأهداف المحتوى، الطريقة، التقويم» وعلاقتها بالمؤسسات المختلفة «مؤسسة التكوين ومؤسسة الاستعمال والمجتمع» (صاري، 2002، 202)

2-1 التعليمية والأهداف

ترفض التعليمية الحديثة أن تكون عمليتا التعليم والتكوين ظاهرة عفوية أو صدفة لتجارب الحياة المتنوعة، فتحدد الأهداف وضبطها بدقة إهتمام جديد نسبيا تسعى التعليمية من خلاله إلى إكساب الممارسين للفعل البيداغوجي قدرة أكبر على الحكم في أعمالهم. ولذا يرى المختصون في التعليمية وجوب تنظيم النشاط في مجال التربية والتعليم وإعادة التكوين المستمر وفق حاجات إجتماعية وإقتصادية وفلسفية تفرض نفسها، وهذا ما يقتضي تعليما وتكوينا منظمين وخاضعين إلى تخطيطات مسبقة، ولأهداف محددة سلفا وبوضوح. (رشيد، 1991، ص5-6)

2-2- التعليمية والمتعلم:

إذا كانت وظيفة المتعلم في التعليم التقليدي تقتصر على القيام بعمليتين هما: اكتساب المعرفة وإستهلاك المقررات الجاهزة، ثم ردّ هذه المعرفة متى تطلب منه، فإنّ الأمر ليس كذلك في التعليمية الحديثة؛ إذ تتغير وظيفة المتعلم من مستهلك إلى منتج، ومساهم فعّال ونشط على اعتبار أنه بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية منه تنطلق وإليه تعود، بحيث لا يمكن في التعليمية الحديثة تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي واختيار الطريقة وانتقاء الوسيلة المساعدة إلاّ بعد تحديد عينة المتعلمين من هم؟ أصغارا أم كبارا؟ وما هو مستواهم المعرفي، ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسون، وبالمادة التي سيدرسونها مجددا؟ وماهي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية، وخصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم (فصل/قسم) واحد؟ والخصائص المميزة لهم كأفراد؟ فالإجابة عن هذه الأسئلة تمكّن من تحديد حوافز المتعلم ودوافعه المختلفة نحو التعلم وموقفه من المادة وعلاقته بالمحيط وإستعماله للغة (الفاربي، ص7)

2-3- التعليمية ومحتوى التدريس:

جرت العادة عند أصحاب الطرق التقليدية في إختيار «المادة اللغوية» أن يكون إختيارهم على النحو التالي:

أ- من حيث الكم: كان يقدّم للمتعلم حشد هائلا من اللغة مطّردا وشاذها (الشائع والمهجور) دون إنتقاء أو تخطيط أو تدرّج محكم

ب- أما من حيث الكيف: فقد قدّمت للمتعلم مادة لغوية لا يحتاجها في الغالب، فهي مادة قلّ إستعمالها، ولا تستجيب لمتطلبات الحياة اليومية المعاصرة، وباختصار فقد حاولوا إخراج المكتوب (وهو المستوى الانقباضي) إلى المنطوق، وهذا غير ممكن لأنّ المستوى الثاني يجب أن يتميز بالاسترسال والعفوية والخفة (الحاج صالح، 1973، ص46)، لكن في التعليمية الحديثة لا يتم تحديد المضامين والمحتويات اللغوية إلاّ بناء على معايير خارجية وأخرى داخلية تخصّ اللغة (الراجحي، 1961، ص61-77). فأما المعايير الخارجية فترتبط بالمحيط الذي يتعلم فيه المتعلم وبالأغراض التي يهدف إليها عامّة من تعليمه، وتتمثل هذه المعايير في النظر للأهداف ومستوى المقرر والوقت المخصّص للتدريس ونوعية التدريس مكثف أو ممتد. أمّا المعايير الداخلية التي تتصل باللغة ذاتها لا بخصائص المتعلمين فتتمثل في

1- تحديد النمط أو المستوى اللغوي (لغة وظيفية، لغة علمية، لغة أدبية، لغة إختصاص...)

2- تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشائعة).

3- تحديد قوائم التراكيب الأساسية (الحاج صالح، 1981، ص8).

وذلك بناء على معايير لغوية تتمثل في المعيار الشكلي والوظيفي (الحاج

صالح، ص 46-53). وأخرى نفسية تتمثل في قابلية التعلم وقابلية التعليم (الراجحي، 1961، ص 69-70)، ثم توزّع بعد ذلك هذه المحتويات توزيعاً منتظماً على المستويات المختلفة، حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس بحيث تتدرج بانسجام من درس لآخر

4-2- التعليمية والطريقة:

يؤكد الخبراء في التعليمية على أنّ الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه كما وكيفا لا يصنع بل لا يضمن تعليماً جيداً لتلك المادة (H.Besse & R.Galisson, 1980, P 129)، فالانتقاء العلمي خطوة مهمة لا بدّ منها ولكنها تبقى بلا معنى إذا لم تدعّم بالطريقة الناجعة، وإنّ أفضل طريقة تقترحها التعليمية على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية وإختياره ومراجعتها لها، ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليماً فعالاً دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة؛ فذلك هو الأساس الذي يمكنه أن يختار إختياراً دقيقاً من التنوّعات النظرية الكثيرة (هـ/دوقلاس، 1994، ص 34). إنّ القدرة على الاختيار الدقيق والتحكّم فيه؛ تتطلب نموذجاً جديداً من المعلمين، أطلق عليهم بعضهم اسم المعلم الباحث (L'enseignant chercheur) (H.Besse & R.Galisson, 1980, P 131-133) الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق، يعلم ويقوّم ويعدّل ويضيف ويحذف، ويكتشف ويجدّد باستمرار... والسؤال الذي تبحث فيه التعليمية -فيما يخص المعلم- هو: ما هي الشروط الموضوعية التي تساعد على ظهور هذا النوع من المعلمين؟

4-2- التعليمية والتقويم:

في ظلّ التعليم التقليدي كان التقويم ختاماً ومرادفاً للامتحانات (وكأنه عقوبة) يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فيبنى عليه توزيع المتعلمين إلى شعب، أو ترحيلهم من صف إلى صف آخر، لكن التقويم في التعليمية الحديثة تغير مفهومه ومعاييره وأدواته، فالتقويم لا يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فحسب بل هو عملية تسبق الفعل البيداغوجي وتستمر معه وتتابعه (أي قبل التكوين وأثناءه وبعده). وهذا النوع من التقويم يسمى عند المختصين بالتقويم التكويني، وهو أرقى أنواع التقويم ينجز بعد كلّ وحدة أو محور أو مقطع صغير من التعليم قصد التأكد من سيرورة عملية التعليم والتعلم، وهو لا يخص المتعلم فقط، بل هو وسيلة للتشخيص والعلاج المستمر يهتم بالمتعلم والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم

3- علاقة التعليمية بالمعارف العلمية الأخرى

تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في -بلجيكا- مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام، وخصوصا ما تعلّق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى إهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي، مثل الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة... ويفسر ماري (Marie) «هذا الحضور المكثّف لمختلف الفروع والعلوم بالموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطوّر الذي عرفته موردا هاما للعمل، ووجدت فيها بقية العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة -والمتعلم- والطرائق» (الفاربي، ص8). ولهذا؛ فإنّ الباحث في التعليمية يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى، ذات علاقة ومنافع متبادلة بينها وبين التعليمية، ومنها:

3-1- اللسانيات

استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات إستفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدّمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي إنبثقت عنها التعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية، وبنياتها والمناهج التي تحكمها، وذلك إنطلاقا مما قدّمه سوسير (F.Saussure) في المدرسة البنوية (Le structuralisme)، وبلومفيلد (L.Bloomfield) في المدرسة التوزيعية (distributionnelle) (L'école)، ومدرسة شومسكي (N.Chomsky) التوليدية التحويلية (L'école générative transformationnelle) وما قدّمته المدرسة الإنجليزية مع فيرث (FURTH) ثم تطورت بفضل تلميذه مايكل هاليداي (M.Halliday) وديل هايمس (Dell Hymes)، وقد نتج عن كلّ هذه المدارس عدّة مفاهيم، كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات، ومن أهم تلك المفاهيم مفهوم النظام عند سوسير؛ ففي رأيه أنّ اللغة نظام محكم يتكوّن من مستويات للتحليل هي: المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي، «ومن ثمة فإنّ تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرّسة، معالجة بيداغوجية مخصصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين، وتيسير عملية إستحضارها من قبلهم...» (صالح بن عمر، 1998م، ص16). إنّ الرؤية الوصفية للغة التي ترسخت في منهج مستقل بها عند سوسير لم يتوقف تأثيرها في التعليمية فحسب، وإنما إمتد ليطال مناهج تحليل النصوص الأدبية (إبرير، 2004م، ص296). ولعلّ أحسن إستثمار لمفهوم البنية في تعليمية اللغات يتمثل في التمارين البنوية (exercices structuraux) التي تعتمد على مفاهيم التقابل (l'opposition) والتشابه (l'analogie) والاختلاف

ومن بين مظاهر التأثير أيضا أن أعيد الاعتبار للغة المنطوقة، فأصبحت لها أهميتها في الوصف والدراسة، وهي نظرة جديدة. لم تكن من قبل عندما كانت تسود الدراسات التاريخية والمقارنة التي كانت تركز على النصوص المكتوبة لكبار الأدباء، إن اللغة المنطوقة تتميز بالنشاط والحيوية، من ذلك أن الطفل لا يشرع في تعلم اللغة المكتوبة إلا بعد أن يتعلم اللغة المنطوقة. وقد استفادت تعليمية اللغات أيضا من اللسانيات في جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلمين، خصوصا في تعلم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى أن معظم المدارس اللسانية قد اتخذت من الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللغة. بالإضافة إلى تكوين الأرصد اللغوية الأساسية التي يحتاجها المتكلمون باللغة في أغلب شؤون حياتهم، وقضاء حوائجهم (صالح بن عمر، 1998، ص17، وما بعدها)

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة مفهوم «الملكة اللغوية» (La compétence linguistique)، ويقابلها مفهوم «الأداء أو الإنجاز» (La performance)، وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، فالملكة اللغوية تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك، بمعنى أن الإنجاز هو استثمار للملكة. وإن ما جاء به شومسكي في هذا الإطار على قدر كبير جدا من الأهمية في تعليمية اللغات، غير أنه يظل غير كاف في نظر أصحاب المدرسة الإنجليزية التي تسمى بالفيريثة الجديدة نسبة إلى فيرث (FURTH) صاحب نظرية سياق الحال في بداية الأربعينات. ولهذا أضاف «ديل هايمس» مصطلحا آخر هو: الملكة التبليغية/التواصلية (la compétence communicative) إذ تشكل موضوعا للبحث على درجة كبيرة من الأهمية في الدراسات العربية والغربية على حد سواء، وقد ألفت في ذلك كتب كثيرة ورسائل جامعية متعددة (إبرير، 2004، ص298)

والملكة التبليغية هي: «القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض» (الحاج صالح، ص10). وهي بهذا تتعدى الملكة اللغوية التي تعني القدرة على التركيب السليم للنماذج الصوتية، والمعجمية والنحوية والنصية لنظام اللغة. إن الملكة التبليغية لا تعني معرفة النظام الصوتي والصرفي والنحوي فقط؛ وإنما تتعدى ذلك إلى معرفة معايير وقواعد التوظيف، وقدرة المتكلمين في ذلك، فلا تتضمن العناصر والبنيات اللسانية وحدها، بل تشمل أيضا قواعدها الاجتماعية، ومعرفة سياقاتها وكيفية استعمالها حسب مقتضيات أحوالها (Dell Hymes, 1984، ص124)، وهكذا تشكل اللسانيات للباحث في التعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه ويفسرها، ومجالا لتقديم تصورات أو خطط وإجراءات منهجية، بغية تعليم اللغات وتعلمها وذلك على مستويين؛ مستوى مفهومي أو نظري، ومستوى منهجي أو تطبيقي

2-3- علم النفس بأنواعه (علم النفس العام وعلم النفس التربوي

وعلم النفس اللغوي)

يشكل علم النفس بأنواعه خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالاً لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات؛ فالنظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية، تتعلق بعلم نفس السلوك الذي يعدّ مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام منطلقاً لدراساته، والاستجابات نحو المثيرات المختلفة وتتأسس المقاربات التواصلية على النظريات النفسية البنائية أو علم النفس التكويني أو المعرفي كما يسمى أحياناً، باعتبارها تعدّ التعلم عملية تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، إنّ علم النفس يجب عن كثير من التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية التعلمية، ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم واستراتيجياته، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل: كيف يتلقى التلميذ خطاباً؟ وما هي أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللغات، وبين عناصر مثل: الشخصية والذاكرة والإدراك والفهم (الفاربي، ص9)

2-3- علم الاجتماع بأنواعه (علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع التربوي

وعلم الاجتماع اللغوي وعلم الاجتماع الثقافي)

إذا كانت التعليميات قد إستفادت من حصاد علم النفس، فإنها قد إستفادت أيضاً من حصاد آخر لا يقل أهمية عن الأول، وهو حصاد علم الاجتماع؛ لأنّ اللغة ظاهرة إجتماعية أولاً وقبل كلّ شيء، تلعب دوراً حاسماً في التواصل بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، ولهذا فإنّ علم الاجتماع يجب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية من مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن إستثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وما هي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب وما تؤديه الحركات والإيماءات وأنظمة التبليغ غير اللغوي، وعلاقة ذلك بطرائق التعليم، وما هي المظاهر الثقافية والحضارية لمجتمع لغوي معين مثل ازدواجية اللغوية، والتعددية... وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على المتعلمين في مرحلة دراسة معينة

2-3- البيداغوجيا

تشترك التعليميات والبيداغوجيا في مسارات إكتساب المعارف وتبليغها، لكن التعليميات تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين (ميشال دوهلاي، 1997م، ص181)، ونسجل وجود تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية، حتى أنه يصعب التفريق بينهما ورسم الحدود التي تميز هذا عن ذاك، فهناك من يرى بأنّ تعليمية اللغات هي عبارة عن إمتداد

للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها (رشيد، ص45). إنَّ المهم في كلِّ هذا هو أنَّ تعليمات اللغات والبيداغوجيا تتبادلان المنافع، شأنهما شأن اللسانيات وعلوم النفس والاجتماع كما سبق أن رأينا، وما يمكن التأكيد عليه أنَّ الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثل في: العلاقات بين المعلم والمتعلم، وإستعمال الطرائق والتقنيات التربوية وإستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية وأساليب تقويم التعليم والتعلم

خاتمة

نخلص في موضوع البحث والدراسة إلى أهمية الاستثمار في علم التعليمية لتدبير صناعة مستقبل جودة لغة التدريس نظرا للمعارف العلمية الخصبة التي يقدمها للعملية التربوية والتعليمية في آن واحد، والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها، ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم، فهو علم تدبري متكامل -تنظيرا وتطبيقا- في صناعة مستقبل جودة لغة التدريس؛ باعتباره تفكير وبحث تربوي يعمل على تحديث مناهج التعليم وتطوير طرائقه وحلِّ مشكلاته في ظل الحقائق اللسانية والنفسية والتربوية والاجتماعية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما هما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ ويتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية من حيث كمها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالاتها ونحوها وأصواتها، وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع إحتياجات المتعلمين، وتجب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية، وهو تخصّص يتداخل كثيرا مع التعليمية. أما السؤال الثاني فيجب عنه علم منهج تدريس اللغات الذي له صلة وثيقة بالتعليمية من تحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفرة. وبهذا تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية إذ يمكن أن يهتم المتخصّص فيها بعدة إهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وإنسجام بين مختلف عناصرها المكوّنة لنظام التعلّم والتعليم

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- « باجي بوبكر وآخرون، (د.ت). علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة- القبة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- « بناني رشيد، (1991). من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي

- والجامعي، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- « عبده الراجحي، (1996). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- « علاء الدين ناطوريه، (د.ت). العولمة وأثرها في العالم الثالث التحدي والاستجابة، دار زهران للنشر، عمان، الأردن (د.ت).
- « فتحي فارس، ومجيد الشارني، (2003). مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس.
- « محمد صالح بن عمر، (1998). كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحوث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، ط1، تونس.
- « هـ/ دوقلاس براون، (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الراجحي و د. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت.
- « المجلات والدوريات:
- « بشير إبرير، (2004). التعليمية معرفة علمية خصة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد (6)، العدد (1)، الجزائر.
- « عبد الرحمن الحاج صالح، (1973). أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد (4)، الجزائر.
- « عبد الرحمن الحاج صالح، (1981). وثيقة «مشروع الرصيد اللغوي»، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- « عبد الرحمن الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي.
- « قاسمي الحسني، (2001). تعليمية النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو.
- « عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات حقول ومجالات إشغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد (1).
- « محمد صاري، (2002). التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية إستعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد (4)، العدد (1).
- « ميشال دوهادي، (1997). التعليمية والبيداغوجيا، مجلة معالم، العدد (1)، دار مارينور للنشر، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

- » Dell Hymes, (1984). Vers la compétence de communication, Paris.
- » Encyclopédie Bordas, (1994). Dictionnaire de la langue Française, préface Jean Girodet, édition Jean marc Le breton, assiste de Sylvie Bayer, et Denise Souchet, SGED, Paris,France, 1ére édition.
- » H.Besse & R.Galisson, (1980). Polémique en didactique, CLE international, Paris.

أثر أدب الرحلات الجديد في تعليم مهارات اللغة

د. أحمد عمر

Dr. Öğr. Üyesi. Ahmad OMAR

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü

Arapça Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı

ahmad_ali_omar@hotmail.com

Orcid.org/0000-0002-5208-0466

الملخص

يُعَدُّ أدبُ الرحلات من الفنون التي وُجدتْ مذ سار الإنسانُ في بلاد الله، تحته دوافع عديدة، ذلك أنَّ الحاجة إلى وصف العجائبية والمشهد الجديد لصيقةً بجوهر الطبع الإنساني، وقد تعدّدت الرحلاتُ واختلفت في اتجاهاتها وأسلوبها وتغليب بعض مضامينها على بعض، لكنّها بقيت تسير الأنساق الثقافية التي عايشناها ومشت في ظلّها، فهناك الرحلات التي استعصى أسلوبُ الترسلِ على أن يحلّ فيها، وهناك التي غلبت فيها الشعريةُ عبر النظم، وهناك التي ارتسمتْ خطا الصنعة الفنية، ولا سيما في بروز المحسنات وتكلف الوصف، مما جعل أدبَ الرحلات القديم بعيداً عن آليات الاستثمار لتوظيفه في تعليم مهارات اللغة، في زمنٍ ضُبطت فيه معاييرُ التعلُّم اللغوي، وصارت له مناهجُ ورؤى، وأدواتُ وطرقُ، حتى برز الأدبُ الجديد في هذا الميدان، الذي سُمّي بأدب الأسفار، ولا سيما الذي نجده عند فاضل السباعي في كتابه (قمر لا يغيب: من أدب الرحلات) عبر أسلوبه الممتع، ولغته العذبة، وأساليبه اليسيرة، مع ما يتمتّع به من بيان عال، واقتدار وصفي شامل، لا يجعل المتن ينزاح عن القصيدة بوصفه أدباً، ممّا دعا إلى استثماره في تعليم مهارات اللغة، لاشتغال الأسفار على بنية مضمونية مشوّقة، تتسع للمهارات كلّها، وتبتعد في الوقت نفسه عن الخيال المغرق، وتحقّق إلى جانب المتعة وظائف التواصل اللغوي، على ما فيها من مهارات أسلوبية، ولا سيما في الوصف ومطابقة الموصوف المُشاهد؛ إذ لم نعدُ أمامَ موصوفاتٍ مفقودةٍ كالتي في أدب الرحلات القديم، يضاف إلى ذلك وجود ظلال وفيرة في هذا الأدب الجديد، متصلة بحياة المتعلم، ومرتبطة بصميم سلوكه، اجتماعياً وثقافياً وسياسياً وحضارياً، فالبحث بهذا يجب عن الإشكالية المتعلقة بآليات التوظيف، ليحقق الغاية عبر فرضية ثابتة، في أن أدب الأسفار جدير بالدرس؛

Yeni Seyahatname Edebiyatının Dil Becerilerinin Öğretimine Etkisi

Özet

Seyahatname edebiyatı, insanın toprağa ayağını bastığından beri var olan sanatlardan biridir. Nitekim harikaları ve yeni manzaraları anlatma ihtiyacı insan doğasının özüne yakındır. Ancak seyahat çeşitleri çoktur; bu da yönleri, tarzları ve bazı içeriklerinin diğerlerine üstünlüğü bakımından farklılık göstermiştir. Ancak yaşadığı ve gölgesinde yürüdüğü kültürel kalıplarla aynı çizgide kalmıştır. O hâlde içinde yavaşlık üslubunu bulmanın zor olduğu seyahatler, nazım aracılığıyla şiirin hakim olduğu seyahatler ve özellikle lafzi güzelliklerin ortaya çıkışı ve betimlemenin karmaşıklığıyla sanatsal zanaatkarlığın adımlarının işaretlendiği seyahatler vardır. Bu da dil öğreniminin standartlarının belirlendiği bir zamanda, eski seyahat edebiyatını, dil becerilerinin öğretiminde kullanılmasını değerlendirme mekanizmalarından uzaklaştırmıştır. Edebü'l-Esfâr olarak adlandırılan yeni seyahat edebiyatı ortaya çıkana kadar yaklaşımlar, vizyonlar, araçlar ve yöntemler gelişmiştir. Özellikle Fâdıl es-Sibâ'nın (Kamarun La Yağîbû: Edebu'l-Esfâr) adlı kitabı; akıcı üslubu, sade dili ve yöntemleriyle, yüksek aydınlatma ve kapsamlı tasvir yeteneğiyle, metnin edebiyat niteliğinden sapmamasını sağlayıp dil becerilerinin öğreniminde değerlendirilmiştir. Çünkü Esfâr edebiyatı, tüm becerileri barındıran heyecan verici bir içerik yapısına sahiptir ve aynı zamanda bunaltıcı hayal gücünden de uzaktır. Zevk almanın yanı sıra özellikle betimlemede üslup becerileri de dahil olmak üzere dilsel iletişim işlevlerini yerine getirmiştir. Zira artık eski seyahat edebiyatındaki gibi eksik anlatımlarla karşılaşmıyor ve buna ek olarak, yeni literatürde öğrencinin hayatıyla bağlantılı ve sosyal, kültürel, politik ve medeniyetsel olarak davranışının özüyle bağlantılı çok sayıda çeşit vardır. Böylece bu araştırmada, seyahat edebiyatının çalışmaya değer olduğu sabit bir hipotez aracılığıyla hedefe ulaşmak için işe alım mekanizmalarıyla ilgili probleme cevap verilmiştir. Dil becerilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkisinin boyutu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Seyahatname Edebiyatı, Esfâr Edebiyatı, Dil Becerileri, Üslupsal, Becerilerin Gelişimi.

The impact of new travel literature on the teaching of language skills

Abstract:

The literature of journeys is one of the arts that have existed since man walked in the land of God, urged by many motives, because the need to describe the Wonder and the new scene is close to the essence of human nature, and there were many journeys and differed in their directions and style and the predominance of some of their contents over some, but they remained in line with the cultural patterns, that experienced and walked in their shad-

ows, there are journeys in which the method of transmission could not be solved, there were those in which poetry prevailed through rhythms, and there were those that marked the line of artistic workmanship, especially in the prominence of refinements and the preciousness of description. This made the old travel literature away from investment mechanisms to employ it in teaching language skills, at a time when the standards of language learning were set, and approaches, visions, tools and methods became available to it, until the new literature emerged in this field, which was called travel literature, especially the one we find in Fadel al-Sibahi's book «The Moon does not miss: From the Literature of Travel» through his enjoyable style, sweet language, and simple methods, along with his high statement, and comprehensive descriptive ability, which does not make the text deviate from the intent as literature, this called for investing it in teaching language skills, because the travels include an interesting content structure, which accommodates all skills, and at the same time moves away from the overwhelming imagination, and besides fun, achieves the functions of language communication, with its stylistic skills, especially in the description and matching of the described scenes; since we are no longer faced with missing descriptions like those in ancient travel literature, because in addition, there are abundant shadows in this new literature, connected with the life of the learner, and connected with the core of his behavior, socially, culturally, politically, and civilizational. Thus, the research answers the problem related to employment mechanisms, in order to achieve the goal through a fixed premise, that travel literature is worthy of study; to highlight the extent of its impact on learning language skills.

Keywords: travel literature, journey literature, language skills, stylistics, skills development.

مقدمة

تعد مهارات تعليم العربية من الأبحاث التي شغلت الباحثين في العصر الحديث، ذاك أنها اشتبكت مع إقبال كثير من الطلبة على تعلم العربية في مختلف البلاد، ولم تقتصر على البلاد الإسلامية، بل صار الإقبال ملاحظاً في البلاد التي لا تدين بالإسلام، مثل كوريا الجنوبية والولايات المتحدة وأوروبا وغيرها، وقد تنوعت مناهج تطوير المهارات التي تنمي اللغة عند المتعلم، وصارت التقسيمات موزعة بين مناهج تهتم بمستوى المتلقي، وأخرى تهتم بالأدوات التي تحمل المهارات اللغوية إليه، ولاسيما أن ذلك تضافر مع تطور فروع علم اللغة في بلاد العالم، فلعربية «تجربة تاريخية فريدة في الانتشار خارج الجزيرة العربية وفي فترات زمنية قياسية» (الراجحي، 1995، 115)، أي أن التجربة بدأت مع طلائع انتشار المسلمين في البلاد، لكنها باتت تفيد من المعايير العالمية في تدريس اللغات، ففي «العقود الثلاثة الأخيرة بدأ العالم العربي يهتم -إلى حد ما- بتعليم العربية لغير أبنائها، فظهرت معاهد ومؤسسات في غير بلد عربي، لكنها جميعاً لا تهدف إلى غايات واحدة، ومن ثم فإن الفروق النوعية بينها كبيرة» (الراجحي، 1995، 116)

1 . الأثر اللغوي بين فصاحتين

تتوزع المهارات ومستوياتها بين أنماط متعدّدة، وأهداف متغيرة، ولا سيما أن العربية تتميز بحفاظها على المركزية الدلالية التي لم تنقطع عن الهامش، مثل اللغات الأوروبية التي انقطعت عن اللاتينية وشقّت لنفسها طريقًا مغايرًا، وعليه كان تعليم العربية مرتبطًا بهاتين الصيغتين، اللغة التراثية واللغة الحديثة، ولا يمكن أن تكون هناك حدود واضحة بين المستويين؛ للغة التي قدّمتها، في أن العربية متصلة بالمركز في سيرورة تطوّرها، ذاك أنها لغة حاملة لآخر الشرائع السماوية، لا يمكن معها حدوث انقطاع عن المركز، وإلا اختلفت دلالات القرآن والحديث النبوي تبعًا لهذا الانقطاع، الذي يشقّق دلالات واسعة تضع معها الرسالة السماوية. وعلى الرغم من هذه المركزية التي تتميز بها العربية فإنه يمكن التماح وشائج تقاطع في آليات تعليم العربية وأعراضها، فاللغة العربية «شأن أي لغة أخرى ذات مستويات في استخدامها، فعلى المستوى الرأسي نجد مستويين: أولهما لغة التراث، وثانيهما لغة الحياة المعاصرة. وعلى المستوى الأفقي نجد مستويات مختلفة، منها ما يخص المثقفين، ومنها ما يخص أوساط المثقفين، ويمكن أن نميّز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية: أولهما المستوى اللغوي التخصصي، ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة، كأن ندرّس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة، ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن والحرف، وفي مقابل هذا المستوى اللغوي التخصصي يوجد مستوى آخر، هو المستوى اللغوي العام، ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التي تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة، كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة، قراءة أو استماعًا أو مشاهدة، وكأن يطلب طعمًا معينًا أو شرابًا يريده» (طعيمة، مناع، 2000، 47). بيد أن تعليم المهارات اللغوية وإن اختلفت في أنساقها المرتبطة بالأهداف، إنها تشترك في طرق الإفادة من تطوير المهارات، فما يصلح للأولى يصلح للثانية، وأقصد طرق الإفادة من أدب الأسفار في تطوير مهارات اللغة لأي هدف تعليمي قائم

1.1 الفصحى المعاصرة

درج المعلمون على تمييز مستويين لتعليم العربية، بين مستوى تراثي ومستوى معاصر، وقد حققت السلاسل التعليمية هذا التمايز بوضوح في آليات تعليم العربية بمستوياتها المختلفة، فكانت السلاسل بهذا متسقة مع طبيعة الفصحى المعاصرة، وبات المتعلمون مدرّكين أن التراث له لغته العليا التي لا قبل لهم بها إلا بعد تمكّن من المستويات التي خصّصتها السلاسل التعليمية، في تجاهل تام لأنواع النثر العربي، الموزع بين نثر مصطنع مليء بالمحسنات اللفظية والمعنوية، وغيرهما من ضروب المعاني والبديع والبيان، وبين نثر ترسّلي يستطيع المتعلم فهمه واستيعابه، ولا سيما في العصر العباسي الذي حوى أنواعًا من النثر: فلم تعد الكتابة آنذاك مقتصرة على «الدواوين وإنشاء الرسائل كما كانت في الدولة الأموية، بل تعدّتها إلى أغراض شتّى، كالترصيف، والترجمة، والمقالات، والمقامات، والعهود، والوصف، والمناظرة.

وإنشاء الكتب في الإهداء والاستهداء، والتعارف قبل اللقاء، والشكر والعتاب والتعازي والتعاني والاستعطاف، وغير ذلك من المعاني الحضرية التي لم يعهد أكثرها من قبل». (الزيات، 2010، 156) وبالنظر إلى أسلوبها نجدها موزعة بين النثر الترسلّي والنثر المصطنع، فلا يمكن والحال هذه أن نفصل بين فصحي معاصرة وفصحي تراثية، بل أن تكون الأنساق قائمة على مدى إفادة كل نوع نثري من ضروب الصنعة والبيان والاستغلاق أو الانفتاح على المعنى. وهو ما حدّده بوضوح ابن خلدون في مقدمته، فإن كلام العرب ولسانهم قائم على فنين «في الشعر المنظوم، وهو الكلام الموزون المقفى، ومعناه الذي تكون أوزانه كلّها على رويٍّ واحد هو القافية. وفي النثر وهو الكلام غير الموزون، وكلّ واحد من الفنين يشتمل على فنون ومذاهب في الكلام. فأما الشعر، فمنه المدح والهجاء والرثاء. وأما النثر، فمنه السجع الذي يؤتى به قطعاً، ويلتزم في كل كلمتين منه قافية واحدة يسمّى سجعاً؛ ومنه المرسل، وهو الذي يُطلق فيه الكلام إطلاقاً، ولا يُقطع أجزاءً، بل يُرسل إرسالاً، من غير تقييد بقافية ولا غيرها. ويُستعمل في الخطب، والدّعاء، وترغيب الجمهور، وترهيبهم» (ابن خلدون، 644) وعليه لا يمكن أن نفصل بين الفصحي المعاصرة وفصحي التراث، بل أن تكون الفصحي موزعة في تقسيمها إلى فصحي ترسلية وأخرى مصطنعة متكلفة إن الفصحي المعاصرة تتداخل مع الأسلوب الترسلّي لفصحي التراث، لكنها تحتفظ لنفسها بخصائص أفادتها من السياقات المعاصرة، ولا سيما التأثيرات التي حلت فيها من استخدام لغة الصحافة ولغة الترجمة، وما إلى ذلك من آثار أفرزها الكسل المعرفي الذي جعل الناس مبتعدين عن التراث بوصفه آلية ثقافية تحنط التطور العلمي والمعرفي، مما أسهم فيه كثير من المستشرقين أو المستغربين الذين درسوا في الجامعات الأوروبية وتأثروا بهذه الافتراضات التي لا تستند إلى معيار علمي دقيق

1. 2 فصحي التراث

توزعت فصحي التراث بين أسلوبين، أسلوب مسجع متكلف، وأسلوب ترسلّي شبيه بالنثر المعاصر ومتقاطع معه في آليات البناء والأسلوب، تبعاً لأنواع النثر الفني، بين مقامات وخطابة وإخوانيات ورسائل ديوانية. وقد كانت هذه الأنواع النثرية ممتدة على مساحات جغرافية واسعة، نظراً لاتساع رقعة الدولة آنذاك، فقد صار لكل ولاية ديوان «وبجانب هذه الدواوين العامة في بغداد دواوين في الولايات للخراج، ودواوين أخرى لأولياء العهد وللاُمراء والوزراء وكبار القواد» (ضيف، 465) إلا أن أكثر ما يرتبط بالنثر المسهب، ذاك النثر القصصي، الذي لم يكن على سوية أسلوبية واحدة، أي أن مدى الإفادة من التراث اللغوي في جانبه القصصي متوقف على أسلوبية الكاتب في إبراز المضمون القصصي، وقد وجد العرب في التراث الجاهلي والإسلامي قصصاً كثيرة، أفادوا منها في قيم الحماسة والبطولة والغرام، على الرغم من أنها لم تكن قصصاً بالمعنى الفنّي الصحيح، وإنّما كانت أشبه بالسير، ولا سيما في العصر العباسي، وكان السجع والبديع والغريب غالباً عليها (حجاب، 1986، 94، 97)

وعلى الرغم من هذا التنوع في التراث، فقد أفاد منه المعلمون في سبك بنية معرفية تنمي المهارات اللغوية، ولاسيما في المدارس القديمة، فقد تميزت باقتصارها على التراث مرجعاً في تطوير المهارات اللغوية عند المتعلمين، وكانت أشبه بالتلقين المكثف الممتد على مساحات زمنية واسعة، تمكّن المتعلم في النهاية من صقل تجربته اللغوية المعرفية في آن، وهو ما نجده في تركيا؛ إذ دأب المتعلمون في القرن الأخير على تتبع خيوط التراث في تعلم العربية، ولاسيما مع الكتب البلاغية، والنحوية، والصرفية، فكانت العربية بذلك منقطعة عن النسق التواصلية، وعن النسق الشفهي، ثم صارت الآلية التعليمية مقتصرة على حفظ القوالب السمعية لعلوم العربية، مثل علم الصرف، من غير أن تكون هناك قدرة على الإسقاط القياسي، ولم تعد النصوص الأدبية كذلك حاضرة في آليات تطوير المهارات اللغوية عند المتعلم، على الرغم من أنها تُعدّ من أهم مكونات تنمية اللغة عند المتعلم؛ ذاك أنها «تعكس أعلى مستويات الإتقان لمهارات اللغة، فهي نتاج المبدعين والعارفين بدقائق اللغة، ومداخلها ومخارجها، بما فيها من الألفاظ اللامعة المنتقاة بعناية، والعبارات الرصينة، والمعاني التي تحلّق بالنفوس وتسمو بالمشاعر، وتفتّح للقارئ والمتعلّم آفاقاً يُغرّد فيها، ويبدع في ترجمة معانيها، وتعيّنه على تذوّق اللغة، وتزيده رغبةً في الإقبال على تعلّم المزيد من خفاياها» (إبراهيم، عبد الباري، 2014، 67)، ولاسيما الأدب القصصي، الذي يمتج من عناصر الثقافة المحيطة، ويكسب المتعلم خريطة ثقافية واجتماعية وسياسية ومعرفية حملتها اللغة، تمكّنه من إتقان اللغة بوصفها تعبير عن وجدان الأمة واهتماماتها وأنساقها المعرفية ورؤاها العلمية والاجتماعية والسياسية

2 . أثر القص في تنمية المهارات

يعد الأثر الذي تُحدثه القصص في تعليم العربية من الآثار التي يتوقف عندها الدارس، ذاك أنها تتضمن مفردات لغوية ضمن نسق معرفي، على ما فيها من قيم متنوعة، وما تتضمنه من مضامين معرفية، كما أنها تتيح للمبدع حرية كبرى في تشكيل التصورات والأنماط الوجدانية، بما تشتمل عليه من خيال وألوان من المتعة والجذب، كما أنها ترتبط بتعليم العربية من جهة ثانية، في أنها نشأت كذلك في ظلال الترجمة، وكانت ميداناً ناجحاً لنقل الوجدان الأجنبي وتحويله إلى وجدان متسق مع البيئة العربية، فالقصص بهذا لم تعد محض آلية سردية حكاية، بل غدت أداة مهمة في تطوير مهارات اللغة، بما تتضمنه من جمل لغوية متصلة بالمحيط المعرفي الذي لا يمكن فصله عن اللغة الهدف، وبما تتضمنه من وجدانيات تعين المتعلم في تشكيل تصوراتهِ عن اللغة، بوصفها انعكاساً ثقافياً ومعرفياً للأمة، فمما لا يُنكر أنه قد ظهر في تاريخنا الأدبي عدد لا يحصى من النوادر والحكايات التي حملت في طيها من المتعة أو العبرة ما لا يزال حتى الآن منهلاً عذباً يرده كثيرون من أهل زماننا، ويكفي أن نشير إلى بعض ما اشتهر في ذلك، ككتاب كليله ودمنة لابن المقفع، وقصص الأنبياء للكسائي، وفاكهة الخلفاء لابن عربشاه، والمستطرف في كل

فن مستظرف للأبشيهي، والفرج بعد الشدة للتونخي، ومصارع العشاق لابن السراج، أضف إلى هذه المؤلفات سيرة عنترة بن شداد، وحكايات ألف ليلة وليلة، وأمثالها. وما ورد في كتب الأدب أمثال الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني، والعقد الفريد لابن عبد ربه، ونهاية الأرب للنويري، وما يجري مجراها، مما يدل دلالة بينة على أن أدبنا القديم حافل بالقصص والحكايات، على أن المتأمل في القصة العربية قديماً وحديثاً لا يسعه إلا أن يلاحظ شيئاً من الفرق بينهما، ففي القصة القديمة يقوم عنصر الإمتاع عمومًا على أنها خبر طريف فيه تسلية أو عبرة أو عظة (المقدسي، 2000، 495-496) ولا ينفي ذلك الأثر الكبير لها في تطوير مهارات اللغة لقارئها القاصد تعلم لغتها التي حملتها في وعائها، فالمتعة التي تتضمنها القصص القديمة تحفز المتعلم على مواصلة القراءة، مما درج الباحثون في العصر الحديث على البحث في آليات تطويره لبقى المتعلم متحفزاً نحو المواصلة، وأن ينبذ عنصر الملل الذي يصاب به كثير من متعلمي اللغات، ولا سيما العربية التي تتضمن أنماطاً عديدة لتشكيلها في أذهان المتعلمين، ولا سيما في نحوها الواسع وصرفها المتنوع وبلغتها العميقة

بيّنت المناهج الحديثة أن تعليم العربية يتكون من عناصر عديدة، منها:

« أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

« محتوى منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها ومستواه وتنظيمه.

« طرق التدريس وفنائه وإستراتيجياته.

« دليل معلم العربية لغير الناطقين بها.

« تقويم المنهج تخطيطاً وتنفيذاً، وتقويم المتعلمين. (طعيمة، الناقة، 2006، 92)

وبالنظر إلى عناصر الأهداف والمحتوى والطرق، نجد أن القصص يحتوي على آليات تساعد في تحقيق هذه العناصر، ذاك أن الهدف متحقق في إثراء المتعلم بالجمال والمفردات التي تحملها قوالب الشغف المعينة على الاستمرار والمتابعة، كما أن المحتوى القصصي متنوع يحقق آليات السلاسل التعليمية، من غير أن يكون هناك فصل بينها، وهذا يؤدي إلى تنوع الطرق بتنوع عرض المشاهد القصصية التي يتضمنها السرد الوصفي، بأنواعه المتعددة

2. 1 تكاملية المهارات اللغوية لأدب القصص

يتميز الأدب القصصي بقدرته على تنمية المهارات اللغوية كاملة، ذاك أنه يحتوي عناصر التعلم كافة، من المفردات والجمال وطرائق السبك النحوي والصرفي والبلاغي، بما يتضمنه من آليات إكسابية تلقائية متحصلة من طول السرد وتنوع إيقاعاته، والعودة بين مشهد ومشهد إلى تنوع تلك المهارات اللغوية وتكرارها، بما يتيح للمتعلم وعياً إيجابياً بها، لينتقل بعد ذلك إلى القدرة على تصدير هذه الأنماط في وصف ما قرأه، وفي الحوار الذي تتيحه الجدلية القصصية التي ينميها الأدب الحكائي، إلا أن الإشكالية الكبرى مرتبطة بأسلوبية السرد القصصي، ولا سيما أدب الرحلات القديم، المتضمن كثيراً من المنظوم في طي نثره، والمحتوي في الوقت نفسه على

عناصر البديع كالسجع وغيره، مما لا نجده في النثر الترسلّي الذي امتازت به كثير من النصوص القديمة

يتيح التكامل الذي تتضمنه النصوص الحكائية مقداراً كبيراً من الوعي بالمقروء، فيها «تتكامل جوانب الخبرة اللغوية وتترابط، بحيث يتكامل ويرتبط تدريس الاستماع بتدريس الكلام بتدريس القراءة بتدريس الكتابة، ويرتبط المحتوى اللغوي بالمحتوى الثقافي، ويتكامل كل ذلك ويرتبط مع أنشطة استعمال اللغة الاستعمال الوظيفي، بحيث يؤثر تعلم كل جانب من هذه الجوانب في تعلم الجوانب الأخرى، وبحيث تتكامل مهارات اللغة في الموقف الواحد من استماع وحديث وقراءة وكتابة، ومن خلال ذلك يتكامل تعليم قواعد اللغة وأدبها» (طعيمة، الناقعة، 2006، 94)، إلا أن هذا التكامل ينبغي أن يساير منهجيات تعليمية مخصصة، تتيح للمتعلم تشريح النص الحكائي وتقسيمه، وتسجيل ما فيه من تكامل، ليصير النص إلى وحدات مفصلة، بحسب طبيعتها التناسبية مع كل مهارة من المهارات اللغوية

ويمكن كذلك الاستفادة من إستراتيجية التتابع، تلك التي تتيح البدء بتعلم الجوانب السهلة ثم الانتقال إلى الأصعب والمعقد، بحيث يبني اللاحق على السابق، وبحيث تمهد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة (طعيمة، الناقعة، 2006، 94)، إلا أنها في الأدب الحكائي تتجلى في أسلوب آخر، بحسب الأسلوبية التي بني عليها النص الحكائي، ولا سيما النص المقترن بالحقائق، ذاك الذي نجده في أدب الرحلات، فالتتابع لا ينطلق من الفرضية التي بنيت عليها السلاسل التعليمية الحديثة، بل من أسلوبية القص، فيكون البدء هنا بأدب الرحلات الذي بني على أسلوب الترسل، لا أسلوب الصنعة، وهو بهذا يعود إلى التكاملية كذلك، في أنه يحتوي عليها معاً، لكن التتابعية هنا، إنما تتحقق عبر الانتقال من أسلوب الترسل إلى أسلوب التصنع، وداخل الأسلوب نفسه تقع مستويات عديدة بحسب الناص، مما نجده في أدب المقامات

ومن الإشكاليات التي تواجه متعلم اللغة عبر السرد الحكائي في أدب الرحلات القديم، القائم على أسلوب الترسل، ما يقع ضمن حيز المفردات وشرحها، لكن النص بتكاملته اللغوية يفك لغز المعنى عبر آليات تتوافق عليها الاتجاهات الحديثة، كالتعريف السياقي الذي يعطي المعنى بالاقتران، والتمثيل الذي يشرح المعنى في صورة سياقية، والترادف الذي يحرص عليه الأديب قديماً، والتضاد الذي يمايز بين طبائع المعنى المتصل بالمشهد، إضافة إلى السياق نفسه في تحديد معطيات الدلالة، فهذه الأساليب في النص الحديث «تتعامل مع المفردات بوصفها كلمات معزولة» (عبد الله، 2007، 53) لكنها في النص الحكائي المتصل بعالم الحقيقة في أدب الرحلات، تتعامل مع المفردات بوصفها لبنات لبناء واحد، لكنه متسع، كما أن آليات التكرار والعودة بالمشهد إلى هذه المفردات مرات، وتكرارها في مشاهد أخرى، يعين على تحديد الأطر الدلالية للكلمات

2 . التنويع الدلالي الداخلي

تتميز نصوص أدب الرحلات باحتوائها على تنويع داخل النص الحكائي نفسه، يعين على تطوير المهارات اللغوية، فمن المستحسن في تعليم العربية حديثاً «عند تقديم المفردات الجديدة، أن يكون تقديمها في أسر دلالية مترابطة» (صيني، وعبد العزيز، وحسين، 1985، 89)، وهو ما نراه في الكتب التعليمية الحديثة، فبابٌ للطعام وبابٌ للأسفار وبابٌ للمنزل وبابٌ للتعارف، وغير ذلك، لكن النصوص الأدبية تأبى أن تتشكل في أنساق أسرية دلالية، لأنها بنية سردية مترابطة، ومن خلال نصوص الرحلات، يكتسب المتعلم تنوعاً دلالياً في المفردات المنتمية إلى عوالم دلالية عديدة، بما يجعل اللغة تنتقل عبر المفردات التي يحتاجها السرد الحكائي لتكون وفيه له، ولا يهتمها الوفاء للتعسيقات التي تقيمها كتب التعليم الحديثة، وفي الوقت نفسه تكون المخرجات التعليمية عند المتلقي وفيه لعناصر التعلم، ويستطيع المتعلم معها كذلك أن يطمئن إلى القدرة اللغوية المتنوعة، في اختلافٍ يبين عن متعلم اللغة عبر السلاسل؛ إذ لا يطمئن إلى أي قراءة خارج الأطر التي تقيده بها الأسر الدلالية، كما أن تطوير المهارات اللغوية عبر أدب الرحلات يقي المتعلم من المعرفة السلبية باللغة، تلك التي لا تفرّق بين تقديم الكلمة الجديدة لتعريف الطالب بها، وبين تقديمها ليتمكن من استعمالها (صيني، 1985، 89)، فنصوص الرحلات لا تهتم بالمفردات المُعدّة للفهم أو المحووضة للاستعمال، إنها تترك ذلك للمتعليم في تحديدها، لكنها تعينه عبر تتابع السرد على استعمالها ضمن مخرجات مقترنة مع المهارات التكاملية، إلا أن الإشكال الأكبر يبدو في حضور ألفاظ لم تعد تحيا حياتها في النص الحكائي ضمن أدب الرحلات القديم، مما يعني أن تطوير المهارات اللغوية سيغدو ضعيفاً لا يقوى على مواكبة الفصحى المعاصرة، تلك التي تموج بها اللغة التواصلية، فالنصوص الحكائية في أدب الرحلات القديم بهذا تكون قد ضمنت للمتعليم قدرة على تفحص الأنماط القديمة أكثر منها على تفحص الأنماط الحديثة، وإن اشتركت في دلالات كثيرة ما تزال حية

ففي رحلة للعبدري إلى مصر، أقام الوصف على مفردات مشتركة بين القديم والحديث، لكنها إلى القديم وسياقاته أقرب، ولا سيما في استخدام الصنعة الأسلوبية التي يمتاز بها، «وفي مصر من المزارات الشريفة عدّة وافرة، ومن أعظمها تربة رأس الحسين رضي الله عنه، عليها رباط في غاية الإبداع والتنويه، والأبواب عليها حلق الفضة وصفاً حها، وإلى الآن يوفى واجب القيام بها والإشادة بذكرها، حفظ الله أمراء الترك بمصر فما أحماهم للدين، وأحنّهم على المسلمين، وأحبهم في الغريب، وأفظهم في ذات الله تعالى على المريب» (العبدري، 2005، 319) فنجد أن الدلالات اللغوية مشتركة بين الأساليب القديمة والحديثة، وأنها تنمي المهارات اللغوية المرتبطة بالقدرة على الوصف والتحدث بالموصوف مقايضة، وفي كتابة الكلمات وفي تمييزها عند الاستماع، إلا أنها تحتوي على ما لا تستخدمه اللغة الحديثة، بما يجعل التنمية اللغوية تنمية خاصة، وأقصد القدرة على التعامل مع النص القديم

وتقل غاية التنمية اللغوية مع أدب الرحلات القديم، عند متبوعي الأسلوبية الصناعية، من المبتعدين عن أسلوبية الترسل، كما فعل القلصادي في رحلته، كقوله: «سقى الله أرجاءها المشرقة، وأغصانها المورقة، شآبيب الإحسان، ومهدّها بالهدنة والأمان: دار تـُخل منها الدور، وتتقاصر عنها القصور، وتقر لها بالقصور، مع ما حوته من المحاسن والفضائل، من صحة أجسام أهلها وما طبعوا عليه من كرم الشّمائل، لهوائها الصحيح وفضائها الفسيح، وبحسبك فيها عدم الحرج لأن داخلها باب الفرج، ولذلك قال فيها ابن الخطيب إنها محل خصب ومنزل حبيب وكفاها بمسجد الجنة دليلاً على البركة، وبباب المسك دليلاً على الطيب» (القلصادي، 92-93) مما يجعل غاية تنمية المهارات اللغوية بعيدة في أدب الرحلات القديم، المتبع لأسلوبية التصنع. وكذلك الحال مع ابن جبير في رحلته، فقد أقامها على قوائم التصنع، بما يجعل دراستها مخصوصة، لا يصل إليها إلا من أتم تنمية مهاراته اللغوية عبر قوائم تعليمية أخرى، ففي أحد مشاهد الوصفية قال: «وجبل الرحمة المذكور منقطع عن الجبال قائم في وسط البسيط، وهو كله حجارة منقطعة بعضها عن بعض، وكان صعب المرتقى، فأحدث فيه جمال الدين المذكورة مآثره في هذا التقييد أدراجاً وطبقة من أربع جهاته، يُصعد فيها بالدواب الموقورة، وأنفق فيها مائلاً عظيماً» (ابن جبير، 51)، ولا يختلف الحال مع ابن بطوطة، وإن كان قد تخفف من الصنعة التي نجدها عند العبدري والقلصادي وغيرهما، إلا أن طبيعة البناء الأسلوبي في احتوائه على مفردات لم تعد تحيا حياتها الأولى، يجعلها في مهمة قصية عن تنمية المهارات اللغوية المبتغاة في المتعلم الحديث، ومن ذلك قوله: «لا تسير القوافل إلا في خفارتهم، والمرأة عندهم في ذلك أعظم شأنًا من الرجل، وهم رحالة لا يقيمون، وبيوتهم غريبة الشكل يقيمون أعوادًا من الخشب ويصنعون عليها الحصر، وفوق ذلك أعواد مشتبكة، وفوقها الجلود أو ثياب القطن، ونسأؤهم أتم النساء جمالاً وأبدعن صوراً، مع البياض الناصع والسمن، ولم أر في البلاد من يبلغ مبلغهن في السمن» (ابن بطوطة، 504) فالتنوع الدلالي وإن كان غنيًا في نصوص أدب الرحلات القديم، إلا أنه تنوع لا يفي بغرض تطوير المهارات اللغوية فضلاً عن اكتسابها ابتداءً، مما لا نجده في أدب الأسفار الحديث، الذي تميزت نصوصه بتنوع داخلي يعين على تنمية المهارات اللغوية، بما يحتويه من تنوعات وصفية، وثرأ لغوي، وطرائق تركيبية غنية، وبما يتصل بالحياة المعاصرة في أنساقها الاجتماعية والسياسية، تلك التي يطمح المتعلم إلى التعرف عليها عبر اللغة

3 . تنمية المهارات عبر أدب الأسفار الحديث

لئن كان أدب الرحلات القديم -المتوضع في بنية النص الحكائي الترسل- قادراً على تنمية المهارات اللغوية عبر التكاملية المضمّنة فيه، وعبر تنوعه الدلالي في بنيته الداخلية، تنميةً مشتركة بين التعلم العام والتعلم الخاص، أو بين هدف التعرف على بناء اللغة القديم والحديث، فإن بنية النص الحكائي في أدب الرحلات الحديث

قادرة على تعليم المهارات اللغوية وتطويرها، بما تتضمنه من لغة حية، ووصف حقيقي مشوب ببعض خيال، وبما تحتويه البنية النصية كذلك من مزيات المتعة الكشفية، يضاف إلى ذلك اقترانها بالأنساق الثقافية التي يطمح إليها المتعلم، لتغدو اللغة حية بمحيطها الوجداني والمعرفي والثقافي والسياسي

وقد سمي فاضل السباعي أدب الرحلات الحديث بأدب الأسفار، ولا سيما في رحلاته ضمن كتابه قمر لا يغيب، فقد أورد عشر رحلات قام بها بين مشرق ومغرب، «إلا أنه بين في مقدمة كتابه الفرق بين أدب الأسفار الذي رآه مرتبطاً بأدب الرحلات القديم، وبين أدب الرحلات، فلا جدال -والبيان للسباعي- أن الصلة وثيقة بين "السيرة biographie" تُكتب عن شخصية ما، وبين "السيرة الذاتية autobiographie" يخطها قلم صاحبها، مستفيضاً في تفاصيل الحياة، متغلغلاً في أعماق النفس، يستغرقه البوح الرهيف والاعتراف. وإنها لصلة لا تقلّ عن هذا وثاقة، بين السيرة الذاتية بصفتها مشاهدة واعترافاً، وبين ما يكتبه مسافرٌ يشاهد ويُدوّن، وهو ما جرى تراثنا على تسميته "أدب الرحلات"...وغني عن البيان أنّ كتابي هذا إنّ تراءى لي أنه بعيدٌ عما عانته هذه المصنفات الأمّهات من معالجة لموضوعاتٍ عريضة مستفيضة، فإنه يبدو لي قريباً من مضامينها، في قليلٍ أو كثيرٍ من تفصيلات المشاهد، ومن الانطباعات والتصورات عن الذات وعن الآخر. هذا إلى ظنّي بأنّ "الرحلة" تستوجب أهبةً واستعداداً، فضلاً عن طول سفر، على حين أنّ ما كنت فيه محدود الأهبة وغير ممدود المدّة، ما يحلو لي معه أن أطلق عليه "أدب الأسفار Littérature de voyages"، وما هو إلّا فرعٌ من "أدب الرحلات الكبير" (عمر، 2023، 40-42)

3. 1 البنية النصية

تقوم البنية النصية في أدب الأسفار على تنوعات مضمونية وأسلوبية متطابقة مع الفصحى المعاصرة، أو خادمة لها، مما يتيح لهذا النوع من الأدب أن يقوم بمهمة تعليم المهارات اللغوية، فأدب الأسفار -إضافة إلى أسلوبيته الترسلية- يحتوي على المفردات الحية، المنتظمة في بناء أدبي رفيع، يخوّل المتعلم من التقاط التراكيب اللغوية عبر تتابع السرد الوصفي، سواء أكان وصفاً خارجياً أم داخلياً، يضاف إلى ذلك وجود أنساق اجتماعية حية، يتطلع المتعلم إليها، ويسافر إلى البلاد العربية ليلمسها، فالنص الجديد لأدب الأسفار يوفّر هذه الأنساق الاجتماعية، ويوفر الظلال السياسية، والثقافية، حتى يصير النص الحكائي الجديد نابضاً بالحركة، فمن الظلال العلمية الجديدة، إلى الظلال التوثيقية والسياسية، على ما يتضمنه ذلك من ثراء لغوي حي، ضمن مراعاة تامة لقواعد العربية النحوية والصرفية والبلاغية، كل ذلك يتيح لأدب الرحلات الحديث أن يكون رائداً في تطوير المهارات اللغوية وتعليمها، فمن المقرر أنّ كتب القصص الأدبي، سواء الخيالي منها أو الحقيقي، ينبغي أن يتعرض الطلاب لها، وأن تُختار لهم، لأنها تزودهم بالمعاني المتعددة وبالتخييلات والصور المهمة، والعادات المتبعة في المناسبات الاجتماعية والحياة اليومية للناس (الحارثي،

2013، 134-135)، أما الأدب الجديد، أدب الأسفار، فإن بنيته النصية توفر كل ذلك، وإضافة معها، أنها بنية وصفية لحقائق محيطية، مما يجعل التشويق إلى المواصلة قائماً. ليبقى التحفز نشطاً، في مهمة تنهض لها أبحاث كثير من المشتغلين بهذا الفن. ومن ذلك ما قاله السباعي في رحلته إلى نيويورك، ضمن كتابه قمر لا يغيب، «الزمن -فيما أعلم- يتجمّد عند الأمم التي تسكن فيها رياح التطوّر والتغيير. وتجمّد الزمن يعني التراجع والتخلّف

ومن الأمم من يُسرّع في خطوه إلى الأمام، مذللاً الصعاب، متجاوزاً العقبات، مسابقاً الزمن. وكذلك فعلتْ أمّنا حين هبّت عليها رياح التغيير، فملكّت روحاً جديدة. انجذبت بها غرباً نحو مسيرة الشمس، وشرقاً بالاتجاه المعاكس، ففتحت البلاد، ونشرت لغةً وقيماً ما تزال جذورها ضاربةً حتى الأعماق في كلّ مكان أشرقَتْ فيه شمسُ العروبة والإسلام

واليوم، كم علينا أن نعمل حتى نهض من كبوتنا، فنستعيد تلك الروح الوثابة متألفةً مع روح العصر، وقد ملكنا الطاقة البشرية والمادية، والأرض والموقع، فضلاً عن إرادة التغيير، وذلك جلّ ما تطمح إليه الأمم، الراغبة في النهوض والإسهام في بناء صرح الحضارة الإنسانية». (السباعي، 78-79)

إن بنية النص تشتمل على المفردات اللغوية التي تثري المتعلم وتنمي مهارة الاستيعاب والقراءة عنده، وتنمي كذلك مهارة المحادثة عبر ابتعاث روح التساؤل عنده، فكيف يعود الزمن إلى الوراء، وكيف يتجمّد، يضاف إلى ذلك تنمية المهارة الكتابية عبر استيعاب النص وتسجيل الملاحظات والرؤى، فالتكاملية متحققة أكثر منها في بنية النص القديم، ذاك أن المفردات حية بتمامها، تنبض بالواقع، وتحيط به، وصفاً دقيقاً له غاية، مما يعكس وجداناً لا تهبه اللغة الممحوضة في الوضع للتواصل، فالمفردات في هذا النص لم تكن إلا جزءاً من البناء اللغوي الذي يحقق تعليم المهارات، فالمفردات عنصر واحد فقط من العناصر المكونة للغة (صيني، 1985: 85).

إن بنية النص في أدب الأسفار وإن كانت بنية نامية، إلا أنها بنية معاصرة للمتعلم، فهي بهذا بنية ثابتة، لا يحتاج معها إلى تتبع معانيها فيما لو قرأها في أدب الرحلات القديم، فاللغة في تطور مستمر، ولا سيما في دلالات الكلمات، وفي بنية الأصوات، وتطوّرها لا يدرك مع المعاصرة، فإنها حجاب، بل يدرك بعد فترة يستوعبها الزمن، وبما أن السباعي معاصر، فلا شك أن البنية النصية بما تشتمل عليه من كلمات وطرائق تركيبية إنما هي بنية ثابتة لمتعلمي اليوم، متغيرة لمن يأتي بعدهم، ومن ذلك قوله

«كنت واحداً من الذين تنادوا في دمشق للذهاب إلى بغداد ونُذِر الحرب قائمة. كُتِبُ وفنانون وفنانات، وقفنا نتجمّع على ذلك الرصيف العريض، المتاخم للملعب المطلّ على «ساحة العباسيين»، وأمامنا الحافلة تنتظر... ثم انطلقت بنا، بُعيد منتصف

الليل، باتجاه الشرق إلى العراق

كانت في خاطر صور لحضارة قديمة ممتدة، من قَبْل هارون الرشيد ذي الدم العربي المَوَّار، إلى "بيت الحكمة" في بغداد، الذي -بعد أن استتبَّ الحكم- قاموا ينقلون ثمرات الفكر من غربٍ ومن شرقٍ، فاحتضنها العقل العربي المتفتِّح، فهمًّا وشرحًا وإضافةً، حتى إذا استيقظ الغربيون في نهضتهم، طلبوها، فما وجدوها إلاَّ عند العرب، وكانت قد تبدَّدت هناك في الأديرة النائية. (السباعي، 239)

كما أن البنية النصية لأدب الأسفار بنية كلية، فلئن كان من المستحيل أن نتعلم اللغة كلها، بما يفرض مبدأ الاختيار في التعلم، (الراجحي، 1995، 37)، فإن أدب الأسفار بلغته المعاصرة وتراكيبه الحية يعطي في النهاية بنية كلية، لا تقدم اللغة كلها، بل تأخذ من محاورها كلها، فهناك

« محور المفردات.

« محور التراكيب

« محور التطبيق النحوي

« محور التطبيق الصرفي

« محور التطبيق البلاغي

« محور النسق الاجتماعي

« محور النسق الجغرافي

« محور النسق الأدبي

« محور النسق السياسي

يضاف إلى ذلك محاور أسلوبية، فهناك:

« المحور الترسلّي.

« المحور الاستبدالي

« المحور الوصفي

« المحور التخيلي

« المحور الواقعي

كما أن البنية النصية لأدب الأسفار الحديث تحتوي على الحوار، ذاك الذي تحت عليه نظريات التعلم، فلئن عُدَّت «الحوارات المصغرة أسلوبًا مفيدًا ومؤثرًا في تهيئة إطار كلامي يتكون عادة من جملتين أو ثلاث جمل يستغلها المعلم في تدريب الطلاب على العناصر التركيبية والوظائف اللغوية المختلفة» (عبد الله، 2007، 100)، إن بنية النص في أدب الأسفار تحتوي على حوارات تسهم في تهيئة إطار كلامي عبر عدد كبير من الجمل، فهي بذلك تعلم المهارات اللغوية عبر أساليب إضافية، منها التكرار، والتشويق للمتابعة، والحث على المشاركة المباشرة أو غير المباشرة. ومن

ذلك ما ورد في رحلة تونس ضمن كتاب قمر لا يغيب، فقد كثرت الحوارات في هذه الرحلة، ومنها
«كهل بين مُسِنَّين:

كنت ما أزال أُرشف القهوة بالحليب على مهل، وأنا أُرسل ناظرِي عَبْرَ زجاج النافذة العريضة، صوبَ البحر... ثم ما ألبث أن أُللم نظراتي عائداً بها إلى الشاطئ القريب، فأرى إلى ذِيكَ الرَّجُلَيْن وقد عاودا، في هذا الصباح أيضاً، ما كنتُ أظنّ أنهما فرغا منه قبل يومين، من جَمْع ما طَرَحهُ البحرُ الهائج إلى الشاطئ من أعشابٍ وأوشابٍ من صَدْرِ المطعم، حيث كان الطاعمون من نزلاء الفندق يخرجون بعد أن يكونوا قد تناولوا فطورهم، لامس سمعي صوت رقيق ينطق بالفرنسيّة، خُيِّل إليّ أنه يقصّصني

- صباح الخير، يا سيدي!

استدرتُ. فوقعتُ عيني على تلك السيدة النَّصَف، التي عرفتُها في «رياضة الصباح» يشارك فيها بعضُ النزلاء من السيّاح من ذوي «العمر الثالث»، وبرفقتها رجل طاعن في السنّ

قلت، بلَغَتِيهما، أَرُدُّ التحيّة:

- صباح الخير، أيها السيدان.

سألتنني على استحياء:

- أظنّ ... أن ليس ثمة رياضة، اليوم.

فعرفتُ أن السيدة، اللطيفة، تريد أن تتجاذب وإيّاي أطراف الحديث.

- هذا ما علمته، يا سيدتي. لا رياضةً يوم الأحد.

ثم رأيتها تلتفت إلى زوجها:

- السيد ... رفيفنا في «رياضة الصباح»!

فتراى لي أن أداعب هذين الزوجين المسنّين:

- أجل، فأنا «مُسنٌّ»، كما تريان، أيها الصديقان!

ههنا، رأيت الزوج، المسنّ حقاً، البادي الهزال، المحنّي الظهر مع قِصَرِ قامته، وقد صَدَرَتْ عنه قهقهة بدت لي نابغةً من القلب ... فلما استردّ أنفاسه جعل يردّد

- أنت مسنّ! أنت مسنّ! إذن، نحن ما نكون؟

- نحن، الثلاثة، متشابهون فيما وصلنا إليه من ... شيخوخةٍ مُبَكِّرة!

- أنت ظريفٌ جدّاً، يا سيدي!

- هذا لطفٌ منك، يا سيدي!

لاحظت السيدة أنني توقّفتُ عن الارتشاف من فنجاني:

- عفواً، نحن قطعنا عليك طعامك!
- بل أنا مَنْ يتعيّن عليه الاعتذار: لم أدْعُكما للجلوس، بعد!
- سنسبقك إلى «البيسن Piscine». إن شئت، فنحن بانتظارك، هناك.
- لسوف يكون من دواعي سروري أن أصغي إليكما، بعد الفطور، أيها السيدان!»
(السباعي، 93-95)

لقد قدمت البنية النصية الحوارية محاور عديدة، شكّلت القوام اللغوي للمتعلم، فاللغة العربية بوصفها لغة عالمية تتألف من شقين أساسيين متكاملين هما

- الجانب اللغوي.

- الجانب الحضاري.

فالجانب اللغوي يتناول المستويات اللغوية كلها، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما يهدف إلى تزويد

المتعلم بالمهارات الأربع المعروفة، وهي:

1- الاستماع

2- الكلام

3- القراءة

4- الكتابة

ويمثل الجانب الحضاري ركيزة أساسية لإتقان اللغة وفهم مدلولات ألفاظها وتراكيبها فهماً كاملاً (عبد الله، 2007، 131)، وبالعودة إلى الحوارية القصيرة، نجد أن السباعي حقق فيها تلك الأبعاد كاملة، وحقّق إضافة إلى ذلك، الجانب الحضاري، في جزء آخر من الحوار

«فأما موجة الضحك، التي استغرقتني حتى دمّعت عيني، فمرّدها إلى «المفاجأة» المدهشة، واللطيفة على كلّ حال، وإلى ألم دفين ما زال يُخزّ في النفس العربيّة ... وذلك ما حملني على أن أنحّي جانباً -دقيقةً واحدة أو خمساً- بعض قواعد المجاملة التي كنت ما أزال أتخلّى بها

بحماسة، أحسستُها تتزايد، رحتُ أتحدّث إلى «مدام ليك»، وهي مستديرة العينين من عَجَبٍ، والزوج غير معنيّ بما أقول

- اسمحي لي، يا سيدتي، أن أحدّثك في «التاريخ» قليلاً، بعد أن تحدّثنا في «الجغرافية»! لقد عاش أجدادك اليهود في ظلّ الدولة الإسلامية أربعة عشر قرناً في أمان، لم يُسجّل خلالها تاريخنا أن «مذبحة» ارتكبت ضدهم في أيّ حُقبَةٍ من الحُقب. وأحبّ أن أدّكر - إن كنت تعرفين- بأنّ الاضطهاد الذي كان يحيق بيهود إسبانيا أيام الملك Rodrigo (لذريق)، لم يرفعهم عنهم إلّا الفتح الإسلامي لتلك البلاد. ومن هنا كان تعلق اليهود بالحكم العربيّ في الأندلس طَوَال ثمانية قرون، نَعْمُوا

خلالها بالعدل الإسلامي وبمآتي الحضارة العربية، وقام منهم من نقل ثمراتٍ من الفكر العربي إلى اللغة العبرية. وهل أبين لك، يا سيدتي، أن فيلسوفًا عربيًا كبيرًا معاصرًا، قد أكد في كتابٍ له أن اليهود في بلاد الغرب عاشوا على هامش المجتمع في ظل المسيحية، مضطّدين ومستغلّين، منذ القرن الأول الميلادي إلى حين تحريرهم في القرن التاسع عشر؟ وقال، وهو الفيلسوف البريطاني «برتراند راسل»، إن المكان الوحيد الذي ازدهر فيه اليهود في القرون الوسطى هو البلاد الإسلامية وخاصة إسبانيا، وأضيف: إن المسلمين عندما اضطروا إلى الجلاء عن الأندلس في اتجاه شمال إفريقيا، نزحت معهم جموعٌ غفيرة من اليهود الذين كانوا قد استعربوا، ورافقوهم إلى حيث نزلوا في الموانئ والمدن العربية، ومنها سواحل البلاد التي تسمّى اليوم «الجمهورية الجزائرية

أعلنت «مدام ليك» كالمتنّلة:

- ولكني ... لا أعرف شيئاً من هذا الذي تقول، يا سيدي!

تابعتُ، وأنا أمعن النظر في قلب عينيها اللتين اغترفتا من تربة بلادي:

- إن كنتِ تجهلين هذه الحقائق، يا سيدتي، فإنّ هناك من يعرفها. » (السباعي،

106-107)

إن الحوارية في أدب الأسفار تحقق إضافة إلى الجانبين السالفيين، جانباً آخر، يبدو في إثراء مفهوم الدافع، فلا شك أن الدافع «قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد، فإذا ما حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه ظل يشعر بالتوتر والضغط ... ويفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تستحث الدارسين على تعلم اللغة، وهما: الدوافع الغرضية أو الذرائعية أو الوسيلة، والدوافع التكاملية» (طعيمة، مناع، 2000، 68)، وعند السباعي تبدو الدوافع متحققة في نوعيها، فالتكاملية من جهة الاحتواء، والغرضية من جهة التشوق للمتابعة والاكتشاف، وبذلك تتحقق القصيدة في تعلم المهارات وتطويرها

3. التنوع البنيوي والداخلي

حفلت نصوص أدب الأسفار بتنوعات على مستويين:

المستوى البنيوي

والمستوى الداخلي

أما المستوى البنيوي فتنوّع بين أسلوب ترسليّ محوّل للوصف اليسير، وأسلوب غني بالمفردات التي تحث المتعلم على البحث في معانيها، مما يؤيد فرضية التكاملية في النصوص الجديدة، وتبدو الإشكالية في هذا التنوع الأسلوبي من عدم الفصل بين تلك المستويات، فقد تقع بين أسلوبين ترسليين، ولربما يقع أسلوب ترسلي بين أسلوبين عميقين

ولربما يكون الأسلوب العميق من استخدام التقديم والتأخير وكثرة الاعتراض في

الجميل وبينها، مما يعرّس على المتعلّم وعيَ المستوى البنيوي للنص الجديد، ومن ذلك ما حدث مع السباعي في موسكو

«قادني الصديقان إلى حجرة بدت لي صالون استقبال صغيراً عابراً. وما هي إلا لحظات، حتى أهلت عليّ ثلاثة وجوه، سيدتان ورجل، قدّمهم لي الأستاذة كيربيتشانكو بأسمائهم، تلك الطويلة، التي لم أشك في عجزها عن استظهارها، أنا الذي لم يتح لي هناك أن أتعلّم من الروسية إلا «سياسييا» (شكراً) و«دوبري فيشر» (مساء الخير) وبضع كلمات أخرى ... فالتمست من تلك الشابة، ذات الملامح المرهفة، «ماريا نيكولايفنا»، أن تتلطّف فتكتب لي بالعربية، وكذلك بالأحرف اللاتينية، أسماء المضيفين - فأنا منذ اللحظة ضيفٌ عندهم - متسلسلة حسب جلوسهم عن يميني ومن أمامي، وما فاتني أن أضيف

- وإلى جوار كلّ اسم، إذا سمحت يا ماريا، تكتبين ... الأدب الذي يتخصّص به كلّ منكم!» (السباعي، 122)

إلا أن هذه البنى الأسلوبية العميقة، يحلّ إشكالها التعمّق في علوم النحو وسبر أغوار الجمل الاعتراضية، فالتنمية اللغوية هنا تنمية شرطية، لا تفك عرى النص إلا بتأنٍّ شديد «لست معنيّاً، في كلمتي هذه، بأن أطرح للمناقشة المقولة التي وردت على لساني، عَرَضاً، في ذلك اللقاء، الذي جمعنا بشعراء أجانب نزلوا بيننا ضيوفاً، فإنها مقولة قابلة -بعد المناقشة- للتأييد والتفنيد، أو للتوفيق كأن يقال: «الفتح العربي الإسلامي»، كما سُمّي ذلك المؤتمر الذي أقيم في دمشق عام 1979: «المؤتمر الدولي الأول لتاريخ الحضارة العربية الإسلامية»، وإن كان إلحاق الصفتين معاً بلفظ «الحضارة» مقبولاً أكثر من إلحاقهما بلفظ «الفتح» (السباعي، 141)

وتبدو الفروق واضحة بين النص الوصفي وبنيته، من الفروق بين البنيوية والوصفية، «فالمدرسة الوصفية تنظر إلى البناء الكامل للجملة أو التركيب، وتصفه جزءاً جزءاً بدقة، دون القيام بتفكيكه، أما المدرسة البنيوية فتبدأ بدراسة الأجزاء المكونة للتركيب جزءاً جزءاً لتكوّن في آخر الأمر بناءها، وهو بالتالي عمل تكويني» (دراج، 2003، 107)، وأياً كانت طريقة المتعلم في فهم النص العميق فإنه لا يصل إلى البنى تلك إلا عبر متواليات قرائية تكسبه تعمّقاً في المهارات التي تطوّر آداب الرحلات الحديثة، أو ما يسمى أدب الأسفار

وأما المستوى الداخلي، فقد تنوّع في احتوائه على التشويق، بما ضمّه من مكونات ثقافية واجتماعية وسياسية وشعبية، وبما يتيح للمتعلّم أن يطور مهاراته عبر نص محبّب إليه، يستنبط منه اللغة بوصفها حياة، وبوصفها نسقاً لأمة تعايش تلك اللغة وتتفاعل معها، وهذا ما يطمح إليه كل مهتم بتعلم اللغات، ذاك أن التعلم يفضي إلى تلك الغاية

ومن ذلك قول السباعي: «في بهو الفندق، الذي التقيت فيه أكاديميين جاؤوا من المشرق ومن الشمال، ومن المغرب الذي نحن فيه. وكان من نزلاء الفندق، أيضاً،

طلّابُ في الدراسات العليا - لاحظت أن معظمهم فتيات ومتحدّبات - قدِموا من مدنٍ مغربية قريبة أو بعيدة ليُشاركوا في الاحتفال، هذا الذي لن نلبث حتى نتوجّه إليه في المدينة التي راق لي أن أسمّيتها «جَنّة الخُزامى»!

عند المساء، وافئنا المهندسة النشيطة «فاطمة الزهراء»، قرينة الطاهري وأمينة سرّ مؤسسته في إشبيلية، فما وجدنا أنفسنا، نحن عددًا من ضيوفهما، إلا متوجّهين إلى مطعم شعبي، قرأت اللافتة: «مطعم هَلَا»، فطاب لي اسمه بمقدار ما لَدَّ لي أننا سنتناول العشاء أسماكًا. ولكنّ ما استرعى انتباهي في أطباق «السّلطة» التي حطّها النادلون أمامنا، أنّ محتواها تجاوز «الخُضرة» التي تُزرع في البساتين إلى «الفاكهة» التي تُقطف من الحقول والغابات كالبرتقال والموز! وما كان لي أن أستغرب هذا «التنوّع»، فإنما هي «سَلطة» Salade تلمّ شمل النبات أنواعًا، فلما تذوّقتُ استسختُ، ونويت أن أشير في بلدي بإعدادها على هذا الوجه. وفي هزيع من الليل ... «(السباعي، 384-385)، فرى أن تنوع المضمون يفضي إلى المواصلّة، وهو ما أنهى به هذه الفقرة، ليبدأ بعدها بما يشوّق إلى المتابعة، بما يعزز الديمومة التي يفتقد إليها كثير من متعلمي اللغات، فقد «أثبتت الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساس من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية، وأن الطلاب عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بنفس القدر الذي يدرسون به مهارات اللغة» (طعيمة، والناقّة، 2006، 100)، فالأسفار بهذا تفيد الدارسين بأسلوبيتها الترسلية، ومفرداتها الحية وتراكيبها المستخدمة، إضافة إلى المضامين التي تحث على متابعة التعلم

الخاتمة:

تميزت اللغة العربية بالمركزية في الدلالة، فلم تنقطع عن الهامش، مثل اللغات الأوروبية التي انقطعت عن اللاتينية وشقّت لنفسها طريقًا مغايرًا، مما جعل تعليم العربية مرتبطًا بهاتين الصيغتين، اللغة التراثية واللغة الحديثة، بيد أن بينهما مشتركات واختلافات، فقدّم البحث هذه الثنائيات وأظهر الفروق بينهما في تعليم المهارات اللغوية عبر السرد الحكائي القديم والحديث

كرّست السلاسل التعليمية فكرة الاختلاف الجذري بين اللغة التراثية العربية واللغة المعاصرة، وبات المتعلمون مدركين أن التراث له لغته العليا التي لا قبل لهم بها إلا بعد تمكّن من المستويات التي خُصّصتها السلاسل التعليمية، في تجاهل تام لأنواع النثر العربي، الموزع بين نثر مصطنع مليء بالمحسنات اللفظية والمعنوية وبين نثر ترسلي أقرب إلى كثير من أساليب الفصحى المعاصرة ومفرداتها، فقد توزعت فصحى التراث بين أسلوبين، أسلوب مسجع متكلف، وأسلوب ترسلي شبيه بالنثر المعاصر ومتقاطع معه في آليات البناء والأسلوب

عملت كثير من مناهج التعليم الحديثة على سبك بنى معرفية تنمي المهارات اللغوية، عبر الطلاق البائن مع التراث، فأثبتت الدراسة أن هناك نقاطًا مشتركة يمكن أن تكون مرجعًا في تطوير المهارات اللغوية عند المتعلمين، والإفادة من تلك

المشتركات في تأسيس وعي جديد بالتراث، ولا سيما مع النصوص التي تتبع أسلوب الترسل اليسير

بيّن البحثُ الأثرَ الذي تُحدثه القصص في تعليم العربية، ذاك أنها تتضمن مفردات لغوية ضمن نسق معرفي، على ما فيها من قيم متنوعة، وما تتضمنه من مضامين معرفية. كما أنها تتيح للمبدع حرية كبرى في تشكيل التصورات والأنماط الوجدانية، بما تشتمل عليه من خيال وألوان من المتعة والجذب، فالأدب القصصي بقدرته على تنمية المهارات اللغوية، يحتوي عناصر التعلم كافة، من المفردات والجمل وطرائق السبك النحوي والصرفي والبلاغي

أمّا البحث الثام عن الإشكاليات التي تواجه متعلم اللغة عبر السرد الحكائي في أدب الرحلات القديم، القائم على أسلوب الترسل، فيبين ما يقع ضمن حيز المفردات، وآلية فك غموض المعنى، عبر آليات تتوافق عليها الاتجاهات الحديثة، كالتعريف السياقي الذي يعطي المعنى بالاقتران، والتمثيل الذي يشرح المعنى في صورة سياقية، والترادف الذي حرص عليه الأديب قديماً، والتضاد الذي يمايز بين طبائع المعنى المتصل بالمشهد، إضافة إلى السياق نفسه

إن نصوص أدب الرحلات الحديث باحتوائها على التنويع داخل النص الحكائي نفسه، تعين على تطوير المهارات اللغوية، ولا سيما أن بنية النص قادرة على تعليم المهارات اللغوية وتطويرها، بما تتضمنه من لغة حية، ووصف حقيقي ممتزج ببعض خيال، وبما تحتويه البنية النصية كذلك من ميزات المتعة الكشفية، يضاف إلى ذلك اقترانها بالأنساق الثقافية التي يطمح إليها المتعلم، لتغدو اللغة حية بمحيطها الوجداني والمعرفي والثقافي والسياسي

إن بنية النص تشتمل على المفردات اللغوية التي تثري المتعلم وتنمي مهارة الاستيعاب والقراءة عنده، وتنمي كذلك مهارة المحادثة عبر ابتعاث روح التساؤل، إضافة إلى الحوار، ذاك الذي تحث عليه نظريات التعلم

حفلت نصوص أدب الأسفار بتنويعات على المستوى البنيوي والمستوى الداخلي، بين أسلوب ترسليٍّ محووس للوصف اليسير، وأسلوب غني بالمفردات التي تستحث المتعلم على البحث في معانيها، إضافة إلى المستوى الداخلي، بما ضمه من مكونات ثقافية واجتماعية وسياسية وشعبية، بما يتيح للمتعلم تطوير مهاراته عبر نص يستنبط منه اللغة بوصفها حياة، وبوصفها نسقاً لأمة تعايش تلك اللغة وتتفاعل معها

المصادر والمراجع

« إبراهيم، هداية هداية، وعبد الباري، ماهر شعبان: تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014

- « ابن جبير. رحلة ابن جبير. بيروت: دار صادر، د.ط.
- « ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدّمة ابن خلدون. اعتناء: أحمد الزعبي، بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط1.
- « الحارثي، إبراهيم بن أحمد. نحو إصلاح طرق تدريس اللغة العربية: القراءة الإستراتيجية القراءة الحاذقة تعليم المهارات اللغوية المنهج المبني على المعايير. عمان: دار المقاصد، 2013
- « حجاب، محمد نبيه. بلاغة الكتاب العرب في العصر العباسي دراسة تحليلية نقدية لتطور الأساليب. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ط 2، 1986
- « دراج، أحمد عبد العزيز. الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، 2003
- « الراجحي، عبدة. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995
- « الزيّات، أحمد حسن. تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية والعليا. بيروت: دار المعرفة، 1993.
- « السباعي، فاضل. قمر لا يغيب، من أدب الرحلات. دمشق: دار إشبيلية، ط1، 2012 وما زال مسودة.
- « صيني، محمود إسماعيل، و: عبد العزيز. ناصف مصطفى، و: حسين، مختار الطاهر. مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراءات التدريب. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط2، 1985
- « ضيف، شوقي. العصر العباسي الأول. القاهرة: دار المعارف، ط8
- « طعيمة، رشدي أحمد، و: الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والإستراتيجيات. سلا: مطبعة بني إزناسن، 2006.
- « طعيمة، رشدي أحمد، و: مناع، محمد السيد. تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 2000.
- « عبد الله، عمر الصديق. دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات. الخرطوم: مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الرابع، كانون الثاني، 2007.
- « العبدري، أبو عبد الله محمد بن محمد بن أحمد بن سعود (ت700هـ). رحلة العبدري. تحقيق: علي إبراهيم الكردي، دمشق: دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2005.

- « عمر، أحمد. أدب الرحلات والأسفار دراسة مقارنة بين المقاربة الأندلسية وتجربة السباعي. أنقرة: دار سون جاغ، 2023.
- « غريب، جورج. أدب الرحلة تاريخه وأعلامه، المسعودي ابن بطوطة الريحاني. بيروت: دار الثقافة، د. ت.
- « القلصادي الأندلسي، أبو الحسن علي (ت891هـ). رحلة القلصادي. تحقيق: محمد أبو الأجفان، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، د. ط.
- « المقدسي، أنيس. الفنون الأدبية وأعلامها في النهضة العربية الحديثة. بيروت: دار العلم للملايين، ط6، 2000.

الاستفهام التوكيدي في اللغة اليونانية القديمة

دراسة دلالية من خلال مسرحية «أوديبوس في كولونوس» لسوفوكليس

Emphatic Interrogative in the Ancient Greek Language:
A Semantic Study in “Oedipus at Colonus” of Sophocles

د. لقاء عبد اللطيف أبو العطا عبد اللطيف

Dr. Lekaa Abd Ellatif Abo Elata Abd Ellatif

الملخص

يتناول هذا البحث الاستفهام التوكيدي في اللغة اليونانية القديمة دراسة دلالية، لإلقاء الضوء على الاستفهام الدال على التوكيد، ذلك الاستفهام الذي ينشأ من المُستفهم لإزالة الشك وعدم التأكد، ويبين ما يدور في نفسه من قلق وحيرة واضطراب.

وقد طبق هذا البحث من خلال مسرحية «أوديبوس في كولونوس» لسوفوكليس؛ وذلك لرصد صور وأنواع الاستفهام الدال على التوكيد، وذلك إما باستخدام الاستفهام التكراري، أو استفهام الصدى، أو عن طريق المعرفة المسبقة، أو الاستفهام المكرر للمزيد من المعلومات، أو بالاستفهام الاستنتاجي وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن عدة تساؤلات من قبيل:

- ما هو الأسلوب الذي اتبعه سوفوكليس للتعبير عن الاستفهام التوكيدي؟
- هل اقتصر استخدامه للاستفهام التوكيدي على صورة معينة؟
- هل استطاع سوفوكليس توظيف الاستفهام التوكيدي وصوره للدلالة التي يسعى وراءها؟
- ماهي الصور الأكثر استخدامًا للتعبير عن الاستفهام التوكيدي؟

الكلمات الرئيسية

الاستفهام، الاستفهام التوكيدي، الاستفهام التكراري، استفهام الصدى، اللغة اليونانية القديمة، أوديبوس في كولونوس، سوفوكليس

Abstract:

This research deals with the emphatic interrogative in the Ancient Greek language, a semantic study, to shed light on the interrogative indicating emphasis.

This is a question that arises from the questioner to remove doubt and uncertainty and show what is going on in himself of anxiety, confusion, and turmoil.

This research was applied in the play "Oedipus at Colonus" by Sophocles to monitor the forms and types of interrogation that indicate emphasis, either using repeated interrogation, echo question, prior knowledge, repeated interrogation for more information, or inferential interrogation.

This study will try to answer several questions, such as:

- What is the method used by Sophocles to express the emphatic interrogative?
- Was Sophocles' use of the emphatic interrogative limited to a specific form?
- Was Sophocles able to employ the emphatic interrogative and its forms for the meaning he was seeking?
- What are the most commonly used forms to express an emphatic interrogative?

Keywords

Interrogative, Emphatic Interrogative, Repeated interrogative, Echo question, Ancient Greek language, Oedipus at Colonus, Sophocles.

تمهيد

الاستفهام التوكيدي هو ذلك الاستفهام الذي ينشأ من السائل أو المستفهم لإزالة الشك وعدم التأكد، ويبين ما يدور في نفسه من قلق وحيرة واضطراب، وهو أحد صور الاستفهام المجازي الذي لا يحمل في ثناياه معنى السؤال، في حين يكون غرض المتحدث في الحقيقة هو التوكيد. وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة الاستفهام الدال على التوكيد في اللغة اليونانية القديمة من خلال مسرحية «أوديبوس في كولونوس» لسوفوكليس، والوقوف على معناه والغرض منه، ودراسة الجانب الدلالي و Semantic Side للكشف عن حقيقة المعنى، وما ينطوي تحته من مضامين، وأهمية السياق Context وأثره في بيان الدلالة. ومن خلال الدراسة المصدرية تبين أن أبرز صور الاستفهام الدال على التوكيد هو التكرار فالتكرار لغة: من (ك. ر. ر) وهو: الرجوع إلى الشيء وإعادته مرة بعد مرة، وعطفه (ابن منظور، 2003، (ك. ر. ر.)

والتكرار عن طريق إعادة الصياغة هو نوع من الترادف التركيبي الذي يقع في سياق الجمل (نوال بنت إبراهيم الحلوة، 2012، ص63) كما أنه معبر عن مضمون واحد،

وتقوم إعادة الصياغة على استعادة المتكلم خطاب متكلم آخر أو خطابه هو (باتريك شارودو، دومنيك منغو، 2008، ص476). وتقع غالباً في العبارات القصيرة، ما لم يكن هناك محفز دلالي يُجبر على وقوعه في العبارات الطويلة. ومن الصواب في طرق الصياغة أن تخالف ما بين العبارات بتقليبها بواسطة المترادفات (روبرت دي بوجراند، 1998، ص306). إذن التكرار هو أن يكرر المتكلم اللفظة الواحدة باللفظ والمعنى، حيث يؤدي التكرار إلى التقرير والتوكيد (سرى الشريف، 2001، ص229)، وهكذا يُعدّ لونها من ألوان التوكيد، المقصود به تقرير المعنى وتوكيده. ويأتي لأغراض متعددة، منها: التعظيم، والتهويل، والوعيد، والتهديد، والتعجب، والتنبيه، والأمن من اللبس أو السهو ولقد تعددت أنماط التكرار لتعدد صورته: فبعض الدارسين نظروا إليه بصورته اللفظية (Dooley & Levinsohn, 2000, p.8)، وبعضهم الآخر نظر إلى التكرار بصورته المعنوية، ومنه التكرار بالمرادف وبالمشترك، والتضاد، والتضمن، والاشتغال، والمعاني العامة (روبرت دي بوجراند، 1998، ص303: Cf. Halliday, Ruqaiya Hasan, 1976, pp.277-282)

ومن خلال البحث تبين أن التكرار ينسجم مع ما عمد الشاعر إلى توظيفه لما فيه من الدلالات التي يسعى وراءها؛ وهي الإفصاح عن عجز أوديبوس وعماه واعتماده على الآخرين، ولما فيه من الدلالات التي تُعبر عن الحالة المسيطرة على نفسية أوديبوس وهي الشعور بالعجز والقلق، فجاء التكرار ليعطى الكلام توكيداً وتعزيزاً لتعميق الفكرة التي أراد تثبيتها لدى المتلقى/ المخاطب. وقد جاء أغلب التكرار على لسان أوديبوس، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: التوكيد باستخدام الاستفهام التكراري

التوكيد باستخدام الاستفهام التكراري الدال على القلق:

يُلاحظ أن هذا الأسلوب كثيراً ما يرتبط بالحالة النفسية لأوديبوس وما تمليه عليه تجربته ووجدانه، فقلقه يهيمن عليه خوفاً من أن يرتكب مزيداً من الإساءة، فمن المتصور أنه يجب أن يُعيد سؤاله في شكل أوضح للتوكيد والتحقيق (Sophocles, 2010., p.42).

الشاهد الأول:

يطلب الكورس من أوديبوس أن يترك هذا المكان المقدس على الفور، ولا يحق له الكلام قبل ذلك، فتنصحه أنتيجوني بأن عليهم أن يخضعوا، ويحترموا هؤلاء المواطنين. وبدأ أوديبوس بالفعل في التحرك، وساعدته في ذلك ابنته أنتيجوني، متبعاً في ذلك إرشادات الكورس. ويسأل أوديبوس أجلس في هذا المكان، ويجب الكورس إجابة تشير إلى أنه لا شك في أن يجلس، ولكن يُعيد أوديبوس السؤال مرة أخرى، على الرغم من أنه أخبر من قبل ألا يذهب أكثر من ذلك (191)، ولكن قلعه يلزمه خوفاً من أن يرتكب مزيداً من الجرائم/ الإساءة، والإهانة، فمن المتصور أنه

يجب أن يعيد سؤاله في شكل أوضح للتوكيد emphasis والتحقيق سوفوكليس (195-192):

XO. αὐτοῦ· μηκέτι τοῦδ' αὐτοπέτρου βῆ-

ματος ἔξω πόδα κλίνης.

OI. οὕτως; XO. ἄλιν, ὥς ἀκούεις.

OI. ἦ ἐσθῶ;

الكورس: (قف) هنا، ولا تمل قدمك جانباً

إلى ما وراء هذا المقعد الصخري.

أوديبوس: هكذا؟

الكورس: هذا كافٍ، كما تسمع.

أوديبوس: هل أجلس (هنا)؟

نلاحظ استخدام سوفوكليس الاستفهام باستخدام الظرف (οὕτως هكذا) وعلى الرغم من جواب الكورس عليه، فإنه أعاد السؤال مرة أخرى ولكن باستخدام حرف الاستفهام (ἦ هل) متبوعاً بالفعل (ἐσθῶ) من الفعل (ἔσθαι) والذي يعنى (أجلس) في زمن الماضي البسيط في الصيغة الاحتمالية والذي يدل على الشك الذي يسيطر على أوديبوس وقلقه الذي أراد أن ينقله للمتلقى وهو الكورس، فهو حريص أشد الحرص على ألا يسييء مرة أخرى لهذا المكان المقدس. فهو يريد أن ينتقل من مرحلة الشك إلى مرحلة اليقين والتوكيد. فالاستفهام بـ (yes-no) question يسعى المتحدث فيه أن يثبت حقيقة الأمر (Dik Helma, 2007, p.126)

التوكيد باستخدام الاستفهام التكرارى الدال على الدهشة:

الشاهد الأول:

تُخبر أنتيجونى أباهاً بأنها ترى إحدى النساء تقترب منهما وهي تتركب فوق ظهر جواد، وعندما تتيقن، تخبره أنها إسمينى، فيندهش أوديبوس لهذا الخبر، فتؤكد له أنه سيتعرف عليها عندما يسمع صوتها، وتصل إسمينى وتخبر أباهاً بقدمومها، فيرد عليها مندهشاً: «ابنتي هل أتيت؟» وتجيبه إسمينى بحزنها لما آل إليه حاله، ومع ذلك يرد عليها أوديبوس مندهشاً، ليتيقن، قائلاً

سوفوكليس: (327- 328)

;OI. ὦ τέκνον, ἦκεις

.IS. ὦ πάτερ δύσμοιρ' ὁρᾶν_

;OI. τέκνον, πέφηνας

.IS. οὐκ ἄνευ μόχθου γέ μοι

أوديبوس: ابنتي، أنت هنا؟ / هل أنتيت؟

إسميني: ما أشقاني في أن أراك يا أبى.

أوديبوس: هل وصلت بالفعل، يا ابنتي؟

إسميني: نعم، ولكن بعد تعب ومعاناة.

نلاحظ التكرار للاستفهام، حيث أخبرت أنتيجونى أوديبوس في بداية الأمر بوصول شقيقتها، وعند اندهاشه تؤكد له ذلك للمرة الثانية، ثم تتحدث إسميني لتعلمه بوجودها ومع كل ذلك يسأل إسميني مستخدمًا الاستفهام بالتنغيم، موظفًا الفعل (ἦκεις) من الفعل (ἦκω) أتى، أحضر، ثم يُعيد السؤال مرة أخرى مستخدمًا الفعل (πέφηνας) من الفعل (φαίνω) أصل). فأوديبوس هنا لا يوجه سؤالاً حقيقياً، فهو يعلم بوصول إسميني، وإنما يعبر عن استغرابه ودهشته. فعدم تصديقه لوصول ابنته يدل على شكه وربته في الواقع والحادث، ومن ثم يُكرر أوديبوس السؤال على إسميني بقدموها للتأكيد (Budelmann Felix, 1999, p.174)

الشاهد الثانى:

ونلاحظ أن هذا المشهد قد تكرر بعد اختطاف كريون لابنتى أوديبوس، ويخبره الكورس بعودتهما بصحبة أحد الحراس، وبالفعل تصل الفتاتان، وتخبره أنتيجونى بذلك، ومع ذلك يرد أوديبوس قائلاً

سوفوكليس: (1095: 1102)

XO. ὦ ξεῖν' ἀλῆτα, τὸν σκοπὸν μὲν οὐκ ἐρεῖς

ὥς ψευδόμαντις· τὰς κόρας γὰρ εἰσορῶ

τάσδ' ἄσπον αὐθις ὧδε προσπελωμένας.

OI. ποῦ ποῦ; τί φῆς; πῶς εἶπας; AN. ὦ πάτερ, πάτερ,

τίς ἂν θεῶν σοι τόνδ' ἄριστον ἄνδρ' ἰδεῖν

δοίη, τὸν ἡμᾶς δεῦρο προσπέψαντά σοι;

OI. ὦ τέκνον, ἦ πάρεστον; AN. αἶδε γὰρ χέρες

Θησέως ἔσωσαν φιλτάτων τ' ὀπαόνων.

الكورس: أيها الغريب الهائم، لن تقول لحارسك

إنه كاهن كاذب، فإننى أرى ابنتيك

تقتربان وتعودان مرة أخرى.
أوديبوس: أين أين؟ ماذا تقول؟ كيف قلت؟
أنتيجونى: أبى، يا أبى، مَنْ من الآلهة يمنحك (القدرة)
لترى هذا الرجل النبيل، الذي أعادنا هنا إليك؟
أوديبوس: يا ابنتى، هل أنتن هنا؟ / أكلتاكما هنا؟
أنتيجونى: (نعم)، حيث هذه الأيدي لثيسسيوس ورفاقه المخلصين قد أنقذتنا.

التوكيد باستخدام الاستفهام التكرارى لمزيد من التحقيق والثبات:

تُخبر إسمينى أوديبوس بأمر النبؤة: بأنه سيكون مغيّداً وأن الآلهة سوف تلعن من شأنه، وسيأتى كريون قريباً محاولاً إقناعه بالعودة معه لوطنه، ولكن حتى يعود به ليقيم بالقرب من طيبة ولن يُسمح له بأن تطأ قدمه أرضها، لارتكابه جريمة سفك دم الأقارب، وذلك لأن الإله أعلن أن الرفاهية والسعادة والقوة ستكون من نصيب المواطنين الذين يوجد بينهم أوديبوس حياً كان أو ميتاً، ويسألها أوديبوس: من أنبأها بذلك؟ فتخبره أنهم العرافون المبعوثون من دلفى، قائلاً

سوفوكليس: (412-413)

OI. ἃ δ' ἐννέπεις, κλύουσα τοῦ λέγεις, τέκνον;

IS. ἀνδρῶν θεωρῶν Δελφικῆς ἀφ' ἐστίας.

« أوديبوس: مَنْ الذي أخبرك بذلك الذي سمعته وتقوليه، يا بنيتى؟ »

« إسمينى: من العرافين المبعوثين من مدينة دلفى. »

ثم يُعيد السؤال مرة أخرى لمزيد من التحقيق والتوكيد، قائلاً: (414-415)

OI. καὶ ταῦτ' ἐφ' ἡμῖν Φοῖβος εἰρηκὼς κυρεῖ;

IS. Ὡς φασὶν οἱ μολόντες εἰς Θήβης πέδον.

« أوديبوس: أأصاب (قصد) حقاً ما قاله الإله فوبوس (أبولون) ذلك عنا؟ »

« إسمينى: هكذا أكد الذين عادوا إلى أرض طيبة. »

يلاحظ استخدام حرف ((καί)) في الأسئلة بدون أداة استفهام (أي في الاستفهام التنغيصي)، والتي إما أن: (1) تشير إلى أن المتحدث يطلب مزيداً من المعلومات، أو (2) الأكثر شيوعاً، ينقل التأثير العاطفي/ المنفعل من دهشة أو احتقار أو سخط أو غضب (Denniston, 1954, pp.309, 311)

كما يتبع حرف ((καί)) ضمير الإشارة، وهذا الاتباع يدل على أن سوفوكليس وظف الأداة لتضيف وتؤكد ذلك الذي قاله الإله أبولون. ومن ثم يوظف الحرف ((καί)) مع العبارة كلها للإضافة والتأكيد، وترجم بمعنى (حقاً). (Denniston, 1954, pp. 311, 312).

ثانياً: التوكيد باستخدام استفهام الصدى

استفهام الصدى: هو ذلك النوع من الأسئلة التي لا تبحث عن إجابة ولا تتطلب الحصول على معلومات جديدة ولكن نوعاً من التأكيد على الكلام السابق (Roussou, Vlachos & Papazachariou, 2013, p.477)؛ حيث يقوم المخاطب بتكرار اللفظ المراد توكيده - الذي جاء على لسان المتكلم - فهو في حالة يتطلب دفع ذلك التردد والشك بمؤكد ليؤكد ماسمعه مكرراً الفعل نفسه

ونلاحظ أن الوضع في هذا الأسلوب الاستفهامي الدال على التوكيد يختلف تمام الاختلاف عن النوع الأول؛ فهو ليس على لسان أوديبوس، تلك الأسئلة التي كانت تستند على عماه وعجزه، هذا فضلاً عن أنه لم يسبق باستفهام قبله. أما هذا النوع فقد جاء على لسان الكورس، فهو يكرر بأسلوب استفهامي ليتأكد من تلك الكلمات التي جاءت على لسان الرسول - بأسلوب خبري ليعلن نبأ وفاة أوديبوس - ووقعت على مسماعه مكرراً الفعل نفسه الذي استخدمه الرسول، بخلاف أوديبوس فهو لا يسأل بالفعل نفسه، كما أنه كان أعمى ويكرر ليتأكد، أما الكورس فلم يكن حاضراً الموقوف، الشاهد:

عندما أتى الرسول ليعلن نبأ وفاة أوديبوس، قائلا: إن كلامه شديد الإيجاز، وإن أوديبوس قد مات، فيرد الكورس مستفهماً بسؤال ليؤكد ماسمعه من الرسول، قائلا: سوفوكليس: (1579-1583)

ΑΓ: ἄνδρες πολῖται, ξυντομωτάτως μὲν ἂν
τύχοιμι λέξας Οἰδίπου ὀλωλότα.

ἃ δ' ἦν τὰ πραχθέντ' οὐθ' ὁ μῦθος ἐν βραχεῖ
φράσαι πάρεστιν οὔτε τᾶργ' ὅς' ἦν ἐκεῖ.

ΧΟ. ὀλωλε γὰρ δύστηνος;

«الرسول: أيها المواطنون، إن أخباري

شديدة الإيجاز، لقد مات أوديبوس

ولكن ما حدث لا يمكن إيجازه

فقد حدث هناك كثير من الأمور بالفعل.

«الكورس: أحقاً مات المسكين؟»

لقد استهل الكورس استفهامه بالفعل (ὀλωλε مات) وهذا ما يسمى بـ (word order) ترتيب الكلمات، أي إنه قصد أن يركز على هذا الفعل الذي سبق ذكره على لسان الرسول؛ ويؤكد، فضلاً عن أنه (signal words) وهو مثل # Hashtag والتي تعني الاهتمام والتوكيد على كلمة بعينها، ومن ثم فالكورس أراد أن يبرز ويتأكد من حدث/ فعل بعينه من كلام الرسول. كما استخدم سوفوكليس الأداة (γάρ) في السؤال ليشير إلى توكيد الجملة السابقة (Smyth, 1956, p.638)، والتي تعنى (حقاً)

ثالثاً: التوكيد عن طريق المعرفة المسبقة

ويُقصد بهذا النوع الاستفهام/ السؤال على جهة الرغبة في التأكد من حصول المراد، فالمُستفهم على علم بالمعلومات أو ببعضها أو بمجملها، ولكن يريد أن يسمع ويتأكد من اتفاقها مع ما عنده أو يريد مزيداً من التفاصيل.

فأوديبوس على علم بالنبؤة والتي صرح بها عندما علم بالمكان الذي وصل إليه، ولقد ذكر مجمل تفاصيل تلك النبؤة وذلك قبل قدوم ابنته إسميني، فعندما علم بالمكان الذي يتواجد فيه تذكر أن هذا المكان فيه نهايته، ثم يطلب من أحد المواطنين أن يُخبر ملك البلاد بوجوده ويستدعيه، حيث إنه سيحصل على مكسب كبير مقابل خدمة صغيرة. ثم في موضع آخر بعد تأكده من انصراف المواطن لدعوة ثيسسيوس، يسرد مزيداً من التفاصيل عن النبؤة: بأن الإله فويوس (أبولون) أخبره بأن هذه الأرض سوف يحصل فيها على راحته، وأنه سيجد فيها المأوى والأمان، وفيها ستنتهي حياته المؤلمة، وأنه سيكون مصدر خير لمن يُحسن استقباله، ودماراً على أولئك الذين طردوه من وطنه، كما أن علامة نهايته ستأتى على هيئة برق ورعد يرسله زيوس. ثم بعد أحداث كثيرة تصل إسميني والتي تعلن له النبؤة، فيستفهم منها على الرغم من معرفته بها ولكن بغرض التأكيد:

الشاهد الأول:

حين تعود إسميني وتخبر أباه عن النبؤة: والتي تتلخص في أن رفاهية المواطنين في طيبة تستلزم أن يكون بينهم حياً أو ميتاً، فيتساءل أوديبوس، قائلاً سوفوكليس: (391)

OI. τίς δ' ἂν τοιοῦδ' ὑπ' ἄνδρὸς εὖ πράξειεν ἄν;

» أوديبوس: لكن مَنْ يمكنه أن يستفيد من رجل مثلى حقاً؟ »

(أو) لكن ما الذي سيستفيده من رجل مثلى؟

نلاحظ أن سوفوكليس استخدم أداة الاستفهام (τίς) وأتبعها بجملة فعلية مستخدماً الفعل (πράξειεν) والذي يعنى (ينجح/ ينجز/ يستفيد) من الفعل (πράσσω) في زمن الماضي البسيط في صيغة التمني والذي يدل على الشك والاحتمال (Smyth, 1956, p.407) potential، حيث إن أوديبوس يبين لها من خلال الاستفهام البلاغي شكه في أن يحقق لهم ذلك الأمل، فالبنية العميقة لهذا الاستفهام: [لن يحققوا مكسباً من ورائي]. حيث يلاحظ تكرار ((ἄν)) مرتين في الجملة سواء من أجل لفت الانتباه لطبيعة تركيب الجملة أو من أجل التوكيد البلاغي لإبراز كلمات معينة (Smyth, 1956, p.399)، فقد استخدم الفعل في صيغة التمني والذي يدل على احتمال حدوث ذلك، والذي يدل على معرفته بالنبؤة، وبأنهم لن يستفيدوا منه شيئاً

الشاهد الثاني:

تسترسل إسمينى في حديثها مع أبيها عن النبوة، وتخبره بأن قوة طيبة ترتبط به، فيتساءل قائلاً
سوفوكليس: (393)

ΟΙ. ὅτ' οὐκέτ' εἰμί, τηνικαῦτ' ἄρ' εἴμ' ἀνήρ;

« أوديبوس: عندما أصبح لا شيء، هل أصبح إنساناً (مباركاً) حينئذ؟ »
(أو) « أوديبوس: هل أصبح بطلاً في الوقت الذي أكون فيه لا شيء؟ »

لقد استخدم سوفوكليس حرف الاستفهام (ἄρα هل)؛ هذا الحرف الاستفهامي الذي يترك من الناحية الظاهرية الأمر مفتوحاً للشخص المتحدث، وإن كان الإثبات أو التأكيد confirmation هو الأكثر وضوحاً (Denniston, 1954, p.46-47). فلقد وظف سوفوكليس (ἄρα) في سؤال استفهامي بلاغي الغرض منه التوكيد

كما استخدم فعل الكون (εἰμί) فى زمن المضارع والذي يُسمى المضارع التوقُّعي، التَّزَقُّبي Present of Anticipation للتعبير عن المستقبل، ليدل على شيء مؤكد الحدوث من قبل المتكلم (Smyth, 1956, p.421). كما استخدم (ἀνὴρ) والتي يعنى بها القوة والطاقة (Kamerbeek, 1984, p.74). فهو على يقين الآن من النبوة وأنه سيصبح مصدرًا للقوة للمكان الذي سيقوم فيه حياً أو ميتاً ولكل من يحسن استقباله، ودماراً على أولئك الذين طردوه من وطنه

الشاهد الثالث:

تخبر إسمينى أوديبوس بأن كريون سيأتى ليعود به ليقوم بأرض الكادميين، ولكن لن يُسمح له بأن تطأ قدمه أرضها، فيستفهم قائلاً:

سوفوكليس: (401)

ΟΙ. ἢ δ' ὠφέλησις τίς θύρασι κειμένου;

« أوديبوس: و ما النفع، إذا دفنت خارج حدود المدينة؟ »

لقد استخدم سوفوكليس أداة الاستفهام (τίς ما) في سؤال مجازى للتعبير عن النفي، ولقد وظف هذه الأداة مع الاسم (ὠφέλησις) والذي يعنى (نفع، فائدة). مع اسم المفعول الذي يحمل معنى الشرط الضمنى (κειμένου) من الفعل (κεῖμαι) بمعنى (أرقد، أدفن) في زمن المضارع مع الظرف (θύρασι) والذي يعنى (خارج الأبواب). وبناءً عليه فالمعنى فى البنية العميقة: > لا فائدة/ نفع من ورائي إذا دفنت خارج حدود المدينة. < ومن ثم فالتعبير بالاستفهام البلاغي الدال على النفي يُفهم منه التأكيد على هذه الحقيقة، فهو أمر لا شك فيه

الشاهد الرابع:

يطلب الكورس من أوديبوس أن يحدثه عن قدره الذي عانى منه، ولكن يحاول أوديبوس أن يستعطفه بالأ يتحدث عن ذلك فقد عانى كثيراً، ولكن يصر الكورس

على سماع قصته لأنه سمع عنها الكثير ويود سماعها منه بشكل صحيح، فيضطر أوديبوس إلى أن يرضخ لطلبهم، مدافعاً عن نفسه بأنه عانى بسبب تصرفات لم يكن هو من اختار القيام بها؛ حيث إن المدينة هي التي فرضت عليه زواجاً آثماً دون أن يعلم أن العروس هي لعنته، فيستفهم الكورس، قائلاً

سوفوكليس: (527-528)

XO. ἡ ματρόθεν, ὡς ἀκούω

:δυσώνυμα λέκτρ' ἐπλήσω

« الكورس: هل شاركت أمك الفراش،

كما سمعت، (تلك) السمعة السيئة؟ »

على الرغم من معرفة شيوخ كولونوس (الكورس) بقصة أوديبوس ولعنته وزواجه الآثم، فقد أكدوا له ذلك من خلال السؤال نفسه بأنهم قد سمعوا (ὡς ἀκούω)، إلا أنهم يريدون مزيداً من التوكيد، فبادروا بهذا السؤال. كما يُلاحظ أن سوفوكليس أجرى وقفة بين كل كلمة على لسان الكورس؛ ربما ليثير الشعور بالخوف الذي يُسيطر على الكورس (A. M. Mitchell, (n.d.), pp. 59, 60) من توكيد أوديبوس لهم حقيقة هذا الفعل / توكيد هذه السمعة.

رابعاً: التوكيد باستخدام الاستفهام المكرر للمزيد من المعلومات

فهذا النوع من الاستفهام يريد المستفهم فيه مزيداً من التفاصيل، على جهة الرغبة في التأكد من حصول المراد، حيث (إنها تجمع بين النوع الأول والثالث)، على النحو الآتي:

يستفهم أوديبوس من أحد المواطنين عن المكان الذي يتواجد فيه، فيخبره بأنه مكان مقدس ولا يجب أن يدخله بشر سوفوكليس: (40-38)

OI. Τίς δ' ἔσθ' ὁ χῶρος; τοῦ θεῶν νομίζεται;

ΞΕ. Ἀθικτος οὐδ' οἰκητός· αἱ γὰρ ἔμποροι

θεαί σφ' ἔχουσι, Γῆς τε καὶ Σκότου κόραι.

« أوديبوس: ما هو (هذا) المكان؟ ولمن من الآلهة خصص؟ »

« المواطن: إنه مكان مقدس غير مأهول. تملكه الإلهات المخيفات،

بنات الأرض والظلام»

ومع ذلك يُعيد أوديبوس تساؤله مرة أخرى، وهذه المرة يقصد بها مزيداً من المعلومات للتوكيد، قائلاً: (52)

ΟΙ. τίς ἔσθ' ὁ χῶρος δῆτ' ἐν ᾧ βεβήκαμεν;
 » أوديبوس: ما هو المكان الذي دخلنا فيه؟ »

يُلاحظ أن سوفوكليس استخدم التركيب اللغوي (Τίς δ' ἔσθ' ὁ χῶρος) مرتين بالصيغة نفسها للاستفهام عن المكان ولأنه يريد مزيداً من المعلومات، ليصل لمرحلة التوكيد على أنه وصل للمكان الذي ستكون فيه نهايته.

خامساً: التوكيد باستخدام الاستفهام الاستنتاجي

لقد استخدم هذا النوع من الاستفهام بعض الظروف والأدوات الدالة على الاستنتاج للتعبير عن التوكيد، فعند سوفوكليس: استعمل حروف الاستفهام (ἤ , ἄρα , هل / الهمزة) مع الظرف (οὕτως بالتالي). والأداة (γάρ) إذن على التوالي. وتعد الظروف والعبارات الظرفية أكثر عناصر الجملة حرية في الحركة، وغالباً ما يدل موقعها على مقدار التوكيد على المعلومات (بيتر نيومارك، 2006، ص36)، ولهذا النوع شاهدان: هما الشاهد الأول:

يدور حوار بين أنتيجونى وشقيقها بولونيكيس في محاولة منها لإثباته عن صراعه مع أخيه على العرش، وأن يعود بجيشه ولا يدمر وطنه، فيرفض بولونيكيس بشدة، ويجادلها في محاولة منه لإقناعها هو الآخر، محتجاً بأنه إذا فعل ذلك سيسخر منه شقيقه الأصغر وأنه لن يستسلم، فتنبهه بأنه لن يعود عليه نفع إذا دمر وطنه، ولن يرافقه أحد إذا علم بالنبوة التي ستودي بحياته وخسارته في نهاية الأمر، ولكن يجيبها بأنه لن يعلنها لأحد؛ ومن ثم تستنتج أنتيجونى أن هذا القرار لا رجعة فيه وأن محاولاتها باءت بالفشل، ولا فائدة من محاولة إثباته، فاستبد بها اليأس، مستفهمة بغرض التوكيد، قائلة

سوفوكليس: (1431)

AN. οὕτως ἄρ' , ὦ παῖ, ταῦτά σοι δεδογμένα

» أنتيجونى: وبالتالي أقد عزمت على هذا (الأمر). يا بنى؟ »

المعنى في البنية العميقة: > أنتيجونى: لقد حاولت أن أثنيك عن هذا المصير المؤلم، ولكن لا فائدة من كل ما قيل، وأن هذا قرارك، أليس كذلك ! <

لقد وظف سوفوكليس الظرف (οὕτως) كرابط ظرفي (adverbial conjunction): وهو الربط بين الجملة السابقة، والتي قال فيها بولونيكيس: «إنه لن يعلن الأخبار السيئة (لن أعلن ὃνδ' ἀγγέλλω)»، وبين الجملة التالية التي استنتجتها أنتيجونى، قائلة: «كذلك أنت عازم على الأمر» فهي تريد أن تؤكد قوله. ومن ثم فقد قام الظرف بتقييد الفعل أي تخصيصه وتحديدده وهو اسم المفعول (δεδογμένα) ليدل على الحدث وهو الإصرار/ العزم. ومن ثم فقد استخدم سوفوكليس الظرف (οὕτως) ليدل على أن ما يليه نتيجة منطقية / مسلمة لكلام سابق، وهو ما يُعرف بالاستدلال المنطقي logical inference. إذن لقد وظف سوفوكليس هذا الاستفهام الاستنتاجي للتوكيد

ومن الجدير بالذكر استخدام أنتيجونى كلمة يابنى (ὦ παῖ)، فدلالته الإدراكية هي الابن، أما دلالاتها الإيحائية فتوحى بالعناية والعطف والحنان كأنها بمثابة أمه. ومن ثم بمزج هذه المفردات / التراكيب اللغوية من نداء ورابط ظرفي واسم مفعول يخرج لنا الاستفهام من حقيقى إلى مجازى له من الدلالات ما توحى إليه كل كلمة: دلالة التوكيد ممزوجة بالشفقة والعطف واليأس والقنوط.

الشاهد الثاني:

بعدما عرف أوديبوس من المواطن في أي مكان يوجد، ولمن خُصص من الآلهة، وكيف أن هذه الأماكن لها مكانة رفيعة في نفوس مواطني هذه القرية، يستفهم لمزيد من التوكيد، قائلا

سوفوكليس: (64)

ΟΙ. ἦ γάρ τινες ναίουσι τοῦδε τοὺς τόπους

« أوديبوس: إذن (بالفعل)، هل يسكن البعض هذه الأماكن؟ »

البنية العميقة: (إذن، فهذه الأماكن يسكنها بعض الناس.)

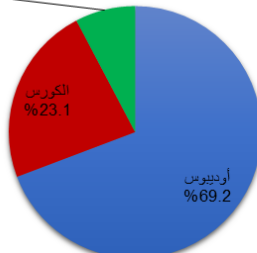
إن استخدم سوفوكليس التركيب اللغوى (ἦ γάρ) على رأس السؤال يزيد من شئ قيل بواسطة المتحدث سابقاً (Mitchell, (n.d.), p.15)، فاستخدام الأداة (γάρ) في السؤال ككلمة ثانية تدل على سؤال تابع لما سبق (أي لسؤال سابق) يحتاج لمزيد من التفصيل بمعنى (then) إذن (Thijs Kees, 2003, p.17)

وهذا المزيج اللغوى بين الأدوات particles (ἦ γάρ) يحدث في السؤال مع نغمة ملحة/عاجلة an urgent tone ليشير إلى رغبة قوية eagerness (Thijs Kees, 2003, p.14)

فحرص أوديبوس واهتمامه في هذا السؤال يعتمد على معلوماته التي استمدها من الكاهن سابقا، ولا سيما فى البيت (92)، والتي سيوضحها أوديبوس بشيء من التفصيل في الأبيات (85-110). ومن ثم فلقد وظف سوفوكليس حرف الاستفهام (ἦ) مع الأداة (γάρ) والتي تعنى (إذن)، والتي تدل على الإخبار والتحقيق وذلك لإثبات أمر ما بغرض التوكيد

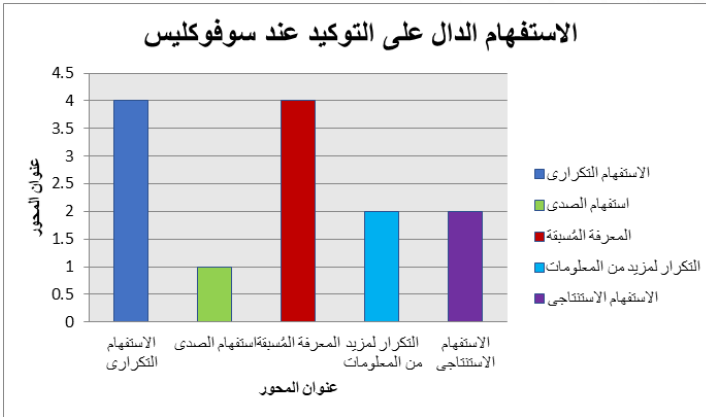
يُمكن إيجاز البحث من خلال الأشكال الآتية:

الاستفهام الدال على التوكيد على لسان المتحدثين



شكل رقم (1)

جاء أغلب التكرار على لسان أوديبوس، لما فيه من الدلالات التي تُعبر عن الحالة المسيطرة على نفسية أوديبوس؛ وهي الشعور بالعجز والقلق



شكل رقم (2)

يوضح الرسم البياني السابق صور الاستفهام الدال على التوكيد وأنواعه عند سوفوكليس، والذي عبر عنه بأسلوب استفهامي

الخاتمة:

بعد دراسة الاستفهام التوكيدي في اللغة اليونانية القديمة، دراسة دلالية من خلال مسرحية «أوديبوس في كولونوس» لسوفوكليس، توصلت الدراسة إلى ما يأتي « الاستفهام التوكيدي هو الاستفهام الذي ينشأ من السائل أو المُستفهم لإزالة الشك وعدم التأكد، ويبين ما يدور في نفسه من قلق وحيرة واضطراب.

« استخدم سوفوكليس مجموعة متنوعة من أساليب الاستفهام، والتي وُظفت في إفادة التوكيد؛ فهناك الاستفهام التكراري، واستفهام الصدى، والمعرفة المسبقة، والتكرار لمزيد من المعلومات، والاستفهام الاستنتاجي.

« من دلالات التوكيد باستخدام الاستفهام التكراري: التوكيد باستخدام الاستفهام التكراري الدال على القلق، والتوكيد باستخدام الاستفهام التكراري الدال على الدهشة، والتوكيد باستخدام الاستفهام التكراري لمزيد من التحقيق والثبات.

« ونلاحظ أن الاستفهام التكراري قد جاء على لسان أوديبوس، تلك الأسئلة التي كانت تستند على عماه وعجزه. هذا فضلا عن أنه يُسبق باستفهام قبله.

« تبين من خلال الدراسة أن استفهام الصدى الدال على التوكيد

يختلف تمامًا عن النوع الأول (الاستفهام التكراري): فهو ليس على لسان أوديبوس، ولا يُسبق باستفهام قبله. أما هذا النوع فقد جاء على لسان الكورس، فهو يكرر بأسلوب استفهامي ليتأكد من تلك الكلمات التي جاءت على لسان الرسول - بأسلوب خبري - ووقعت على مسامعه مكررا الفعل نفسه الذي استخدمه الرسول، بخلاف أوديبوس فهو لا يسأل بالفعل نفسه، كما أنه كان أعمى ويكرر ليتأكد، أما الكورس فلم يكن حاضرا الموقف.

« الاستفهام بالمعرفة المسبقة ويُقصد بهذا النوع سؤالاً مبنياً على الرغبة في التأكد من حصول المراد، فالمُستفهم على علم بالمعلومات أو ببعضها أو بمجمها، ولكن يريد أن يسمع ويتأكد من اتفاقها مع ما عنده أو يريد مزيداً من التفاصيل.

« الاستفهام المكرر للمزيد من المعلومات فهذا النوع من الاستفهام يريد المستفهم فيه مزيداً من التفاصيل، على جهة الرغبة في التأكد من حصول المراد، حيث (إنه يجمع بين النوع الأول والثالث) أي بين الاستفهام التكراري والاستفهام بالمعرفة المسبقة.

« وظف سوفوكليس في الاستفهام الاستنتاجي بعض الظروف والأدوات الدالة على الاستنتاج للتعبير عن التوكيد. وتعد الظروف والعبارات الظرفية أكثر عناصر الجملة حرية في الحركة، وغالباً ما يدل موقعها على مقدار التوكيد على المعلومات.

« تبين من خلال الدراسة أن الاستفهام التكراري والمعرفة المسبقة هما الأكثر استخداماً يليهما التكرار لمزيد من المعلومات، والاستفهام الاستنتاجي ثم استفهام الصدى.

قائمة المعاجم والمصادر والمراجع

أولاً: المعاجم والقواميس الأجنبية:

- » El- Kholy, M. A., A Dictionary of Theoretical Linguistics: English- Arabic, with an Arabic- English Glossary, Bayrut, Lubnan. 1st ed., (1986).
- » Crystal, D. A dictionary of linguistics and phonetics (The Language Library). John Wiley & Sons Incorporated. (2008).
- » Liddell, H.G. & R. Scott, A Greek – English Lexicon. With a revised supplement Oxford: Clarendon Press, (9th ed.), (1996).
- » Richard, J. C., Schmidt R., Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, London: Longman, 3rd ed., (2002).

ثانيًا: المعاجم والقواميس العربية:

- « باتريك شارودو، دومنيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري، حمادى صمود، تونس، المركز الوطنى للترجمة، منشورات دار سيناترا، ط1، (2008).
- « ابن منظور، لسان العرب، بيروت، لبنان، دار صادر، (2003).

قائمة المصادر:

- » Sophocles, Oedipus the King, Oedipus at Colonus , Antigone , Vol. 1. ed. by G. P. Goold, trans. by F. Storr (L C L, No. 20), London, (1981).
- » Thesaurus Linguae Graecae (TLG), 2000, University of California Irvine.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع الأجنبية:

- » Budelmann, Felix. Notes on the text of Sophocles. Bulletin of the Institute of Classical Studies, 43(1), (1999), pp.171-176.
- » Denniston, J. D. The Greek Particles: 2d Ed. Oxford, (1954).
- » Dik Helma, Word Order in Greek Tragic Dialogue, Oxford, (2007).
- » Halliday, M.A. & Hassan, Ruqaiya. Cohesion in English, London: Longman Pub Group(1976) ..
- » Kamerbeek, J. C. The Plays of Sophocles, Commentaries, The Oedipus Coloneus VII .Leiden: Brill, (1984).
- » Mitchell, T. A. M. Oedipus Coloneus of Sophocles, with Notes, Critical and Explanatory. Oxford, (n.d.).
- » R. A., Dooley & S. H. Levinsohn, Analyzing discourse: A manual of basic concepts. SIL International and University of North Dakota, (2000).
- » Roussou, A., Vlachos, C., & Papazachariou, D., In Situ, Ex Situ and (Non) Echo Questions. In Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected papers from the 20th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 20) (Vol.3), (2013), pp. 475-494.
- » Smyth, H. W. A Greek grammar for colleges. American Book Company. New York(1956) ..
- » Sophocles. The Plays and Fragments, with critical notes, commentary, and translation in English prose. Part II: The Oedipus Coloneus. Jebb, R. C. (Ed.). Cambridge. Cambridge University Press, (2010).
- » Thijs Kees, Τί γάρ εστι; Turn- initial γάρ in Greek dramatic dialogue, Dialogue Analysis 2000: Selected Papers from the 10th IADA, Anniversary Conference, Bologna, Max Niemeyer Verlag, Tubingen, (2003).

ثانيًا: المراجع العربية

- « بيتر نيومارك، جامع الترجمة، ترجمة وإعداد حسن غزالة، بيروت، دار ومكتبة الهلال، ط1، (2006).
- « روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، القاهرة، عالم الكتب، ط1، (1998).
- « سرى الشريف، الأساليب البلاغية للإفهام والإقناع، المجلد / العدد ع 8، جامعة أسيوط، المجلة العلمية لكلية الآداب، (2001).
- « نوال بنت إبراهيم الحلوة، أثر التكرار في التماسك النصي، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، الرياض، العدد الثامن، (2012).

اللغة والسياسة الثقافية أ. صندرة حفياني

الملخص:

ترتبط اللغة بالإنسان، وتتصل بحياته أشدّ الاتصال؛ بها يُبين عمّا يحيش في صدره وما يختلج في نفسه، وعن طريقها يعبر عن ذاته ويحقق اجتماعيته، عن طريق كلماتها يُقيم العلوم ويضع النظريات؛ فهي سفيرة أفكاره والعين التي يرى بها العالم ككل، أما الثقافة فتُمثل -كما يقرّ «تايلور»- ذلك الكل المركب من المعارف والفنون والعادات التي يكتسبها الفرد من المحيط الذي ولد وعاش فيه والتي تؤثر في سلوكه وفي أخلاقه، كما تحدد طريقة عيشه، فهي ذات طبيعة مركبة متباينة تختلف باختلاف الأمم والجماعات، ومتجددة متغيّرة بتغير ظروف الحياة، ومتحركة تورث من جيل إلى جيل

يظهر هنا مدى ارتباط كليهما بالآخر؛ فلا تنفك اللغة عن معتقدات الجماعة وعن ممارساتها، كما لا تفتأ الثقافة تستعين بالتمثيلات والمعاني في تشكيل بنائها وتثبيتها داخل السياقات التي وُجدت فيها، ضمن هذا المسار تروم هذه الورقة البحثية الحديث عن علاقة اللغة بالثقافة، وعن علاقتها بالسلطة والهوية، كما تبتغي التحرّي عن طبيعة تأسيس الثقافة، وطريقة تشكّلها.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الهوية، الثقافة، السلطة، التغيير.

Abstract:

Language is related to man, and it is closely related to his life; it shows what is simmering in his chest and what is different in himself, and through it he expresses himself and achieves his sociality. As for culture, it represents, as Taylor acknowledges, that composite whole of knowledge, arts and customs that the individual acquires from the environment in which he was born and lived, which affect his behavior and morals, as well as determine his way of living, it is of a complex nature that varies according to different nations and groups.

Here appears the link between language and culture, and therefore we seek in this research to clarify the relationship between them; between language and power, and between language and identity.

Keywords: language, identity, culture, power, change.

المقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى آدم وأوجد له زوجا ليسكن إليها، وبثّ في الأرض أناسي كثيرة تتعاضد بعضها مع بعض، وتؤدي مقاصدها المتنوعة وأغراضها المتجددة، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق لغة يتواصلون بها، ويتخذونها أداة لإحداث التغيير في أنفسهم وفي الآخرين المحيطين بهم وفي العالم ككل

اللغة عنصر مهم وخطير لا يمكن الاستغناء عنه في حياة كل البشر؛ إتقانها ومعرفتها حق المعرفة يُمكن من تحقيق الجودة، وإحراز التطور في مجالات شتى؛ الفردية منها والاجتماعية، وحتى العالمية لذلك وجب علينا تدارسها وفق مستويات عدة علنا نحقق الخيرية للآخرين ولأنفسنا

ضمن هذا التصور الفكري جاءت هذه الورقة البحثية لتتحرى عن العلاقة فيما بين اللغة والثقافة فإذا كانت الثقافة ما يسود بين جماعة من الناس، وما عرفوه وما اعتادوا على ممارسته ضمن محطاتهم التاريخية، فإنها لا تنفك عن اللغة بل تتوكل عليها؛ كيف يتم ذلك؟ ولماذا؟ وأيها يشكل الآخر؟ هل اللغة تسهم في إحداث التغيير الثقافي؟

إنّ التساؤل عن هذه العلاقة مهم للفرد وللمجتمعات على اختلاف شرائحهم وتنوع أهدافهم سواء أكانوا كتابا، ومعلمين، أم سياسيين، وإعلاميين، وغيرهم من دعاة التغيير، كما أنّ التدبر في مركزية اللغة ودورها في تشكيل الحياة والتأثير في البشر سلبا أو إيجابا من الفروض العينية على كلّ متعلم حرّ محب للحكمة.

اللغة : Language

تمهيد:

لا يمكننا الحديث عن اللغة دون الرجوع إلى مجال فلسفة اللغة، لما له من آراء أسهمت بنسبة كبيرة في الكشف عن أبعاد الظاهرة اللغوية ومدى تأثيرها على الإنسان وإحداث التغيير فيه فردا كان أو جماعات، ولذا سنقف قليلا عند أهم آراء الفلسفة التي ركزت على اللغة في تدارس قضاياها

لقد أعاد فلاسفة العصر الحديث النظر في منطق التفكير الفلسفي ذاته بحكم أن الفلسفة لم تعد تقدم إجابات شافية للمشكلات المطروحة نحو: ما هي العلاقة الموجودة بين اللغة والعالم؟ وهل تستطيع اللغة التعبير حقا عن الفكر؟ ما المقصود بالمعنى؟ وغيرها، ولذلك سعى الفلاسفة إلى إعادة طرح أسئلة جديدة تركز على صياغتها وتبسيطها قدر الإمكان، وكذا تحليل الموجود فعلا من الحقائق، لتمييز الصحيح من الزائف بدلا من الهث وراء اكتشافها، ولا يتأتى ذلك إلا **عن طريق اللغة**، وتتبع عباراتها وكلماتها المستخدمة فيها، وهو ما يعرف «بالمنعطف

اللغوي» «Linguistic turn»

ظهر مصطلح المنعطف اللغوي أول مرة عند أيار (A.J.Auer 1989-1910) سنة 1936م الذي أكد أن القضايا الفلسفية هي قضايا لغوية في طبيعتها، ومهمة الفيلسوف لا تكمن في تتبع الخصائص الفيزيائية للأشياء، وإنما وجب عليه دراسة الطريقة التي نتحدث بها عن هذه الأشياء (Williamson, 2007, p. 11)، ويعدّ المنعطف اللغوي تغيير كبيراً في مسار الفلسفة؛ التي أصبحت تركز على **دراسة اللغة وتحليل كيفيات استعمالها** من أجل القضاء على المشكلات التي عانت منها الفلسفة ردحاً من الزمن (Rorty, 1967م، صفحة 3) إذ تم استبدال سؤال: ما المعرفة؟ بسؤال جديد، والمتمثل في: ما الاستعمال الحالي للفعل (علم/عرف)؟ وأضحت مهمتها تحليل المعرفة الموجودة فعلاً، بدلاً من البحث عنها

لقد عرف هذا المصطلح بعد مراجعة «جوستاف برجمان» لكتاب «ستراوسن الأفراد» الموسوم: «أنطولوجيا ستراوسن» عام 1960، وزاده شهرة أعمال رتشاردز رورتي خاصة بعد صدور كتابه «The linguistic turn» سنة 1953م، إلا أن الدارسين يردّون هذا التحول إلى فريجه، كما ينسبه «تر هاجر» إلى فيتجنشتاين، الأمر الذي لا اختلاف فيه أن هناك أعمالاً كثيرة: نحوالوضعية المنطقية، ومساهمات كواين، ومدرسة أوكسفورد ألّفت المداخل الفلسفية إلى اللغة وشكلت الفرع الفلسفي المعروف بفلسفة اللغة، (إسماعيل، 2007م، صفحة 13-16) وهو المنحى الذي اعتنقه رواد الفلسفة التحليلية بمختلف توجهاتهم حينما ركزوا على اللغة في أبحاثهم الفلسفية، بوصفها الإطار الذي توصف فيه المعرفة الإنسانية

تباينت آرائهم حول نوع اللغة المدروسة إذ انقسموا إلى فريقين؛ أما الأول يقر أن التحليل الفلسفي يتوقف على تأليف لغة اصطناعية جديدة تقوم على المنطق تمكّن من حل المشكلات الفلسفية، بينما ذهب الفريق الثاني إلى أن تحليل اللغة العادية هو الذي يؤدي إلى حل المشكلات، وبهذا تغدو **اللغة وسيلة وهدف من أهداف البحث الفلسفي في آن واحد**، لأن دراسة اللغة هي أداة ذات قيمة كبرى في مساعدة الفيلسوف على تحقيق هدفه الأولي في حسم المسائل الفلسفية (عطية، 2019م، صفحة 13) وتشدّ عضده في البحث عن الإجابات للأسئلة المطروحة يعدّ «لودفيج فيتجنشتاين» (Ludwig wittgensteins) (1898-1951) من رواد الاتجاه الثاني، وحسبنا هنا أن نستشف أهمية اللغة ومركزيتها في الدراسات الفلسفية. ومن ثم مركزيتها في حياة الإنسان ونقف تحديداً عند المفاهيم التي تكشف عن العلاقة الرابطة بين اللغة والثقافة.

ينظر هذا البحث إلى اللغة بعدّها أداة (Tool) لتحقيق أغراض معينة كما يرى فيتجنشتاين لأنّ «اللغة هي الطريق إلى المعرفة، بوصفها وسيلة لفهم تكوين المعنى في الخطاب، ونظراً لعلاقة التضمن أو التوازي بين اللغة والتفكير، فلا سبيل إلى فلسفة التفكير والمعرفة والفهم دون اللغة، إذ كل شيء يحدث داخل اللغة «(فيتجنشتاين، تحقيقات فلسفية، 2007م، صفحة 64.63): فاللغة هي محط اهتمام

وظيفة اللغة لم تعد فقط إطلاق الأحكام وتمثيل الواقع بل « أصبحت تشمل أشياء أخرى غير قول الأحداث منها إنشائية الأعمال اللغوية » (فيتجنشتاين، تحقیقات ، 2007، صفحة 55) إذ يوجد في اللغة جمل ليس لها قيمة حقيقية نحو: « صيغ الأمر، والاستفهام (ليس لها قيمة حقيقية) ولا يمكن الحكم عليها، ولا أحد سيقول إن السؤال: «هل كانت السماء ممطرة؟» صائب أو خاطئ (...) فالأسئلة والأوامر جمل من اللغة بدرجة الإقرار نفسها (...) فإن لم يكن لها قيمة حقيقية فتؤدي وظيفة إنشائية تغيّر بموجبها وضع المخاطب، والمخاطب » (فيتجنشتاين، تحقیقات ، 2007، صفحة 55_56) .

تؤدي اللغة وظيفة ما على أرض الواقع، وأكثر تحديدا تسهم في تغيير أوضاع المتخاطبين. لذلك ولي فيتجنشتاين فكره صوب اللغة الجارية بين الناس مؤكدا على العلاقة الرابطة بين اللغة ومستعملها وأن المعاني تنشأ من استعمالها، فاستعمال الأشياء سابق لتسمياتها، كما «لا نستطيع أن نسأل عن اسم شيء ما إلا عندما نعرف ما يمكن فعله بذلك الاسم» (فيتجنشتاين، 2007، صفحة 61) فحدود المعنى تكمن في الاستعمال وفي عناصر اللعبة اللغوية، وليس في التطابق ما بين القول والواقع. وظيفة اللغة لا تكمن في تمثيل الواقع ولا تعكسه لأن معنى اللفظة ينشأ من استخدامها، وحدوده تعود إلى الاستعمال «ويعتبر أن معنى القضية ليس مرتبط بدوره بقيمة الحقيقة، بل بنحو القضية (...) ولا يعتبر أمر ما من الواقع إلا إذا كانت له بنية عامة، مثل: الزمان، المكان، الألوان، والأصوات... الخ أي كل ماله وجود منطقي...» (فيتجنشتاين، 2007، صفحة 78 - 79). وهو تأكيد على أهمية عناصر كثيرة تنتمي إلى مقام الاستعمال اللغوي؛ عناصر خارج اللغة تتدخل في توليد المعاني حيث يتم بناء المعنى في السياق، ولا يتم اكتشافه.

إذا المعاني تتولد ضمن اللعبة اللغوية، التي تتكوّن من مجموع الإجراءات والأفعال التي تعمل عن طريق اللغة، كما تحكمها قواعد متفق عليها إلا أنها ليست تامة، لأن طرق الاستعمال متنوعة وثرية، وغير محصورة تابعة لقدرات الأفراد والمحيط اللغوي، الذي وردت فيه، ولذلك يذكر أن «اللعبة مؤسسة واللغة مؤسسة، والقاعدة مؤسسة، وهذه المؤسسة لا تقوم إلا بالاستعمال، والتواضع الاجتماعي، الذي يتأسس في محيط «شكل حياة» (فيتجنشتاين، 2007، صفحة 79) فاللغة مرتبطة بالجماعة التي تستخدمها

الجماعة تمارس اللغة ضمن محيطها (نشاط شامل) فهي تؤدي لعبة لغوية، وتكلم اللغة يعدّ عملا أو شكل حياة «لأن اللعبة اللغوية هي أن نبرز أن تكلم لغة ما يعدّ عملا لغويا أو شكل حياة، إذا كانت اللعبة اللغوية عملا لغويا، فإنه يفترض أن يجري عليها ما جرى على الأعمال اللغوية من شروط، وإنجازها في محيط معين وبمقاصد معينة ومواصفات محددة، وإذا كان من الطبيعي الحديث عن اللغة

يستدعي الحديث عن مظاهر تحكمها القوانين الاجتماعية، فإن تصوّر لغة يعني أن تصوّر شكل حياة» (فيتجنشتاين، 2007، صفحة 89)، استخدام اللغة ضمن عملية تخابلية جزء من النشاط الإنساني الفعلي وشكل حياة

تخضع اللعبة اللغوية لاتفاقات تخصّ التعريف والأحكام «وهذا التعالق بين اللغة والمؤسسة الاجتماعية يخرج اللغة من عدّها وسيلة إخبار، وتواصل فحسب، وإنّما هي فعل، وعمل وممارسة اجتماعية» (فيتجنشتاين، 2007، صفحة 90) تتجاوز مهمة **تمثيل الأشياء والعالم بل تؤثر فيها ومن ثم تؤدي وظيفة معيّنة ضمن الشيء الاجتماعي.**

اللغة نظام من العلامات التفاضلية التي تولّد المعاني من خلال الاختلافات الصوتية والتصورية، أي المعاني تولد من علاقة العلامات فيما بينها (الاختلاف والمجاورة) كما أنّ الأشياء المادية، والأحداث، والممارسات الاجتماعية المختلفة تظهر للعيان عن طريق اللغة فهي التي تعطيها معنى ومن استعمالها في مواقعها، فتؤثر في العالم وهي في أصلها مؤسسة لها أهداف وأغراض مقصودة، وهذا يحيلنا على مستوى آخر من الممارسات الاجتماعية ألا وهي السلطة: فكيف ترتبط اللغة بالسلطة؟ ولماذا؟

اللغة والسلطة:

تحدد المعاجم اللغوية تصور السلطة ضمن العلاقة بين طرفين أو أكثر، إذ تقوم هذه العلاقة على أساس سيادة أحدهما على الآخر، «فالسّين واللام والطاء أصل واحد، وهو القوة والقهر، ومن ذلك السّلاطة من القوة والقهر، ولذلك سمي السّلاطان سلطانا، والسّلاطان الحُجّة والسّليط من الرجال: فصيح اللسان الذّرب، والسّليطة: المرأة الصّخّابة» (فارس، 1972م، صفحة 95) يقول ابن منظور: «السّلاطة القهر، سلطه الله فتسلط عليهم...» (منظور، لسان العرب، 2005) يوجد تفاعل بين الأطراف إلّا أنّه محكوم بصيغة التابع والمتبوع، والغلبة

لم ترد الكلمة «السلطة» في القرآن الكريم إلّا أنّه ذكرت صيغ كثيرة مأخوذة من جذرها اللغوي (س ل ط) نحو: وسلّط، وسلّطان ومنه قوله تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَيَّ قَوْمٌ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِّيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَنْ يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ فَلَقَاتِلُوكُمْ ؕ فَإِنْ اعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يُقَاتِلُوكُمْ وَأَلْقَوْا إِلَيْكُمُ السَّلَٰمَ فَمَا جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلًا﴾ (النساء/ 90)، ولوشاء الله لسلطهم عليكم أي كفّوا أيديكم عن الذين اعتزلوا ولم يقاتلوكم، فاقبلوا العافية واشكروا الله على أن كفّ أيديهم عنكم مع تمكّنهم من ذلك، وكذلك في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْهُمْ فَمَا أَوْجَفْتُمْ عَلَيْهِ مِنْ خَيْلٍ وَلَا رِكَابٍ وَلَكِنَّ اللَّهَ يُسَلِّطُ رُسُلَهُ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (الحشر/ 6) الله سبحانه وتعالى يرزق رسله أسباب التمكين (عاشور، 1984م، صفحة 154).

السُّلْطَانُ الْحَجَّةَ وَالْبِرْهَانَ وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَمَا كَانَ لَهُ عَلَيْهِمْ مِّن سُلْطَانٍ إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يُّؤْمِنُ بِالْآخِرَةِ مِمَّنْ هُوَ مِنْهَا فِي شَكٍّ﴾ (سبأ/ 21) أي ما كان عليهم حجة يضلُّهم بها إلا أن سلطانه عليهم لنعلم من يؤمن بالآخرة، ولذلك قيل للأمراء سلاطين: لأنَّهم الذين تقام بهم الحجج والحقوق، وقد يراد به المعجزة في قوله تعالى: ﴿وَفِي مُوسَى إِذْ أَرْسَلْنَاهُ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ بِسُلْطَانٍ مُّبِينٍ﴾ (الذاريات/ 38)

(الأزهري، 1975م، صفحة 255)، السلطان قدرة الملك، والولي، والسلطان من كل شيء: شدَّته وحدَّته وسطوته، قال: ومنه اشتقاق السلطان، والتركيب يدل على القوة، والقهر، والغلبة (دريد، صفحة 465)

أمَّا في اللغة الإنجليزية كلمة «AUTHORITY» تدل على القوة والقدرة والاستطاعة على إصدار الأوامر والإدارة (هاندس، 2005، صفحة 13)

الدلالة اللغوية هنا تقرّ معاني القوة والقهر السيطرة والحجة والبرهان والقدرة والإدارة، ولعلّ هذا ما جعلها محط اهتمام باحثين كثر على اختلاف تخصصاتهم وتباين منطلقاتهم النظرية

يذكر ابن خلدون أنّ السُّلْطَانة تتجلّى في مجموعة العلاقات التنظيمية التي تحكم الجماعة ضمن مرحلة زمنية معينة حتّى يسهل تسيير شؤون الناس الدنيوية والأخروية، وحتّى يحمل العامّة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم، ركنها الشديد الحكم بما أنزل الله سبحانه وتعالى من آيات محكمات تبين الأدوار وتضبط روابط الاتصال فيما بين أفراد المجتمع (خلدون، 2005 م، صفحة 152 – 156)

يرى بول ريكو وأن وجود السلطة يرتبط بوجود واستمرار إرادة العيش لدى جماعة تاريخية (ريكو، 2005 م، صفحة 386)، فهي مرتبطة بوجود واستمرار مجموعة من الناس الذين يتقاسمون الموقع ذاته، ويسعون إلى تحقيق أهدافهم، والرأي نفسه عند فوكوالذي يؤكد أنّ للسلطة مفهوما شاملا يمسّ كلّ الأفراد، الذين يتواصلون فيما بينهم، ويؤثرون في بعضهم البعض (موسى، 2009م، صفحة 18).

إنّ السلطة ترتبط ارتباطاً شديداً بممارستها وتختلف باختلاف الجماعات التاريخية، فقد تكون مرادفة للقوة أو السيطرة كما قد تتجاوزها إلى فرض الهيمنة بصفة إرغامية، والتحكم والقهر، وكذا التأثير في الآخرين والتغيير في سلوكهم عن طريق الحجّة المقنعة والبرهان الدامغ، ابتغاء إنجاز أغراض مقصودة، ولذلك وجب على الجهة المؤثرة أن تمتلك القدرة، والإمكانات والآليات اللازمة والمساعدة لبلوغ مراميها.

يظهر هنا جلياً الارتباط المتين بين السلطة والمجتمع نظراً للحاجة إلى الضبط وتوزيع الأدوار الاجتماعية، وتيسير قضاء حوائج الناس في شتى المجالات، وكذا بمن يقودهم ويتولى زمام الحكم ضمن محطاتهم التاريخية، كما لا تنفك عن السياسة بوصفها تدبّر شؤون الناس بما يخدم مصالحهم العامّة

يستند حاكم الجماعة في ممارسة سلطته إلى آليات متعددة تشكل اللغة أهمها؛ عن طريقها يمارس السيادة فيضع القوانين، ويقيم العدل، ويبرم الصفقات وبها يفرض العقوبات ويكفّ المخالفات، ومهما يكن مجال الفعل السياسي فإنّ فصاحة الأداء اللغوي هي المحرك الأقوى للإنجاز الإجرائي طالما هي الفاعل الأقوى في عملية الإقناع (المسدي، 2007، صفحة 84)، لذلك ترتبط اللغة بمن يقود الأمة ارتباطاً مباشراً، فهم يشكلونها وفق مقاصدهم، وحسب ما تقتضيه المقامات، وهي المعول الأساس الذي تتوكل عليه السلطة في تحقيق الاستقرار وضمان الثبات.

لغة السياسة هي درع النظام القائم، ولطالما ارتبط الملك باللغة كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَضَّلَ الْخُطَابَ﴾ (ص/20)، **دلالة على أهمية اللغة في تحقيق السيادة وممارسة الحكم** وقد أكد ماركيز على خطورتها ومدى فاعليتها في تحقيق السيطرة في المجتمعات القائمة.

وظيفة السياسي تسيير أمور الناس عن طريق إصدار القرار ثم السهر على تنفيذه، معتمداً على آليات كثيرة تشد عضده، أهمها الخطاب الذي يوجهه إلى جمهوره توجيهها مباشر، ولذلك عليه الأخذ بناصية اللغة حتى يتمكن من توجيههم وضبط سلوكهم، أو حثهم على أفعال مخصوصة يبتغي إنجازها على أرض الواقع.

لغة الحاكم هي ما تنتج السلطة [المصدر]، أو ما يكون موضوعه الحديث عن أمور الدولة وطريقة تسيير الحاكم لشؤون الناس، قد ينتج مفكرون ومتخصصون، أو حتى المهتمون بالسياسة، يعني ذلك أنّ هناك خطاباً خاصاً بالسلطة يصدره المخوّل بالتسيير، سواء أكان منطوقاً أم مكتوباً، وسواء أكان فرداً أم هيئة مكلفة بمهمة معينة ومعتزفاً بها، (فهو خطاب مؤسس يركن إلى نظام محدد)، وخطاب آخر قد يسهم أشخاص خارج السلطة في تشكيله (موضوعه تدبّر شؤون التسيير، وتتبع طرائق الإدارة لمصالحها) بمعنى خطاب السلطة هو الذي يصنعه أصحاب القرار، يُبين عن شخصية المؤسسة، ولا يعبر عن شخصية القائل بل يمثل النظام الحاكم ككل، ويدعم بأسباب القوة، فالسلطة الحاكمة ممارسة دالة تضبط العلاقات ما بين الأفراد، وتوزع الأدوار الاجتماعية بما يضمن الإنجاز المقصود على أرض الواقع، بمعنى تشكيل المؤسسات التي تنهض بمهام معينة، وكل ذلك لا يتأتى إلا عن طريق استعمال اللغة بوصفه إنشاءات خطابية تبتغي التأثير في الآخرين والتغيير في سلوكهم، وتوجيه أفعالهم نحو هدف ما، ومن ثمّ لغة السلطة تتدخل في تغيير العالم، بل وتصنعه

يرى فوكو أنّ السلطة تعود دائماً إلى اللغة وتستند بها في توزيع المهام، وبثّ ما تراه مناسباً عبر إنشاءات خطابية؛ إذ يعدّ الخطاب مجموعة من البيانات والقواعد التي تنتمي إلى مجالات مختلفة، والتي تخضع لحيز الرقابة بشكل جماعي، فكل المشتركات التاريخية تعمل على إنتاجه متجاوزاً بذلك التصورات اللسانية إلى ما هو اجتماعي، وتسعى السلطة جاهدة إلى امتلاكه والاشتغال على آلياته من أجل تحقيق ما تصبو إليه (Faucault, L'ordre du discours , 1971, p. 10 11).

السلطة تعمُّ كلَّ العلاقات الاجتماعية، وهي ليست مجرد قوة قسرية أو تقليدية تجعل الناس تابعين للآخرين، رغم أن هذا عملها، ولكنها تولّد أيضاً وتُمكِّن الفعل والعلاقات الاجتماعية من خلال سياسة التمثيل، وما ينطوي عليه من مسائل الإدماج والإقصاء، وبذلك هي متورّطة في بناء وتنظيم التصنيفات الثقافية (باركر، 2018، صفحة 228)، فالسلطة تتوكأ على إمكانيات اللغة المختلفة (نحو: التمثيل، والترميز) **عند تشييدها للمفاهيم التي تؤثر بها على جمهور المتلقين**

تعمل الأوصاف والتسميات على فرض تصورات بعينها وإنجاز عوالم مخصصة ومن ثمّ تسهم في التغيير الثقافي فالتغيير الاجتماعي الذي تسعى السلطة جاهدة إلى إحداثه. لاسيما وأن الجماعة تحكمها فهمات خاصة «السياسة واللغة قرينتان متلازمتان، حيثما رأيت الواحد بدا لك الآخر (...)» فالقائمون على شؤون العباد لا ينشدون أشعاراً وهم يسوسون ولا يطمحون إلى صنع الجمال وهم يحكمون، وما من فعل سياسي إلّا وهو يُنتج بالضرورة خطاباً فليماً خطاب الحاكم فهو ساعته امتداح وزهو، وتبرير، وأمّا خطاب المحكوم فهو تظلم وارتداد إلى الأفضل» (المسدي، 2007م، صفحة 15)، **وكذلك اللغة تتأثر بالسلطة وسياساتها، لأن السلطة تفرض حكماً وتحافظ عليه، فتسكّ التصورات، وتصنع المصطلحات، وتغيّب أخرى، وتغيّر الدلالات، ومن ثم فهي تؤثر في اللغة**

لأنّ اللغة التي يصدرها المسؤول في الدولة تتدخل في العالم (إنشاء خطابي)؛ فهي خطاب مؤسس يحتكم إلى مجموعة من القواعد والأنظمة والأفكار وهذا يحيلنا على عالم الأيديولوجيا التي تعتمد السلطة وتقرّ بها وتتخذها مطية لتحقيق أغراضها، إذا كيف تتصل الأيديولوجيا باللغة ؟ ولماذا؟

اللغة والأيديولوجيا :

إنّ ارتباط اللغة بالسلطة الحاكمة يظهر مدى صلاته بالأيديولوجيا (Ideology) وتذكر الدراسات أنّ أنطوان ديستوت دوتراي (Destut de Tray Antoine) هو أول من استعمل هذا المصطلح (ما بين عامي 1796 — 1798 م) ليدل على عالم الأفكار، بعد ذلك انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية على يد «كارل مانهايم» (Karl Mann-heim)، ثم مع مدرسة فرانكفورت الذي هاجر بعض روادها إلى الولايات المتحدة الأمريكية، نحو: «كارين هورني» (Karen Horney)، و«هنا آرندت» (Hannah Arendt)، ثم «يورغن هابرماس» (Jürgen Habermas)

المصطلح الأجنبي «Ideology» مشتق من اللغة الإغريقية، ويتكون من مقطع «Idea» يدل على التصور أو الفكرة، والمقطع «logos» ويعني «العلم» و«الدراسة» (غيث)، ولذلك وسمت بعلم الأفكار إلّا أنّ مدلولها يختلف باختلاف الاستعمالات، وتبعا للمحطات التاريخية تصل في بعض الأحيان حدّ التباين

وضعت له مقابلات كثيرة في اللغة العربية، نحو: «الأدلوجة» على وزن «أفعولة» والذي قدمه عبد الله العروى، ويشير إلى مجموع القيم والأخلاق، والأهداف التي يُرجى تحقيقها على المدى القريب والبعيد (العروى، 2012، صفحة 9)، إلا أنّ كلمة «الأيديولوجيا» أكثر شيوعاً في الثقافة العربية. المقام هنا يفرض علينا التركيز على وشاح الاتصال ومكامن الربط بينها وبين اللغة والثقافة، ولا يتسع للحديث عن أصل المصطلحات، وما يحفها من مخاطر التبعية الصماء للغرب ولتصوراتهم المرتبطة بالمجال التداولي المخصوص

تعددت مدلولات الأيديولوجيا من مرحلة زمنية إلى أخرى، نحو: العلم الذي يدرس الأفكار، وكذا منظومة فكرية تعبر عن الروح التي تحفز حقبة تاريخية إلى تحقيق هدف مرسوم في خطة التاريخ العام، إذ تمثل المنطق الكامن وراء كل إنتاجاتها (جورج فريدريش هيجل 1770 — 1831م)، وهي أيضاً مجموعة الأفكار التي تفرضها الطبقة المهيمنة على باقي أفراد المجتمع (كارل ماركس 1818 — 1883م) كذلك تمثل مجموع الأوهام والتعديلات، والحيل التي يُعاكس بها الإنسان (نتشيه فريدريش 1844 — 1990م)، وهي الأفكار المشوهة التي تطلقها الطبقة الحاكمة لتحافظ على النظام الاجتماعي القائم (كارل مانهايم 1893 — 1947م)، وكذا نسق له منطق ودقته الخاصين كالتمثيلات، والأساطير والتصورات حسب الأحوال يؤدي دوراً تاريخياً (لوي ألتوسير 1918 — 1990م)، وقيل أيضاً مجموعة منظمة من الأفكار تشكل رؤية شاملة وطريقة لرؤية القضايا التي تتعلق بالأمور اليومية، ونسقا من المعتقدات يفسر الواقع بعد تبسيطه تبسيطاً مغلداً، وهي كذلك نسقا يشوه الواقع، والنظام الفكري والعاطفي الشامل الذي يعبر عن مواقف الأفراد حول العالم والمجتمع والإنسان، ويقر المسيحي أنّ كلمة الأيديولوجيا تعني كل شيء وعكسه وبوسعها أن تؤدي معاني مختلفة حسب منظور المتكلم (النادي، الأيديولوجيا، قراءة تأسيسية في البنية المفاهيمية، 2021)

تتفق جلّ المفاهيم السابقة في عدّ الأيديولوجيا منظومة من الأفكار، التي يعتقد بها الفرد والجماعات، ومن ثمّ يتخذها الأفراد، والمؤسسات، والسلطات كنظام يهيكل أعمالهم، ويؤطر سلوكهم، ولذلك هي مرتبطة بالمجتمع، وبالسياقات التي وجدت فيها، كما تنبئ عن التطورات والصراعات الاجتماعية والسياسية؛ فهي مقيدة بما هو اجتماعي تاريخي حسب رأي عبد الله العروى، وقد حددها في ثلاثة مفاهيم كبرى: المفهوم السياسي، والمفهوم المعرفي، والمفهوم الكوني انطلاقاً من أغراضها المقصودة ومن الجماعات المنادية بها، إذ يرتبط الأول بهيئة معينة أو بالسلطة الحاكمة، ويكون هدفه مركّزاً على مجتمعه، أما الثاني يتجاوز الجزئي، وينظر للعالم نظرة تاريخية بمفهوم «الرؤية للعالم» تتبناها النخبة المثقفة، التي تتجرد من أية نزعة حزبية وفي الوقت نفسه تعترف بالأيديولوجيات الأخرى، وما فيها من مزايا من منظور إنساني قيمي قصد إدراك سيرورة التاريخ وتحولاته، أما المفهوم المعرفي فيبتغي دراسة كينونة الإنسان المادية والمعنوية ضمن نظرية المعرفة، ومحاولة

تتبع الأحكام الخاصة «بالحق»، و«الخير»، و«الجمال» إلا أنّ المفاهيم الثلاث مرتبطة ومتداخلة فيما بينها (النادي، الأيديولوجيا، قرارة تأسيسية في البنية المفاهيمية، 2021م) الأيديولوجيا تتجلى أكثر ضمن مجال السلطة الحاكمة، والتي تتخذ لنفسها منطلقات فكرية تؤثت فضاءها السياسي وتحدّد مساراتها، كما تبرز أفعالها وتسعى جاهدة من ورائها إلى إقناع الناس واستمالتهم من أجل تحقيق إنجازاتها، ولذلك تعتمد على عناصر اجتماعية وثقافية تُهمّ المتلقي وتنتمي إلى عالمه، نحو: الفئات، الدين، الموروث الشعبي، ولأجل ذلك تتخذ السلطة اللغة كمعول أساسي في تحقيق عوالمها، بهذا **يطلع الخطاب بمهمة كبيرة تساعد السياسي في تغيير العالم كما يُبين عن المحطات التاريخية وما اعتراها من صراعات وتحولات وما يميزها من ثقافات وحقائق كانت قائمة، بمعنى أنّ اللغة السياسية تتشكل انطلاقاً من الأيديولوجيا كما تكشفها** (هي مجموعة من الأفكار يُعلل بها فعل معين) هذا الأمر يُفضي بنا إلى مستوى آخر ألا وهو الهوية المائزة لكل مجتمع بشري معين، فكيف تتصل اللغة بالهوية؟

اللغة والهوية :

تؤدي اللغة وظائف متعددة تخدم الإنسان وتنظم وجوده: فهي وعاء لفكره، وكاشفة لخواطره، وناقلة لمشاعره « فهي أم المرجعيات، في تشييد المعمار الحضاري، وفي بناء صرحه الثقافي، بل هي التي تصنع الهوية، وتؤثثها، إذ لا هوية بغير ثقافة، ولا ثقافة بغير لغة» (المسدي، الهوية و اللغة في الوطن العربي،، 2013م، صفحة 292)؛ الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي لا ينفك يتواصل مع الآخرين، ولن يستطيع العيش دون الجماعة، واللغة هي المعول الأساس الذي تنبني عليها العلاقات

إن فهم الهوية وتتبع علاقتها باللغة أمر ملزم يصل إلى حدّ القدسية، لما تسمح به من تحقيق قيم الاختلاف والتعايش فيما بين البشر، وهي كلمة مشتقة لغة من الضمير هو، حيث يُقصد به «حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره» (أنيس، 1989 م، صفحة 998)؛ يدلّ على كون الشيء هو نفسه وليس غيره عن طريق التطابق أو الاتساق المنطقي.

يرمز لفظ « الهوية» في الأساس إلى الخصائص والسمات المشتركة بين أفراد مجتمع ما والتي تحدد حضارته، وتجعله متميّزاً عن غيره (زادي، 2017،، صفحة 134)، ولذلك يحتلّ هذا المفهوم مركز الصدارة في العلوم الإنسانية التي تدارس هذا الكائن المعقد في علاقته بالوجود ككلّ، وتحرّى عن علاقته بالحياة اليومية الثقافية منها والاجتماعية، مما أنتج صعوبة ومُشاكلة وتعقيدا في وضع محدّداته « فهو وعاء الضمير الجمعي لأيّ تكتل بشري، ومحتواه في الوقت نفسه، بما يشمله من قيم وعادات ومقومات تكيف وعي الجماعة، وإرادتها في الوجود والحياة داخل نطاق الحفاظ على كيانه» (Mucchielli A. , 1986, p. 87).

التحقق في ذاته واختلافه عن غيره يولد إحساس الفرد بالانتماء إلى الجماعة وتشاركه لمجموعة من السمات والخصائص والأهداف، لأنَّ الفرد لا يكون كذلك وهو ينأى عن الآخرين، وإنما تظهر صورة الذات وتبرز عند مواجهة الغير.

يمكن القول إنَّ الهوية مجموعة من القيم والنسيج المعرفي وكلَّ وسمٍ مشترك بين مجموعة من الأفراد والتي تؤسس للانتماء الاجتماعي، فتقدِّمه لغيره، وتحدد موقعه، وتُجَلِّى وظيفته، ومن ثَمَّ فهي — الهوية — تشمل القيم العقائدية والأعراف الاجتماعية، والمميزات المعيشية، حتَّى النفسية، مما يجعلها عامَّة وخاصة، وكذا مادية ومعنوية، كلَّها تنتج من لعبة المغايرة والتشابه.

إنَّ الهوية « في مفهومها الشامل قيمة جوهرية في حياة الإنسان بوصفه كائناً ثقافياً قبل أن يكون كائناً بيولوجياً (...)، وجوهر الهوية الانتماء (...)، وهو مضمون، وإبلاغ، فأما المضمون فعقيدة تكفل له الإيمان وتقيه شر الضياع في الوجود، وأما الإبلاغ فلغة تؤمِّن له التواصل الإنساني الخلق، فإذا تصاقبت دائرة الإيمان ودائرة اللسان كان الانتماء إلى التاريخ (...)، وتعدَّ اللغة مكون جوهرى ضمن معمار السياسة « (المسدي، الهوية و اللغة ، 2013، صفحة 203) :**لن يتجسد الانتماء إلا بوجود لغة تتفق عليها أمة من الناس :تحدد المعالم وتبيِّن الأطر،وتمكن هذه الأمة من تثبيت كينونتها، فتتمايز عن باقي الأمم الأخرى.**

هذا ما يحتم على قائد الجماعة الأخذ بناصة اللغة حتَّى يؤثر في عقول المخاطبين ويحرك نفوس الجماهير نحوالجهة التي يريدها(يؤسس لهوية ما) ويُقدِّمها للآخر، فيحقق بذلك التموضع المنشود لجماعته في العالم ككل، ويعمل على تثبيتته ضمن الانفتاح العالمي، ومن ثَمَّ الهوية تتشكَّل عن طريق إنشاءات خطابية (كما جاء عند ستوارت هال)، **فاللغة آلية مهمّة وخطيرة من آليات التمكين في الأرض.**

أما من منظور علم الاجتماع فهي الانتماء بكل أشكاله، أو بمعنى آخر هي خصوصية الذات، وما يتميز به الفرد أو المجتمع عن الآخرين من خصائص ومميزات، ومن قيم ومقومات مشتركة، وهو المعنى الذي يؤكده المفكر أليكس (Mucchielli، 1986، p. 87) في كتابه الهوية

موضوع الهوية يتحدد في مسار العلاقة بين الإنسان والأحداث والأشياء المحيطة به، وبينه وبين الآخرين، وكذا علاقة الأشياء بعضها ببعض، وهي مسألة مرتبطة بالتفاعل بين الأطراف المختلفة، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق استعمال اللغة تسمح بالتفكير والتعبير والتواصل، إضافة إلى ذلك تسهم القيم العقائدية (الدين) في تشكيل الهوية إذ «يتفق معظم الباحثين بأن الدين هو أحد الثوابت الثقافية الاجتماعية التي لم تتغير، ولم تندثر، وبقيت صامدة في ظل التقلبات الفكرية والإيديولوجية والتطورات العلمية، وهو عنصر بارز من العناصر المغذية للثقافة، والمشكلة لعقل الإنسان ووجدانه وهويته وشخصيته» (محمد، 2010، صفحة 73)؛

تدين به الجماعة يؤثر في فكر الإنسان وفي النفس البشرية، فيحدّد سلوكه ويضبط أفعاله في الحياة، ويُفصّل العلاقات الاجتماعية ويؤطّرها، فهو رافد مهم يؤسس عقل ووجدان الشخصية ويشكل ثقافتها

إضافة إلى ذلك يعمل التاريخ كحاضنة تنمونها الهوية وتترعرع، إذ يمثل الموقع الذي يكرّس الانتماء ويسمح بتحقيقه في سياق وجودي ومعرفي وقيمي، فهو دعامة أساسية من دعائم ائتلاف أفراد الأمة واختلافها وتمييزها عن غيرها. هوية الجماعة وعيٌ بتاريخها، من خلاله تعرف ذاتها، وتشترك في الدين واللغة والثقافة، والولاء للوطن، والتعايش فتكسب إحساسا داخليا بالوحدة والانسجام، ولذلك لا يستوالحديث عن الهوية دون التحري عن الثقافة وأبعادها وهو ما سيأتي بيانه في العنصر الموالي.

اللغة والثقافة:

كلمة الثقافة مأخوذة من الجذر اللغوي (ت ق ف)، الذي يشير معناه إلى التجديد والتسوية، والحدق وسرعة التعليم، فقولنا: ثقف الرجل، أي صار حاذقا، فطنا، كيّسا، وظفر به (الزبيدي م، 1996، صفحة 63)، أي الرجل الدّاري بما يحيط به، كما جاءت لتدل على «العلوم والمعارف والفنون التي يطلب فيها الحدق» (منظور، لسان العرب، مادة ثقف) لذلك نقول إن معنى الثقافة لغة هو الظفر بالشئ وإدراكه، وأخذه، والفتنة والحدق والدراية بما يحيط

أما كلمة Culture و Cultural مشتقة من الجذر اللغوي cult الذي يدل على معنى العبادة والتدين ومشتق Cultural يعني التهذيب، والرعاية والتوليد والاستنبات، ولذلك يعدّ الدين المنبع الأساسي للثقافة، فالكلمة الفرنسية «Culture» كانت تعني في القرون الوسطى الطقوس الدينية Cultes لكنها في القرن السابع عشر كانت تعبّر عن «فلاحة الأرض»، ومع بزوغ القرن الثامن عشر اتجهت نحو التكوين الفكري عموما (روشي، 1985، صفحة 130)

تعددت مفاهيم الثقافة بتعدد منطلقات الباحثين وخلفياتهم الفكرية، ولاشك أن أشهر تعريف يعود إلى الأنثروبولوجي الإنجليزي إدوارد تايلور (E.B.Tylor)، الذي حاول تقديم توصيف لمحددات الثقافة وأبعادها من زاوية اجتماعية: «فالثقافة أو الحضارة بالمعنى الإثنوغرافي الواسع هي كلّ مركب يشمل على المعارف والمعتقدات، والفنّ والقانون، والأخلاق والتقاليد، وكلّ العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع ما» (Edward.B.Tylor, 1871, p. 15)، أي كلّ ما يربط الإنسان بوجوده ضمن الجماعة الواحدة، بشقيّه: المادي والمعنوي، فهي ذلك الكل المركب من المعارف والفنون والعادات التي يكتسبها الفرد من المحيط الذي ولد وعاش فيه والتي تؤثر في سلوكه وصفاته الخلقية وذات طبيعة مركبة متباينة تختلف باختلاف الأمم، ومتجددة تتطور بتطور ظروف الحياة، ومتحركة تورث من جيل إلى جيل

بعد ذلك توالت التعريفات وكثُرت، إلّا أننا نورد هنا تعريف غي روشيه لما اتّصف به من عمق وشمولية، يقول: «الثقافة هي مجموعة من العناصر لها علاقة بطرق التفكير والشعور والفعل، وهي طرق صيغت تقريبا في قواعد واضحة، والتي اكتسبها وتعلّمها وشارك فيها جمع من الأشخاص تستخدم بصورة موضوعية ورمزية في آن واحد، من أجل تكوين جماعة خاصة ومتميزة» (روشيه، صفحة 198)، تضمّ القواعد والقوانين والأعراف والعادات والمعارف والفنّ، والتي ارتأتها الجماعة وتشاركت في وضعها، وكذا الاتصاف بها حتّى أصبحت بمنزلة الوسم لها، ومن خصائصها المائزة لها عن باقي الجماعات

الثقافة تشمل عالم الأفكار والأفعال المتصل بسياقه الوجودي ولعلّ هذا يفسّر وصف ماركس الثقافة بالظاهرة التاريخية، لتشمل كلّ القيم الروحية والمادية والوسائل التي تستخدم في خلقها، وكذا في نقلها بين الأفراد ضمن محطة تاريخية معينة وبكلّ ما يؤثّر فضاءها

ضمن المسار نفسه جاء تعريف كروبير وكلوكهون للثقافة مع إلصاق معرفة جديدة بمحدداته تزواج بين الجانب التاريخي والجانب البنيوي، وكذا السيكلولوجي: الثقافة تتكون من أنماط ظاهرة وكامنة في السلوك المكتسب والذي يتنقل بواسطة الرموز، فهي التي تكوّن الإنجاز الفعلي للجماعات الإنسانية، مثل: المنتجات والمصنوعات، العادات، وغيرها (Clyde, 1952, p. 357)، بمقدار ما تتجسّد وتظهر في الفعل الإنساني بمقدار ما هي كامنة في فكره ومؤثّرة لقيّمه.

الثقافة بوصفها ذلك الكل المعقد كما أكد (تايلور) للجانب المادي والمعنوي في الحياة الاجتماعية لكل أمة بما فيها العادات، والتقاليد ترتبط باللغة، التي تسهم في تشييد بنائها ورواجها عن طريق علائق مفاهيمية معينة بين المفردات المعبّرة عن شكل الحياة، نحو: القرابة، المصاهرة، والثياب، والحرف وصيغ التحية وغيرها من الكلمات التي يوظفها الأفراد للتعبير عن انشغالاتهم وعاداتهم وطموحاتهم.

إذا نظرنا إلى الثقافة بكونها ظاهرة تاريخية لا تقوم إلا عن طريق لغة تؤثّر فضاءها المادي واللامادي «الأمم لا تحيا بدون هوية، إذ تمثل الهوية بصمة تميزها عن غيرها، وهي أيضا الثوابت التي تتجدّد، ولكنّها لا تتغيّر، ولا يمكن لأي أمة تريد البقاء والتميّز أن تتخلّى عن هويتها، وإلاّ فقدت استقلالها وتميزها، وأصبحت دون محتوى فكري ولا رصيد حضاري، ومن ثم تتفكك» أواصر الولاء بين أفرادها، وتتلاشى شبكة العلاقات الاجتماعية فيها، والنتيجة الحتمية هي السقوط الحضاري المدّوي: يل وتداعي الأمم عليها كما تتداعى الأكلة إلى قصعتها فتأكل خيرها، وتغزو فكرها، وتطمس معالم وجودها، وتمحو أثرها من ذاكرة التاريخ» (أحمد، 6991، صفحة 391)

تؤدي الثقافة وظائف اجتماعية هامّة على مستوى الفرد والجماعات، ويظهر ذلك خاصّة في ربط وشائج الاتصال بين الطبقات الاجتماعية وتحديد العلاقات وإقامة الروابط بين الأفراد، والمحافظة عليها، كما أنها تساعد في تطهير تلك المعالم الناضمة

لوجودهم المشترك، فهي نشاط بشري وطريقة معينة للنظر إلى العالم حقيقة لا يتم ذلك إلا عن طريق استعمال اللغة. فهي التي تنجز العوالم وتخرج الأشياء إلى الوجود وتسمي الأحداث، ومن ثم تُضبط العلاقات وتُوزع الأدوار وتُغيّر السلوكيات» إن اللغة ليست وسيلة محايدة في تشكيل المعاني والمعرفة المتصلين بالواقع بل بالأحرى تُعدّ مؤسسة لهما، فاللغة تعطي معنى للأشياء المادية والممارسات الاجتماعية التي انكشفت وأصبحت واضحة لنا بفعل حدود اللغة وعمليات إنتاج المعنى تُعدّ ممارسات دالة، وفهم الثقافة يتمثل في الكشف عن كيفية إنتاج المعنى رمزياً كشكل من أشكال التمثيل» (باركر، معجم الدراسات الثقافية ، صفحة 541)

فهم الفرد لثقافة مجتمع ما يكون عبر تتبع كفاءات إنتاج المعنى والتحرّي عن سياسات التمثيل التي تنتهجها مؤسسات التنشئة الاجتماعية المتعددة، كالأسرة، والمدرسة والجامعة والسلطة الحاكمة والإعلام وغيرها، والتي تُبين عن الخصائص والملامح والأشكال، والسلوكيات التي تتقاسمها الجماعة كما تُجلي التصورات والقيم والرموز المؤسسة لحضارتها

الثقافة والهوية واللغة أمور متلازمة لا يمكن الفصل بينهما، إذ تتشكل الهوية انطلاقاً من مكونات المحيط الثقافي والاجتماعي، مثل: العادات والتقاليد ونمط العيش واللغة والتعبيرات الفنية والعقائد والقوانين وغيرها، لكل مجتمع ثقافة تميّزه، وهي بمثابة عنوان لهويته، وبناء الهوية يقتضي الانتماء للجماعة والتقيّد بقيودها وتمثّل قيمها وعاداتها وضوابطها حتى يصبح فاعلاً وممارساً لها، لذلك لا يمكن حصر الهوية الثقافية للجماعات في جانب محدد (الديني أو السياسي أو الفني أو التاريخي أو الأدبي...)، بل تتعداه إلى هذا الكلّ بصفة تكاملية تربط بين جميع الجوانب

تأسيساً على ما سبق ذكره يمكننا القول إنّ اللغة تشكل الثقافة وتتشكل بها فلا وجود للثقافة دون اللغة كما أنّ الثقافة تنشأ بين الأشياء والأحداث تعمل على تشكيل نظرة الفرد للعالم، فهي بمثابة صيغ مختلف حول العالم والأشياء، وبذلك هي متصلة بالسلطة، والسياسة، التي تسعى جاهدة إلى السيادة والغلبة.

تمثل السياسة الطرائق التي أوجدها الإنسان لضبط العلاقات وتحقيق الخيرية، وتدبّر شؤون الناس بما يرفع مصالحهم، ومن ثمّ هي تستنجد بإمكانات اللغة حتّى تتمكن من وضع صيغ معينة حول العالم بما يحقق أغراضها، إلا أنها لن تُؤتي أكلها إلا إذا احتكمت إلى قيم ومُثل مؤسسة ومفيدة وهذا يفرض بنا إلى ضرورة العودة إلى الدين، لأنه يحدد العلاقات ما بين البشر ضمن إطار العدالة والحرية والمساواة التي تقوم عليها تعاليم القرآن، وتشد عضدها السنة وتؤكددها الإنسانية، فالدين لم يكن أداة لفرض الهيمنة واستبداد الشعوب، بل هو المنادي والحامي للعدل الاجتماعي وتحقيق المساواة ما بين البشر

إنّ اللغة أداة للتأثير على الآخرين وعلى العالم ككل فهي أداة تسهم في تشكيل فهمات الآخرين وتوجيه سلوكياتهم وضبط علاقاتهم كما أنّها تسهم في تحقيق التنمية البشرية للفرد وللمجتمع، وللمؤسسات وإذا ما تعلم الإنسان لغات أخرى وزاد دخله اللغوي وتنوّع فإنّه لا يتعلم مجرد لغة بل يفتح على سياقات جديدة ويعترف على أشكال حياة أخرى تنبض بحقائق مخصوصة

الخاتمة:

إنّ تحليل العلاقة التي تربط ما بين اللغة والسلطة من جهة، وما بين الثقافة واللغة من جهة أخرى أبان عن تشكيل كل منهما للآخر، وتشكّلها بها، كما كشف عن أهمية اللغة ودورها الكبير في تأسيس حياة الناس، وتوجيه أفعالهم، وعموماً يمكننا إجمال النتائج في النقاط الآتية

- « اللغة تسهم في تشكيل الهوية الثقافية، ومن ثم تتخذها السلطة أداة تتوكأ عليها في تحقيق ما تصبو إليه .
- « تُؤسس الثقافة عن طريق الممارسات الخطابية .
- « الثقافة في أساسها خراط للمعاني التي من شأنها ضبط العلاقة بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات المتعددة كما تؤسس لموقعيتها ضمن هذا العالم.
- « تلجأ السلطة إلى وضع خرائط معاني مخصوصة ارتأتها حول الأشياء والأحداث والعالم ككل من أجل تحقيق أغراض مقصودة.
- « هذا الأمر يدفعنا إلى طرح التساؤل الآتي: هل التغيير نحو الأفضل يفرض علينا وضع خرائط جديدة للمعاني ضمن قيم جميلة؟ أم أنّ الخيرية (بمعنى أن نكون خيرين مع الآخرين ومع أنفسنا) تفرض علينا إعادة التسمية وإنشاء الأوصاف حول أنفسنا وحول الآخر والعالم ككل؟

قائمة المصادر والمراجع:

- « أحمد عبد الحليم عطية: الفلسفة التحليلية، ماهيتها، مصادرها ومفكروها، ط1، المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، لبنان، 2019م.
- « م. 1975. دمشق: ط4. الأزهرى تهذيب اللغة، تحقيق تقي الدين الندوي دار القلم ا لمجلد
- « إبراهيم أنيس: المعجم الوسيط، دار الدعوة، إسطنبول (1989 م).
- « باركر، ك.: معجم الدراسات الثقافية، ترجمة جمال بلقاسم، دار رؤية، مصر، 2018م .
- « باري هاندس: خطابات السلطة من هوبز الى فوكو ترجمة ميرفت ياقوت: المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة، (2005).

- « ابن خلدون. (2005 م). المقدمة، تحقيق محمد تامر. : مكتبة الثقافة الدينية مصر(1972م)
- « خليل أحمد خليل: معجم مفاهيم علم الاجتماع... معهد الإنماء العربي، 1996
- « ابن دريد: جمهرة اللغة، تحقيق رمزي بليكي، ط1، دار الملايين، بيروت، م1 مادة(سلط).
- « ريكو: الذات عينها كآخر، ترجمة جورج زيناتني، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1. 2005م
- « الزبيدي محمد مرتضى الحسيني: تاج العروس في جواهر القاموس، مطبعة الحكومة. (1996).
- « الطاهر بن عاشور. (1984م). التحرير والتنوير الجزء 5. تونس: الدار التونسية.
- « بن عبد اهلل محمد: سيكولوجيا الشخصية المغاربية، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 2010 م.
- « عبد الحق صلاح إسماعيل: فلسفة اللغة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- « عبد السلام المسدي: اللغة والسياسة، الدار المصرية اللبنانية، مصر 2007م.
- « عبد السلام المسدي: الهوية واللغة، في الوطن العربي بين أزمة الفكر ومأزق السياسة، إشكالات تاريخية وثقافية وسياسية، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، لبنان 2013م.
- « 2017م
- « عبد الله العروي. مفهوم الأيديولوجيا. المغرب: المركز الثقافي العربي. (2012).
- « غي روشي. (1985). مقدمة إلى علم الاجتماع العام، ترجمة: مصطفى الشندلي، ج2. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- « ابن فارس : معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون المجمع العلمي العربي الإسلامي، دار الفكر للطباعة والنشر، المجلد3. القاهرة.
- « فيتجنشتاين، ل: تحقيقات فلسفية، ترجمة عبد الرزاق بنور، المنظمة العربية للترجمة لبنان بيروت 2007 م.
- « محمد فتحي النادي: الأيديولوجيا، قراءة تأسيسية في البنية المفاهيمية. تاريخ الاسترداد 1، 24، 2021، من <http://eipss-eg.org>
- « محمد مرتضى الحسيني الزبيدي تاج العروس في جواهر القاموس، تحقيق: عبد الفتاح الحلو، مصطفى الحجازي، المطبعة الحكومية. باب الفاء، فصل الثاء والفاء. الكويت. (1996).
- « ابن منظور: لسان العرب دار صادر. بيروت. مادة ثقف.

« (2009م). دار التنوير للطباعة والنشر. تونس الفرد والمجتمع عند ميشال فوكو: ح. موسى

« مولود بن زادي: أزمة اللغة والهوية في الجزائر وخطر اندلاع حرب الجزائر الأهلية الثانية؟»، جريدة رأي اليوم، معهد الانماء العربي، 2017م.

- » Alex Mucchielli : L'edentité,puf 4eme edition,paris,1986
- » Clyde. K. A: Culture;a Crititicucal Review of Concepts and definitions,the assistance of Wayne Unterreiner and appendices by Alfred. New York : Vintage Books(1952).
- » Edward.B.Tylor: Primitive Culture,Researches into the Development, Philosophy. London,Marray: Religion Art and Custom.2 Vols(1871).
- » Faucault, M : L'ordre du discours . Paris,France: Galimard(1971).
- » Mmothy Williamson : the philosophy of philosophy Blackwell publishing, ltd, USA, 2007.
- » Richard Rorty : the linguistic turn : Essays in philosophical method with two retro's pectie essays, He university of Chicago and London 1967.

أهمية الصورة في تقريب معاني التراث

ودورها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

The importance of the image in bringing together the meanings of heritage

And its role in teaching the Arabic language to non-native speakers

بسام محمد صهيوني

BASSAM MOHAMAD SAHYUNI

جامعة إدلب،

bassam.m.sahyuni@outlook.sa

Study summary

As a result of the distance in time between us and the meanings of words in the Arab heritage, and as a result of the disappearance of many words due to not being used or due to their replacement with other words, which led to a lack of knowledge of their meanings; Since the majority of non-Arabic speakers want to learn Islam, it was necessary for the authors of educational curricula and teachers of the Arabic language to non-native speakers to be aware that the student will come across hundreds of strange words during his studies, so it was necessary to develop a plan to include these strange meanings accompanied by their appropriate pictures within Curricula at all levels, in order to provide the student with skill, linguistic competence, and the ability to understand the Arabic language and understand Islamic texts of various kinds.

ملخص الدراسة:

نتيجة لبعد الشقة الزمنية بيننا وبين معاني الكلمات في التراث العربي، ونتيجة لاندثار كثير من الألفاظ بسبب عدم استخدامها أو بسبب استبدالها بكلمات أخرى، مما أدى إلى عدم معرفة معانيها؛ وبما أن غير الناطقين باللغة العربية جاهل ممن يريد تعلم الإسلام، كان لزاماً على واضعي المناهج التعليمية ومدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الانتباه إلى أن الدّارس سيصادف مئات الكلمات الغريبة أثناء دراسته، فكان لابدّ من وضع خطة لإدراج هذه المعاني الغريبة مصحوبة بصورها المناسبة ضمن المناهج الدراسية في جميع مراحلها، كي تولّد للدارس المهارة والكفاية اللغوية والقدرة على فهم اللغة العربية وفهم النصوص الإسلامية بأنواعها المتعددة.

الكلمات المفتاحية: الصورة- اللغة - المعاني - الغريب - غير الناطقين باللغة العربية
مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان وصلى الله وسلم وبارك على نبيه محمد الرسول المعلم وعلى آله وصحبه ومن تبعه، أما بعد
فإن تعلم اللغة العربية من أهم ما يشغل به طالب العلم، فهي لغة القرآن الكريم، أحسن الحديث وخير الكلام، وبها نطق سيد المرسلين ويُن بها أحكام الدين من الحلال والحرام والواجبات والمندوبات والسنن والمواعظ والفضائل وما يتعلق بالآخرة وعالم الغيب، وبقيت اللغة العربية على مر العصور لغة البيان والفصاحة والبلاغة متوارثة جيلاً عن جيل، إلا أن تقادم الأزمنة ودخول اللحن وتنوع اللهجات أدى إلى انحسار كبير للغة العربية بين أبنائها وبين غيرهم، ونتيجة للتطور الهائل في شتى مجالات الحياة، واستحداث مصطلحات لم تكن موجودة، وأشياء مخترعة حديثة، وابتعاد القرّاء وعامة الناس عن كتب التراث، واعتماد الكلمات المناسبة للوقت، كل ذلك أدى إلى عدم معرفة كثير من معاني الكلمات واستغرابها، مع كونها موجودة في نصوص القرآن أو السنة أو الفقه أو الأدب

ونتيجة لازدياد الدارسين للغة العربية من غير أهلها تطورت مناهج تدريس اللغة وتنوعت في طرحها وأساليبها وتصميمها وعرض الصور فيها، إلا أنه فيما يخص الصورة تبعاً للعبارات؛ اعتُمدت الصور المعروفة المشهورة للكلمات المعروفة كأدوات توضيحية للمعاني أو الأفعال وأُغفلت الكلمات الغريبة إهمالاً كلياً مع شدة الحاجة لمعرفتها أحياناً والوقوف على حقيقة معناها

لذا أحاول في هذا البحث مد الجسور بين اللغة العربية العتيقة واللغة العربية المعاصرة كي نحیی ما اندثر من المفردات، وكي نغني مفردات كلامنا وكتابتنا وثقافتنا، ونعيد تألق العربية وجمال لسانها

سبب اختيار البحث

أثناء تدريسي لمادة الحديث الشريف في دمشق لطالبة العلوم الشرعية، كان هناك كثير من الطلاب من غير العرب، فكنت أجد صعوبة في إفهامهم كثيراً من الأحاديث لعدم تصورهم لبعض الألفاظ، فأذكر مثلاً أنني كنت أشرح لهم حديث مسلم: « أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بقتل الأوزاغ » (مسلم، 1954م، 4 / 1757) فسألوا عن الوزغ فأخبرتهم أنه سحلية صغيرة تظهر في الليل عند مصابيح الكهرباء، فلم يعرفوها ولو أنني أريتهم صورتها لما حصل عندهم هذا الغموض

أهمية البحث:

الحاجة إلى تقريب معاني الكلمات الغريبة في النصوص المختلفة لغير الناطقين بالعربية عن طريق الصورة، خاصة لمن يدرسون اللغة العربية لتعلم أحكام الشريعة الإسلامية من القرآن وتفسيره والحديث الشريف وشروحه، وعلم الفقه، وكل هذه العلوم الضرورية لفهم الدين تشتمل على كثير من الكلمات الغريبة، التي تحتاج إلى بيان معناها وحقيقتها، وبدون بيانها سيكون هناك نقص في التعلم والتعليم

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في ما مدى الحاجة إلى معرفة الألفاظ الغريبة في التراث العربي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهل هي ضرورة لجميع المتعلمين أم تهتم المختصين فقط؟
ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الآتية:

- « ما هو ضابط الغرابة للألفاظ في التراث العربي بالنسبة لغير الناطقين بالعربية؟
- « كيف تتطابق الصورة مع المعنى الغريب؟
- « ما هي الخطة التي ستدخل فيها الصورة الدالة على المعاني الغريبة؟

أهداف البحث:

- « إكساب المتعلمين مهارات معرفة الكلمات الغريبة في اللغة العربية.
- « فهم وقراءة نصوص التراث، إذ قد توضح الصورة سياق الجملة أو الكلام كله.
- « تطوير أداء ومهارات المدرسين من خلال استخدام التقنيات الحديثة والصور الموضحة لمعاني الكلمات.

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت دور الصورة واستخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفيما يأتي عرض لما اطلع عليه الباحث من هذه الدراسات، ثم بيان الفرق بين البحث الحالي والدراسات السابقة

- « دور الصور في تعليم المفردات والتراكيب العربية للناطقين بغيرها» للباحثين: صوفي بن مان الأمة، وحيزاف ميزاني بن مت زين، في البحث الذي نشر في مجلة الدراسات اللغوية والأدبية (العدد الثاني، 2012) في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وقد قدم الباحثان بعض النماذج على استخدام الصورة لتعليم المفردات والجمل وبناء الأنشطة الدراسية عليها، إلا أن الباحثين اقتصرا على المفردات المألوفة والصور المناسبة لها، مثل عرض المفردات المتعلقة بالصلاة

وعرض صورة المصلين وهم يؤدون الصلاة، ولم يتطرق للمفردات الغريبة ولا كيفية استخدام الصورة في توضيح معناها.

« أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية » وهو بحث محكم قام به الباحثان عونى الفاعوري وإيناس أبو عوض، من الجامعة الأردنية، نشر في مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية: المجلد 39، العدد 2، 2012.

تناول البحث مدى تأثير الصورة في فهم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الأردنية من خلال عيّنتين من طلاب المعهد الدولي في الجامعة الأردنية، إحداهما لم يتم استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية والأخرى كان هناك صور مصاحبة وعروض متحركة. فكانت النتيجة أن المجموعة التي استخدمت فيها الصور كانت أكثر فهماً وإدراكاً وتفاعلاً من المجموعة التي لم تستخدم فيها الصور والعروض التوضيحية

لكن البحث لم يتطرق للكلمات الغريبة واستخدام الصورة في معرفة المعاني.

حدود الدراسة:

تختص الدراسة في معرفة الألفاظ الغريبة في تراث اللغة العربية من القرآن والحديث وكلام الفقهاء - مع نسبية الغرابة بين متلقي وآخر- ولا تتناول الدراسة الكلمات المعروفة المتداولة في العصر الحديث

منهج البحث: اعتمدت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، بذكر التعاريف المتعددة وبيان معاني الكلمات، وتحليل الكلمات الغريبة بذكر تعاريفها ومعرفة المراد منها.

المبحث الأول: تعريف الصورة والألفاظ ذات الصلة.

المطلب الأول: تعريف الصورة لغة واصطلاحاً.

أولاً-تعريف الصورة لغة:

الصورة بالضم صورة كل مخلوق، والجمع صور، وهي هيئة خلقته (ابن فارس، 1979م، 3/ 320)، ويقول ابن منظور: « قال ابن الأثير: الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته » (ابن منظور، 1993م، ج4، 473)

قد وردت كلمة «الصورة» في القرآن الكريم ست مرات. بصيغ مختلفة، فذكرت بصيغة الماضي والجمع في قوله تعالى: ﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ [غافر: 64] وبصيغة الماضي فقط، في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ﴾ [الأعراف: 11] وبصيغة المضارع، في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ﴾ [آل عمران: 6]

وبصيغة اسم الفاعل، في قوله تعالى: ﴿هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ﴾ [الحشر:

وبصيغة المفرد «صورة» في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ
الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ﴾ [الانفطار: 6 - 7]

وقد ذهب كثير من المفسرين إلى أن الصورة هي الشكل. (الراغب، 2001، ص19)

ثانياً-تعريف الصورة اصطلاحاً:

تطلق الصورة على معان منها كيفية تحصل في العقل، هي آلة ومראה لمشاهدة ذي الصورة وهي الشَّبَح والمثال الشبيه بالمتخيل في المראה. ومنها ما يتميز به الشيء مطلقاً سواء كان في الخارج ويسمى صورة خارجية، أو في الذهن ويسمى صورة ذهنية. (التهانوي، 1996، م2/ 1100)

والصورة التمثال وجمعها صور مثل غرفة وغرف وتصورت الشيء مثلت صورته وشكله في الذهن فتصور هو وقد تطلق الصورة ويراد بها الصفة كقولهم صورة الأمر كذا أي صفته ومنه قولهم صورة المسألة كذا أي صفتها. (الفيومي، 1977، م182)
وقد تطلق الصورة أيضاً على ترتيب الأشكال ووضع بعضها من بعض واختلاف تركيبها وهي الصورة المخصوصة (الكفوي، 1998، ص 559)

أما التصور: فهو حصول صورة الشيء في العقل والتصوير إقامة الصورة وهي تمام البادئ التي يقع عليها حسن الناظر لظهورها فصورة كل شيء تمام بدره (المنأوي، 1990، م180). ومنها الصورة الذهنية: أي المعلوم المتميز في الذهن وحاصله الماهية الموجودة بوجود ظلي: أي ذهني، كما في شرح المواقف في مبحث الوجود الذهني. وعلى هذا، قيل: الصورة ما به يتميز الشيء في الذهن، فإن الأشياء في الخارج أعيان، وفي الذهن صور (التهانوي، 1979، م2/ 1100)

والتصوير: نقش صورة الأشياء أو الأشخاص على لوح أو حائط أو نحوهما بالقلم أو بالفرجون أو بالآلة التصوير والتصوير الشمسي: أخذ صورة الأشياء بالمصورة الشمسية (أنيس وأخرون، 1972، م1/ 528)

والخيال: هو قوة تحفظ ما يدركه الحس المشترك من صور المحسوسات بعد غيبوبة المادة، بحيث يشاهدها الحس المشترك كل ما التفت إليها، فهو خزانة للحس المشترك، ومحل مؤخر البطن الأول من الدماغ (الجرجاني، 1983، م102)

أما الصورة التعليمية فقد عرفها بعضهم بأنها: رسالة اتصالية إقناعية لديها دور فعال في مجال التعليم، يلجأ لها كل من المعلم والمتعلم، بغية توضيح وتسهيل المعلومة وهذا ما يخلق لها أهمية بالغة (فتحية ومباركة، 2012، ص7)

المطلب الثاني: تعريف اللغة

أصل اللغة من لغى بالأمر، إذا لهج به. ويقال إن اشتقاق اللغة منه، أي يلهج

صاحبها بها (ابن فارس، 1979م، 5/ 256). وهي فعلة من لغوت أي تكلمت، أصلها لغوة ككرة وقلة وثبة، كلها لاماتها واوات، وقيل: أصلها لغى أو لغو، والهاء عوض، وجمعها لغى مثل برة وبرى» (ابن منظور، 1993م، 15/ 252)

وعرفها ابن جني بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، 1994م، 1/ 34)

ومحور بحثنا في هذه الدراسة هو اللغة العربية حصراً.

المطلب الثالث: تعريف المعاني.

المعاني في أصل الوضع اللغوي من عني: عناني الأمر يعني عناية فأنا معني به. واعتنيت بأمره. وعنت أمور واعتنت، أي: نزلت ووقعت... ومعنى كل شيء: محنته وحاله الذي يصير إليه أمره. (الفراهيدي، د.ت، 2/ 253)

وفي المعنى الاصطلاحي: المعاني: هي الصورة الذهنية: من حيث إنه وضع بإزائها الألفاظ والصور الحاصلة في العقل، فمن حيث إنها تقصد باللفظ سميت: مفهوماً، ومن حيث إنه مقول في جواب ما هو، سميت: ماهية، ومن حيث ثبوته في الخارج سميت حقيقة، ومن حيث امتيازه عن الأغيار سميت هوية. (الجرجاني، 1983م، ص: 220)

المطلب الرابع: تعريف الغريب.

الغريب في التعريف اللغوي: الغامض من الكلام، وغربت الكلمة غرابة، وصاحبه مغرب. (الفراهيدي، د.ت، 4/ 411)

أما في التعريف الاصطلاحي فالغرابة: كون الكلمة وحشية غير ظاهرة المعنى، ولا مألوفة الاستعمال. (الجرجاني، 1983م، ص: 161)

وقد تكون الغرابة نسبية، فالغريب عند قوم قد يكون معروفاً عند غيرهم، ولذا نرى كثيراً من الكلمات يقول عنها أصحاب المعاجم أنها معروفة وهي عندنا غريبة، وقد تكون غريبة عند ساكني أرض ما لأنها غير موجودة في أرضهم، فالمعروف عند أهل الصحراء غريب عند غيرهم، وكذا المعروف عند أهل البحر وساكني السواحل غريب عند غيرهم، وكذا ما هو معروف لدى بعض أهل الحرف أو الصيد أو القتال قد يكون غريباً عند غيرهم

المطلب الخامس: تعريف غير الناطقين بالعربية.

يقصد بغير الناطقين باللغة العربية، كل من ليست اللغة العربية لغته الأم، وهؤلاء يطلق عليهم العجم قال الراغب الأصبهاني: «العجم خلاف العرب، والعجمي منسوب إليهم» (الأصفهاني، 1992م، ص: 323). و «أعجمي: ليس بعربي وقوم وعرب» (الفراهيدي، د.ت، 1/ 237) و«العجمي: الذي أهله من العجم، وإن كان فصيح اللسان. يقال: رجل أعجمي، ورجل أعجم: إذا كان في لسانه عجمة» (الأنباري، 1992، 2/ 55).

المبحث الثاني: أهمية الصورة وميزاتها في التعليم المعاصر.

المطلب الأول: أهمية الصورة في العصر الحديث.

لقد أقبل عصر الصورة كما قال (آبل جنس 1926) فنحن نعيش الآن في عالم تتخلله الصور بشكل خاطف وسريع وتهيمن عليه؛ حيث تملأ الصور الصحف والمجلات والكتب والملابس ولوحات الإعلانات وشاشات التلفزيون والكمبيوتر والإنترنت والتلفونات المحمولة، بشكل لم يحدث من قبل في تاريخ البشرية عامة (عبد الحميد، 2005، ص3)، وأصبحت الصورة جزءاً من حياتنا اليومية، فهي مادة للتعليم ومادة للدعاية بجميع أشكالها، ومادة للصحافة والأخبار، ومادة للترفيه واللعب، ومادة للتواصل والتعبير ومادة للسياسة في بعض الأحيان

كما تؤدي الصورة دوراً كبيراً في التفكير كما قال أرسطو: «لا تفكر الروح من دون الصور» (عبد الحميد، 2005، ص8). إن للصورة قوة مؤثرة، وتتجلى قوتها في كونها نص مفتوح على اللغات قاطبة، ونص متعدد القراءات، واحتلالها للطاقة البصرية جعلها تتحكم في حياتنا وتسيطر على وعينا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، سلبية أو إيجابية. (مزونوي، 2018، الصورة وأهميتها في العملية التعليمية، ص34)

المطلب الثاني: دور الصورة في العملية التعليمية.

تعد الصورة من أهم مصادر المعرفة والتعليم في العصر الحديث، حيث تحتل مكانة مرموقة في الوسائل التعليمية، فلا يكاد يخلو كتاب تعليمي من صور تعليمية للمفردات والكلمات، مما أدى إلى نشاط كبير في إدخال الصور التوضيحية إلى المعاجم والقواميس، وجعلت الصورة ركناً أساسياً في أي كتاب مدرسي في جميع مراحل التدريس ما قبل الجامعي، وفي جميع المقررات على حد سواء، وخاصة المقررات والمناهج في المرحلة الأولى من التعليم، مرحلة تعلم المقدرة اللغوية والنطق والكتابة، فيكون هناك ربط لكل حرف من الحروف بالصورة المناسبة له، كما اعتمد عالم الشبكة الإلكترونية على الصورة بشكل أساسي، وخصصت مواقع للتصوير والصور تحتوي أقساماً متنوعة كثيرة، منها المجاني ومنها المأجور

وبما أن حاجة المتعلمين للعربية من غير الناطقين بها تفوق حاجة الناطقين الذين سيتكلمون بلسانهم، كان لزاماً على واضعي مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، استخدام الصورة لتوضيح المعنى المراد من اللفظ وأكثر إلحاحاً، وخاصة فيما يتعلق بالتراث الإسلامي؛ إذ إن معظم الدارسين من غير الناطقين بالعربية يدرسون اللغة العربية من أجل فهم وتعلم النصوص والأحكام الشرعية من القرآن والسنة والفقه والتفسير والأصول والنحو وغيرها من العلوم

صورة واحدة توصل المعلومة أكثر مما يوصلها مجرد شرح كتابي مهما

كثرت أسطره

كثير من الكلمات المعروفة عند المتقدمين اندرس تصورها الآن؛ وبما أن الكثير

من الطلبة غير الناطقين بالعربية سيدرسون تفسير القرآن وكتب الحديث والفقه وكتب التراث الإسلامي، فإنهم سيقفون على كثير من الكلمات الغريبة التي لن يعرفوا معناها إلا عن طريق وضع صورة لها، فإذا وضعت الصورة وضع المعنى أشد وضوحاً

هذا وإن بُعِدَ الزمن بيننا وبين العصور التي أُلِّفَت فيها الكتب المذكورة وما شاب اللسان العربي من العامية التي أصبحت اللغة المتكلم بها، وقلة العلم بالعربية، وما حصل من تطور هائل في الحضارة الحديثة التي ولدت مصطلحات جديدة لكثير من المسميات المستحدثة، أدى إلى اندراس كثير من المسميات تحت ركام من الحداثة وركام الجهل، وأنشأ خللاً في تصور كثير من الكلام العربي على النحو الصحيح، فكان من الأهمية بمكان تقريب معاني هذه الألفاظ عن طريق الصورة إن وجدت، واستخدامها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مما سهل عليهم سرعة التعلم وجودة الفهم

المطلب الثالث: ميزة الصورة في التعلم والتعلم في العصر الحالي.

لا تقف العملية التعليمية في أي عصر عن التطور في الوسائل والأساليب وطرق التدريس، فكانت الكتابة على الرقع والأحجار وسعف النخل، فتطورت حتى صناعة الورق وتنوع المحابر إلى الوصول إلى الأقلام، وتطور فن التأليف والتدريس في كل عصر بما يناسبه، ونتيجة للتطور الهائل في التكنولوجيا المعاصرة التي كان من إنتاجاتها الصورة وفن التصوير، التي استخدمت كما أسلفنا في كل مناحي الحياة، وبشكل خاص في المجال التعليمي كونها تتمتع بالخصائص الآتية

- سهولة تلقي الصور؛ فبمجرد النظر يحصل التلقي فهي لا تتطلب جهداً مثل الجهد المبذول في القراءة والكتابة وحتى الاستماع
- ثباتها وانطباعها في الذهن بمجرد المشاهدة، في حين قد يحتاج المتعلم إلى تكرار النطق بالكلمة حتى يحفظها أو كتابتها مراراً أو سماعها مراراً، بعكس الصورة التي تحفظ في الدماغ بمجرد النظر إليها
- الجاذبية والتشويق الموجودان في الصورة.
- احتواء الصورة على عدة أبعاد: تعليمية، وتربوية، وترفيهية، كما يدخل فيها التأمل والتفكير
- دقة التعبير عن معنى الكلام.
- اختصار المعلومة؛ فقد تعطي صورة واحدة ما يغني عن كثير من الكلام.

المبحث الثالث: كتب وسلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، وعنايتها بالمعاني الغريبة

سنعرض في هذا المبحث أشهر سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والغرض من هذا العرض بيان مدى اهتمام هذه السلاسل والكتب بإدخال الكلمات الغريبة ضمن المنهاج الدراسي، ونستهل البحث بموجز عن نشأة معاهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها ومدارسها

المطلب الأول: نشأة معاهد ومدارس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

بها

بدأت حركة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في القرن الماضي نتيجة لتوافد طلبة العلم إلى البلاد العربية لتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية، وأحدثت من أجل ذلك العديد من المعاهد المختصة والصفوف الدراسية وألفت المقررات والمناهج التي تعلم العربية لغير الناطقين بها

- ففي مصر أنشأ مركز اللغة العربية قسما خاصا بتعليم العربية لغير الناطقين بها في الأزهر الشريف وألفت من أجل ذلك سلسلة الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مشتملة على سبعة كتب دراسية وأربعة أدلة للمعلم

وفي دمشق هناك أربعة معاهد شرعية تستقبل الطلبة من جميع أنحاء العالم الإسلامي هي: معهد الشيخ بدر الدين الحسني، ومعهد الفرقان، ومجمع أبي النور الإسلامي، ومعهد الفتح الإسلامي، وكلها جمعيات أهلية قائمة على تبرعات التجار وأهل الخير، وجميع هذه المعاهد تبدأ بسنة تمهيدية تعليمية لغير الناطقين بالعربية وغالبا ما تكون المناهج من السلاسل التي سيأتي ذكرها

وفي السعودية تستقبل الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة الطلبة من جميع أنحاء العالم الإسلامي أيضا حيث يدرس الطالب أولا اللغة العربية ويتقنها حتى يتابع دراسته الجامعية

وكذلك الأمر في تركيا حيث أدخلت اللغة العربية في مدارس إمام وخطيب، وفي كليات الإلهيات، وفتحت معاهد كثيرة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والأمر ذاته في إندونيسيا وباكستان وماليزيا وغيرها من الدول التي تعتمد مناهج خاصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المطلب الثاني: أهم سلاسل ومناهج تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها

تنوعت سلاسل تعليم اللغة العربية من بلد لآخر ومن مؤلف لآخر، ونعرض فيما يأتي أشهر كتب وسلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

- 1- دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. ف. عبد الرحيم.
- 2- سلسلة العربية بين يديك، د. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون.
- 3- سلسلة العربية للناشئين، محمود إسماعيل صيني وآخرون.
- 4- تعليم العربية للناطقين بغيرها، د. عبد الله سليمان وآخرون.
- 5- العربية للعالم، د. حسن بن محمد آل مساعد الشمراني وآخرون.
- 6- سلسلة اللسان، محمد صبحي عيس وآخرون.
- 7- سلسلة التكلم، صابر المشرفي وآخرون.

وهناك سلاسل وكتب أخرى، لكن هذه أشهرها، بالإضافة إلى البرامج والبوابات الإلكترونية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد شارك الباحث في إعداد برنامج البوابة الخضراء لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين، وهو موقع إلكتروني تفاعلي بالصوت والصورة

المطلب الثالث: استخدام الصورة في سلاسل تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها

إذا تتبعنا كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وسلاسلها، نجدها تركز على الصور التعليمية وتربط النصوص بالصور المناسبة لها، لكن لا نجد في هذه الكتب أي عناية بالمعاني الغريبة لا في النصوص التعليمية ولا في المفردات أو حتى في النصوص المصاحبة لها، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أنها كتب تعليمية للمبتدئين، فلم يعمل المؤلفون على إدخال الصور التي تدل على المعاني الغريبة فيها، أو ربما تأثرهم بالمنهج الحديث الدارجة التي تقتصر على الصور والمفردات المشهورة المتداولة

وكذلك الأمر في المواقع الإلكترونية، فلم يكن هناك عناية بالكلمات الغريبة أو استخدام الصور الموضحة لها

المبحث الثالث: أهمية الصورة في تعلم وتعليم اللغة

العربية

تتقسم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات أساسية هي: مهارة الاستماع، ومهارة المحادثة، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة (أبو محفوظ، 2017، ص16). والسؤال المطروح هنا ما هو تأثير الصورة في هذه المهارات؟ وهل تأثيرها مباشر أم غير مباشر؟ وهل يمكن أن نضيف مهارة جديدة تكسبها الصورة هي تأثير الصورة في هذه المهارات؟

تشكل الصورة التعليمية المرجع الذي يستند عليه ذهن المتعلم خاصة في هذه المرحلة التي لا يقوى فيها على الربط المباشر والسريع بين الملفوظ والمتصور، فالصورة تعينه على ذلك وتختصر عليه ذاك العناء وتدرّبه على تطوير ملكة الخيال، كما يستطيع المتعلم تكوين معجمه اللغوي بسهولة استنادا على الصور المصاحبة

للنّص، حيث تترسّخ المفردات ودلالاتها بسهولة، ويمكن استرجاعها بكل يسر عند الحاجة. (بن علي فيصل، 2019، موقع ألف)

فالصورة تساهم بشكل فعال في مهارة المحادثة؛ لأن المحادثة تحتاج إلى مخزون لغوي يستدعي المفردات المكنوزة في العقل عند إرادة الكلام، ولا شك أن المفردات التي أودعت في الذاكرة عن طريق الصورة هي مفردات راسخة فيها فلا يجد المتعلم صعوبة في استحضارها، وكذلك الأمر بالنسبة للقراءة والكتابة ولعل من أهم ميزات الصورة أنها تبعد الملل والسّامة والضغط النفسي أثناء تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فالتقييد بالكتاب المدرسي يؤدي إلى ذلك، (مان الأمة ومت زين، 2012، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية) فالابتعاد عن النمطية وكسر الملل والسّامة عن طريق استخدام الصورة في التدريس يعطي الطلاب نشاطا وتفاعلا كبيرين أثناء التعليم

المبحث الرابع: مشروع استخدام الصورة في توضيح معاني الكلمات الغريبة في التراث الإسلامي

قبل أن نبدأ في عرض الطريقة التفصيلية لاستخدام الصورة في فهم المعاني لابد أن نبين الفئة المستهدفة من هذا المشروع، لما له من انعكاس كبير في صنع المقرر الدراسي وانتقاء المفردات وطرق التدريس، وفيما يأتي نعرض هذه الفئات بمختلف مستوياتها

المطلب الأول: المستويات المستهدفة والمستفيدة من البرنامج

التدريسي

يمكن تقسيم المستويات المستهدفة والمستفيدة من البرنامج التدريسي في استخدام الصور في معرفة المعاني الغريبة كالآتي

المستوى المتقدم: ولعل هذا المستوى هو أكثر الفئات استفادة من هذه المادة؛ لأن هؤلاء أكثر شريحة تحتاج إلى معرفة معاني الكلمات؛ إذ من المفترض أن يكونوا قد اجتازوا مرحلة المهارات اللغوية، وأصبحوا متقنين للقراءة والكتابة، وبسبب توسعهم في القراءة في كتب التراث المختلفة، سيقفون على كثير من الكلمات التي تحتاج بيان المعنى المراد منها وتوضيحه، فلابد من الإكثار من الكلمات الغريبة الموجودة ضمن المنهج الدراسي والتنوع فيها

ربما تضاف المادة الدراسية التي تحتوي المفردات المصورة بكثافة في المراحل الأخيرة من المنهاج الدراسي.

المستوى المتوسط: وإن كانوا أقل حاجة من المستوى المتقدم إلا أنه ينبغي أن نوزع ضمن المنهاج الذي يدرسونه بعض الكلمات الغريبة المتداولة في الأحاديث المشهورة المنتشرة مثل: حديث أبي موسى الأشعري عن النبي صلى الله عليه

وسلم؛ قال: « مثل الذي يقرأ القرآن كالأترجة طعمها طيب وريحها طيب، والذي لا يقرأ القرآن كالتمرة طعمها طيب ولا ريح لها ومثل الفاجر الذي يقرأ القرآن كمثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر. ومثل الفاجر الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظل طعمها مر ولا ريح لها » (البخاري، 1987م، 4/ 128)

فهذا حديث نبوي في فضل قراءة القرآن يُقرأ في المدارس ومجالس القرآن ويوضع في مقدمات كثير من الكتب التعليمية، لكن إذا سألنا عن معنى الأترج والحنظل والريحان فكثير من المتعلمين قد لا يعرفون حقيقة معانيها

المستوى المبتدئ: قد لا نحتاج فيه الكلمات الغريبة بكثرة؛ بسبب مرحلة تأسيس المهارات اللغوية، وكون الصور المعهودة والمعروفة للكلمات أسهل على المبتدئ، كالصور الموجود في جميع مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها ومقرراتها

المطلب الثاني: الآليات والخطوات المفترضة لاستخدام الصورة في

معرفة معاني الكلمات الغريبة

قبل الشروع في الآليات لابد أن تكون هناك خطوة تمهيدية أساسية وهي: وضع بنك للألفاظ الغريبة الموجودة في كتب التراث الإسلامي، وخاصة السنة النبوية الشريفة التي تحتوي آلاف المفردات التي تحتاج شرحاً وبياناً (يقوم الباحث منذ سنوات بصناعة المعجم المصور لألفاظ الحديث النبوي، حيث يستوعب جميع الألفاظ الغريبة وتوضيحها بالصورة فيما يتعلق باللباس والزينة والأثاث والأدوات المختلفة والحيوانات والطيور والنباتات والهيئات والظواهر الطبيعية والأسلحة وغير ذلك مما يحتاج في بيانه إلى صور توضحه وتبين حقيقته).

وفيما يأتي سوف نعرض آلية استخدام الصورة في معرفة معاني الكلمات الغريبة وخطواتها، بشكل عملي يمكن تطبيقه في دروس تعليم العربية لغير الناطقين بها

« الخطوة الأولى: يحضر المعلم الآيات أو الأحاديث أو النصوص التي تحتوي على كلمات غريبة

« الخطوة الثانية: يحضر المعلم معنى الكلمات من معاجم اللغة وغريب الحديث ويقوم بكتابة شرحها من المصادر الأصلية.

« الخطوة الثالثة: يحضر المعلم الصور المناسبة للكلمات الغريبة ويتأكد من مطابقة الصورة للفظ.

« الخطوة الرابعة: يقرأ المدرس النص ويستمع له الطالب.

« الخطوة الخامسة: يسأل المعلم عن الكلمة الغريبة ويتيح للطلاب محاولة الإجابة عن سؤاله.

« الخطوة السادسة: بعد سماع الإجابات يعرض المعلم الصورة عن طريق أجهزة العرض المرئية.

« الخطوة السابعة: يطلب المعلم من الطلاب ترديد اللفظ المتعلق بالصورة مرات عديدة.

يمكن للمدرس أن يجري تدريبات وتمارين لاختبار فهم الطالب للصورة: كأن يطلب وضع الكلمة الغريبة في جملة تامة، أو يضع عدة كلمات ويطلب توصيل الصورة بالكلمة المناسبة، أو غير ذلك

المطلب الثالث: شروط ومواصفات الصور المصاحبة للكلمات الغريبة.

بعد اختيار الكلمات لابد من اختيار النصوص التي تحتوي هذه الكلمات ثم اختيار الصور ضمن الضوابط التالية

يتم تحضير الصورة المناسبة للكلمة الغريبة ويشترط في الصورة:

« أن تكون مطابقة للمعنى الغريب، بعد قيام المدرس بالتحقق من ذلك بنفسه أو عن طريق المختصين؛ والسبب هو وجود اختلاف في تحديد بعض الصور المطابقة لمعنى الكلمة.

« أن تكون الصورة واضحة وذات دقة عالية إن أمكن.

« أن تكون الصورة ملونة.

« أن تكون الصورة مناسبة لمستوى الطلاب حسب تصنيفهم إلى مبتدئين ومتوسطين ومختصين.

المطلب الرابع: أمثلة توضيحية تطبيقية على استعمال الصورة في

معرفة معاني غريب الكلمات

نعرض فيما يأتي بعض الأمثلة التوضيحية مع تطبيق عملي لها في كيفية استخدام الصورة في معرفة معاني الكلمات، مع ملاحظة تنوع هذه الكلمات والاختصار على الكتاب والسنة فقط خشية الإطالة، وباعتبارهما مصدرا التشريع الرئيسين، وإلا فإن هناك نصوص فقهية وأدبية وتاريخية فيها الكثير من الكلمات الغريبة، وقد تم وضع النص، وإعطاء الكلمة الغريبة لونا مختلفا، ثم شرح الكلمة الغريبة من المعاجم والقواميس، ثم وضع الصورة المناسبة للكلمة الغريبة

مثال أول: من القرآن: ﴿أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَهُ بِقَدَرِهَا فَخَرَّتْ السَّيْلُ زَبَدًا رَابِيًا وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ جَلِيَّةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِثْلُهُ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِلَ فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ﴾ [سورة الرعد: 17]

تعريف الزبد: « الزبد زبد الماء وقد أزيد أي صار ذا زبد، قال ﴿فأما الزبد فيذهب جفاء﴾ والزبد اشتق منه لمشابهته إياه في اللون، وزبدته زبدا أعطيته مالا كالزبد كثرة وأطعمته الزبد، والزباد نور يشبهه بياضا» (الأصفهاني، 1992م، ص: 377)



مثال ثان من الحديث الشريف: عن أبي هريرة، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من سبح الله في دبر كل صلاة ثلاثاً وثلاثين، وحمد الله ثلاثاً وثلاثين، وكبر الله ثلاثاً وثلاثين، فتلك تسعة وتسعون، وقال: تمام المائة: لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير غفرت خطاياه وإن كانت مثل زبد البحر“. (مسلم، 1954م، 1/ 418)



مثال ثالث: عرض لحديث نبوي شريف يحتوي على العديد من الكلمات الغريبة التي تحتاج توضيحاً

عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: قام رجل فقال يا رسول الله ماذا تأمرنا أن نلبس من الثياب في الإحرام؟ فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «لا تلبسوا القميص ولا السراويلات ولا العمائم ولا البرانس إلا أن يكون أحد ليست له نعلان فلبس الخفين وليقطع أسفل من الكعبين ولا تلبسوا شيئاً مسه الزعفران ولا الورس ولا تنتقب المرأة المحرمة ولا تلبس القفازين». (البخاري، 1986، 2/ 653)

شرح غريب مفردات الحديث من كتب المعاجم العربية:

2-السراويلات: كلمة فارسية معربة والسروال لباس يستر العورة إلى أسفل

الجسم (إبراهيم، 2002، ص234)

- 3-العمائم: الأصل فيها ما يلف على الرأس جمعها عمائم (الزيدي، د.ت، 33/ 147)
- 4- البرانس: البُرُنْس في العربية يعنى: قلنسوة طويلة كان الناس يلبسونها في صدر الإسلام، أو هو كل ثوب رأسه منه ملتزق به دراعة كان أو جبة أو ممطرًا. والبُرُنْس هو ملبوس المغاربة الآن ويسمونه البرنوس (إبراهيم، 2002، ص61)
- 5-النعل: «نعل: النعل: ما جعلت وقاية من الأرض. نعل ينعل نعلًا، وانتعل بكذا: إذا لبس النعل» (الفراهيدي، د.ت، 2/ 142)
- 6-الخف: هو الساتر للكعبين فأكثر من جلد ونحوه من شيء ثخين (البركتي، 2003م، ص88)
- 7-الكعب: الكَّعب: العظمان الناتئان من جانبي القدم في الوضوء ومعقد الشراك: وهو العظم الناشز فوق القدم في الحج. (البركتي، 2003م، ص182)
- 8-الزعفران: زعفر: الزعفران: صبغ وهو من الطيب. (الفراهيدي، د.ت، 2/ 333)
- 9-الورس: بوزن الفلّس نبت أصفر يكون باليمن تتخذ منه الغمرة للوجه... وورس الثوب توريسا صبغه بالورس. (الفيومي، 1977م، ص: 336)
- 11-النقاب: ما انتقبت به المرأة على محجرها. (الفراهيدي، د.ت، 5/ 180)
- 12-القفاز: القفازات: شيء يلبسه نساء العرب في أيديهن يغطي الأصابع والكف والساعد من البرد، ويكون فيه قطن محشو (ابن الأثير، 1979م، 4/ 90)
- وفيما يأتي عرض لصورة كل كلمة من الكلمات المذكورة:







مثال رابع: عن جابر بن عبد الله، أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: «من بنى مسجدا لله كمفحص قطاة، أو أصغر، بنى الله له بيتا في الجنة» (ابن ماجه، 2009 م، 1/ 475)

- يتم عرض النص.
- يقرأ المدرس النص
- يطلب المدرس من الدارس قراءة النص.
- يسأل المدرس عن معنى الحديث العام.
- يسأل المدرس عن معنى لفظ (قطاة)
- بعد أن يأخذ الإجابات وتفاعل الطلاب:
- يشرح معنى القطاة بأنها:
- يعرض الصورة الآتية:



مثال خامس: عن أنس قال: «كان النبي صَلَّى الله عليه وسلم أحسن النَّاس خلقاً، وكان لي أخ يقال له: أبو عمير- قال أحسبه فطيماً- وكان إذا جاء قال: «يا أبا عمير ما فعل النَّغير؟» نغر كان يلعب به، فرثماً حضر الصَّلَاة وهو في بيتنا، فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس وينضج، ثم يقوم ونقوم خلفه فيصلي بنا» (البخاري، 1986، 5 / 2291)



مثال نظري سادس: حول موضوع متكامل كدرس علوم أو درس فقه. إذا كان الدرس عن أعضاء جسم الإنسان نبحث عن الكلمات التي تتطلب صوراً توضيحية، مثل: الكوع-البوع-المرفق-الكعب-العُضد-الساعد - شحمة الأذن - الحِقْو-

الكحل- الذراع- الترقوة- السبابة -الوسطى -الخنصر- البنصر-الإبهام-الأسنان: الثنية-
الضواحك-الرباعيات-النواجذ-الأضراس، اللحية-الغنفة-القفا -الصدغ -شحمة الأذن -
الغرة- صفحة العنق- النحر-الأهداب

ثم نقوم بشرح هذه الكلمات من كتب المعاجم العربية، ثم نحضر الصور
المناسبة لهذه الكلمات

المطلب الخامس: أسس إعداد المادة المصورة المصاحبة للمعاني

الغريبة

بعد أن عرضنا أهمية إدخال المفردات الغريبة مصحوبة بالصور ضمن مناهج
تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذكرنا كيفية إعطاء هذه الكلمات بشكل
عملي وبأمثلة توضيحية في الدرس، نوضح فيما يأتي الأسس التي يمكن الاعتماد
عليها في صنع منهاج يتضمن في خطته الأساسية إدخال المعاني الغريبة وشرحها
وبيانها بالصور المناسبة

« أولا -إعداد المصادر والدراسات الأساسية التي سوف يتم الاعتماد عليها في
تأليف المقرر وكتابته.

« ثانيا -وضع بنك مفردات للألفاظ الغريبة التي يراد تعليمها للطلبة.

« ثالثا-التحقق من مناسبة الصورة وموافقتها للمفردة المراد
بيانها، فبعض المفردات تحتاج إلى تحقيق في المعنى المراد
منها.

« رابعا-ترتيب الكلمات حسب الأهمية، والغرابة، وحاجة المتعلم.

« خامسا- يتم توزيع الكلمات الغريبة على المقرر الدراسي.

« سادسا -الاعتناء بالصورة المختارة، من حيث الدقة العالية
والوضوح والألوان، فربما توضع صورة غير واضحة لا تمكن من
الوصول إلى المقصود من عرضها.

« سابعا-تناسب النصوص التي تحوي المفردات الغريبة والصور المصاحبة مع
خطة تأليف الكتاب.

« ثامنا- اختيار نصوص متنوعة (أحاديث، ونصوص فقهية، ونصوص أدبية ...)
تحتوي على كلمات غريبة يمكن توضيحها بالصور.

« تاسعا -دراسة الجمهور المستفيد من النصوص وكلماتها الغريبة، وقدرته على
تغطية الحاجة التعليمية لديهم.

« عاشرا-دراسة مدى تناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين
ومدى توافقها مع اهتماماتهم.

- « الحادي عشر- ضبط النصوص كاملة في كل المستويات وتقليل الضبط مع تقدم المستوى.
- « الثاني عشر-طريقة التدريس: لا بد من وضع دليل يبين كيفية تدريس المادة المقررة.
- « الثالث عشر- التدريبات: توضع ضمن المنهاج التدريبات اللغوية المناسبة والمتعددة لتثبيت المهارات اللغوية التي يسعى المدرس لإيصالها وتعليمها للدارسين.
- « الرابع عشر-وضع فترة تجريبية لهذا العمل يقاس فيه مدى الاستفادة منه.
- « الخامس عشر- التعرف على أسلوب التقويم الذي يشيع في الكتاب.
- « السادس عشر- التقويم : وضع ضوابط لتقويم المقرر لمعرفة مدى تحقيق أهدافه.

نتائج البحث:

- « الصورة لغة: ترد الصورة في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته، وشكله.
- « الصورة اصطلاحاً: تطلق الصورة على معان منها كيفية تحصل في العقل هي آلة ومرآة لمشاهدة ذي الصورة وهي الشَّبح والمثال الشبيه بالمتخيّل في المرأة. ومنها ما يميّز به الشيء مطلقاً سواء كان في الخارج ويسمّى صورة خارجية، أو في الذهن ويسمّى صورة ذهنيّة.
- « الصورة التعليمية: رسالة اتصالية إقناعية لديها دور فعال في مجال التعليم، يلجأ إليها كل من المعلم والمتعلم، بغية توضيح وتسهيل المعلومة.
- « اللغة: هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.
- « المعاني: هي الصورة الذهنية: من حيث إنه وضع بإزائها الألفاظ والصور الحاصلة في العقل.
- « الغريب من الكلام: هو كون الكلمة وحشيّة غير ظاهرة المعنى، ولا مألوّفة الاستعمال، وقد تكون الغرابة نسبية فرب كلمة غريبة عند أشخاص أو أقوام لا تكون غريبة عند غيرهم.
- « تعريف غير الناطقين بالعربية: هم كل من لم تكن لغته الأصلية اللغة العربية وإن كان يجيد الكلام بها.
- « تحتل الصورة مكانة كبيرة في العملية التعليمية في العصر الحديث؛ فقد دخلت في جميع أنواع العلوم وصارت جزءاً لا يتجزأ منها.

- « تتميز الصورة بميزات كثيرة كأداة تعليمية: منها التعبير الدقيق واختصار الكلام وسهولة الفهم والتشويق.
- « ألفت في العصر الحديث كتب وسلاسل عديدة تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدمت فيها الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن جميع هذه السلاسل لم تهتم بالكلمات الغريبة وشرحها وإيضاحها بالصور رغم الحاجة العلمية لذلك.
- « عرض الباحث مقترح مشروع استخدام الصورة لتوضيح معاني الكلمات الغريبة في التراث الإسلامي ضمن آليات وخطوات مفترضة لاستخدام الصورة في معرفة معاني الكلمات الغريبة، وشروط الصور المصاحبة للكلمات الغريبة ومواصفاتها، والمستويات المستهدفة من البرنامج التدريسي والمستفيدة منه.
- « عرض الباحث أمثلة توضيحية تطبيقية عديدة تبين استعمال الصورة في معرفة معاني غريب الكلمات.
- « بيان الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في صنع منهاج يتضمن في خطته الأساسية إدخال المعاني الغريبة وشرحها وبيانها بالصور المناسبة.
- « بيان أسس إعداد المادة المصورة المصاحبة للمعاني الغريبة.

فهرس المصادر والمراجع:

- « -الأزدي: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (المتوفى: 321هـ) جمهرة اللغة، المحقق: رمزي منير بعلبكي، الناشر: دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الأولى، 1987م.
- « -الأنباري: محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر (المتوفى: 328هـ)، الزاهر في معاني كلمات الناس، المحقق: د. حاتم صالح الضامن، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 1992.
- « -إبراهيم: رجب عبد الجواد إبراهيم، المعجم العربي لأسماء الملابس في ضوء المعاجم والنصوص الموثقة من الجاهلية إلى العصر الحديث، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر الطبعة الأولى 2002م.
- « - البركتي: محمد عميم الإحسان المجددي البركتي، التعريفات الفقهية، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى، 1424 هـ - 2003م.

- « -ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري، 1979م، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت، لبنان.
- « - ابن جني: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، الخصائص، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: الرابعة 1994م
- « -ابن حنبل: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، 1995 م، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: أحمد محمد شاكر الناشر: الطبعة: الأولى: دار الحديث - القاهرة.
- « -ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون الناشر: دار الفكر، بيروت، عام النشر: 1399هـ - 1979م.
- « -ابن ماجة: أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (المتوفى: 273هـ)، سنن ابن ماجه، بيروت، دار الرسالة العالمية، المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمد كامل قره بللي - عبد اللطيف حرز الله، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 م.
- « - ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعي الإفريقي، م1993، لسان العرب ، ط: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
- « - الأحمـد: القاضي عبد النبي بن عبد الرسول نكري، 1421هـ - 2000م، دستور العلماء (جامع العلوم في اصطلاحات الفنون)، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، الطبعة: الأولى، دار الكتب العلمية - لبنان / بيروت.
- « -الأصفهاني: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (المتوفى: 502هـ) المفردات في غريب القرآن، المحقق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1992 م.
- « - أبو محفوظ، ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية للنشر والتوزيع - الرياض - السعودية، طبعة 2017م - البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي أبو عبدالله، 1986م، صحيح البخاري، الجامع الصحيح المختصر، بيروت، لبنان. دار ابن كثير، اليمامة تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، ط.3 .
- « -التهانوي : محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمد صابر الفاروقي، 1996م، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: د. علي دحروج، طباعة الطبعة: الأولى، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، لبنان.

- « -الجرجاني : علي بن محمد بن علي الزين الشريف 1983-140م، كتاب التعريفات، بيروت، لبنان دار الكتب العلمية ، الطبعة: الأولى.
- « -الخطابي: أبو سليمان أحمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي المعروف بالخطابي، 1982 م، غريب الحديث، المحقق: عبد الكريم إبراهيم الغرباوي خرج أحاديثه: عبد القيوم عبد رب النبي الناشر: دار الفكر -دمشق
- « -الزبيدي : محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، دت، -تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية ، بيروت ، لبنان.
- « -الزيات وآخرون ، 2004م ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، ط4 .
- « - السجستاني: سليمان بن الأشعث الأزدي، أبو داود، دت، سنن أبي داود، دار الفكر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد.
- « -الراغب: عبد السلام أحمد الراغب، وظيفة الصورة الفنية في القرآن، الناشر: فصلت للدراسات والترجمة والنشر - حلب، الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001 م.
- « -فتيحة حسوني ومباركة روجه، الصورة التعليمية في الكتاب المدرسي وأثرها في تنمية الحصيلة المعرفية لدى التلميذ - السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً، جامعة أحمد دراية- أدرار، الجزائر، 2021م.
- « -الفيروزآبادي: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، 2005 م، القاموس المحيط، الطبعة: الثامنة، ط: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .
- « -الفيومي: أحمد بن محمد بن علي ثم الحموي، أبو العباس المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دت، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت لبنان.
- « -الفراهيدي: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ) كتاب العين، دت، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال.
- « -الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني القريني، أبو البقاء الحنفي، دت، الكليات معجم في المصطلحات والفروق، المحقق: عدنان درويش - محمد المصري، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، لبنان.
- « -مسلم: أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ) ، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول

الله صلى الله عليه وسلم، بيروت، دار إحياء التراث العربي -: محمد فؤاد عبد الباقي، طبعة 1954 م.

« -المنأوي: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم القاهري (المتوفى: 1031هـ) التوقيف على مهمات التعاريف، القاهرة، عالم الكتب، عبد الخالق ثروت- الطبعة: الأولى، 1410هـ-1990م.

« المجلات والمواقع الإلكترونية

« - مان الأمة صوفي، و مت زين حيزاف ميزاني، استخدام الصور في تدريس المفردات والجمل التركيبية العربية لغير الناطقين باللغة العربية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا العدد الثاني، (2012)، عدد الصفحات 25.

« -مزوني زهرة، الصورة وأهميتها في العملية التعليمية، المجلة العربية، المجلد الخامس، العدد 11، رقم الصفحات 18.

« -بن علي فيصل ، دور الصورة التعليمية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، مقال منشور في موقع ألف بتاريخ 2019، [/https://aleph.edinum.org](https://aleph.edinum.org)

المصطلح اللساني في فكر الدكتور سمير شريف استيتية (المشكلات والحلول)

م.د. سيف محمد علي فاضل

الملخص

واجه المصطلح اللساني عموماً العديد من المشكلات والمعوقات التي حالت دون توحيدِهِ وتتمثل تلك المشكلات بتعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، واضطراب دلالة المصطلح اللساني واشكاليات الترجمة، فضلاً عن قلة المصطلحات المطروحة، وقد تصدَّى العديد من العلماء العرب المهتمين بمجال المصطلح لدراسة تلك المشكلات محاولين وضع الحلول الناجعة لها وكان من بين هؤلاء الدكتور سمير شريف استيتية من خلال بحثه القيم النافع الموسوم (نحو معجم لساني شامل موحد - مشكلات وحلول -) وكذلك كتابه (اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج) وقد أبرز البحث أهم المشكلات التي رصدها الدكتور سمير شريف استيتية مثل تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، وقلة المصطلحات اللسانية، ومشكلة التعريب (الترجمة)، مع ذكر أهم الحلول المقترحة منه، وخرج البحث بجملة من النتائج منها أنَّ عناية الدكتور استيتية لم تكن منصبة على المصطلح اللساني بشكل عام وإنَّما تخللتها كثير من الأمور التي كانت تمس المصطلح اللساني العربي، وهو خلاف ما ذكره في بداية بحثه عند تحديده لمشكلة البحث، ومنها إنه أتى بتعريفات جديدة أضافت عبأً آخر على الأعباء التي يعاني منها المصطلح اللساني العربي مثل تعريبه للفونيم والمورفيم وغيرها من المصطلحات التي ذكرها، التي لم تكن محل اتفاق بين المهتمين ولم تصدر من مركز جماعي.

Abstract

The linguistic terminology has faced various challenges and obstacles in general, which have hindered its standardization. These problems include the multiplicity of terms for the same concept, the ambiguity of linguistic terminology, translation issues, and the limited availability of terms. Many Arab scholars interested in the field of terminology have attempted to study these problems and provide effective solutions. Among them, Dr. Samir Sharif Istetiya conducted valuable research titled "Towards a Comprehensive Unified Linguistic Glossary - Problems and Solutions" and authored the book "Linguistics: Field, Function, and Method." The research highlighted significant issues observed by Dr. Samir Sharif Istetiya, such as the multiplicity of terms for the same concept, the scarcity of linguistic terms, and the problem of Arabization (translation), along with mentioning the proposed solutions. The research concluded with several results, including the fact that Dr. Istetiya's attention was not exclu-

sively focused on linguistic terminology in general but also encompassed many issues related to Arabic linguistic terminology. This is in contrast to what he initially stated at the beginning of his research when defining the research problem. Additionally, he introduced new Arabic translations that added another layer of complexity to the challenges faced by Arabic linguistic terminology, such as his translations of "phonemes" and "morphemes," among other terms, which were not agreed upon by experts and were not issued by a collective center.

المقدمة

يُعد المصطلح اللساني واحدًا من أهم العلوم اللسانية الحديثة وقد أخذ هذا العلم موقعه بوصفه علمًا تطبيقيًا بعد الحرب العالمية الثانية، وأخذ بالتطور في السبعينيات من القرن العشرين حتى أصبح من أظهر العلوم اللسانية وأكثرها أهمية، وذلك لارتباطه بالعلوم كلها من جهة، ولكون التقدم المعرفي الهائل قد صحبه قدر كبير من المصطلحات التي لابد من وجود علم يضبط إيقاعاتها وينظم التفكير المصطلحي على نحو ينضبط به التفكير العلمي في العلوم كلها، وقد واجه المصطلح اللساني العديد من الإشكاليات التي كدرت صفوه ووقفت عائقًا أمامه ومن تلك الإشكاليات تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، واضطراب دلالة المصطلح اللساني، فضلًا عن كثرة عدد المصطلحات التي تطرحها كتب اللسانيات وقلة الترجمة لها، وما يرافق ذلك من إشكاليات أخرى ترتبط بعملية الترجمة نفسها، كل تلك العوائق والتحديات دفعت بالعديد من علماء المصطلح العرب أن يحاولوا رصدها ويقترحوا بعض الحلول، وكان من بين هؤلاء الدكتور اللغوي والعالم باللسانيات والمهتم بقضايا المصطلح الدكتور سمير شريف استيتية، وكانت أغلب جهوده في المصطلحية منحصرة في بحثه القيم (نحو معجم لساني شامل مؤخذ مشكلات وحلول) الذي نشره في مجلة أبحاث اليرموك الأردنية في عددها الثاني من عام 1992م وكذلك في كتابه النافع (اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج) وقد جاء هذا البحث ليرصد أهم الجهود التي قدّمها الدكتور استيتية في هذا المضمار، والوقوف على أبرز الحلول المقترحة لذلك، فضلًا عن بيان جهوده في ترجمة المصطلح اللساني

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه على ثلاثة مباحث المبحث الأول (نافذة حول مقولة العنوان) والمبحث الثاني (إشكاليات المصطلح اللساني في فكر الدكتور سمير استيتية) والمبحث الثالث (جهود الدكتور سمير استيتية في ترجمة المصطلح اللساني).

منهجية البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال عرض أهم الإشكاليات المصطلحية التي سجّلها الدكتور استيتية وبيان موقفه منها

مشكلة البحث:

الوقوف على أهم المشاكل التي تقف بوجه المصطلح اللساني وبيان معالجتها من وجهة نظر الدكتور سمير استيتية فضلا عن معرفة اهم الجهود التي قدمها في هذا المجال.

الدراسات السابقة:

لم أجد في حدود ما اطلعت عليه من خلال وسائل التواصل الاجتماعي ومنظومة الشبكة العالمية الأنترنت دراسة خاصة مستقلة بهذا الموضوع

المبحث الأول: نافذة حول مقولة العنوان

تعريف المصطلح لغة واصطلاحاً:

المصطلح في اللغة: مأخوذ من مادة صلح التي معناها نقيض الفساد يقول الجوهري: (الصلاح ضد الفساد، وقد اصطلاحا وتصلحا واصلحا أيضاً) (الجوهري : 1/ 383) وإلى هذا المعنى أشار ابن منظور وزاد عليه معنى آخر وهو السَّلم يقول: (والصلح تصالح القوم بينهم، والصلح، السَّلم، وقد اصطلحوا وصالحوها واصلحوا وتصلحوا واصلحوا مشددة الصاد قلبوا التاء صاداً وأدغموها في الصاد بمعنى واحد) (ابن منظور : 2/ 517) وذكر هذين المعنيين المعجم الوسيط إلا أنه أشار إلى معنى ثالثا وهو إزالة الخلاف، والاتفاق على الشيء وهو ما يقترب من المعنى الاصطلاحي للفظ المصطلح فقد جاء في المعجم الوسيط : (اصطلاح القوم زال ما بينهم من خلاف ... وعلى الأمر تعارفوا عليه واتفقوا) (المعجم الوسيط ، ص 520) ونخلص ممّا تقدم أنّ لفظة مصطلح مأخوذة من اصطلاح التي جذرها صلح، وأنّ لمعنى المصطلح في اللغة ثلاثة معان هي

1-ضد الفساد

2- السَّلم

3-الاتفاق والتعارف

أمّا في الاصطلاح فقليل: ((هو لفظ أو عبارة أو رمز يتفق عليه أهل العلم للدلالة على مفهوم معين مجرّداً أو محسوساً، داخل مجال من مجالات المعرفة على أن يكون بين دلالاته الاصطلاحية ودلالاته اللغوية مناسبة أو مشاركة)) (حجازي، محمود: الأسس اللغوية، 10-12) وعرفه الدكتور علي القاسمي بقوله : ((العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تعبّر عنها)) (القاسمي علي: المصطلحية، 1985، 17) وعرفه الدكتور عوض الفوزي بقوله: ((هو اتفاق جماعة على تسمية الشيء باسم معين، أي اتفاق جماعة على أمر مخصوص وهذا الاتفاق والتواطؤ أو التصالح إن تم بين جماعة المحدثين تفتق عن مصطلح في الحديث وإن قام بين جماعة الفقهاء على مسائل الفقه نتج عنه مصطلح في الفقه، وإن كان بين جماعة

من الناحية صنعوا مصطلحا نحويا وقل مثل ذلك في سائر العلوم)) (قوزي، عوض: 1981، 22) وهكذا الحال إذا تم الاتفاق على مصطلح بين اللسانيين وتداولوه بينهم سُمي ذلك المصطلح مصطلحا لسانيا فالمصطلح اللساني إذا هو المصطلح الذي يتداوله اللسانيون للتعبير عن معان وأفكار لسانية ويتَّسم بالموضوعية والعلمية، (ينظر: مريم بن الأحرش ، المصطلح اللساني العربي بين الواقع والمأمول :317)

المصطلح في التراث العربي:

عند النظر في المدونة العربية التراثية نجد أنَّ العرب القدماء أدركوا أهمية المصطلح بمعناه الواسع ودوره في تحصيل العلوم فنجد ذلك واضحا من تعريف الجرجاني له بقوله: (عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول) ثم أضاف قائلا: ((إخراج اللفظ من معنى إلى آخر لمناسبة بينهما)) (الجرجاني ، التعريفات، ص 1/28) وكأنه يلمح في قوله إلى طريقة من طرائق صنع المصطلح، وبيّن القلقشندي أهمية علم المصطلح بقوله: ((على أن معرفة المصطلح هي اللازم المحتّم، والمهمّ المقدم، لعموم الحاجة إليه واقتصار القاصر عليه)) (القلقشندي : صبح الأعشى ، 1/31) وأوضح التهاوني أهمية هذا العلم في كتابه كشف اصطلاحات الفنون الذي جمع فيه أهم المصطلحات المتداولة في عصره وعرفها فيقول عن أهمية هذا العلم: ((إن أكثر ما يحتاج به في العلوم المدونة والفنون المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه الاصطلاح فإن لكل علم اصطلاحا به اذا لم يعلم بذلك لا يتيسر للشارع فيه إلى الاهتداء إليه سبيلا ولا إلى انقسامه دليلا)) (التهاوني: كشف اصطلاحات الفنون، 44) ونخلص ممّا تقدّم أنّ شروط علم المصطلح التي ذكرها القدماء ثلاثة هي

« اتفاق العلماء على المصطلح، وتخصيصه بدلالة علمية معينة.

« اختلاف دلالة المصطلح الجديد عن الدلالة اللغوية الأولى.

« وجود مناسبة بين المدلول الجديد والدلالة اللغوية القديمة.

نشوء علم المصطلح الحديث:

يعد علم المصطلح من العلوم اللسانية الحديثة التي أخذت موقعها بوصفه علما تطبيقيا بعد الحرب العالمية الثانية، وأخذ يتطور في السبعينيات من القرن العشرين، حتى أصبح من أظهر العلوم اللسانية وأكثرها أهمية لارتباطه بالعلوم كلها أولا، ولأنّ التقدم الذي تفجّرت به المعارف والعلوم صحبه قدر كبير من المصطلحات التي لابدّ لها من علم يضبط ايقاعها، وينظم التفكير المصطلحي على النحو الذي ينضبط به التفكير العلمي في العلوم كلها، (ينظر: استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، 341) وقد نشأ هذا العلم على يد مجموعة من الرواد الغربيين في مقدمتهم الأستاذ فيستر الأستاذ في جامعة فيينا إذ يُعد من أكبر رُوّاد هذا العلم، فقد أصدر في عام 1931 كتابه (التوحيد الدولي للغات الهندسة) وقد عدّ معظم اللغويين

والمهندسين هذا الكتاب من المراجع المهمة في صنعتهم؛ لكونه أرسى كثيرًا من قواعد وأصول علم المصطلح، ومن رواد هذا العلم العالم السوفيتي لوط إذ أسهم في تأسيس (لجنة المصطلحات العلمية والتقنية) في الاتحاد السوفيتي عام 1933. وفي عام 1971 تم تأسيس مركز المعلومات الدولي للمصطلحات في فيينا وتولى إدارته الأستاذ هلموت فليبر أستاذ علم المصطلح في الجامعة، وكان ذو نشاط واسع في هذا المجال وقد تبنى ذلك المركز عددًا من المهام منها: تشجيع البحوث العلمية في النظرية العامة لعلم المصطلح، وتوثيق المعلومات المتعلقة بالمصطلحات، والحث على التنسيق والتعاون الدولي في حقل المصطلحات وهكذا استمرت الندوات والنشاطات الداعمة للعمل المصطلحي إلى يومنا هذا (ينظر: القاسمي، علم المصطلح ص، 307) ومن هذا يتبين لنا أن الدرس المصطلحي الحديث غربي النشأة وقد بذلوا في ذلك جهودًا محمودة لا تُنكر يمكن للسانين العرب الاستفادة منها

علم المصطلح والمعجم:

يمثل علم المصطلح امتدادًا طبيعيًا لعلم المعجم إلا أنه ينماز عنه بعدة أمور

منها

1. أن علم المصطلح يهتم بدراسة اللغة المشتركة التي قوامها ألفاظ اللغة العربية، أمّا علم المعاجم فيمس طبيعة عناصر اللغة.
 2. علم المصطلح يقتصر على لغة خاصة وهي التي تنتظم كل مصطلح علمي أو تقني خصه الاستعمال في علم من العلوم، أو فن من الفنون، أمّا علم المعاجم فيهتم بالمفردات اللغوية فعلا كانت أو اسمًا.
 3. يُعَد الاسم هو محل اهتمام المصطلحي بوصفه الأداة الأساسية في التسمية والتعيين، لذا يُعنى المصطلحي بدراسة الاسم من حيث مكوناته ومفاهيمه ومناهج توليده، أمّا علم المعاجم فيهتم بالبحث في الوحدات المعجمية من حيث مكوناتها وأصولها واشتقاقاتها ودلالاتها وعلاقاتها.
- (ينظر: علواني، علاقة علم المصطلح بعلم المفردات وعلم المعاجم، 70)

علم المصطلح وصناعة المصطلح:

شاع في الدراسات الغربية أنهم يميزون بين نوعين من الدراسات المصطلحية الأول: Terminology والآخر: Terminography ويُراد بالأول العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية، وهو يقابل علم المفردات في علم المعجم، وأمّا الآخر فهو العمل الذي ينصب على توثيق المصطلحات وتوثيق مصادرها والمعلومات المتعلقة بها ونشرها في شكل معاجم مختصة إلكترونية أو ورقية، بمعنى أنه الجانب الإجرائي العملي لصناعة المعجم المصطلحي المختص، وقد

أطلق الدكتور علي القاسمي على القسم الأول تسمية علم المصطلح وأطلق على الثاني صناعة المصطلح، وجعل هناك مصطلحا جامعاً للعلمين هو (المصطلحية) وهو نظير ما فعله في الدرس المعجمي حين قسّمه على فرعين الأول: علم المعجم، والثاني صناعة المعجم، والمصطلح الجامع للفرعين (المعجمية) (ينظر: القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، 20، 21)

ثنائية المصطلح والمفهوم:

من القضايا المهمة التي يجب الوقوف عندها حين دراستنا للمصطلح هو الفرق بين المصطلح والمفهوم فالمفهوم كما عرّفه أبو البقاء الكفوي: (هو الصورة الذهنية سواء وضع بأزائها اللفظ أولا) (الكفوي، 1/860) ومن خلال النظر في تعريف المصطلح والمفهوم يمكن أن تتجلى لنا خصيتان يتميز بهما المصطلح عن المفهوم وهما: الاتفاق بين جماعة من العلماء، والأخرى: بلوغ مرحلة النضج، ونريد بالاتفاق بين جماعة العلماء في فن ما ليس بالضرورة أن يكون في وقت وضع المصطلح، فقد يكون الاتفاق بعد وضع المصطلح من احد العلماء بمدة، ويتقبله أهل الفن والاختصاص بعد ذلك ويتناقلوه فيما بينهم فكثيرا ما وضعت مصطلحات بشكل منفرد وكتب لها الشيوخ بعد ذلك، فخصيصة الاتفاق مهمة جداً في التمييز بين المصطلح والمفهوم؛ لأن المفهوم يدل على ما هو مختلف ومتنازع فيه، أمّا مسألة النضج فتعدها الدكتورة سعاد كوريم شرطاً أساساً في حصول حقيقة الاتفاق، فالمصطلح يكسب صلاحيته حين يحظى بالاتفاق، ويصبح متفقاً عليه عندما يبلغ ذروة النضج فبحضور النضج التام يُسمّى مصطلح وبخلافه يُسمّى مفهوماً (كوريم، سعاد، الدراسة المفهومية مقارنة تصويرية منهجية، 51)

ومن حيث الدلالة فإنّ المصطلح يكون في أعلى درجات الضبط الدلالي أي أنّ تعريفه لا يقبل انفتاحاً ولا زيادة ولا نقصاناً، وأن كل لفظ فيه هو ركن من أركان المصطلح، ولبنة في بنائه، أمّا المفهوم فيندر فيه الضبط الدلالي ويتعذر التأطير الكامل لمعناه إذ غالباً ما يُعرّف بمفردات غير منطقية تقبل الزيادة والنقصان (كوريم، سعاد، 52)

أمّا من جهة قبول الاشتراك والترادف فإنّ المصطلح متفرد في الدلالة الدقيقة على معناه فهو يرفض الترادف والاشتراك فلا يقبل أن يدل الدال الواحد على أكثر من مدلول، أمّا اللفظ اللغوي فيقبل الترادف والاشتراك وتتعدد دلالاته المعجمية ممّا يحول دون تفردّه بمعنى مخصوص، والمفهوم يقع في منزلة وسطى بين المصطلح واللفظ اللغوي لكونه يحيل الى مجال دلالي عام دون ان تنحصر دلالاته في معنى معين وهو مع ذلك يرفض الترادف والاشتراك لدقة دلالاته في مجاله وبموجب هذه الدقة بين الدلالات يقع التمايز بين المفاهيم مهما تقاربت لأنّ لكل مفهوم منهما مجاله الدلالي الخاص به

أما من ناحية السياق فإن المصطلح لا علاقة له بالسياق ويعود ذلك لكمال ضبطه والتفرد الدلالي فكان المصطلح بذلك مستغنيا عن الاستعانة بمحددات السياق بينما المفهوم فإن خفة الضبط الدلالي تجعله عرضة لتأثير السياق أحيانا (كوريم، سعاد، 52)

المبحث الثاني: إشكاليات المصطلح اللساني في فكر الدكتور سمير استيتية

هناك العديد من الإشكاليات التي واجهت المصطلح اللساني وقد تعرض الدكتور سمير شريف استيتية لبعض منها ومن تلك المشكلات

1- تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد:

ونعني بتعدد المصطلحات هنا (الترادف) فكثيرا ما نجد أكثر من مصطلح يعبر به عن مفهوم واحد وهذه إحدى المشكلات التي تواجه المصطلح اللساني بشكل عام، والأولى أن يكون مصطلحا واحدا يعبر تعبيراً دقيقاً عن مفهوم واحد فقد ذكر الدكتور أحمد مطلوب في هذا الصدد أن من شروط المصطلح اللساني أمران

1-الاقتصار على مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد

2-تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد (مطلوب، أحمد، بحوث لغوية، 221)

وقد تناول الدكتور سمير شريف استيتية هذه الإشكالية وعدّها من مشاكل تباين المصطلح ويرى أنّه: (إذا تعددت المصطلحات الدالة على مضمون واحد فإنّ صراعها من أجل البقاء قد يؤدي بها جميعاً أو يبقى على أحدها، أمّا بقائها جميعاً فلا يجدي كثيراً إذا حدث، وإذا كان الأمر كذلك فإنّ توحيد الجهود المصطلحية من شأنه أن يحفظ الطاقات فلا يبذدها، ويسهّل النظر فلا تقف أمامه عثرة. من أجل ذلك اضطلعت مؤسسات علمية بمهمة رصد المصطلحات المتعددة للمفهوم الواحد من أجل اختيار أنسبها وأقربها، من هذه المؤسسات مكتب تنسيق التعريب في الرباط) وقد وضع ذلك المكتب مجموعة من القواعد بغية الابتعاد عن مثل هذه المشكلات منها

1-وضع مصطلح واحد للمفهوم الواحد ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد.

2-تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.

- في حالة المترادفات تفضل اللفظة التي يوحى جذرها بالمفهوم الأصل بصفة أوضح. (اوكان عمر، من اجل منهجية علمية لتوحيد المصطلح العربي، 17، 18)

ومن الأمثلة التي تصلح لبيان هذا النوع من الإشكاليات التي يواجهها المصطلح اللساني المصطلحات الثلاثة التالية التي تصف الأصوات التي يتوقف تيار الهواء عند نطقها

« الأصوات الانفجارية: plosives

« الأصوات الوقفية: stop sounds

« الأصوات الانسدادية (الانحباسية): occlusives

وقد بيّن الدكتور استيتية أنّ كل واحدة من هذه المصطلحات تبين صفة هذه الأصوات في مرحلة من مراحلها الثلاث التي تمر بها فعلماء الصوت الأمريكيين يُعَدُّون المرحلة الثانية أهم المراحل الثلاث في انتاج هذه الأصوات، فتوقف تيار الهواء هو الفارق الذي يبيّن الفرق بين هذه الأصوات عن غيرها، لذا أطلقوا عليها مصطلح الأصوات الوقفية، والبعض الآخر من علماء الأصوات ولاسيما علماء الأصوات البريطانيون أن المرحلة الثالثة هي أهم المراحل لأنهم يرون أنّ المرحلة الثالثة فيها وهي مرحلة الانفجار هي المرحلة الأهم التي ينبغي التركيز عليها لذا أطلقوا عليها الأصوات الانفجارية، وأمّا من سمّى تلك الأصوات بالأصوات الانسدادية فقد نظر إلى الانسداد الحاصل عند خروج هذه الأصوات وتوقف تيار الهواء، وأنّه لولا الانسداد لما كان هناك توقف ولا انفجار (استيتية، سمير، 147)، أمّا عند باقي اللسانيين العرب المهتمين بشأن المصطلح اللساني فنجد غالب جهودهم انصبت حول قضية تعدد المصطلح اللساني العربي إزاء المقابل الغربي الأجنبي، ونراهم مختلفين بين مؤيد ومعارض لهذه القضية فمن الذين يؤيدون قضية تعدد المصطلحات العربية للمفهوم الواحد الدكتور عبد السلام المسدي، فقد أجاز تعدد المترادفات العربية للمصطلح الأجنبي وأنّ السياق هو الذي يحدد المصطلح الأنسب (المسدي، عبد السلام، قاموس اللسانيات، 93) وهنا يلفت المسدي النظر إلى قضية مهمة وهي دور السياق ووظيفته في تحديد المفهوم الدقيق للمصطلح لأنّ الكلمات خارج سياقاتها لها دلالات متعددة ، إلّا أنّ الباحث يميل إلى ما ذهب إليه الدكتور سمير شريف استيتية وغيره من أنه ينبغي تجنب تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد خشية أن توقعنا في الفوضى والاضطراب والاحتمالات المتعددة وحرّي بالمصطلح أن يكون: (كتلة صوتية واحدة، ذات معنى محدد واحد، ودلالة علمية واحدة في مجال استخدامه) (مختار محمود، من مقومات المعجم العلمي العربي المختص، 101)

2- عدم الفصل بين المفاهيم:

تعد قضية عدم الفصل بين المفاهيم من اهم المشكلات التي أثارها الدكتور سمير شريف استيتية ويعني بها أن بعض المصطلحات تتعدد مضامينها من غير أن نجد لها شرحا وافيا في المعاجم اللسانية فتكتفي بعض المعجمات بذكر تعريف بالمصطلح أو أحيانا ما يقابله في العربية من غير التعرّيج على أهم المراحل التي مرّ بها المصطلح ومن غير ذكر الاختلافات الفكرية التي تتعلق بمفهوم المصطلح ولا بيان وجهات النظر المختلفة التي أثّرت حوله ولاسيما إذا كان المصطلح مختلفا في مفهومه عند أصحاب المدارس اللسانية ومن الأمثلة على ذلك مصطلح (semiology) السيميائية فهي في نظر سوسير تعني اللغة بمعناها الأوسع فهي أوسع من اللغة

المنطوقة وتتعداها الى اللغة الاشارية فاللغة المنطوقة بحسب فهم سوسير ماهي
إلا جزء من مجموعة متعددة من أنظمة الاتصال التي تشمل الصوت والصرف والدلالة.
والنظم الاشارية احد هذه المعالم ، أما رولان بارت فقد ذهب إلى أنّ السيميائية جزء
من اللغة لأنّ اللغة في نظره تتضمن أنظمة الإشارات ومعنى هذا أن كل ما نعبر به
عن المعاني التي في أذهاننا سواء أكان منطوقاً أم إشارياً محضاً ما هو في حقيقته
إلا لغة فكلمة لغة في نظره لا تقتصر على اللغة المنطوقة وبهذا تكون ملامح
الوجه جزءاً من اللغة وكذا حركات اليد والرأس والكتفين إلخ مثل هذه الاختلافات
تحتاج من المعجم اللساني أن يتطرق إليها ويوضحها ويعرّف بروادها، ومن ذلك
مصطلح الوظيفية (functionalism) فهي مدرسة لغوية ينتمي إليها عدد كبير من
العلماء وبعضهم يستقل بتصورات خاصة في توجيه مفهوم الوظيفية فهي عند
علماء مدرسة براغ تعنى بالمنظور الوظيفي للجملة، أما مدرسة لندن التي كان
فيرث مؤسسها وزعيمها فترى أن الوظيفية تنصرف عندهم لأمر ثلاثة وهي

1- المادة الأولية: (Substance) الأصوات التي تتألف منها الكلمات والجمل المنطوقة.

2- والصيغة: (form) وهي الصورة التي تتشكل من المادة الأولية.

3-المقام: (situation))

فاتحاد الصيغة والمقام هما العنصران اللذان تتجلى منهما الوظيفية منهجا
لدراسة الوظيفية عند فيرث واتباعه، فيما يرى سيمون ديك أنّ الوظيفية منهجا
لدراسة النحو وهكذا تتعدد الآراء حول فهم الوظيفية فيجب على المهتم بصناعة
المصطلح اللساني أن يستوعب كل هذه الأفكار المختلفة ويودعها في معجمه
اللساني لذا يرى الدكتور استيتية أن الحل لهذا الاشكال الذي أصيب به الكثير من
المعجمات اللسانية هو أنه لابد من التمييز بين الدلالات المتلفة للمصطلح الواحد
ويحسن تتبع المصطلح في أطواره المختلفة ، وهو رأي جدير بالاهتمام والوقوف عنده
لأنّ عدم استيعاب جميع المفاهيم للمصطلح الواحد تُعَدُّ مثابة كبيرة في المعجم
المصطلحي، فهو يحرم القارئ من التعرف على المفاهيم المتعددة لذلك المصطلح
وقد تربكه حين يقرأ مفهوماً آخرًا مغايراً في كتاب من كتب اللسانيات مما ينعكس
في نهاية المطاف على عدم وضوح الرؤية كاملة ويوقع الباحث في حيرة من أمره،
وبلبلة فكرية كان يمكن تجنبها، وهو ما أكّد عليه الدكتور أحمد مختار عمر في
قوله: ((ويعيب معظم هذه المعاجم اكتفاؤها بمجرد ذكر المصطلح الأجنبي ومقابله
العربي دون تعرضها لشرح المصطلح وتحديد مفهومه ، كما يعيبها جميعها أنها
قاصرة غير مستوعبة وأنها ينقصها التجديد من آن لآخر)) (مختار أحمد، المصطلح
اللساني العربي وضبط المنهجية .10)

3- إشكالية التعريب:

ويريد بالتعريب هنا المعنى المرادف للترجمة، وتُعد ترجمة المصطلح اللساني

الغربي موضوع الساعة ومدارها وذلك لكونها من أعمق وأخطر المشكلات جميعها التي تواجه المصطلح اللساني؛ لأنّ كثيرًا من المصطلحات وضعت في لغات غربية ليس لها نظائر عربية وهذه في حد ذاتها مشكلة كبيرة بحاجة إلى وجود الحلول النافعة لها (فلاح، حسيبة، مشكلات تعريب المصطلح اللساني، 49) فالمصطلح الذي ينتقل إلى العربية قد ينقل بصيغ متعددة وربما يصح بعضها ولا يصح بعضها الآخر وذلك لجملة من الأسباب ذكر منها الدكتور سمير شريف استيتية أمران

1- بعض النشاطات العربية للمصطلح اللساني غير مبنية على قواعد علم المصطلح وبستوي في ذلك كثير من النشاطات الفردية والجماعية، وليست ثمة مجهودات جماعية في تعريب المصطلح اللساني غير مكتب تنسيق التعريب في الرباط

2- كثير من النشاطات التعريبية غير مبني على النظر العميق لطبيعة المفهوم الذي يعبر عنه المصطلح، وكثيرا ما يُختار اللفظ العربي ليناسب المعنى الحرفي للكلمة التي جعلت مصطلحا دون أن يناسب ذلك مضمونها العلمي (استيتية، سمير ، نحو معجم لساني شامل، 163، 164) وفي هذا الصدد يذكر الدكتور خليفة الميساوي أن ترجمة المصطلح ترتكز على ترجمة المتصورات والمفاهيم لا على ترجمة الدلالات والتسميات فهي نقل للمتصور في ثوب لغوي جديد للتعبير عن مفهوم في لباس مصطلحي جديد مقيد بالحقول العلمي ومتصل بالتواصل المعرفي بين أصحاب الاختصاص وأوضح أنّ هذه العملية تمرُّ بثلاثة مراحل

1-مرحلة تحديد المتصور.

2-مرحلة ضبط المفهوم.

3-مرحلة ترجمة المصطلح (الميساوي، خليفة، 76)

ويرى الدكتور سمير استيتية أنّ عدم التعمق في النظر إلى مضمون المصطلح اللساني يؤدي إلى وجود تعريب غير مقبول له، وكثيرا ما يكون عدم التعمق هذا يؤدي إلى الهروب من عملية التعريب، وذلك بأن يستعمل اللفظ الأجنبي كما هو أو تعريب شطراً منه والإبقاء على شطره الآخر بصورته الأجنبية، وأمّا إلى عدم الاستقرار على صيغة واحدة، وسهّل الأمر لهذه النتائج عدم وجود سلطة لغوية أو هيئة علمية لغوية تمارس حقها في أداء مهامها على نحو صحيح، ويقف كل متخصص عند ما تمليه هذه الهيئة. (استيتية، المصدر السابق، 168) ويبدو أن الدكتور استيتية كان محقا فيما ذهب إليه؛ لأنّ اختلاف الترجمات وعدم الدقة فيها يؤثر سلباً على تطور البحث العلمي، ويطرح إشكالا في طريق نهضة الدرس اللساني العربي وتطوره. لذا يجب على المترجم أن يكون مختصا في المادة العلمية التي يترجمها، وهذا الأمر لم يكن غائبا عن اسلافنا من علماء اللغة إذ يقول الجاحظ متحدثا في هذا السياق: (ولا بدّ للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة في وزن علمه في نفس المعرفة، ينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها حتى يكون

فيهما سواء وغاية، وإذا كان المترجم الذي يترجم لا يكمل لذلك أخطأ قدر نقصه من الكمال) (الجاحظ ، الحيوان ، 1/ 54) فهو يشير هنا إلى ضرورة الاضطلاع بكلا اللغتين المنقول منها والمنقول إليها والتخصص العلمي فيهما.

المبحث الثالث: جهود الدكتور سمير استيتية في ترجمة المصطلح اللساني

حاول الدكتور سمير شريف استيتية أن يعيد النظر في ترجمة بعض المصطلحات التي رأى أنَّ بها حاجة لإعادة النظر؛ لكون تعريبها لم يكن دقيقاً ولم يكن موافقاً لأصول صناعة المصطلح اللساني وهي نماذج قليلة ذكرها ليبين أثر إشكالية التعريب على المصطلح اللساني ومن تلك المصطلحات

1- مصطلح فونيم (phoneme)

الفونيم: هو أصغر وحدة صوتية يمكن عن طريقها التفريق بين المعاني، وقيل هو مجموعة أصوات متماثلة صوتياً في توزيع تكاملي أو تغير حر (الخولي، محمد علي، 58)، ويُعد الفونيم أساس التحليل الفونولوجي وقد ظهر المصطلح عام 1873 مع مرحلة رواد الفونولوجيا ثم انتقل من فرنسا إلى بلدان أوروبية وأمريكية أخرى مطلع القرن العشرين ليصبح بذلك واحداً من أهم المباحث الصوتية التي أثرت الدرس اللساني بكثير من الآراء والنظريات والتطبيقات (قدور أحمد، 12) وعند دخول هذا المصطلح إلى الدرس اللغوي العربي الحديث نجد أنه تُرجم بأكثر من ترجمة ذكرها الدكتور أحمد مختار منها (فونيم وهو الأصل الأجنبي نفسه، وفونيمية، صوتيم، صوت مجرد، صوتم، صوتية، مستصوت، لافظ) (مختار، أحمد، 12) وقد أشار الدكتور استيتية إلى وجود هذه الترجمات المتعددة من دون ذكرها واكتفى بذكر واحد منها فقط وهو التعريب (صوتيم) ولم يرتض الدكتور استيتية جميع تلك التعريفات وعدَّ هذا التعريب (صوتيم) غريباً جداً؛ لأنه تناول جزءاً من المصطلح وهو الجذر (phone) وترك اللاحقة ((eme التي تدل على التصغير من دون تعريب لها، وتسأل كيف يمكن لنا أن نعرب جزءاً من المصطلح ونترك الجزء الآخر من دون تعريب ؟

واقترح تعريباً بديلاً عنه وهو أن يُعرب الفونيم بالمصطلح العربي (صوتون) وقد دفعه لتبني هذا التعريف عدة أمور منها : أنَّ اللاحقة الواو والنون تعني ما تعنيه اللاحقة اللاتينية الموجودة في المصطلح الإنجليزي فالواو والنون في المصطلح (صوتون) تدلُّ على التصغير وأنَّ التصغير متضمن في مصطلح الفونيم من خلال تعريفه بأنَّه: أصغر وحدة صوتية يغيرها يغير المعنى. فتكون بذلك الواو والنون معادلة لمعنى اللاحقة (eme) (استيتية، 169)

2- الألوفون (Allophone)

وهو مصطلح يوناني الأصل يتألف من مقطعين الأول: (Allo) ومعناه آخر أو مختلف (والجزء الآخر: (phone)) ومعناه صوت فيكون المعنى صوت آخر أو صوت مختلف، (خضير

أحمد، الألوفون ماهيته وصوره ووجوده في اللغة العربية ، 157) والألوفون: هو عبارة عن صوت ضمن مجموعة أصوات متماثلة صوتيا في توزيع تكاملي أو تغير حر، وهذا يعني أن الألوفون عضوا في أسرة الفونيم (الخولي، الأصوات اللغوية، 59)، وعرفه روبنز بقوله: (هو الصوت الفعلي الذي ينطق في الكلام) روبنز، موجز تاريخ علم اللغة، 7) وأوّل من اقترح مصطلح ألوفون هو بنيامين لي وورف في الثلاثينيات من القرن العشرين عام 1934 تقريبا وشاع المصطلح على يد ج. ل تراكر، وبرنارد بلوك في بحث عن فونولوجيا اللغة الإنجليزية وبعدها ذهب المصطلح ليكون جزءا من الاستعمال في المدرسة البنيوية الأمريكية ، وعند دخوله الدرس اللغوي العربي تُرجم المصطلح إلى عدد من التراجم منها: (أصوات فرعية ، مظاهر مختلفة، صورة نطقية، صورة صوتية، بديل صوتي، أعضاء الفونيم، القرين النطقي، تنوع تكاملي) وغيرها من التراجم (خضير، أحمد، 158) لم يرض الدكتور سمير شريف استيتية كل تلك التراجم واقترح بديلا لها هو (صويتون) وهو أصغر وحدة تغيرها لا يغير المعنى وأشار إلى أن المصطلح (فونيم) يحتوي على عدد من الدلالات منها التصغير الذي يجعل الصوتون فرعا (للصوتون) لأنّه يندرج تحته وأحد تنوعاته النطقية ويساعد على ذلك التصغير الإضافي الذي لحق (بالصويتون) وهو الياء فيكون بذلك جزءا من (الصوتون) (استيتية، 169)

3- المورفيم (Morpheme)

المورفيم: هو أصغر وحدة في بنية الكلمة تحمل معنى أو لها وظيفة نحوية في بنية الكلمة (حجازي، محمود، مدخل الى علم اللغة ، 90) وهذه الوحدة ليس لها صفة في المعجم إذ ليست لها دلالة عربية اجتماعية ، ونجد بعض المختصين بالمعاجم اللسانية منهم من اكتفى به من دون ترجمة له إلى العربية مثل خليل إبراهيم حمّاش (حمّاش، خليل ، معجم المصطلحات اللغوية ، 147) فقد اكتفى بذكر المصطلح دون ذكر مقابل عربي له ، وفي المقابل نجد بعض المهتمين حرصوا على وضع أكثر من ترجمة له مثل الخولي فقد وضع المقابلات الآتية له: (صرفية مجردة، صرفيم، مورفيمية، فضلا عن المصطلح الأجنبي مورفيم) (الخولي، محمد علي، معجم علم اللغة النظري، 174) أمّا الدكتور سمير شريف استيتية فلم يقنع بتلك التراجم وراح يجترح تعريبا آخر له وهو(صرفون) (استيتية، سمير، 170) فلمّا كان المورفيم يمثل أصغر صيغة صرفية تغير المعنى ودلالة ذلك وضع اللاحقة (eme) التي تدل على التصغير يمكن أن نعوض عنها بالواو والنون اللذين يدلان على التصغير

4. الألومورفيم (Allomorpheme)

الألومورفيمات: هي أشكال المورفيم المتنوعة في الكلام المنطوق مثل مورفيم ال التعريف له أشكال مختلفة بناء على الأصوات التي تتبع هذا المورفيم في بناء الكلمة مثل (النّار) نجد أنّ مورفيم ال التعريف انقلب إلى حرف من جنس الحرف

الذي يليه ، أمّا في مفردة (الباب والجامعة) فنجد أنّ مورفيم ال التعريف بقي محافظاً على شكله (الدباس، صادق، قضايا لغوية حديثة، 111) وقد قام الدكتور استيتية بتعريب هذا المصطلح إلى مصطلح عربي هو (صريفون) بوصفه فرعاً مصغراً عن الصرفون. كما اقترح بديلاً عربياً لمصطلح (مورفوفونيم) وهو (صرصوتون) وبديلاً آخرًا لمصطلح (الومورفوفونيم) وهو (صرصوتون) (استيتية، 170) وما ذهب إليه الدكتور استيتية هنا في هذه الترجمات جهد فردي، ومن الصعوبة جداً أن تتقبله الدراسات اللسانية الحديثة؛ لكونها قد تعارفت على تلك الترجمات السابقة وشاعت بينها ، لذا يرى يرى الدكتور أحمد محمد قدور أنّ ما فعله الدكتور استيتية وإن كان صحيحاً من الناحية الوضعية أو الدلالية للمصطلح إلاّ أنّه ليس ملائماً للسياق الذي وظف فيه، إذ لا يخلو مصطلح من المصطلحات من نقص في الدلالة؛ بسبب تعدد مجال الاستعمال واختلاف المنهج، وأنّ الدلالة التي تستند إلى الشيوغ تكتسب ظلال معان متعددة تعوّض ما ينقص المصطلح من دقّة وتحديد أثناء الوضع (قدور، أحمد، 51)، وهذا ما يذهب إليه الباحث ويؤيده فلا بدّ من أن نولي قضية الشيوغ والانتشار اهتماماً أكثر، ويمكن أن يصحب تلك المصطلحات التي تنقصها الدقة بعض الشروح والتوضيحات التي تبين معناها وتزيل غموضها.

النتائج:

في ختام هذه الدراسة يمكن أن نخرج بالنتائج الآتية:

- 1- كانت دراسة الدكتور سمير استيتية لمشكلات المصطلح اللساني شاملة للمصطلح اللساني العربي والعالمي بشكل عام
- 2- كشفت الدراسة أنّ الاجتهادات الفردية في وضع المصطلح اللساني كانت من أهم أسباب تشظي المصطلح وعاملاً مباشراً من عوامل الفوضى المصطلحية
- 3- حاول الدكتور استيتية أن يأتي ببعض البدائل لبعض المصطلحات المترجمة إلاّ أنّه لم يكتب له التوفيق في ذلك؛ لكونها مصطلحات لم تصدر عن مؤسسات علمية جماعية وإنّما تحكّمت فيها النزعة الاجتهادية الفردية، وهو الأمر ذاته الذي انتقده الدكتور استيتية على أصحاب المعجمات اللسانية إلاّ أنّه وقع في المحذور نفسه
- 4- أظهر البحث معارضة الدكتور سمير استيتية لظاهرة الترادف في المصطلح اللساني العربي للمفهوم الواحد، وعدّه من بين المشكلات التي تسببت في حدوث البلبلة الفكرية لدى الدارسين وهو ما خالف به بعض علماء المصطلحية مثل الدكتور عبد السلام المسدي

المصادر والمراجع:

- 1- استيتية، سمير، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط2، 2008م

- 2- التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، بيروت، لبنان، ناشرون، ط1، 1996م.
- 3- الجاحظ، عمرو بن بحر، ت (255)، الحيوان، تح: محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1424هـ.
- 4- الجرجاني، علي بن محمد، ت (816هـ)، التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1983م.
- 5- حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، القاهرة، مكتبة غريب.
- مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، دار قباء.
- 6- الخولي، محمد علي، مدخل إلى علم اللغة، الأردن، دار الفلاح، ط1، 2001م.
- معجم علم اللغة النظري، لبنان، بيروت، مكتبة لبنان، 2009م.
- 7- روبنز، موجز تاريخ علم اللغة، ترجمة، أحمد عوض، عالم المعرفة، 1997م.
- 8- الدباس، صادق، قضايا لغوية حديثة، بيروت، دار الكتب العلمية، 2022م.
- 9- القاسمي، علي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، بيروت، لبنان، ناشرون ط2، 2019م.
- المصطلحية، مقدمة في علم المصطلح، بغداد، دار الحرية للطباعة، 1985م.
- المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، بيروت، لبنان، ناشرون، ط1، 2003م.
- 10- الفلقشندي، صبح الأعشى، ت(821هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية.
- 11- القوزي، عوض، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث، الرياض، السعودية، ط1، 1981م.
- 12- الكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت
- 13- مطلوب، أحمد، بحوث لغوية، عمان، دار الفكر، ط1، 1987م.

الرسائل:

- حسية فلاح، مشكلات تعريب المصطلح اللساني، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 2012م

البحوث:

- 1- استيتية، سمير، نحو معجم لساني شامل موحد مشكلات وحلول، مجلة أبحاث اليرموك المجلد 1، العدد 2، 1992م.
- 2- أحمد خضير، الالفون ماهيته وصور وجوده في العربية، مجلة جامعة تكريت، المجلد 16، العدد 1، 2019م

- 3- أحمد مختار، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، مجلة عالم الفكر، المجلد 20، العدد 3، 1989م
- 4- سعاد كوريم، الدراسة المفاهيمية مقارنة تصويرية ومنهجية، إسلامية المعرفة، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مجلد 15، العدد 60، 2010م.
- 4- محمود مختار، من مقومات المعجم العلمي العربي المختص، مجلة مجمع اللغة العربية، ج76، القاهرة، 1995م

السيمياءات واستعارة المصطلحات

ذ. ابراهيم البوعبدلاوي

باحث في السيمياءات وتحليل الخطاب المملكة المغربية

ibrahim.elbouabdellaoui93@gmail.com

د. محمود محمد قدوم

Doç. Dr. Mahmud KADDUM,

Bartın Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Mütercim Tercümanlık
(Arapça) Anabilim Dalı Başkanı

E-mail: mkaddum@bartin.edu.tr ORCID 0000-0002-9636-4903

ملخص:

يتمثل الإنجاز الأهم للسيمياءات في دراستها لمختلف الأنساق؛ سواء كانت لغوية أو غير لغوية. إنها، بخلاف اللسانيات، وسّعت مجال اشتغالها ليشمل مختلف السلوكات الإنسانية. إن هذه السلوكات المدروسة تتّسم بكونها مؤطرة داخل ثقافة ومجتمع يمنحها معانيها ودلالاتها. ولذلك، لا يمكن دراسة أي سلوك بعيدا عن المعاني التي يمنحها المجتمع له. إن توسيع مجال الاشتغال الذي أطّر الفكر السيميائي حتم عليها البحث عن مصطلحات تخوّل لها مواكبة الطموح الذي طمحت إليه. وقد وجدت ضالتها في علوم ومعارف متعدّدة منها علوم حقّة كالرياضيات والمنطق، ومنها علوم إنسانية كالفلسفة واللسانيات. يهدف هذا البحث إلى معالجة أهمّ العلاقات التي تربط السيمياءات بحقول ومعارف تشترك معها المصطلحات ذاتها، وذلك من قبيل الفلسفة والمنطق واللسانيات. إذ سيعرض المصطلحات المركزية في هذا العلم مصحوبة بالخلفية المعرفية والابستمولوجية التي استقيت منها. إن العلوم الإنسانية اليوم غدت تنتقي مصطلحاتها من حقول معرفية عديدة منها ما هو قريب من مجال اشتغالها، ومنها ما هو بعيد عنه. لكننا نتساءل: كيف استثمرت السيمياءات المصطلحات التي جاءت بها من حقول معرفية عديدة في بنائها النظري؟ ما أهم هذه الحقول المعرفية التي أخذت منها ترسانتها المصطلحية؟

وما أهمّ هذه المصطلحات التي استقتها من علوم أخرى؟ يقوم هذا البحث في منهجه على عرض أهم المصطلحات التي استقتها السيميائيات من مجالات علمية متنوعة ومتعددة كالفسفة والرياضيات واللسانيات، وتوضيح كيفية استثمارها في مجال جديد. ذلك أن خروج هذه المصطلحات من فضاءها القديم ودخول فضاء جديد يمنحها دلالات ومعاني متعددة. إذ لا تعود لها نفس الحمولة المعرفية السابقة، وإنما تحمل حمولات جديدة. وهذا ما حدث لعدة مصطلحات كالعلامة؛ سواء عند الفيلسوف الأمريكي شارل ساندرس بورس، أو عند اللساني السويسري فيرديناند دو سوسور. وقد قادنا البحث إلى عدّة نتائج من بينها أن العلامة عند بورس ذات أبعاد ثلاثة: إنها دينامية، إذ لا يتوقف فعل التدليل إلا في لحظة معينة ليستأنف بعد ذلك سيره. إضافة إلى أننا أمام علامة رياضية / منطقية. وهو ما يجعلها علامة صارمة في بنائها. في حين تختزل العلامة عند سوسير إلى وجهين يتسمان بالاعتباطية: وقد امتدّت هذه السمة (الاعتباطية) لتشمل أنماط دلالة أخرى كانت في السابق تُدرك على أنها معلّلة من قبيل الصور، وذلك ما نجده عند أمبيرتو إيكو في بنائه للنموذج الإدراكي

Semiotics And Borrowing of Terms

Abstract:

The most important achievement of semiotics is its study of various formats; both linguistic and non-linguistic. Unlike linguistics, she has expanded her field of work to include various human behaviors. These studied behaviors are characterized by being framed within a culture and society that gives them their meanings and connotations. Therefore, no behavior can be studied far from the meanings that society gives it. The expansion of the field of work that framed semiotic thought made it necessary for her to search for terms that would allow her to keep up with the ambition to which she aspired. She has found her way into various sciences and knowledge, including real sciences such as mathematics and logic, and humanities such as philosophy and Linguistics. This research aims to address the most important relationships that connect semiotics with Fields and knowledge that share the same terminology, such as philosophy, logic, and Linguistics. It will present the Central terms in this science, accompanied by the cognitive and epistemological background from which they were derived. The humanities today have chosen their terms from many fields of knowledge, including what is close to their field of work, and what is far from it. But we wonder: how did semiotics invest the terms that it came up with from many fields of knowledge in its theoretical construction What are the most important of these fields of knowledge from which she took her terminological Arsenal What are the most important of these terms that I have derived from other sciences This research is based on presenting the most important terms that semiotics

has derived from various scientific fields such as philosophy, mathematics and Linguistics, and explaining how to invest them in a new field. The departure of these terms from their old space and the entry of a new space gives them multiple connotations and meanings. It no longer has the same previous cognitive load, but carries new loads, and this is what happened to several terms such as the sign, whether by the American philosopher Charles Sanders peurs, or by the Swiss linguist Ferdinand de Saussure. The research has led us to several conclusions, including that the BURS sign is three-dimensional; it is dynamic, as the act of pampering stops only at a certain moment and then resumes its course. In addition, we are in front of a mathematical/logical sign, which makes it a strict sign in its construction. For Saussure, the sign is reduced to two aspects characterized by arbitrariness; this attribute (arbitrariness) has been extended to include other semantic patterns that were previously perceived as reasoned, such as images, and this is what we find in Umberto Eco in his construction of the cognitive model.

تقديم:

تظهر عدد من الأفكار والمصطلحات والعلوم لحظة ميلادها كمفاتيح سحرية لكل شيء، يتناقلها العلماء من ميدان دراسة إلى آخر، ومن علم إلى غيره، مستفيدين من القدرات المنهجية والتطبيقية المتولدة عنها، ومضيفين عليها هالة من القدسية: لأنها، في نظرهم، حلت مغاليق لم يكن بإمكانهم إدراكها إلا من خلال ما جادت به عليهم من رؤى وتصورات. هذا يكون في البداية، لكن مع مرور الزمن يبدأ كل ذلك في الذبول، فتصير فاقدة بريقها ولمعانها الذي بهرت به الناس لأول مرة. حينها، يبدأ العلماء في إعادة النظر فيما أتت به، وإعطائها الحجم الذي تستحق، إن ذلك يتم عن طريق علماء يتسمون بالاتزان، إذ الغرض الأساس عندهم هو البناء العلمي والفاعلية الاستمولوجية التي تمدنا بها مختلف الأفكار والمفاهيم، وليس التقديس الذي لا يأتي خلفه أي شيء

أما أولئك المتعصبون، فهم يرون أن تلك الأفكار والمصطلحات والمفاهيم صالحة لكل زمان ومكان، وقادرة على حل جميع المشاكل التي تواجه العلم مهما تباعدت الأزمان. إنهم لا ينظرون إلا بعين واحدة، فما من نظرية إلا وفيها من الثغرات ما يخول لأتباعها البحث عن بدائل جديدة، أو بدرجة أقل البحث عما يكملها من مفاهيم طفت على السطح وأثبتت فاعليتها وأهميتها

إن عددا من الأفكار التي بهرت العلماء «لا تشرح كل شيء، حتى إنها لا تشرح كل شيء إنساني، إلا أنها تقدم شرحا لشيء ما، وهكذا يتحول انتباهنا إلى تحديد هذا الشيء وإفراده وإلى تحرير أنفسنا من الكثير من القناعات شبه العلمية أو العلمية الزائفة (pseudoscience) التي وقعنا تحت تأثيرها عندما قامت شهرة تلك الفكرة».

(غيرترز، 2009، ص: 80).

ولعل المفهوم المركزي الذي قامت عليه السيمولوجيا، سواء عند بورس أو دوسوسير، هو مفهوم العلامة. وهو مفهوم اكتسب أهميته طوال تاريخ الفكر

الغربي. ذلك أن الحديث عن المعنى، سواء في الفلسفة أو في العلوم، هو حديث عن العلامة. «إلا أن فكرة إنشاء مذهب خاص بالعلامات تتشكل مع الرواقيين» (إيكو، 2005، ص: 43). والذين لم يربطوا بصورة واضحة نظرية اللغة بنظرية العلامات.

وإذا كان غيرتز يرى أن مفهوم الثقافة، وهو المفهوم المركزي في علم الانتربولوجيا، يناسبه ذلك النمط الذي يحاول الحد من سطوته وتحديداته واحتوائه وتوجيهه، وذلك سعياً إلى ضمان ديمومته واستمراريته، وبالتالي فاعليته، فإن أمبيرتو إيكو في كتاب السيميائية وفلسفة اللغة، وفي محاولة رد الاعتبار لهذا العلم عبر تأصيله والقيام برحلة أركيولوجية في المفاهيم المركزية فيه، ومنها مفهوم العلامة، ادعى أن هناك تصريحات كثيرة تنذر بموت العلامة، أو تقرر في أفضل الأحوال بأزمة العلامة. لكنه يعلق على ذلك: «وبطبيعة الحال فإن أسلم الطرق بالنسبة إلى أي اختصاص يتمثل في وضع الموضوع الذي أسندته إليه السَّنة العلمية على محك البحث» (إيكو، 2005، ص: 43). وهكذا، نرى أن صنيعه في هذا الكتاب هو نقد صارم لهذا المفهوم، وإعطاء للحجم الذي يلائمه، وذلك في محاولة لجعله أكثر وضوحاً، إذ إن الزعم بكلية المفهوم وقدرته على حل أي معضلة علمية، هو ادعاء من شأنه أن يجعل الأشياء أكثر تعمية بدلاً من إبرازها وتجليتها للآخرين

1. تصور بورس السيميائي:

جاء بورس بمقاربة متشعبة بالمنطق وذلك لما أسماه بالسيميوطيقا، مقاربة توسع من مفهوم الدليل ليستوعب مختلف الظواهر ككيفيات وموجودات وضروريات، وتولي اهتماماً كبيراً بالعمليات الترميزية بما هي عناصر ثلاثة (الممثل-الموضوع-المؤول) متعاونة فيما بينها. إن سيميوطيقا بورس ترمي إلى صياغة قواعد عامة تجنب التفكير من الوقوع في الخطأ؛ أي التمييز بين الدلائل الحقيقية والدلائل المزيفة التي ينبغي إقصاؤها، ذلك أن السيميوطيقا عنده هي اسم آخر للمنطق بمعناه العام (داسكال، 1987، ص: 5).

ويعد بورس الرائد الأول لهذا العلم وذلك بالرغم من وجوده في نفس الفترة التاريخية تقريبا مع سوسير: «إنني، في حدود ما أعلم، رائد في هذا العمل الهادف إلى إعداد حقل وفتحه، حقل أسماه السيميوطيقا، أي نظرية الطبيعة الجوهرية لكل سيميوزيس ممكن ونظرية تنوعاته الأساسية» (داسكال، 1987، ص: 16-15). وقد جعل بورس من السيميوطيقا مجالا للبحث في الأصول الأولية لانبثاق المعنى من الفعل الإنساني، ولذلك فهي تقتضي النظر إليها باعتبارها طرقاً استدلالية يتم بموجبها الحصول على الدلالات وتداولها. (بنكراد، 2012، ص: 87).

إن هذا العلم ارتبط عنده بعمليات الإدراك، وفي هذا المجال اقترح رؤية فينومينولوجية للوجود ترى في كل الأفعال الصادرة عن الإنسان سيورة بالغة التركيب والتداخل. فكل ما يفعله الإنسان وكل ما يحيط به يمكن النظر إليه باعتباره تداخلا

لمستويات ثلاثة. إن تصويره قائم على خطاطة ثلاثية يمكن بواسطتها الكشف عن مجمل مكونات التجربة الإنسانية، ذلك أن كل شيء في تصويره كان ثلاثيا. إن مبدأ الثلاثية هو المبدأ الأساس الذي سيشكل عمق السيرة المنتجة للإدراك والفهم والتواصل الإنساني. (بنكراد، 2005، ص42).

والتفكير الثلاثي ينطبق على سوسير أيضا، ذلك أن التعمق في هذا الفكر يظهر بجلاء تجذر هذا البعد في نظريته. ولعل ما يوضح ذلك ثلاثية: لغة- لسان- كلام، وأيضا دال- مدلول- مرجع. فرغم أنه أبعد المرجع من دائرة اهتمامه إلا أنه حاضر في ذهنه، «ذلك أن التأمل في تعريفه الشامل للدليل، يؤكد أنه لم يحدد تلك الثنائية في الواقع إلا بوجود حد ثالث في ذهنه، وهو المرجع» (محفوظ، 2008، ص: 37). ولقد اصطلح بورس على ثلاثيته المقولية ب: الأولانية والثانيانية والثالثانية

1.1. المقولات الفينومينولوجية؛

أ. الأولانية:

إن تقطيع بورس للوجود والمبني على تصور ثلاثي يمكن عده ميتافيزيقيا رياضيا في الآن ذاته؛ ميتافيزيقي لأنه يبتدئ بالمجرد وينتهي بالمحسوس، ورياضي لأنه يبتدئ بالصفر ويستمر إلى ما لانهاية. ولكن بورس اكتفى بمراتب ثلاث للوجود بعد الصفر، ففي درجة الصفر ليس هناك شيء وليس هناك داخل ولا خارج ولا قانون، وإنما هناك إمكانات غير محدودة. وبعد الصفر تأتي مرتبة الشيء في ذاته غير مرتبط بشيء من الأشياء المادية، ولكنه ممتد فيها، لأنه نواتها. إن الأولانية -إذن- تمثل الوجود الكيفي الذي هو في ترابط مع غيره مع الوجودين الآخرين (مفتاح، 2010، ص: 79). إننا هنا أمام مقولة الإمكان، وهي مقولة تجعل من الأشياء والأفكار مجرد ممكنات قد تتحقق في وقائع بعينها وقد لا تتجسد. إن مقولة الأولانية ليست منفصلة عن المقولات الأخرى إلا بشكل منهجي فقط، ذلك أننا أمام سلسلة مترابطة ترى في التجربة الإنسانية تأليفا بين أكوان ثلاثة لا تنفصل فيما بينها إلا من أجل تقطيع التفكير ووصفه.

ب. الثانيانية:

إن الوجود يمثل أمامنا في مرحلة ثانية بوصفه وجودا فعليا يأخذ على عاتقه تجسيد الأحاسيس والنوعيات في وقائع مخصوصة، وهذا ما يشكل مقولة الثانيانية، وتشير هذه المقولة إلى التحقق الفعلي. (بنكراد، 2012، ص89) إن مقولة الثانيانية أهم مقولة على الإطلاق، لأنها بؤرة المقولتين الآخرين، فبفضلها يتميز كل شيء ويتعين ويخصص، وهي مقولة إشكالية لأنها مجال تحقق التخرج، وفي نفس الوقت مجال لتحيين القوانين أي لتحيين السنن المنتمية للمقولة الثالثانية (مقولة الضروريات). (محفوظ، 2008، ص: 27)

إن أهمية هذه المقولة تتبدى في استقطابها مرحلتين تمثيليتين مختلفتين: مرحلة التحققات ومرحلة التحيينات. وهو ما يعني أنها تشكل جسرا ضروريا للعبور نحو التقنين وبناء السنن، ومرحلة التحيين للسنن القائمة المتحكمة في تأويل الموجودات(محفوظ، 2008، ص: 29)

ويمكننا أن نمثل للمقولة الأولى والثانية بالهوى، ذلك أن الهوى يخضع لسيرورة تقوده من حالة سديمية بلا ملامح أو أفق وسابقة على أية معرفة(مقولة الأولانية) إلى تحققات ضمن أدوار يعينها(مقولة الثانية). فقبل أن تكون هناك ذات عارفة لم يكن هناك سوى كتلة انفعالية موجودة خارج أي تمفصل، إننا في هذه الحالة أمام إحساس أولي حيث توجد الذات من أجل العالم ويوجد العالم من أجل الذات وفق ترابط وثيق، وهذا أمر أساسي في تحديد حالات مفترضة في الوجود الإنساني (كريماس، فونتيني، 2010، ص: 13)، إننا لم نخرج هنا من دائرة الأولانية، ذلك أن وجود حالة مخصصة تجسد الهوى هو ما يجعلنا ندرك هذا الهوى أو ذاك وهنا نلج مقولة أخرى هي مقولة الثانية التي تأخذ على عاتقها تجسيد كل ما كان مفترضا ونوعيا فقط ضمن وقائع مخصصة.

ج. الثانية:

يمثل الوجود في مرحلة ثالثة باعتباره قانونا، أي باعتباره مفاهيم مجرد المعطى من بعده المحسوس لكي تكسوه بغطاء مفاهيمي، وفي هذه الحالة نكون أمام القانون الذي يسمح لنا بالتعرف استقبالا على هذه الوقائع وهذا ما يسمى عند بورس بمقولة الثانية. ففي هوى البخل، مثلا، لا يمكن أن نصل إلى هذا المفهوم لولا تنامي ووجود حالات كثيرة ينطبق عليها هذا الوصف، ذلك أنه بمجرد ما يتم التعرف على الهوى وتحديد بصفته تلك، فإننا نخرج من دائرة البعد الهوي الحي، لكي نلج عالم المسكوكات الثقافية للحالات الانفعالية (كريماس، فونتيني، 2010، ص: 10)

إن تملّي هذه المقولات وفق تشغيل بورس لها يقود إلى القول بقدرتها على تأطير كل ما في الكون، لا فرق بين الظواهر الصغرى والكبرى بما فيها تلك التي تتصل بالفاعليات غير الواعية والغريزية الإنسانية ومختلف أشكال تطورها وسيروراتها، وهي تتفاعل مع الأشكال الواعية والقصدية (محفوظ، 2008، ص: 25).

2.1. العلامة البورسية:

تعد العلامة في المنظور البورسي مركز النشاط الإنساني برمته، ذلك أن الحياة الإنسانية تعمل كمهد للعلامات ولسيروراتها، فلا شيء يفلت من سلطان العلامة ولا شيء يمكن أن يشتغل خارج نسق يحدد له سمكه وطرق إنتاجه لمعانيه. (بنكراد، 2012، ص: 91). ويعرف بورس العلامة في قوله: «إن العلامة، أو الماثول، هي شيء يعوض بالنسبة لشخص ما شيئا ما بأية صفة وبأية طريقة. إنها تتوجه إلى شخص ما، أي

تخلق في ذهن هذا الشخص علامة موازية أو ربما أكثر تطوراً. وهذه العلامة التي تخلقها أسميها مؤولا للعلامة الأولى. وهذه العلامة تحل محل شيء ما: موضوعها. إنها لا تحل محل هذا الموضوع، تحت أية علاقة كيفما كانت، بل عبر الإحالة على فكرة أطلقت عليها أحيانا عماد الماثول» (بريمي، 2016، ص: 51-50)

إن العلامة وفق هذا التصور هي ماثول يحيل على موضوع عبر مؤول، وهذا ما يسمى عند بورس بالسيميز؛ أي السيرورة المؤدية إلى إنتاج الدلالات وتداولها. إن السيميز تتعين باعتبارها حركية يشتغل بموجها شيء ما باعتباره علامة. إن كل عنصر داخل المنظومة المكونة للعلامة قابل للتحويل إلى علامة قادرة هي الأخرى بدورها على إنتاج بنية تستوعب هذا التوزيع وتغنيه (ينظر بريمي، 2016، و محفوظ 2008)

« التفريع الثلاثي للعلامة:

سبق أن رأينا أن العلامة تتكون من عناصر ثلاثة هي الماثول والموضوع والمؤول، وكل عنصر من هذه العناصر قابل لأن يشتغل باعتباره علامة، غير أن هذه العناصر هي الأخرى قابلة للتقسيم إلى فروع تساعدنا على فهم أفضل لمناطق هامة من الكون المحيط بنا. وهكذا يمكن النظر إلى هذه العناصر من ثلاث زوايا: زاوية الإمكان (الأولانية) وزاوية الوجود (الثانانية) وزاوية الضرورة (الثالثانية). إن الماثول يمكن النظر إليه كإمكان في مرحلة أولى وكواقعة في مرحلة ثانية وكضرورة في مرحلة ثالثة، والشيء نفسه ينطبق على الموضوع والمؤول. وسنكتفي هنا بعرض ما ينتمي إلى الموضوع؛ أي الأيقونة والأمانة والرمز.

أ. الأيقونة:

تقوم الإحالة في الأيقونة على علاقة التشابه. وقد عرف بورس الأيقونة بكونها علامة تحيل على الموضوع بموجب الخصائص التي يمتلكها الموضوع سواء كان هذا الموضوع موجوداً أو غير موجود. (بنكراد، 2012، ص116). ويظهر هنا أن الأيقونة لا تقوم على التشابه بين الأشياء المحسوسة والواقعية فقط، بل حتى تلك التي تدرك عبر التجريد أيضاً. إن الأيقونة علامة تملك نفس خصائص الموضوع الممثل ولذلك فهي قائمة على منطق التطابق. ونجد في تعريف بورس شيئاً من الغموض، إذ يمكننا أن نتساءل حول كنه العلامة الأيقونية هل هي مطابقة للموضوع الممثل أم أنها تشترك معه فقط في بعض الخصائص. ذلك أنها لو تشابهت معه في جميع خصائصه فستكون مطابقة له، وهذا ما حاول نفيه شارل موريس، إذ يرى هذا الأخير أن الأيقونة هي علامة تملك بعض خصائص الشيء الممثل. ويؤكد ابن رشيق القيرواني في كتابه العمدة أن التشبيه هو صفة الشيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة لا من جميع الجهات، لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه. وهذا ما يظهر غموض التصور البورسي في مجال الأيقونة والذي يرى في

إحالتها على موضوعها إحالة طبيعية وتلقائية، لأن الماثول يملك في داخله كل عناصر الشيء الممثل. وسنرى فيما بعد أن هذا التصور سيتم هدمه مع أمبيرتو إيكو، والذي استند إلى قانون المواضعة في العلامة الأيقونية عوض قانون المشابهة

ب. الأمانة:

إن الأمانة علامة تحيل على الموضوع الذي تمثله انطلاقاً من تأثيرها الحقيقي بذلك الموضوع. ولقد عرفها بورس بكونها علامة أو تمثيلاً يحيل على موضوعه لا من حيث وجود تشابه معه، ولا لأنه مرتبط بالخصائص العامة التي يمتلكها هذا الموضوع، ولكنه يقوم بذلك لأنه مرتبط ارتباطاً دينامياً (بما في ذلك الارتباط الفضائي) مع الموضوع الفردي من جهة، ومع المعنى أو ذاكرة الشخص الذي يشغل عنده هذا الموضوع كعلامة من جهة ثانية. (بنكراد، 2012، ص119) وهذا ما يعني أن الماثول يحيل على موضوعه في العلامة التي تشغل كأمانة انطلاقاً من التجاور الفضائي والزمني لا بحكم التشابه أو القانون، إنها علامة توجه انتباهك إلى موضوعها عبر دافع. ويمكن إعادة النظر في التعريف البورسي للأمانة والقائم على التعليل، فالمعرفة التي تمدنا بها الأمانة قائمة، شأنها شأن المعرفة التي تمدنا بها الأيقونة، على وجود سنن يمكننا من تأويل الأمانة تأويلاً صحيحاً وهذا ما ذهب إليه أمبيرتو إيكو.

ج. الرمز:

ينتمي الرمز إلى مقولة الثنائية، إنه ذو طابع عام ومجرد، وبانتمائه إلى هذه المقولة فإنه عبارة عن قانون وضرورة. إن العلاقة الرابطة بين العلامة الرمزية وموضوعها تستند إلى العرف الاجتماعي الذي يعد قانوناً وضرورة. إن الرمز لا يتحقق فيه الضرورة والقانون إلا إذا كان تجميعاً وتكثيفاً لسلسلة من النسخ السلوكية المتحققة. إن الرمز يمكن الإنسان من التخلص من التجربة الظرفية والمباشرة. كما يمكنه من التخلص من الكون المغلق للتناظرات. فمن خلال ذاكرة الرمز تتسرب ذاكرة الإنسان إلى اللغة وعبره يدرج الإنسان رغبته ضمن أفق مشاريعه الخاصة. (بنكراد، 2012، ص122) وعلى هذا الأساس، فالرمز ذو طبيعة تكثيفية، إذ يقوم بتكثيف السلوكات الإنسانية ويجعلها ضمن دائرة القانون والضرورة، وذو طبيعة تنبئية لأننا بواسطته نكتشف مآلات التجربة التي نستشرفها في إطار المستقبل

2. العلامة: من اللسانيات إلى السيميولوجيا:

حظيت اللغة بمكانة متميزة ضمن أنساق العلامات، وذلك لأنها، بحسب لوتمان، «نظام نمذجة أولي يتم أيضاً التعبير بواسطته عن الأنظمة الأخرى» (إيكو، 2005، ص: 81). وإذا كان ذلك شأنها، فإن كل نسق آخر غيرها لا بد له من استخدامها بعدها أداة أولية. وهذا ما يؤكد بارت حينما يقول: «ومما لا مرأى فيه أن الأشياء، والصور، والسلوكات، قد تدل، بل وتدلل بغزارة، لكن لا يمكن أن تفعل ذلك بكيفية مستقلة. إذ أن كل نظام دلالي يمتزج باللغة» (بارت، 1987، ص: 28).

صرح سوسير، في مستهل حديثه عن اللغة، بأن هناك أنساقا دلالية أخرى إلى جانبها، إلا أن اللسانيات لن تدرسها، وسيترك مجالها لعلم جديد هو السيميولوجيا. إن اللسانيات لن تشكل ضمن هذا العلم سوى جزء، ذلك أن اللسان هو نسق ضمن أنساق دلالية أخرى، إلا أن له الموقع الريادي، إذ هو «أهم هذه الأنساق» (السيميولوجية)، بل يمكن أن يصبح النموذج العام للسيميولوجيا» (مونان، 2016، ص: 41).

يمكن أن يصبح اللسان النموذج العام للسيميولوجيا، ذلك ما تأكد لاحقا عبر دراسات كثيرة، إذ رغم أن حياتنا اجتاحت بالصور فإنها تبقى حياة كتابة: «وبكيفية أعم بكثير، يبدو لنا في النهاية، أن تخيل نظام من الصور أو الأشياء التي تستطيع مدلولاتها أن تتواجد خارج اللغة، أمر يزداد صعوبة أكثر فأكثر: إن إدراك المعنى الذي ترمي إليه ماهية ما معناه اللجوء حتما إلى التقطيع الذي يقوم به اللسان: لا يوجد المعنى إلا مسمى وليس عالم المدلولات بشيء آخر غير اللغة» (بارث، 1987، ص: 29-28). يقتصر مجال بحث اللسانيات على اللسان فقط، ذلك الجزء الاجتماعي من اللغة، ولذلك فهي تحصر اشتغالها في العام وليس الخصوصي. لكن سوسير، عندما تحدث عن الأنساق السيميولوجية الأخرى، لم يحاول تكبيها في العام، وإنما فتحها على المتفرد والمختلف: «عندما نلاحظ أن العلامة ينبغي أن تدرس اجتماعيا، لا نبقي إلا على سمات اللسان التي تربطه بالمؤسسات الأخرى(..) بهذه الطريقة نخطئ الهدف بإهمال الخصائص التي لا تنتمي إلا إلى الأنساق السيميولوجية عامة وإلى اللسان خاصة» (بارث، 1987، ص: 43-42).

إن لكل نسق تواصلي، غير اللغة الطبيعية، خصائص تميزه عن بقية الأنساق الأخرى، ولذلك لا يجب البحث، فقط، في العام والمشارك حالما نكون في لحظة الانهماك بالاشتغال عليه، بل يجب الانفتاح أيضا على المتغير والمتفرد، والذي يعد بمثابة تطبيق فردي. وهذا ما يحتم علينا التأرجح دائما بين الخصوصي الذي لا يوجد إلا ضمن إطار التطبيق الفردي، والعام الذي يتقاطع فيه مع اللغة الطبيعية ومع بقية اللغات.

وعلى هذا الأساس، فإن الحد الموجود بين العام والخصوصي داخل هذه الأنساق حد هش، وهو ما يجعلنا نتأرجح بين هذا وذاك في محاولة لكشف الطاقات الدلالية التي تحفل بها هذه الأنساق، بناء على ما تتيحه ثوابتها، وما تبوح به متغيراتها ضمن سياقات متعددة ومختلفة

يجعلنا الاشتغال بالمبادئ التي تتيحها اللسانيات رهيني ثنائيات تفكيرية ووصفية محددة: اللسان/الكلام، السانكرونية/الدياكرونية، الدال/المدلول. ولعل أول هذه الثوابت المفاهيمية يتحدد في مقولتي: لسان/كلام، واللتين وصفتا في المحاضرات بأنهما: «التفريع الأول» (دو سوسور، 1985، ص: 47)، وفي الأصول بكونهما «الحقيقة الأولى». (دو سوسور، 1985، ص: 47)

اتجهت لسانيات سوسير إلى ما يمكن تسميته بلسانيات الفعل الجماعي، إذ اهتمت باللغة في وضعها الاجتماعي، وبذلك فإنها قامت بثورة على الفعل الفردي الذي احتل موقعا هامشيا ضمنها؛ لأنه مرتبط، ارتباطا وثيقا، بما هو متغير ومتحول. إن الاهتمام انصب على استنباط موضوع مجتمعي من كل متنافر وشاذ؛ كل مكون من عناصر فيزيولوجية ونفسية وفردية واجتماعية.. إن ما يضمن تحقق ذلك هو اللسان: «المنتوج الاجتماعي لملكة اللغة» (دو سوسور، 1985، ص: 47)، الذي يقع في مقابلة مع الكلام: «القسم الفردي المحض من اللغة (الإصاغة، تطبيق القواعد والائتلافات الطارئة على الأدلة)» (بارث، 1987، ص: 34).

بما أن اللسان منتوج اجتماعي، فهو إذن عبارة عن مؤسسة، وهذا ما يضمن له عدم تدخل الفرد فيه؛ لأنه «ليس فعلا قط» (بارث، 1987، ص: 34)، إنه عبارة عن قواعد مشتركة بين جميع الناس المنتمين للغة محددة، والذي يضمن للمتكلم القدرة على الإبلاغ والإيصال.

إن كل من يريد التواصل عليه أن يخضع للقواعد المتضمنة ضمن نسق اللسان، لأنها الشيء المشترك بين جميع الأفراد، حيث إنه يستحيل التواصل في اللحظة التي نخرق هذه القواعد بشكل كلي. وفي محاولة لتوضيح ذلك، يمكن إعطاء مثال بأي لعبة لها قوانين خاصة، لأنه لا يمكن لعبها إلا بعد تعلمها؛ «فاللغة (اللسان) ضرورة إذا أريد للكلام أن يكون مفهومه يحقق الغاية المتوخاة منه» (دو سوسور، 1985، ص: 37). والغاية الأولى والأساسية لكل فعل كلامي هي التواصل.

وبما أنه اجتماعي، فهو تعاقد، إذ يخضع لسلطة المشترك بين من يطبقون مبادئه، وفي الآن نفسه «يقاوم التعديلات التي يجريها الفرد الواحد، وهو بالتالي مؤسسة مجتمعية» (دو سوسور، 1985، ص: 35). وعلى هذا الأساس، فإن الفرد «لا يستطيع وحده أن يبتكره أو يغيره» (مونان، 2016، ص: 47).

في مقابل العام والمشارك الذي يتمثل في اللسان، نجد الفردي والخصوصي الذي يتجسد في الكلام، وهو مجال تتقاطع في دراسته تخصصات عدة، إذ إن «فعالية المتكلم ينبغي أن تدرس ضمن عدد من الموضوعات (أو حقول المعرفة) التي لا مكان لها في علم اللغة سوى أنها ذات صلة باللغة» (دو سوسور، 1985، ص: 37).

ولقد وصف سوسير الجانب الأول، أي المتعلق باللسان، بكونه جانبا أصليا، فيما المتعلق بالكلام، يعد جانبا فرعيا: «عندما نفرق بين اللسان والكلام، نفرق في نفس الوقت (..) بين ما هو جوهري وما هو جانبي أو عرضي إلى حد ما» (دو سوسور، 1985، ص: 49).

لكن أهمية الكلام تأتي في كونه «ضرورة لتثبيت أركان اللغة (اللسان)، والكلام يأتي أولا من الناحية التاريخية، إذ كيف يمكن للمتكلم أن يربط فكرة ما بصورة للكلمة، إذا لم يكن قد وجد مثل هذا الربط في أحد أفعال الكلام؟ كما أننا نتعلم لغتنا بالإصغاء إلى غيرنا. فاللغة لا تستقر في الدماغ إلا بعد عدد لا يحصى من الخبرات،

وأخيرا يكون الكلام هو السبب في تطور اللغة» (دو سوسور، 1985، ص: 38).

أربع مزيات أحصاها سوسير للكلام، ما يجعله مهما رغم أنه أهمله في مجال دراسته: إذ بواسطته تستقر اللغة كنظام، وبه تتم عملية جمع القواعد المشتركة؛ فهو المسؤول الأول عن تكون اللسان بشكل مؤسس ومتعال. ثم إنه السبيل الأول الذي يجعلنا نربط الأفكار بالكلمات، وهذا ما يجعله من الناحية التاريخية الممهدة والمساهم في ظهور النظام. إضافة إلى الوظيفة التعليمية التي يساهم بها، إذ به نتملك اللغة ونوظفها وفق قواعد محددة ومضبوطة. وأخيرا، للكلام دور تطويري، بحيث إن الاستعمال هو الذي يساهم في نماء وحركة اللغة، ما يجعلها حية ودائمة السيرة

يمكن الأخذ بمقولتي لسان/ كلام الموجودتين في اللسانيات، وتطبيقهما على أنظمة دلالية أخرى، ومنها الفنون بمختلف تفرعاتها؛ ذلك أنه يمكن التسليم بوجود هاتين المقولتين ضمن كل الأنماط الدلالية؛ إذ هناك العام المجرد، والذي يتضمن القواعد، وهناك الخاص الفردي، والذي يتضمن تطبيق تلك القواعد ضمن وقائع مجسدة ومحيية

لكن وجبت الإشارة إلى أن الفصل بينهما دفعة واحدة في تحليل مثل هذه الوقائع أمر صعب جدا؛ «وقصارى ما يمكن القيام به بالنسبة لبعض هذه الأنظمة هو توقع انتماء أصناف معينة من الوقائع إلى مقولة اللسان وانتماء وقائع أخرى إلى مقولة الكلام» (بارث، 1987، ص: 50)

وقد أشار بارث في نهاية حديثه عن ثنائية لسان/كلام إلى مفهومين ملحقين تم اكتشافهما منذ سوسير هما مفهوم اللهجة الشخصية؛ والمقصود به «اللغة باعتبارها حديثا لشخص واحد». وهذا المفهوم وجهت له انتقادات من قبل جاكوبسون الذي يقول: «لا وجود، في مجال اللغة، للملكية الشخصية»، إلا أنه يمكن إدخال أسلوب كاتب ما ضمن هذا المفهوم، مع أن الأسلوب متشبع دائما ببعض النماذج اللفظية النابعة من الجماعة البشرية. إضافة إلى هذا المفهوم نجد مفهوم البنيات المزدوجة، والذي يدخل فيه حالة تداخل الخطابات المروية أو الرسائل المتضمنة داخل رسالة واحدة والمثال العام على ذلك الأساليب غير المباشرة.

ولقد سلم بوجود مقولة عامة اسمها لسان/ كلام تمتد لتسع كل أنظمة الدلالة. وقد احتفظ بهذين المفهومين حتى في محاولة تطبيقهما على أنماط تواصلية غير لفظية. وكما أوضحنا بأن الفارق بين اللسان والكلام هش، فإن الفصل أيضا بينهما دفعة واحدة غير مجد إذا حاولنا تطبيقه على أنظمة الأشياء والصور والسلوك (...) وقصارى ما يمكن هو توقع انتماء وقائع معينة إلى مقولة اللسان وانتماء أخرى إلى مقولة الكلام.

لأن كان التعريف الذي قدمه بورس للعلامة قائماً على ثلاثة عناصر هي الماثول والموضوع والمؤول، فإننا نجد سوسير قد حصرها في مكونين اثنين هما الدال والمدلول. إن هذين المكونين ليسا جمعا بين شيء مادي وصوت، وإنما هما حصيلة ربط بين صورة ذهنية وصوت. يقول جورج مونان

«ما النظرية السوسيرية للعلامة؟ إنها تثبت خلافا للأفكار البالية الكلاسيكية منذ الإنجيل وأفلاطون، بأن العلامة اللسانية تجمع شيئا باسم. يقترح سوسير أن يقول بأن العلامة تجمع مفهوما بصورة سمعية. مشيرا بهذه الطريقة إلى الطابع المجرد غير المادي للعلاقة بين واقعين نفسيين. إذن، فالعلامة كيان ذو وجهين: الوجه الدال (الدال) والوجه المدلول عليه (المدلول)» (مونان، 2016، ص: 68)

إن العلاقة التي تجمع هذين المكونين علاقة اعتباطية، والمقصود بالاعتباطية هو «لا سببي، أي دون رابط طبيعي في الواقع». وهذا معناه أنه لا وجود لرابط ضروري يجمع الكلمة بالصورة الذهنية التي تحيل إليها؛ ذلك أن نفس المدلولات يمكن التعبير عنها بدوال كثيرة، وهو ما نلاحظه في تنوع اللغات. إن الرابط بين الدال والمدلول هو اتفاقي أو تعاقد، ذلك أن كل لغة هي حصيلة اتفاقات بين الجماعة التي تتحدث بها؛ وهنا يظهر توجه سوسير الذي يذهب إلى أن اللغة اكتساب وليست فطرية.

إضافة إلى خاصية التواضع التي تميز العلامة عند سوسير نجد خاصية الخطية؛ وهي تشير إلى التتابع الزمني الذي يميز الدوال، حيث لا يمكن لدالين معا أن يكونا في نفس الموقع داخل المركب. وعليه، فإن هناك دائما تتابعا بين الدوال من الناحية الزمنية؛ وفي هذا وضع تعارضا بين النسق اللغوي والنسق البصري

«هكذا يعين سوسير في سطور معدودة وجهة للأبحاث السيميولوجية تتمثل في التمييز بين أنساق مثل اللغة حيث تتحقق العلامات في الزمن وبين أنساق أخرى مثلما هو الأمر في الأنساق البصرية، حيث تنتظم العلامات في الفضاء على أبعاد متعددة» (مونان، 2016، ص: 71-70)

إن الخاصيتين السالفتين، الاعتباطية والخطية، المميزتين للعلامة اللغوية، قد أضيفت إليهما خاصية الاختلافية. وعلى هذا، فخصائص العلامة اللغوية عند سوسير محدودة ومحصورة

ولقد استغلت خصائص هذا النموذج اللغوي من قبل السيميائيين خاصة الطبيعة الاتفاقية والتواضعية للعلامة، وهو ما نجده عند أمبيرتو إيكو في تحديده للأيقونة: فعلى الرغم من تبنيه التعريف البورسي للعلامة، إلا أن إيكو انتقد تصويره لمفهوم الأيقونة، هذا التصور القائم على التشابه؛ حيث «عرف بورس الأيقونات بأنها تلك العلامات التي تستطيع تمثيل موضوعها بواسطة شبيهها به، أو بفضل الخصائص ذاتها التي يمتلكها الموضوع» (إيكو، 2013، ص: 27).

نجد في هذا التعريف احتفاء بالعلامة في الجانب المادي الموضوع للإبصار، إنه يحتفي بالشكل كما لو إعطاء تلك العلامة معنى ودلالة يتم بطريقة عفوية. ولهذا، فهو يحاول زعزعة المسلمة البورسية حول العلامة الأيقونية، إذ يرى أن هذه العلامة لا تمثل إلا مثيراً من خلال ما تمتلكه من خصائص خطية ولونية.. إنها لا تمتلك بعض خصائص الشيء الممثل؛ فالفرس المرسوم على الورقة ليس فيه من مقومات الفرس الواقعي شيء، إذ لا لحم له، ولا حركة، ولا صوت، كما أنه لا يمكن امتطاؤه وخوض حرب من خلاله... إنه بعبارة أدق، بنية رسمية فقط. وعليه، فهذه العلامة تمثل منبهاً يقوم من خلاله الذهن بعمليات معقدة تستحضر وتتذكر التجارب التي عاشها مع الشيء الممثل.

إن الجديد الذي جاء به إيكو يتمثل في صياغة مفهوم النموذج الإدراكي أو ما يمكن أن يعرف بسنن التعرف، ذلك أن العلامة الأيقونية غير دالة في ذاتها، وإنما من خلال استحضارها لنموذج إدراكي يستدعي مختلف الخصائص المميزة للصور المخزنة في الذهن. وانطلاقاً من استثماره لقواعد النموذج اللساني، سيغير إيكو قانون التشابه الذي كان يحكم الحقل البصري عند بورس إلى مبدأ التواضع القائم على التسنين المسبق. وهنا يعطينا مثالا على أننا لسنا ضمن علامة قائمة على التشابه حين يورد نموذج صورة لكأس جعة عليه بخار رطب، ويعلق على هذا المشهد فيقول «بالتأكيد لا يوجد على الورقة جعة ولا كأس ولا بخار رطب أو مثلج. غير أنني في الواقع حين أرى كأس الجعة، أدرك الجعة والكأس والبرودة؛ لكن دون أن أحس بها» (إيكو، 2013، ص: 31-30)

إن البنية الإدراكية قائمة على أنساق توقع مستمدة من التجارب السابقة، وأنساق مسلمات هي بدورها وليدة ما راكمه الإنسان داخل مجتمعه وثقافته. ذلك أن رسم الفرس الذي يرفع حافره يوقظ في الذهن توقعات من قبيل أنه يمشي، أو أن شيئاً ما أصابه، أو أنه يقصد وجهة ما.. ومن المسلمات التي تنشأ عن هذه الحركة أنه داخل إسطنبول أو مكان مسيحي، وأن مساره محدود، أو حتى إن ابتعد قليلاً عن المكان المحدد له فسيعود أو سيبحث عنه صاحبه... إن هاتين العمليتين من طبيعة ذهنية ونفسية، فلا شيء داخل العلامة يقول كل هاتين الأشياء، غير أن ذهن الرائي يبدأ بتشكيل الكثير من الأشياء بمجرد اصطدامه بهذا النوع من العلامات. إن ما ينشأ في الذهن شبيه بالمدلول اللساني في طابعه النفسي؛ ذلك أن الصوت في العلامة اللغوية يتم تعويضه بمثير بصري، في حين المدلول يبقى نفسياً كما هو الشأن في اللسان

وإذا كانت العلاقة بين طرفي العلامة اللغوية تواضعية، فإن الأمر في العلامة الأيقونية شبيه بذلك؛ إذ تنشأ العلاقة بين طرفيها «حين نعطي لمنبهات دون سواها دلالة بناء على تعلم معين» (إيكو، 2013، ص: 31)

إننا حين نتأمل الكثير من اللوحات التشكيلية والتي تمثل لحيوانات وطيور لا نركز اهتمامنا إلا على الخصائص المشتركة المخزنة في أذهاننا حول الشيء الممثل؛ فنحن لا نتوقع من الرسام أن يأتي بنا بقط حقيقي ثم يضعه أمامنا على أساس أنه قط مرسوم، وإنما نتوقع أن ينتقي عددا من العناصر التي تجعل الناظر يعيد تشكيل هيئة القط، فتحضر في ذهنه تلك الهيئة كما لو أنه رأى قطا حقيقيا. وهكذا يمكننا القول «إن العلامات الأيقونية تعيد إنتاج بعض شروط إدراك الشيء المصور، بعد إخضاعها للانتقاء اعتمادا على سنن للتعرف، وبعد تدوينها وفقا لمواضع خطية؛ وبناء عليه فإن علامة اعتباطية تحيل على شرط محدد من شروط الإدراك، أو تحيل إجمالا على مدرك مختزل - بطريقة اعتباطية - في تمثيل مبسط» (إيكو، 2013، ص: 35)

إن العلامات الأيقونية لا تقوم في تمثيلها للموضوع على التشابه، وإنما تنتقي عدة عناصر فتجعلها كأسنن يتم التعرف عليها من قبل البنية الإدراكية للمتلقي. ذلك أن المتلقي يختزل «المظاهر الأساسية للشيء المدرك انطلاقا من أسنن للتعرف» (إيكو، 2013، ص: 35). إذ نقوم مثلا باختزال الطيور، في منظر غروب الشمس، في نصفي دائرة ملتصقين في إشارة إلى الجناحين، دون أن ننظر إلى العناصر الأخرى.. إننا اختزلنا الطائر اختزالا شديدا وذلك في عناصر ليست من صلبه، ومع ذلك فهي تعيد إنتاج بعض شروط إدراك الشيء الممثل، وذلك بناء على اتفاق وتوافق بين المجتمع.

إننا نتحدث هنا عن لغة للأنساق البصرية قائمة على الموضوعة، لكنها لا تقوم على أساس التقطيع المزدوج كما هو الأمر في اللغة الطبيعية. ذلك أنه حتى وإن كانت هناك إمكانية للتقطيع لكنها بعيدة عن التقطيع الذي تجزأ إليه اللغة المنطوقة. لهذا، انتقد إيكو ما جاء به كلود ليفي شتراوس، حيث تصور أن الأنساق جميعها لا تندرج ضمن اللغة إلا إذا كان لها تمفصل مزدوج؛ إذ يؤكد أنه «لا شيء يفرض أن يخضع إنتاج الدلالة في كل الأنساق العلامية لهذا المبدأ» (إيكو، 2013، ص: 74). ولإبراز قصور هذا التصور أعطى نماذج عديدة لأنساق لا تقوم على التمثيل المزدوج، ولكنها تواضعية كما أنها حاملة لدلالة وتؤدي وظيفة تواصلية. ولهذا يرى أنه من الخطأ الاعتقاد بأن كل فعل تواصل يخفض لنفس الخصائص التي تخضع لها اللغة المنطوقة، وأنه من الأجدي الإقرار بأن

«أ- كل فعل تواصل يقوم على سنن؛

ب- الأسنن ليس لها بالضرورة تمفصل مزدوج» (إيكو، 2013، ص: 83).

وإذا كانت اللغة الطبيعية تتمفصل إلى عناصر التمثيل الأول وهي المونيمات، والتي تفيد في إنشاء المركبات، وعناصر التمثيل الثاني الفونيمات، فإن الأنساق البصرية بحسب إيكو يمكن تقطيعها لكن ليس على نفس المنوال؛ إذ إنها ليست شبيهة بهذه اللغة، لذلك تخضع لقوانينها الخاصة. وعليه، فقد قطعها إلى أشكال وهي عناصر التمثيل الثاني؛ إنها غير محدودة، لكنه يصعب التعرف عليها خارج

العلامة الأيقونية. هذا بالإضافة إلى أنها يمكن بدورها أن تجزأ، وذلك بحسب العين التي تدركها. ففي ملفوظ أيقوني يمثل رجلا يمكن أن تكون العين عبارة عن شكل انطلاقا من نقطة لا غير. وهذه النقطة يمكن أن تكون وسط صحن عبارة عن حبة رمان أو عنب.. لهذا، فالشكل لا دلالة له خارج الملفوظ الأيقوني

أما التمثيل الأول فيتجسد في العلامات، وهي عبارة عن وحدات يمكن التعرف عليها، مثل وجه ويدين وأنف... إنها جزء أكبر من الشكل، غير أنها تكتسي أهميتها داخل الملفوظ الأيقوني الذي يخلق لها سياقها ويعطيها أنساقها التعرفية والمعلوماتية. في حين يتجسد الملفوظ في تجميع العلامات، وهو عبارة عن سياق عام؛ ذلك أن رسم أسد عبارة عن ملفوظ، غير أن هذا الملفوظ يحدد عدة سياقات وأنساق؛ من قبيل سياق الافتراس، أو المطاردة، أو الهجوم... إن لكل سياق وضعية معينة، وهي التي تحدد كيفية تشكل العلامات.. ذلك أن علامة الفم في الافتراس ليست هي في حالة التأمل أو الجلوس للراحة، وهكذا دواليك في باقي العلامات

خاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة إبراز أهم المصطلحات الأساسية في حقل السيميولوجيا، كما بينا مختلف الحقول المعرفية التي جاءتنا منها، وكيف استثمرها هذا العلم الجديد. إن المنظرين الأولين لهذا العلم، بورس وسوسير، قد استقيا معرفتها من مصادر متعددة، ولهذا جاءت منظومتها المعرفية متباينة ومختلفة، ورغم ذلك تلقف تلامذتهما ما جادا به وطوره ليلجوا به عوالم وآفاقا أرحب.

لقد خلصنا من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

« العلامة عند بورس ذات أبعاد ثلاثة، وهي علامة قائمة على سيرورة تجعل من كل شيء أو فكرة أو غيرهما عبارة عن جزء يمكن أن يدخل ضمن سيرورة تأويلية؛

« العلامة عند بورس ذات أبعاد منطقية ورياضية وفينومينولوجية، وهو ما أكسبها عمقها وجعلها تعالج قضايا مجردة كما عالجت قضايا محسوسة؛

« العلامة عند سوسير ذات بعدين اثنين، دال ومدلول، وهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ببنية المجتمع، لأن العلامة تعاقدية توطائية؛

« تلقف الإشارات التي جاء بها بورس من قبل أتباعه خاصة بارث ويوري لوتمان، ومحاولة تعميمها على باقي الأنساق، وهو ما نجد له صدى عند كلود ليفي شتراوس أيضا؛

« عدم خضوع أمبيرتو إيكو للمبادئ التي جاءت بها العلامة اللسانية خاصة مبدأ التقطيع المزدوج الذي نادى به مارتيني؛ غير أنه

لم يوافق على ما قدمه بورس في رؤيته للعلامة الأيقونية القائمة عنده على مبدأ التشابه. حيث رأى أن هذه العلامة تعاقدية شأنها شأن علامات اللسان؛ وهنا تتجلى استفادته الكبيرة من اللسانيات وأيضاً من الأبحاث الموجودة في الحقل البصري خاصة التقطيع الذي قدمه جورج مونان والقائم على ثلاثة الأشكال والعلامات والملفوظات.

قائمة المصادر والمراجع:

- « أميرتو إيكو:
- « سيميائيات الأنساق البصرية، تر: محمد التهامي العماري ومحمد أداد، دار الحوار للنشر والتوزيع- سورية، ط: 2- 2013.
- « السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت- 2005.
- « ألجيرداس ج. كريماس، جاك فونتيني، سيميائيات الأهواء: من حالات الأشياء إلى حالات النفس، ترجمة: سعيد بنكراد، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط 1، 2010.
- « جان بيرو، اللسانيات، تر: الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار الآفاق.
- « جورج مونان، سوسير أو أصول البنيوية، تر: جواد بنيس، مؤسسة الرحاب الحديثة- بيروت، ط: 1، 2015-2016.
- « رولان بارث، مبادئ في علم الأدلة، تر: محمد البكري، دار الحوار للنشر والتوزيع والنشر- سورية، ط: 2- 1987.
- « سعيد بنكراد:
- « السيميائيات والتأويل: مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط 1، 2005.
- « السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط: 3، 2012.
- « عبد اللطيف محفوظ، آليات إنتاج النص الروائي: نحو تصور سيميائي، منشورات الاختلاف- الجزائر، ط 1، 2008.
- « عبد الله بريمي، مطاردة العلامات: بحث في سيميائيات شارل ساندرس بورس التأويلية-الإنتاج والتلقي-، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع- الأردن، ط 1، 2016.
- « فيردنان دو سوسور، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، آفاق عربية-

الأعظمية، بغداد، 1985.

« مارسيلو داسكال: الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة، ترجمة مجموعة من الأساتذة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1987.

« محمد مفتاح، المفاهيم معالم: نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، بيروت- الدار البيضاء، ط2، 2010.

« كليفورد غيرتز، تأويل الثقافات، تر: محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت- 2009.

التَّماسكُ النصِّيُّ في مُناجاةِ ابنِ عطاءِ اللهِ السَّكندريِّ

إبراهيم محمد حسن فقرا

حاصلٌ على درجة الدَّكتوراة في فلسفة اللغة العربيَّة في جامعة النِّجاح الوطنيَّة،
نابلس، فلسطين، التَّخصُّص الدَّقِيق: لغة ونحو.

رقم الهاتف: 65008750527900

البريد الإلكتروني: moc.liamg@arakufmiharbe

المُلخَص

تقوم هذه الدَّراسة «التَّماسكُ النصِّيُّ في مُناجاةِ ابنِ عطاءِ اللهِ السَّكندريِّ» على تحليل ودراسة مُناجاةِ ابنِ عطاءِ اللهِ السَّكندريِّ وفق التَّماسكِ النصِّيِّ في هذه المُناجاة، وذلك من خلال رصد أهم مظاهر الاتِّساق كالإحالة والحذف والاستبدال في الاتِّساق النِّحويِّ والتَّكرار والتَّضام والمُصاحبة المُعجميَّة في الاتِّساق المُعجميِّ، وذلك من خلال تتبُّع الباحثِ لنصوص المُناجاة الواردة عن السَّكندريِّ، والهدفُ من الدَّراسة بيانُ ما إذا كانت المُناجاة المتفرِّقة متماسكة فيما بينها ومكوَّنة لوحدة موضوعيَّة واحدة أم كانت متفرِّقة. وقد اتَّبَعَ الباحثُ المنهجَ الاستقرائيَّ الوصفيَّ التحليليَّ سعياً لبيان ظهور أثر التَّماسكِ النصِّيِّ في المُناجاة

الكلمات المفتاحيَّة: التَّماسكُ النصِّيُّ، مُناجاة، ابن عطاءِ اللهِ السَّكندريِّ، مظاهر الاتِّساق النِّحويِّ، مظاهر الاتِّساق المُعجميِّ

iradnaksI-IA hallA atA nbl fo seugolonon eht ni ecnerehoc lautxeT

arakuf nasah demmahom miharbe

He holds a PhD in Arabic Philosophy from An-Najah National University, Nablus, Palestine, with a specialization in Language and Grammar.

moc.liamg@arakufmiharbe :liame

Abstract

This study, "Textual Coherence in the Monologues of Ibn Ata Allah Al-Iskandari" is based on analyzing and studying the monologues of Ibn Ata Allah Al-Iskandari according to the textual coherence in this monologue, by observing the most important aspects of consistency such as referral, deletion, and substitution in grammatical consistency, repetition, affiliation, and lexical accompaniment in consistency. Lexical, by following the researcher's texts of monologues from Alexandria, and the aim of the study is to show whether the disjointed monologues are coherent among themselves and constitute one objective unit, or they were dispersed.

key words: Textual coherence, monologues, Ibn Atallah al-Iskandari, aspects of grammatical consistency, aspects of lexical consistency.

المقدمة

باسمِ اللهِ الَّذي علِّمَ بالقلمِ، علِّمَ الإنسانَ ما لم يعلم، والصَّلَاةُ العُظمى والسَّلَامُ
الَّتِمْ عَلَى أعْظَمِ خَلْقِ الله، وَأَتَمِّ خَلْقِ الله، وَأَكْمَلِ خَلْقِ الله، سَيِّدِنَا مُحَمَّد -صَلَّى
اللهُ تَعَالَى عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- وَبَعْدَ

يُعَدُّ التَّماسُكُ النَّصِّيُّ أَحَدَ أَبْعَادِ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ، الَّتِي تُعْنَى فِي الدَّرَجَةِ الْأُولَى
بدراسةِ العلاقاتِ الدَّخْلِيَّةِ والخَارِجِيَّةِ لِلنَّصِّ بِمُخْتَلِفِ مَسْتَوِيَّاتِ اللِّسَانِيَّاتِ: النَّحْوِيَّةِ،
والمُعْجَمِيَّةِ، والدَّلَالِيَّةِ، والتَّدَاوُلِيَّةِ، وبذلك فإنَّ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ علْمٌ غَنِيٌّ مُتَدَاخِلٌ
الاختصاصات، ولذلك فقد جاءَ هذا البحثُ الموسومُ بِـ «التَّماسُكُ النَّصِّيُّ فِي مُنَاجَاةِ ابْنِ
عَطَاءِ اللهِ السَّكَنْدَرِيِّ» لِيَقِفَ عَلَى ظَوَاهِرِ التَّماسُكِ فِي هَذِهِ الْمُنَاجَاةِ مِمَّا أَدَّى إِلَى تَتَبُّعِ
أهمِّ مظاهر الاتِّساقِ فيها كَالِإِحَالَةِ، والحذفِ فِي الْمَسْتَوَى النَّحْوِيِّ والتَّكْرَارِ والتَّضَامِ
والمُصَاحَبَةِ فِي الْمَسْتَوَى الْمُعْجَمِيِّ، وبيانِ قُدْرَةِ الْكَاتِبِ -ابْنِ عَطَاءِ اللهِ السَّكَنْدَرِيِّ-
عَلَى اسْتِخْدَامِ هَذِهِ الْأَدْوَاتِ اللَّغَوِيَّةِ لِيَحَقِّقَ تَماسُكَ كُلِّ الْمُنَاجَاةِ الَّتِي وَصَلَ عِددها إِلَى
أَرْبَعٍ وَثَلَاثِينَ مُنَاجَاةً، والسَّبَبُ الَّذِي دَعَانِي لِاخْتِيَارِ هَذَا الْمَوْضُوعِ حُبِّي لِلْسَّكَنْدَرِيِّ مِنْ
نَاحِيَةِ وَلَعْلِمِ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ مِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى، وَمِنْ الْأَسْئَلَةِ الَّتِي سَأُجِيبُ عَنْهَا مِنْ
خِلَالِ هَذَا الْبَحْثِ

- « هل تأثّر ابنُ عطاءِ الله السَّكَنْدَرِيُّ بعِلْمِ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ؟
 - « هل اسْتَطَاعَ ابْنُ عَطَاءِ اللهِ السَّكَنْدَرِيُّ أَنْ يَجْعَلَ كُلَّ الْمُنَاجَاةِ نَصًّا وَاحِدًا مُتَرَابِطًا؟
 - « كَيْفَ تَتَجَلَّى أَدْوَاتُ الْإِتِّسَاقِ فِي مُنَاجَاةِ السَّكَنْدَرِيِّ؟
 - « إِلَى أَيِّ مَدَى يُمْكِنُنَا الْحُكْمُ بِاتِّسَاقِ الْمُنَاجَاةِ كَكُلِّ؟
- وغيرها من الأسئلة التي قد تُفرضُ أثناءَ كِتَابَةِ الْبَحْثِ.

المبحث الأول

التعريفُ بابنِ عطاءِ الله السَّكندريِّ:

هو تاج الدين وتُرجمان الواصلين وإمام قطب العارفين أحمد بن محمد عبد الكريم بن عطاء الله السكندريّ متصوّف من علماء الشاذليّة، وُلد سنة 658هـ في الإسكندرية ولها نُسب، له العديد من التصنيفات منها الحكم العطائية، وتاج العروس، ولطائف المنن، والمناجاة العطائية، توفي -يرحمه الله- سنة 709هـ (الفاسي، 2005م)

التماسك النصّي:

يُراد بالتماسك النصّي تلك العلاقات أو الأدوات الشكلية والدلالية التي تعمل على ربط عناصر النصّ بعضه ببعض الدخليّ من جهة، وبين النصّ والبيئة الخارجيّة من ناحية أخرى (الفقي، 2000م)، وبذلك فإنّ على الباحثين في هذا المضمار تناول هذه الأدوات والدلالات عند دراسة أي نصّ دراسة في ضوء لسانيات النصّ

معايير التماسك النصّي:

لقد اختلف علماء النصّ في تحديد الأدوات والمعايير التي تُحقّق التماسك داخل النصّ، ولكنهم اتفقوا على أدواتٍ مشتركة، وقد اهتموا بتوضيح معاني هذه الأدوات ووضعوا لها حدوداً لتكون منضبطة، وسأعرض آراء بعض علماء النصّ

« هاليداى ورفقة حسن: كانا من أبرز من تناول هذا العلم في كتابيهما (Cohesion in English) الذي يعني (التماسك في الإنجليزّة)، وقد قام على خمس أدوات، وهي: الإحالة: وهي على نوعين: إحالة مقامية، وإحالة نصيّة، الاستبدال، الحذف، الوصل، الاتساق المعجمي ويتضمّن هذا الاتساق: التكرار، والتضام (خطابي، 1991م).

« برينكر، وأيزنبرج، وشتاينتز: حدّدوا المعايير بقولهم هي حضور سلسلة من الجمل المترابطة، وزاد برينكر عليهم جانب التّرابط النّحوي، والتماسك الدلالي، والانسجام التّداولي (عفيفي، نحو النصّ اتّجاه جديد نحو في الدّرس النّحوي، 2001م).

« جون لاينز: المعايير عنده هي وجود وحدات لغويّة متماسكة، ومنسجمة، ومرتبطة بسياق خاصّ (لاينز، 1987م).

المبحث الثاني

الأول: الاتساق النّحوي

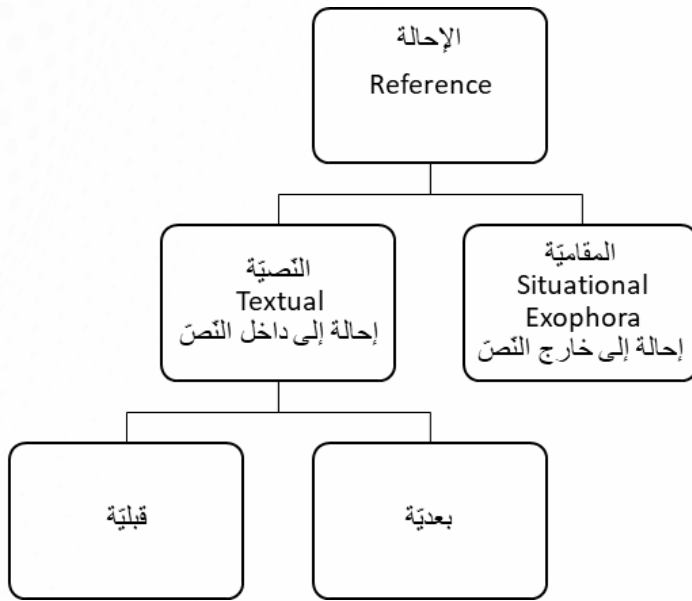
« الإحالة (Reference):

يعرّف جون ليونز الإحالة بأنّها العلاقة القائمة بين الأسماء والمسمّيات (عفيفي، 2001م)، وهي ظاهرة معروفة عند علماء العرب المتقدمين، ويعبر عنها بمصطلحات،

وهي: الربط بالضمير، والربط بالحرف أو الأداة، والإبهام والتفسير، والتعويض، والعوض، والبدل، والعائد، والعودة، والرجعة (تمام، 1973م)، وكان لكثرة التوسع في استعماله في علم اللغة النَّصِّيُّ أَنْ صَارَ مُصْطَلَحاً جديداً، ودرج اللغويون المحدثون على استخدامه (الزناد، 1993م)، وتتكوَّنُ الإحالة مِنَ الْمُحِيلِ، وَالْمُحَالِ إِلَيْهِ، وتنقسم إلى نوعين: إحالة داخل النَّصِّ أو (داخل اللغة) وتُسمَّى النَّصِيَّة، وإحالة خارج النَّصِّ أو (خارج اللغة) وتُسمَّى مَقَامِيَّة أو قَوْلِيَّة، والإحالة داخل النَّصِّ تنقسم إلى: إحالة على السَّابِقِ أو إحالة بالعودة وتُسمَّى (قَبْلِيَّة) وهي تَعُودُ على مُفسِّرِ سَبَقِ التَّلَفُّظِ بِهِ، وهي أَكْثَرُ الأنواع دوراً في الكلام، وإحالة على اللاحق وتُسمَّى (بَعْدِيَّة) وهي تَعُودُ على عُنْصَرٍ إشاريٍّ مذكور بعدها في النَّصِّ ولاحق عليها (عفيفي، 2001م)، وتتفرع وسائل التماسك الإحالية إلى: الضَّمَائِرِ وأَسْمَاءِ الإِشَارَةِ والمَوْصُولِ، وأدواتِ المُقَارِنَةِ مثل: التَّشْبِيهِ، وكَلِمَاتِ المُقَارِنَةِ مثل: أَكْثَرُ وَأَقَلُّ، وإحالة خارج النَّصِّ أو (خارج اللغة) وتُسمَّى المَقَامِيَّة؛ وأمَّا عن المدى الإحاليِّ فتَنقسمُ الإحالةُ بِاعتبارِ المَدَى الذي يَفصلُ بينَ العُنْصَرِ المُحِيلِ والعُنْصَرِ المُحَالِ إِلَيْهِ إلى قسمين وهي: إحالة ذاتِ المَدَى القريبِ، وتكونُ على مُستوى الجُمْلَةِ الواحدةِ حَيْثُ تَجْمَعُ بينَ العُنْصَرِ الإحاليِّ ومُفسِّره، وإحالة ذاتِ المَدَى البعيدِ، وتكونُ بينَ الجُمْلَةِ المُتَّصِلَةِ أو الجُمْلِ المُتباعِدَةِ في فضاءِ النَّصِّ والإحالة في هذا النوع لا تتمُّ في الجُمْلَةِ الأولى الأُصْلِيَّة (خطابي، 1991م)، والرَّسْمُ الآتي يوضِّحُ تقسيمَ الإحالة وما يتفرَّع منها

1. الإحالة بالضمير: تعدُّ الضَّمَائِرُ من أبرز أدوات التَّماسك وأكثرها وروداً في النَّصِّ؛ إذ إنَّها تنوب عن العبارات والكلمات والجُمْلِ المتتالية تناوباً يضيفي إلى الترابطِ بين أجزاء النَّصِّ؛ لينتج نصّاً لا يتجرأ، وتنقسمُ الضَّمَائِرُ إلى ضميرٍ وجوديٍّ يدلُّ على الدَّاتِ، نحو: أنا أنتَ هو...، وضميرٍ ملكيٍّ يدلُّ على المَلَكِيَّة، نحو: كتابي، كتابك، كتابه...؛ وكلاهما ينقسمُ إلى متكلِّمٍ وغائبٍ ومُخاطَبٍ كما مُثِّلَ سابقاً، وأكثر ما يعوَّل عليه في هذا التَّقْسِيمِ هو الضَّميرُ الغائبُ لأنَّ ضَمَائِرَ المتكلِّمِ والمُخاطَبِ تحيلُ إلى خارجِ النَّصِّ بعكس ضَمَائِرِ الغائبِ التي تحيلُ إلى داخلِ النَّصِّ (عفيفي، الإحالة في نحو النَّصِّ، دت).

برزَ ضَميرُ المتكلِّمِ بشكلٍ واضحٍ في مناجاة ابن عطاء الله وهذا متوقَّع لأنَّها تمثِّلُ صاحبَ المناجاة، ومنها: إِلَهِيَّ (أَنَا) الْفَقِيرُ فِي غِنَايَ / إِلَهِيَّ (أَنَا) الْجَاهِلُ فِي عِلْمِي، ولم يرد هذا الضَّميرُ المُنفصلُ فِي مُنَاجَاةِ إِلَّا فِي هَذَيْنِ الْمَوْضِعَيْنِ، وَالْمُلاحَظَةُ أَنَّهُ وَظَّفَهُ عِنْدَ نَعْيِهِ نَفْسَهُ بِالْفَقْرِ وَالْجَهْلِ وَهَذَا يَدُلُّ عَلَى التَّخَلِّيِ عَنِ (الْأَنَا) عِنْدَ السَّادَةِ الصَّوْفِيَّةِ إِلَّا عِنْدَ ذِكْرِ النَّقْصِ كَالْفَقْرِ وَالْجَهْلِ، وَأَكْثَرُ الضَمَائِرِ وَرُوداً الضَّميرُ المُتَّصِلُ (بِأَيِّهِ المتكلِّم)، نحو: إِلَهِيَّ (ي) وَقَدْ وَرَدَتْ أَرْبَعًا وَثَلَاثِينَ مَرَّةً بَعْدَ الْمَنَاجَاةِ (السَّكَنْدَرِي، دت):



غَنَايَ/ فَقْرَ(ي)/ عِلْمَ(ي)/ جَهْلَ(ي)/ مَنَ(ي)/ يَلُومَ(ي)/ بِ(ي)/ ضَعْفَ(ي)/ أَفْتَمُنْعِي(ي)/
 ضَعْفَ(ي)/ عَلَ(ي)/ مَنَ(ي)/ عَلَ(ي)/ تَكْلُبُ(ي)/ نَفْسِ(ي)/ بِ(ي)/ بِ(ي)/ بِفَقْرَ(ي)/ خَالِ(ي)/
 بِمَقَالِ(ي)/ أَمَالِ(ي)/ أَحْوَالِ(ي)/ أَحْوَالِ(ي)/ بِ(ي)/ جَهْلَ(ي)/ فِعْلَ(ي)/ مَنَ(ي)/ يَخْجُبُ(ي)/
 بِ(ي)/ يَخْجُبُ(ي)/ إِلَ(ي)/ أَحْرَسَنِ(ي)/ أَنْطَقَنِ(ي)/ آيَسْتَنِ(ي)/ أَطْعَمْتَنِ(ي)/ بَنَ(ي)/ نَهَا/
 اِغْتِمَادِ(ي)/ أَقَالَنِ(ي)/ مَنَ(ي)/ تَرَدُّدِ(ي)/ فَاجْمَعْنِي(ي)/ نُوصِلُنِي(ي)/ فَارْجِعْنِي(ي)/ ذُلِّي(ي)/
 خَالِ(ي)/ فَاهْدِنِي(ي)/ وَأَقْمِنِي(ي)/ عِلْمُنِي(ي)/ وَصْنِي(ي)/ حَقَّقْنِي(ي)/ بِ(ي)/ أَغْنِي(ي)/ تَذِيرِ(ي)/
 اخْتِيَارِ(ي)/ وَأَوْقِفْنِي(ي)/ اضْطَرَارِ(ي)/ أَخْرِجْنِي(ي)/ نَفْسِي(ي)/ وَطَهِّرْنِي(ي)/ شَكِي(ي)/ شِرْكِي(ي)/
 حُلُولِ(ي)/ رَمْسِي(ي)/ فَانْصُرْنِي(ي)/ تَكْلُنِي(ي)/ تُخَيِّبْنِي(ي)/ تَحْرُمْنِي(ي)/ تُعْجِزْنِي(ي)/ تَطْرُدْنِي(ي)/
 مَنَ(ي)/ عَنَ(ي)/ غَالِبِ(ي)/ أَسْرَرِ(ي)/ تَنْصُرِ(ي)/ بِ(ي)/ وَأَغْنِي(ي)/ أَسْتَغْنِي(ي)/ طَلِبِ(ي)/
 اِطْلُبْنِي(ي)/ وَاجْذُبْنِي(ي)/ رَجَائِي(ي)/ خَوْفِي(ي)/ يُزِيلُنِي(ي)/ دَفَعْتَنِي(ي)/ أَوْقِفْنِي(ي)/ عِلْمِي(ي)/
 أَمَلِي(ي)/ مُتَكَلِّ(ي)/ أَزْكَرْتَنِي(ي)/ نَسَبْتَنِي(ي)/ أَقَمْتَنِي(ي)/ أَغْنَيْتَنِي(ي)

إنَّ ورودَ هذا الضمير بهذه الكثرة يؤدي إلى انسجام النص واتساقه وبخاصة
 أن هذه المناجاة وردت بشكل منفصل كل مناجاة تحمل رقمًا خاصًا بها تألفت فيما
 بينها عن طريق هذا الضمير

ومن الضمائر التي نسجت اتساقًا بين جميع المناجاة (كاف الخطاب) وقد وردت
 في المواضع التالية (السكندري، د.ت): تَذِيرِ(ك)/ مَقَادِيرِ(ك)/ عِبَادِكَ(ك)/ بِ(ك)/ مَنَ(ك)/
 مَنَ(ك)/ كَرَمِ(ك)/ نَفْسِ(ك)/ فَبِغْضِ(ك)/ فَبِعْذِلِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/
 إِلَيْنِ(ك)/ عَلَيْنِ(ك)/ لَ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ وَبِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ أَلْطَفِ(ك)/ أَرْحَمِ(ك)/ أَقْرَبِ(ك)/
 عَنَ(ك)/ مُرَادِ(ك)/ أَجْهَلَ(ك)/ كَرَمِ(ك)/ مِثْنِ(ك)/ حُكْمِ(ك)/ مَشِيئَتِ(ك)/ عَذْلِ(ك)/
 فَضْلِ(ك)/ إِنْ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ عَلَيْنِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/ لِغَيْرِ(ك)/ لَ(ك)/ لَ(ك)/ عَلَيْنِ(ك)/ إِلَيْنِ(ك)/

تَرَ(ك) / حُب(ك) / إِلَيْ(ك) / إِلَيْ(ك) / إِنْ(ك) / يَذِي(ك) / غَلِي(ك) / إِلَيْ(ك) / بِ(ك) / غَلِي(ك) /
 إِلَيْ(ك) / يَذِي(ك) / عِلْم(ك) / اسْم(ك) / وَاسِل(ك) / بِنْدِير(ك) / بِاخْتِيَار(ك) / بِ(ك) / غَلِي(ك) /
 إِيَا(ك) / بِفَضْل(ك) / جَنَاب(ك) / بِنَاب(ك) / رِضَا(ك) / بِذَات(ك) / إِلَيْ(ك) / مِنْ(ك) / بِفَضْل(ك) /
 أُولِيَاء(ك) / عَرَفُو(ك) / وَخَذُو(ك) / أَجَبَاء(ك) / سِوَا(ك) / غَيْر(ك) / فَقَد(ك) / وَجَد(ك) /
 دُونَ(ك) / عَنْ(ك) / سِوَا(ك) / غَيْر(ك) / بِرَحْمَت(ك) / إِلَيْ(ك) / بِمَنْت(ك) / غَلِي(ك) / عَنْ(ك) /
 غَضِي(ك) / أَطْعُن(ك) / إِلَيْ(ك) / بِكَرَم(ك) / غَلِي(ك) / غَلِي(ك) / وَإِلَيْ(ك) / بِجُود(ك) / غَيْر(ك) /
 جَهْل(ك) / قَرَأْتُ(ك)

إن كثرة توظيف هذا الضمير بالمناجاة أمر طبيعي لأن المناجاة يُخاطب مَنْ يُناجيه، وعند النظر لأثره في تماسك النص -المناجاة- نرى الأثر الواضح على تماسكه وانسجامه إذ إنها كله تعود على الله تبارك وتعالى وهو قوله (إلهي) في بداية كل نجوى، ومن الضمائر التي وظفها السكندري لانسجام مناجاته (التاء المتحركة) على اختلافاتها -المتكلم المخاطب-، وقد وردت في المواضع التالية (السكندري، دت):
 وَصَف(ت) / تَكْفَل(ت) / بَعُذ(ت) / أَمُر(ت) / دَخَل(ت) / أَزَل(ت) / هَذِي(ت) / قَطَع(ت) / بَذَل(ت) /
 غَضِي(ت) / أَطْع(ت) / تَعَرَّف(ت) / تَعَرَّف(ت) / قَرَأِي(ت) / مَحَق(ت) / وَمَحَو(ت)

ومن الضمائر الهامة التي وظفها السكندري في مناجاته ضمائر الغيبة التي عدّها البغض من أهم الضمائر التي تربط بين أجزاء النص (عفيفي، الإحالة في نحو النص، دت)، لما في ذلك من جهد يقوم به الباحث للبحث عن المحال إليه، وقد جاءت هذه الضمائر في المواضع التالية: ها أنا أتوسل إليك بقفري وكيف أتوسل إليك بما (هو) محال أن يصل إليك، أم كيف أشكو إليك حالي (وهي) لا تخفى عليك (السكندري، دت)، إن اختلاف تدبيرك وسرعة حلول مقاديرك منعا (هما) / أم كيف أترجم إليك بمقالي (وهو) منك برز إليك، أم كيف تخيب آمالي (وهي) قد وفدت إليك / من كانت محاسن (هـ) مساوي، فكيف لا تكون مساوي (هـ) مساوي، ومن كانت خفائض (هـ) دعاوي فكيف لا تكون دعاوي (هـ) دعاوي؟ / كم من طاعة بنيذ (ها)، وحالة شيدت (ها) هدم اعتماد علي (ها) عدلك، بل أقالني من (ها) فضلك / كيف يستدل عليك بما (هو) في وجوده مفتقر إليك؟ أليكون لغيرك من الظهور ما ليس لك حتى يكون (هو) الظاهر لك؟ / ومتى بعذت حتى تكون الآثار (هي) التي توصل إليك؟ / وخسرت صفقة عبد لم تجعل (له) من حُبك نصيباً / أمرت بالرجوع إلى الآثار فأرجعني بكسوة الأنوار وهداية الاستبصار حتى أرجع إليك من (ها) كما دخلت إليك من (ها) مصون السر عن النظر إلي (ها)، ومرفوع الهمّة عن الاعتماد علي (ها) / أنت الذي أشرقت الأنوار في قلوب أوليائك وأنت الذي هديت (هم) / يا من أذاق أحباء (هـ) حلوة مؤانست (هـ)، فقاموا ((هم)) بين يدي (هـ) متملقين، ويا من ألبس أولياء (هـ) ملابس هيبت (هـ)، فقاموا بعزّت (هـ) مستعزين / يا من استوى ((هو)) برحمانيت (هـ) على عرش (هـ)،

فصارَ العرشُ غيبًا في رَحْمَانِيَّتِ (هـ)، كما صارتِ العوالمُ غيبًا في عرشِ (هـ) / يا مَنْ احتجب ((هو)) في سرادقاتِ عَزَّ (هـ) عن أن تدركَ (هـ) الأبصارُ، يا مَنْ تجلَّى ((هو)) بكمالِ بهائِ (هـ) فحققتِ عظمتَ (هـ) الأسرارُ (السكندري، د.ت)

إذن وعلى الرِّغمِ من أهميّةِ ضمائرِ الغيبةِ في انسجامِ النَّصِّ إلّا أنَّ السَّكندريَّ لم يوظِّفه بقدرِ الضَّمائرِ الأخرى أعني المتكلِّم والمخاطب وهذا يدلُّ على أنَّه حاضرٌ مع الله تبارك وتعالى مُتَحَقِّقٌ في المعيةِ

وقد كانَ للضمائرِ المُستترةِ حضورٌ في المناجاة، ووردت في المواضعِ التَّاليةِ (السكندري، د.ت)

لا أَكُونُ ((أنا))، لا أَكُونُ ((أنا))، أَقْتَمِعُنِي ((أنت))، كَيْفَ تَكِلُنِي ((أنت))، كَيْفَ أَخِيبُ ((أنا))، أَتَوَسَّلُ ((أنا))، أَتَوَسَّلُ ((أنا))، يَصِلُ ((هو))، كَيْفَ أَشْكُو ((أنا))، لا تَخْفَى ((هي)) عليك، أَتَرْجِمُ ((أنا))، مِنْكَ بَرَزَ ((هو))، وَفَدْتُ (هي) إِلَيْكَ، وَبَكَ قَامَتْ ((هي))، يَحْجُبُنِي ((هو))، يَحْجُبُنِي ((هو))، أَنْ تَتَعَرَّفَ ((أنت))، لا أَجْهَلَكَ ((أنا))، هَدَمَ اعْتِمَادِي ((أنا))، تَعْلَمُ ((أنت))، دَامَتْ ((هي))، كَيْفَ أَعِزُّمُ ((أنا))، وَكَيْفَ لا أَعِزُّمُ ((أنا))، تَرَدَّدِي فِي الْآثَارِ يُوجِبُ ((هو))، فَاجْمَعُنِي ((أنت))، تَوَصِّلُنِي ((أنت))، كَيْفَ يَسْتَدِلُّ ((هو)) عَلَيْكَ، مَتَى غَبَتْ حَتَّى تَحْتَاجَ ((أنت)) إِلَى دَلِيلٍ يَدُلُّ ((هو)) عَلَيْكَ، وَخَسِرْتَ صَفْقَةَ عَبْدٍ لَمْ تَجْعَلْ ((أنت)) لَهُ مِنْ حَبِّكَ نَصِيبًا، فَأَرْجِعُنِي ((أنت))، حَتَّى أَرْجِعَ ((أنا)) إِلَيْكَ، مِنْكَ أَطْلُبُ ((أنا)) الْوَصُولَ إِلَيْكَ، وَبَكَ أَسْتَدِلُّ ((أنا)) عَلَيْكَ، فَاهْدِنِي ((أنت)) إِلَيْكَ، وَأَقْمِنِي ((أنت)) بِصَدَقِ الْعُبُودِيَّةِ، عَلمِنِي ((أنت))، وَصُنِّي ((أنت))، حَقِّقْنِي ((أنت))، واسألِكَ ((أنت))، أَغْنِنِي ((أنت))، وَأَوْقِفْنِي ((أنت))، أَخْرِجْنِي ((أنت))، وَطَهِّرْنِي ((أنت))، أَسْتَنْصِرُ ((أنا))، أَتَوَكَّلُ ((أنا))، أَسْأَلُ ((أنا))، أَرْغَبُ ((أنا))، أَتَنْسَبُ ((أنا))، أَقِفْ ((أنا))، إِنَّ الْقَضَاءَ وَالْقَدَرَ غَلِبْنِي ((هو))، أَسْرَنِي ((هو))، تَنْصُرْنِي ((أنت))، وَتَنْصُرْ ((أنت))، يَا مَنْ أَذَاقَ ((هو)) أَحْبَاءَهُ حَلَاوَةَ مَنَاجَاتِهِ، وَيَا مَنْ أَلْبَسَ ((هو)) أَوْلِيَاءَهُ مَلَابِسَ هَيْبَةٍ، إِنَّ رَجَائِي لا يَنْقَطِعُ ((هو)) عَنْكَ، كَمَا أَنَّ خَوْفِي لا يُزِيلُنِي ((هو)) وَإِنْ أَطَعْتُكَ، يَا مَنْ اسْتَوَى ((هو)) بِرَحْمَانِيَّتِهِ عَلَى عَرْشِهِ

إنَّ كثرةَ وجودِ الضَّمائرِ المُستترةِ ربطت بشكل واضح بينَ أجزاءِ المناجاةِ كُلِّها وعملت على تآلفها وانسجامها بالمُخاطَبِ واحدٍ وهو الله تبارك وتعالى والمُخاطَبُ كذلك واحدٌ وهو السَّكندريُّ، وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ هذه الضمائرُ المُستترةُ تجعلُ القارئَ يبحثُ عن المقصود منها ممَّا يُوَدِّي لتنشيط عقلِ القارئِ للربطِ بينَ هذه الضمائرِ وصاحبها، وقد تنوَّعتِ الضَّمائرُ المُستترةُ من حيثُ المتكلِّم (أنا) والمخاطبُ (أنت) والغائبُ (هو)

2. الإحالة بأسماء الإشارة: وهي الوسيلة الثانية من وسائل الإحالة التي تسهم في تماسك النص وترابطه، وقد ذكر محمد خطابي في كتابه لسانيات النص أن هاليداي ورقية حسن قد صفا هذه الإحالة إلى عدة تصنيفات ممكنة منها: الزمان نحو (الآن، غدا...) والمكان نحو (هنا، هناك)، والانتقاء نحو (هذا، هذه) للقريب، و(ذلك، تلك) للبعد (خطابي، 1991م)، وقد وظف السكندري فقط اسم الإشارة (هذا) دون غيره وفي موضعين وهما (السكندري، دت):

إلهي (هذا) ذلي ظاهر بين يديك، وقد أشار السكندري بـ(هذا) إلى (ذلي) إحالة بعدية (وهذا) حالي لا يخفى عليك، أيضا هنا جاء اسم الإشارة (هذا) يحيل إلى الاسم الواقع بعده (حالي)

نستطيع القول إن السكندري وظف اسم الإشارة في هذين الموضعين ليؤكد في الأولى على حالة الذل لله تبارك وتعالى، وفي الثانية على أن حاله لا يخفى على الله، وفي الموضعين قرب فذل ملازم له قريب إليه، وحاله أيضا كذلك

3. الإحالة بالأسماء الموصولة: من وظائف الأسماء الموصولة ربط الجمل بعضها ببعض، فهي تؤدي دورا هاما في تناسج النص، وذلك لأنها مفقرة إلى صلة وعائد، ولا فرق هنا بين الموصولات الحرفية / الخاصة نحو (الذي، التي...) والموصولات الاسمية / العامة نحو (من، ما...) (عفيفي، الإحالة في نحو النص، دت)، لأنهما مفتقران إلى ما يتم معناهما، وقد وردت الأسماء الموصولة في المناجاة في المواضع التالية (السكندري، دت):

مَنّي (ما) يليق بلؤمي، منك (ما) يليق بكرمك، وكيف أتوسل إليك بـ(ما) هو محالُ عنك، ما أقربك منّي فما (الذي) يحجبني عنك، ما أرفك بي فما (الذي) يحجبني عنك، (من) كانت محاسنه مساوي فكيف لا تكون مساويه مساوي؟، (ومن) كانت حقائقه دعاوي فكيف لا تكون دعاويه دعاوي؟، كيف يستدلّ عليك بـ(ما) هو في وجوده مفتقر إليك، أكون لغيرك من الظهور (ما) ليس لك؟، ومتى بعدت حتى تكون الآثار هي (التي) تدلّ عليك، أنت (الذي) أشرقت الأنوار في قلوب أوليائك حتى عرفوك، وأنت (الذي) أزلت الأغيار من قلوب أحبائك حتى لم يحبوا سواك، وأنت (الذي) هديتهم حتى استبانت لهم المعالم، ماذا وجد (من) فقدك، وما (الذي) فقد (من) وجدك، لقد خاب (من) رضي دونك بدلا، ولقد خسر (من) بغى عنك تحولا، يا (من) أذاق أحبائه حلاوة مناجاته، يا (من) ألبس أوليائه ملابس هيبته، أنت لـ(ما) وهبتنا من المستقرضين، كيف لا أفقر وأنت (الذي) في الفقر أقمّنتني، كيف أفقر وأنت (الذي) في بعودك أغنيتني، أنت (الذي) لا إله غيرك، وأنت (الذي) تعرّفت إليّ

في كل شيء، يا (مَنْ) استوى برحمانيته على عرشه، يا (مَنْ) احتجب في سرادقات
 عزّه عن أن تدركه الأبصار، يا (مَنْ) تجلّى في كمال بهائه
 ومن هذا المنطلق نستطيع التماس أثر الأسماء الموصولة العامة والخاصة في
 تناغم النص وتماشكه، كما ونلاحظ أن نسبة الاسم الموصول العام (مَنْ للعاقل،
 وما لغير العاقل) أكثر من الخاص (الذي، التي)، وقد تنوعت الإحالات بين داخلية
 نحو: مَنّي (ما) يليق بلؤمي، منك (ما) يليق بكرمك، وكيف أتوسّل إليك بـ(ما) هو
 محال عنك، وخارجية نحو: وما (الذي) فقد (مَنْ) وجدك، لقد خاب (مَنْ) رضي دونك
 بدلاً، ولقد خسر (مَنْ) بغى عنك تحوّلاً، وقبلية نحو: مَنّي (ما) يليق بلؤمي، منك
 (ما) يليق بكرمك، وبعديّة نحو: (مَنْ) كانت محاسنه مساوي فكيف لا تكون مساويه
 مساوي؟ (ومَنْ) كانت حقائقه دعاوي فكيف لا تكون دعاويه دعاوي؟ كل ذلك بنى
 حالة من الانسجام في المناجاة جميعها

« الوصل (Junction):

ويُسمّى أيضاً بالعطف، ويُقصد بالوصل ما يتم صنعه بين الجمل من عطف
 بعضها على بعض، ويختلف هذا النوع من الإحالات عن غيره بأنه لا يشير إلى إحالة
 قبلية أو بعدية كأسماء الإشارة والضمائر، وقد عرّف هاليداي ورقية حسن الوصل
 بقولهما: هو ترابط اللاحق بالسابق بشكل منظم ومرتب وأن النص يتمثل في جمل
 متتاليات متعاقبة تحتاج لعناصر تربط بينها، وقد فرعا الوصل إلى عدة أنواع، وهي:
 الإضافي، والعكسي، والسببي، والزمني (خطابي، 1991م)، ويقول صلاح فضل: «إن أدوات
 العطف تُعدّ من أدوات التماسك والانسجام داخل النص» (فضل، 1992م)، ومن أدوات
 الوصل الإضافي التي وظفها السكندري في مناجاته (السكندري، دت)

= الواو:

كان لحرف العطف (الواو) حضور جلي في مناجاة ابن عطاء الله فقد وصل
 عددها إلى ثلاثة وأربعين موضعاً تباينت في وظيفتها ما بين عطف مفرد على
 مفرد وعطف جملة على جملة وهذه مواضعها
 إلهي! إن اختلاف تدبيرك (وَ) سرعة حلول مقاديرك معنا عبداً العارفين عن
 السكون إلى عطاء، (وَ) اليأس منك في بلاءٍ
 إلهي! مَنّي ما يليق بلؤمي (وَ) منك ما يليق بكرمك.
 إلهي! وصفت نفسك باللطف (وَ) الرأفة قبل خلقي.
 إلهي! إن ظهرت المحاسن مَنّي بفضلك (وَ) إن ظهرت المساوئ مَنّي فبعدلك.
 إلهي! كيف تكلّمني وقد توكلت لي، (وَ) كيف أضام وأنت النصير لي.
 إلهي! ما أطفك بي مع عظيم جهلي، (وَ) ما أرحمك بي مع قبيح فغلي.

إلهي! قد علمتُ باختلافِ الآثارِ (و) تَنقُلَتِ الأطوارِ.
إلهي! كلُّما أُخْرِسَنِي لُؤْمِي أَنْطَقَنِي كَرْمُكَ، (و) كُلُّما أَيَّأَسَّنِي أَوْصَافِي أَطْمَعَنِي
مِنْكَ

إلهي! مَنْ كَانَتْ مُحَاسِنُهُ مَسَاوِي فَكَيْفَ لَا تَكُونُ مَسَاوِيَهُ مَسَاوِي؟ (و) مَنْ كَانَتْ
حَقَائِقُهُ دَعَاوِي فَكَيْفَ لَا تَكُونُ دَعَاوِيَهُ دَعَاوِي؟
إلهي! حُكْمَكَ النَّافِذُ (و) مَشِيئَتُكَ الْقَاهِرَةُ.
إلهي! كَمْ مِنْ طَاعَةٍ بَنِيْتُهَا (و) حَالَةٍ شَيَّدْتُهَا.
دَامَتْ مَحَبَّةٌ (و) عَزَمًا.

إلهي! كَيْفَ أَعِزُّمُ وَأَنْتَ الْقَاهِرُ (و) كَيْفَ لَا أَعِزُّمُ وَأَنْتَ الْآمِرُ.
إلهي! مَتَى غَبَتْ حَتَّى تَحْتَاجَ إِلَى دَلِيلٍ يَدُلُّ عَلَيْكَ؟ (و) مَتَى بَعْدَتْ حَتَّى
تَكُونَ الْآثَارُ هِيَ الَّتِي تَوْصِلُ إِلَيْكَ؟
إلهي! غَمِيتُ عَيْنٌ لَا تَرَاكَ عَلَيْهَا رَقِيبًا (و) خَسِرْتَ صَفْقَةً عَبْدٌ لَمْ تَجْعَلْ لَهُ مِنْ
حَبِّكَ نَصِيبًا
فأرجعني بكسوة الأنوارِ (و) هداية الاستبصارِ، حَتَّى أَرْجِعَ إِلَيْكَ مَصُونُ السِّرِّ (و)
مرفوعَ الهمةِ

إلهي! هَذَا ذَلِّي ظَاهِرٌ بَيْنَ يَدَيْكَ، (و) هَذَا حَالِي لَا يَخْفَى عَلَيْكَ، مِنْكَ أَطْلُبُ
الْوَصُولَ إِلَيْكَ، (و) بِكَ أَسْتَدِلُّ عَلَيْكَ، فَاهْدِنِي بِنُورِكَ إِلَيْكَ، (و) أَقْمِنِي بِصَدَقِ الْعِبَادِيَّةِ
بَيْنَ يَدَيْكَ
إلهي! عَلَّمَنِي مِنْ عِلْمِكَ الْمَخْزُونِ، (و) صُنِّي بِسِرِّ اسْمِكَ الْمَصُونِ.

إلهي! حَقِّقْنِي بِحَقَائِقِ أَهْلِ الْقُرْبِ، (و) اسْلُكْ بِي مَسَالِكَ أَهْلِ الْجَذْبِ.
إلهي! أَعِزَّنِي بِتَدْبِيرِكَ عَنْ تَدْبِيرِي، (و) بَاخْتِيَارِكَ عَنْ اخْتِيَارِي، (و) أَوْقِفْنِي عَلَى
مَرَكَزِ اضْطِرَارِي

إلهي! أَخْرِجْنِي مِنْ ذَلٍّ نَفْسِي، (و) طَهِّرْنِي مِنْ شَكٍّ وَشِرْكِي، بِكَ أَسْتَنْصِرُ
فَانصُرْنِي (و) عَلَيْكَ أَتَوَكَّلُ فَلَا تَكِلْنِي، (و) إِلَيْكَ أَسْأَلُ فَلَا تَخَيِّبْنِي، (و) فِي فَضْلِكَ أَرْغَبُ
فَلَا تَحْرِمْنِي، (و) لِحَبَابِكَ أَنْتَسِبُ فَلَا تُبْعِدْنِي، (و) بِبَابِكَ أَهْفُ فَلَا تَطْرُدْنِي
إلهي! إِنَّ الْقَضَاءَ وَالْقَدَرَ غَلِبْنِي، (و) إِنَّ الْهَوَى بُوْثَاقِ الشَّهْوَةِ أَسْرَنِي، فَكُنْ أَنْتَ
النَّصِيرُ لِي حَتَّى تَنْصُرَنِي (و) تَنْصُرَ بِي

أَنْتَ الَّذِي أَشْرَقْتَ الْأَنْوَارَ فِي قُلُوبِ أَوْلِيَائِكَ حَتَّى عَرَفُوكَ، (و) وَخَدُوكَ، (و) أَنْتَ
الَّذِي أَرْزَلْتَ الْأَغْيَارَ مِنْ قُلُوبِ أَحِبَّائِكَ حَتَّى لَمْ يُحِبُّوا سِوَاكَ (و) لَمْ يَلْجَأُوا إِلَى غَيْرِكَ
أَنْتَ الْمُؤَنِّسُ لَهُمْ حَيْثُ أَوْحَشَتْهُمْ الْعَوَالِمُ، (و) أَنْتَ الَّذِي هَدَيْتَهُمْ حَتَّى اسْتَبَانَتْ
لَهُمُ الْمَعَالِمُ

ماذا وجدَ مَنْ فقدَكَ، (وَ) ما الَّذي فقدَ مَنْ وجدَكَ، لقد خابَ مَنْ رضيَ دونَكَ
بدلاً، (وَ) لقد خسرَ مَنْ بغى عنكَ تحوُّلاً

يا مَنْ أذاقَ أَحِبَّاءَهُ حلاوةَ مؤانستِهِ فقاموا بينَ يديه مُتملِّقينَ، (وَ) يا مَنْ ألبسَ
أوليَّاءَهُ ملابسَ هيبَةٍ فقاموا بعزَّتِهِ مستعزِّينَ
أَنْتَ الذَّاكِرُ قَبْلَ الذَّاكِرِينَ، (وَ) أَنْتَ البادِئُ بالإحسانِ مِنْ قَبْلِ توجُّهِ العابدينَ،
(وَ) أَنْتَ الجوادُ بالعطاءِ قَبْلَ طالبِ الطَّالِبِينَ، (وَ) أَنْتَ الوهابُ ثُمَّ أَنْتَ لما وهبتنا مِنْ
المستقرضينَ.

وبذلك نستطيعُ القولَ إِنَّ حرفَ العطفِ (الواو) خلقَ ترابطاً وتناغماً وتناسجاً بينَ
المناجاةِ مِنْ ناحية، ممَّا أدَّى بالضرورةِ إلى تماسكها وتوحيدها هذا مِنْ ناحية، ومن
ناحيةٍ أخرى أغنى عن تَكَرُّرِ بعضِ الألفاظِ التي قد تُؤدِّي إلى مللِ القارئِ ممَّا
يجعلُ النَّصَّ أَقلَّ جاذبيَّةً وبخاصَّةٍ إذا كان حرفُ العطفِ قد أغنى عن جملةٍ نحو
قوله: أَنْتَ الَّذي أشرقتَ الأنوارَ في قلوبِ أوليائِكَ حتَّى عرفوكَ، (وَ) وَحدوكَ فماذا
كانَ حالُ النَّصِّ لو أَنَّ السَّكندريَّ صاغَ هذه العبارةَ هكذا: أَنْتَ الَّذي أشرقتَ الأنوارَ في
قلوبِ أوليائِكَ حتَّى عرفوكَ، أَنْتَ الَّذي أشرقتَ الأنوارَ في قلوبِ أوليائِكَ حتَّى وَحدوكَ،
وغيرها مِنْ العباراتِ المكرورةِ التي تضعفُ النَّصَّ وتجعله أَقلَّ جاذبيَّةً، وبناءً على
ذلك يظهرُ لنا أثرُ حرفِ العطفِ (الواو) في المناجاةَ

= الغاء:

لا يخفى على أَحَدٍ أَنَّ حرفَ العطفِ (الفاء) يفيدُ التعاقبَ إشارةً إلى السرعةِ
التي تربطُ بينَ المتعاطفينَ فعندما نقولُ: (حَضَرَ زَيْدٌ فَعَمْرُو) نعلمُ بأنَّ حضورَ عمرو
كانَ مباشراً بعدَ زَيْدٍ على عكسِ قولنا: (حَضَرَ زَيْدٌ ثُمَّ عَمْرُو) فعمليةُ حضورِ عمرو
وقعتَ بعدَ مدَّةٍ وهكذا فإنَّ لِكُلِّ حرفٍ مِنْ حروفِ العطفِ مَعْنًى يتفرَّدُ به، والملاحظُ
أَنَّ حرفَ العطفِ (الفاء) لم يكنْ له ذلكَ الحضورُ إذا ما قارنَّاهُ (بالواو)، فهذه المواضعُ
التي وظَّفَ فيها السَّكندريُّ هذا الحرفَ (السَّكندريُّ، دت)

إلهي! أنا الفقيرُ في غنائي، (فَ) كيفَ لا أكونُ فقيراً في فقري.

إلهي! أنا الجاهلُ في عِلْمي، (فَ) كيفَ لا أكونُ جهولاً في جهلي.

إلهي! إنَّ ظهرتِ المحاسنُ مِنِّي (فَ) بِفَضْلِكَ، وَلَكَ المِنَّةُ عَلَيَّ، وإنَّ ظهرتِ
المساوئُ مِنِّي (فَ) بعدُكَ وَلَكَ الحِجَّةُ عَلَيَّ

إلهي! تقدَّسَ رضاكَ عن أنْ تكونَ له علَّةٌ منك، (فَ) كيفَ تكونُ له علَّةٌ مِنِّي،
أَنْتَ الغنيُّ بذاتِكَ عن أنْ يصلَ إِلَيْكَ النَّفْعُ منك (فَ) كيفَ لا تكونُ غنياً عَنِّي

ووفقاً لما مرَّ فإنَّنا نستطيعُ ملاحظةَ أثرِ حرفِ العطفِ (الفاء) في تناسقِ النَّصِّ
وانسجامِهِ مِنْ جهةٍ، ومن جهةٍ أخرى فقد أغنى عن التَّكرارِ المُفرطِ الَّذي يؤثِّرُ سلباً

عندَ القارئ، ومثال ذلك، قوله: (إنْ ظهرتِ المحاسنُ مِنِّي (فَ) بِقُضْلِكَ) فالفاءُ هنا أغنيتُ عن تكرارِ الفعلِ (ظهرتُ) هنا وفي قوله: (وإنْ ظهرتِ المساوئُ مِنِّي (فَ) بعدَ ذلكَ ولكَ الحجةُ عليّ).

= ثُمَّ:

يُفيدُ حرفُ العطفِ (ثُمَّ) إلى التّراخي بينَ المتعاطفين، وقد وردَ في مناجاة السّكندريّ في موضعٍ واحدٍ في قوله (السكندريّ، دت) إلهي! أنتَ الذّاكرُ قبلَ الذّاكرينَ، وأنتَ البادئُ بالإحسانِ مِن قبلِ توجّهِ العابدينَ، وأنتَ الجوادُ بالعطاءِ قبلَ طلبِ الطّالِبينَ، وأنتَ الوهابُ، (ثُمَّ) أنتَ لما وهبتنا من المستقرّينَ.

إذا أمعنا النظرَ في موضعِ العطفِ (ثُمَّ) برزَ دوره الذي لا يؤدّيه سواه من أحرفِ العطفِ إذ إنّه تبارك وتعالى بعدَ أنْ يَهَبَ بِمَدّةٍ طويلةٍ يُنادي عباده الصّالحينَ ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ وَلَهُ أَجْرٌ كَرِيمٌ﴾، ولهذا المعنى أشارَ السّكندريّ في هذه المناجاة، ووفقًا لذلك نرى التّماسكَ النَّصِّي الذي أوجده حرفُ العطفِ (ثُمَّ) هنا

= بَلْ:

وهو من أحرفِ العطفِ الثلاثة التي تُشركُ الثّاني مع الأوّل في حالة الإعرابِ فقط، لا في حكمه، ويُختصُّ عن إخوته من أحرفِ العطفِ بمعنى الإضرابِ، وقد وردَ في المناجاة مرّةً واحدةً في الموضع الآتي: إلهي! كم من طاعةٍ بنيّتها؛ وحالة شَيْدَتْهَا هَدَمَ اعتمادي عليها عدلُكَ، (بَلْ) أَقَالِنِي مِنْهَا فَضْلُكَ

ففي هذه الحكمة جاء حرفُ العطفِ (بَلْ) في معنى الإضرابِ إذ إنَّ السّكندريّ أَضْرَبَ عن قوله (هَدَمَ اعتمادي عليها عدلُكَ) بقوله (أَقَالِنِي مِنْهَا فَضْلُكَ)، وبذلك نراه يتجرّدُ من نفسه ومن اعتماده عليها كليًا ويُرجِعُ الفضلَ إلى الله تبارك وتعالى

« الحذف (Ellipsis)

يُشيرُ الجرجانيّ في كتابه دلائل الإعجازِ إلى أهميّة الحذفِ ودقّته وفائدته في اللّغة العربيّة إذ يقول: «هُوَ بابٌ دقيقُ المسلك، لطيفُ المأخذ، عجيبُ الأمر، شبيهُ بالسّخر، فإنّكَ ترى به تركَ الذّكر، أَفْصَحَ من الذّكر، والصمتُ عن الإفادة، أَزِيدَ لِلإفادة، وتَجَذُّكَ أَنْطَقَ ما تَكُونُ إذا لم تَنْطِقْ، وَأَتَمَّ ما تَكُونُ بياناً إذا لم تَبَيِّنْ» (الجرجاني، 1992م). وقد أشارَ الباحثان هاليداي ورُقَيّة حسن إلى أنّ الحذفَ هو علاقةٌ تتّمسكُ داخلَ النَّصِّ وقد أشارا إلى أنّ الحذفَ عادةٌ قَبليّةٌ وذلك بقولهما: «وفي مُعْظَمِ الأمثلةِ

يوجد العنصر المفترض في النَّصِّ السَّابِقِ» (خطابي، 1991م)، وهذا يوجبُ على القارئ إعمالَ عقله لإيجادِ الفراغِ البنيويِّ الذي أدى إليه هذا الحذف وذلك من خلالِ العودةِ إلى الوراءِ ممَّا يؤدِّي بالضرورةِ إلى تماسك النَّصِّ، وَقَدْ أوردَ الزَّرْكَشِيُّ في كتابه البرهان أسبابًا لهذا الحذف منها: «زِيَادَةُ لَدَّةٍ بِسَبَبِ اسْتِنْبَاطِ الذَّهْنِ لِلْمَحذُوفِ، وَكَلَّمَا كَانَ الشُّعُورُ بِالْمَحذُوفِ أَعْسَرَ كَانَ الْإِلْتِذَاذُ بِهِ أَشَدَّ وَأَخْسَنَ» (الزركشي، 1957م)، وهذا يُوَكِّدُ ما قِيلَ قَبْلُ، ومن المواضعِ الَّتِي جَاءَ فِيهَا الحذفُ عِنْدَ السَّكَنْدَرِيِّ (السكندري، د.ت) إلهي! أنا الفقيرُ في غناي، فكيفَ لا أكونُ فقيرًا في فقري.

إلهي! أنا الجاهلُ في عِلْمِي، فكيفَ لا أكونُ جَهولًا في جَهْلِي.

إلهي! إِنَّ اخْتِلَافَ تَدْبِيرِكَ وَسُرْعَةَ حُلُولِ مَقَادِيرِكَ مَنَعَا عِبَادَكَ الْعَارِفِينَ عَنِ السَّكُونِ إِلَى عَطَاءٍ، وَالْيَأْسِ مِنْكَ فِي بِلَاءٍ

إلهي! إِنَّ ظَهَرْتَ الْمَحَاسِنُ مِنِّي بِفَضْلِكَ (وَ) إِنَّ ظَهَرْتَ الْمَسَاوِيَّ مِنِّي فَبِعَذْلِكَ.

إلهي! أَغْنِنِي بِتَدْبِيرِكَ عَنْ تَدْبِيرِي، (وَ) بَاخْتِيَارِكَ عَنْ اخْتِيَارِي.

فالنَّازِلُ إِلَى الْمُثَالَيْنِ الْأَوَّلَيْنِ يَرَى أَنَّ الْمَحذُوفَ هُوَ الضَّمِيرُ الْمُتَكَلِّمُ (أنا)، وتقديرُ الكلامِ فيهما فكيفَ لا أكونُ (أنا).... وفي المَثَالِ الثَّالِثِ فَإِنَّ الْمَحذُوفَ هُوَ الْحَرْفُ النَّاسِخُ (إِنَّ)، وتقديرُ الكلامِ (وَإِنَّ) سُرْعَةَ حُلُولِ... وفي الشَّطْرِ الثَّانِي هُنَاكَ حَذْفُ أَيْضًا وَالْمَحذُوفُ جُمْلَةً دَلَّتْ عَلَيْهَا مَا قَبْلَهَا، وتقديرُ الجُمْلَةِ مَنَعَا عِبَادَكَ الْعَارِفِينَ عَنِ السَّكُونِ إِلَى عَطَاءٍ، وَ(مَنَعَا عِبَادَكَ الْعَارِفِينَ عَنِ) الْيَأْسِ مِنْكَ فِي بِلَاءٍ، وفي المَثَالِ الرَّابِعِ أَيْضًا فَقَدْ حُذِفَ فِعْلٌ دَلَّ عَلَيْهِ حَرْفُ الْعَطْفِ، وتقديرُ الكلامِ فِيهِ: إِنَّ ظَهَرْتَ الْمَحَاسِنُ مِنِّي فَ(ظَهَرْتَ) بِعَذْلِكَ، وفي المَثَالِ الْخَامِسِ نَجْدُ أَنَّ الْمَحذُوفَ فِعْلٌ تَقْدِيرُهُ: (وَأَغْنِنِي) بَاخْتِيَارِكَ عَنْ اخْتِيَارِي، وقد دَلَّ عَلَيْهِ الْفِعْلُ السَّابِقُ، واعتمادًا على ما سَبَقَ فَإِنَّا نَرَى أَنَّ الْمَحذُوفَ جَاءَ اسْمَ وَفِعْلٍ وَحَرْفٍ، عمل على تماسك النَّصِّ وتعاضده وتكامله، هذا وقد ورد الحذفُ في المناجاةِ في مواضعٍ غيرِ هذه ولكنِّي أَكْتَفِي بِمَا ذَكَرَ سَابِقًا

« الاستبدال Substitution

يُعَدُّ الاستبدالُ مِنَ الْوَسَائِلِ الْمَهْمَةِ الَّتِي تَعْمَلُ عَلَى تَمَاسُكِ النَّصِّ وَتَلَاخُضِهِ، يَقُولُ الْخَطَابِيُّ: «وَيَسْتَخْلُصُ مِنْ كَوْنِهِ عَمَلِيَّةٌ دَاخِلُ النَّصِّ أَنَّهُ نَصِّي، عَلَمًا أَنَّ مُعْظَمَ إِحَالَاتِ الْإِسْتِبْدَالِ قَبْلِيَّةٌ، أَيْ عِلَاقَةٌ بَيْنَ عُنْصَرٍ مُتَأَخِّرٍ وَآخِرٍ مُتَقَدِّمٍ، وَبِنَاءٌ عَلَيْهِ فَإِنَّهُ يُعَدُّ مَصْدَرًا أَسَاسِيًّا مِنْ مَصَادِرِ اتِّسَاقِ النَّصِّ مِمَّا يَضْمُنُ الْعَمَلِيَّةَ الْإِسْتِمْرَارِيَّةَ الْمُتَجَسِّدَةَ فِي وَجُودِ الْعُنْصَرِ الْمُسْتَبَدَلِ فِي الْجُمْلَةِ الْلاحِقَةِ» (خطابي، 1991م)، وقد كَانَ لِلإِسْتِبْدَالِ دَوْرٌ فِي تَمَاسُكِ نَصِّ الْمُنَاجَاةِ إِذْ وَرَدَ فِيهَا يَلِي

إلهي! كَيْفَ تَكِلْنِي إِلَى نَفْسِي وَقَدْ تَكَلَّمْتَ بِي.

أَمْ كَيْفَ أَشْكُو إِلَيْكَ حَالِي وَهِيَ لَا تَخْفَى عَلَيْكَ.

أَمْ كَيْفَ أُتَرْجَمَ إِلَيْكَ بِمَقَالِي وَهُوَ مِنْكَ بَرَزَ إِلَيْكَ.

أَمْ كَيْفَ تَخِيبُ آمَالِي وَهِيَ قَدْ وَفَدَتْ إِلَيْكَ.

إِلَهِي! كُلَّمَا أَخْرَسَنِي لِوُؤْمِي أَنْطَقَنِي كَرْمُكَ.

إِلَهِي! حُكْمَكَ النَّافِذُ، وَمَشِيئَتُكَ الْقَاهِرَةُ لَمْ يَتْرُكَا لِي مَقَالَ مَقَالًا، وَلَا لِي حَالًا حَالًا

إِلَهِي! كَمْ مِنْ طَاعَةٍ بَنَيْتُهَا؛ وَحَالَةٍ شَيَّدْتُهَا هَدَمَ اعْتِمَادِي عَلَيْهَا عَدْلُكَ، بَلْ أَقَالَنِي مِنْهَا فَضْلُكَ

إِلَهِي! حَقَّقَنِي بِحَقَائِقِ أَهْلِ الْقُرْبِ، وَاسْلُكْ بِي مَسَالِكَ أَهْلِ الْجَذْبِ.

إِلَهِي! أَخْرَجَنِي مِنْ ذُلِّ نَفْسِي، وَطَهَّرَنِي مِنْ شَكَايَ وَشِرْكِي قَبْلَ حُلُولِ رَمْسِي.

وَأَنْتَ الَّذِي أَزَلْتَ الْأَغْيَارَ مِنْ قُلُوبِ أَحِبَّائِكَ حَتَّى لَمْ يُحِبُّوا سِوَاكَ.

كَمَا أَنَّ خَوْفِي لَا يُزِيلُنِي وَإِنْ أَطَعْتُكَ.

إِنَّ النَّاضِرَ إِلَى الْمَوَاضِعِ السَّابِقَةِ يَسْتَطِيعُ لِمَسِّ الِاسْتِبْدَالِ فِيهَا كُلِّهَا؛ فَفِي الْمَثَالِ الْأَوَّلِ جَاءَ الضَّمِيرُ الْمُتَّصِلُ (بِي) بَدَلًا مِنْ قَوْلِهِ (نَفْسِي) أَيْ وَقَدْ تَكَلَّفْتُ (بِنَفْسِي)، وَفِي الْمَوْضِعِ الثَّانِي جَاءَ الضَّمِيرُ (هِيَ) بَدَلًا عَنْ (حَالِي) إِذْ إِنَّهَا الْمَقْصُودَةُ بِالضَّمِيرِ، وَفِي الْمَوْضِعِ الثَّلَاثِ فَإِنَّ الضَّمِيرَ (وَهُوَ) حَلَّ مَحَلِّ قَوْلِهِ (مَقَالِي) وَبِذَلِكَ فَالِاسْتِبْدَالُ وَاضِحٌ، وَكَذَلِكَ الْأَمْرُ فِي الْمَوْضِعِ الرَّابِعِ فَإِنَّ الضَّمِيرَ (وَهِيَ) بَدَلٌ مِنْ قَوْلِهِ (آمَالِي)، وَأَمَّا فِي الْمَوْضِعِ الْخَامِسِ فَإِنَّ (لِوُؤْمِي) بَدَلٌ مِنَ الْمَعَاصِي الَّتِي نَقَعُ فِيهَا وَالْمَعْنَى يَسْتَقِيمُ بِهَا، وَفِي الْمَوْضِعِ السَّادِسِ فَإِنَّ قَوْلَهُ (لِذَا مَقَالَ مَقَالًا وَلَا لِي حَالٍ حَالًا) يَقْصُدُ بِهِ الْإِنْسَانَ أَيْ لَمْ يَتْرِكْ لِلْإِنْسَانِ؛ فَاسْتَبْدَلَ هَذَا بِذَلِكَ، وَجَاءَ هَذَا الِاسْتِبْدَالُ لِأَنَّهُ أَقْوَى فِي الدَّلَالَةِ إِذْ إِنَّ مَشِيئَةَ اللَّهِ تَبَارَكَ وَتَعَالَى لَمْ تَتْرِكْ لِأَصْحَابِ الْقَوْلِ قَوْلًا وَلِأَصْحَابِ الرَّأْيِ رَأْيًا وَلَا لِأَصْحَابِ الْأَحْوَالِ حَالًا ثَابِتًا فَالْكُلُّ تَحْتَ مُرَادِ اللَّهِ، وَأَمَّا فِي الْمَوْضِعِ السَّابِعِ فَقَدْ جَاءَتْ (كَمْ) بَدَلًا مِنْ (كَثِيرٍ) إِذْ إِنَّهَا فِي هَذَا الْمَوْضِعِ تَدُلُّ عَلَى الْكَثَرَةِ، وَفِي الْمَوْضِعِ الثَّامِنِ جَاءَ (أَهْلُ الْقُرْبِ) بَدَلًا مِنْ قَوْلِهِ تَعَالَى (وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ أُولَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ) فَأَهْلُ الْقُرْبِ فِي الْمُنَاجَاةِ هُمُ السَّابِقُونَ فِي الْآيَةِ الْكَرِيمَةِ، وَفِي الْمَوْضِعِ الثَّاسِعِ فَقَدْ اسْتَبْدَلَ السَّكَنْدَرِيُّ لَفْظَةَ (الْقَبْرِ) بِ(رَمْسِي) وَقَدْ تَأْتِي بِمَعْنَى (دَفْنِي)، وَفِي الْمَوْضِعِ الْعَاشِرِ وَالْأَخِيرِ فَقَدْ جَاءَ قَوْلُهُ (حَتَّى لَمْ يُحِبُّوا سِوَاكَ) بَدَلًا مِنْ (حَتَّى أَحْبَبَوْكَ) إِلَّا أَنَّ فِي قَوْلِهِ (حَتَّى لَمْ يُحِبُّوا سِوَاكَ) دَلَالَةٌ أَقْوَى مِمَّا لَوْ قَالَ (حَتَّى أَحْبَبَوْكَ) وَهَذَا وَاضِحٌ، وَبِذَلِكَ كُلِّهِ يَظْهَرُ أَثَرُ الِاسْتِبْدَالِ فِي تِمَاسُكِ النَّصِّ وَتَرَابُطِهِ

القسم الثاني: الاتساق المعجمي

يعتمد الاتساق المعجمي النصي على ما ينشأ من علاقات لغوية بين وحداته، ومنها: الترادف والتقابل، ويظهر عبر ظاهرتين لغويتين اثنتين هما التضام والتكرار، ويُعد الاتساق المعجمي مظهرًا من مظاهر اتساق النص (قدوم، 2015، 102-97)، وقد عرّفه الخطابي بقوله: «وهو ذلك التماسك الحاصل بين المفردات والجمل المشكلة للنص» (خطابي، 1991م)، بدون وصل أو إحالة

« التكرار:

وقد يكون بإعادة اللفظ بعينه، أو مرادفه، أو شبه مرادفه، أو عنصر مُطلق، أو اسم عام، ويعمل التكرار على ترسيخ المعنى المُعبّر عنه (الشّاوش، 2001م)، ومنّ المواضيع التي وظّفت التكرار في المناجاة (السكندري، د.ت).

إلهي! أنا الفقير في غناي، فكيف لا أكون فقيرًا في فقري.

إلهي! أنا الجاهل في علمي، فكيف لا أكون جهولاً في جهلي.

إلهي! منّي ما يليق بلؤمي ومنك ما يليق بكرمك.

إلهي! وصفت نفسك باللطيف والرّافق بي قبل وجود ضعفي، أفتمنّغي منها بعد وجود ضعفي

إلهي! إن ظهرت المحاسن منّي فبفضلك وإن ظهرت المساوئ منّي فبعذلك.

إذا تأملنا الأمثلة السابقة وجدنا تكراراً لكلمة (إلهي) وكذلك في كل المناجاة التي تبلغ أربعة وثلاثين مناجاة، وإذا أمعنا النظر في المثال الأول نرى تكراراً جزئياً لجذر (فقر) وقد تكررت ثلاث مرّات الفقير/ فقير/ فقر، وفي المثال الثاني تكرّر جذر (جهل) ثلاث مرّات أيضاً: الجاهل/ جهول/ جهلي، وفي المثال الثالث تكرّر الفعل (يليق) تكراراً كلياً، وفي المثال الرابع تكررت الصفة (ضعفي) أيضاً تكراراً كاملاً، وفي المثال الخامس فقد تكررت جملة الشرط مع الفعل الشرط نفسه وهو (ظهرت)، وقد جاء التكرار في مواطن غير ما ذكر أعلاه، وخلاصة ذلك أنّ عامل التكرار من مظاهر الاتساق المعجمي الذي يعمل على انسجام النص وجعله نصاً واحداً في دلالاته وترابطه

« التضام:

يُعد التضام نوعاً من أنواع التماسك المعجمي ويُطلق عليه المصاحبة المعجمية، وقد عرّف هاليداي ورقية حسن المصاحبة المعجمية بأنّه: ربط لغوي بين أزواج من العناصر المعجمية تظهر مع بعضها البعض في علاقة معجمية ذات دلالة معينة يُمكن إدراكها» (شبل، 2009م)، والعلاقة القائمة بين هذين الزوجين لا يشترط أن تكون إيجابية فقد تكون علاقة تعارض وتقابل، ويرى خطابي أنّه على القارئ مضاعفة جهده لمعرفة هذه الظاهرة؛ لأنّها لا تكون ظاهرة بشكل جليّ، يقول: «فإرجاع الأزواج إلى علاقة واضحة تحكمها ليست دائماً أمراً هيئاً، لكن القارئ يتجاوز هذه الصعوبة

معتمداً على حدسه اللغوي وعلى معرفته بمعاني الكلمات وغير ذلك من هذه النواحي» (خطابي، 1991م). ومن الأمثلة القائمة على التّضام في مناجاة السّكندريّ
 فقري/ غناي، علمي/ جهلي، المحاسن/ المساوي، أخرسني/ أكرمني، حقائق/
 دعاوي، الأنس/ الوحشة، فقد/ وجد، سرعة/ سُكون، لؤم/ كرم، تكلني/ تكفلني،
 أخرسني/ أنطقني، آيستني/ أطمعتني، جزماً/ عزماً
 نستطيع من خلال ما ذكر من أمثلة القول إنّ المصاحبة المعجميّة لها حضور
 جليّ في المناجاة عملت على تماسك النّص وتراضه، وذلك من خلال ذكر لفظة
 وضّدها

الخاتمة

ومن أهمّ النتائج التي توصّلت إليها:

- « استطاع ابن عطاء الله السّكندريّ جعل كلّ المناجاة نصّاً واحداً مترابطاً.
- « ظهرت تجليات التّماسك النّصيّ في كلّ المناجاة.
- « ارتبطت المناجاة كلّها ببعضها البعض من خلال معايير التّماسك النّصيّ.
- « تأثرت معايير التّماسك النّصيّ في غاية السّكندريّ من المناجاة، إذ ظهر ضمير
 المُخاطب والمتكلّم بصورة واضحة جليّة.
- « أغنت أحرف العطف عن تكرار كثير من التّكرار سواء أكان اسماً أو فعلاً أو حرفاً.
- « ظهرت في المناجاة كلّ معايير التّماسك النّصيّ -النّحويّ والمُعجميّ-.

المصادر والمراجع

- « القرآن الكريم.
- « تّمّام، حسان. (1973م). اللّغة العربيّة معانها ومبناها (الإصدار 1). القاهرة: عالم
 الكتب.
- « الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. (1992م). دلائل
 الإعجاز في علم المعاني. (محمود محمد شاكر، المحرر) القاهرة: مطبعة
 المدني.
- « خطابي، محمّد. (1991م). لسانيّات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب (الإصدار 1).
 الدار البيضاء: المركز الثقافي العربيّ.
- « الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله. (1957م). البرهان في
 علوم القرآن. (محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) دمشق: دار إحياء الكتب
 العربيّة عيسى البابي الحلبي وشركائه.

- « الزناد، الأزهر. (1993م). نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً (الإصدار د.ط). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- « السكندري، تاج الدين أحمد بن محمد بن عطاء الله. (د.ت). الحكم العطائية والمناجاة الإلهية (الإصدار د.ط). -: -.
- « شبل، عزة. (2009م). علم لغة النص (الإصدار 2). القاهرة: مكتبة الآداب.
- « الشاوش، محمد. (2001م). أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية (الإصدار 1). تونس: مكتبة الأدب المغربي.
- « عفيفي، أحمد:
- « (2001م). نحو النص اتجاه جديد نحو في الدرس النحوي (الإصدار 1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- « (د.ت). الإحالة في نحو النص. -: -.
- « الفاسي، أبو علي الحسن بن محمد. (2005م). طبقات الشاذلية الكبرى (الإصدار 2). القاهرة: دار الكتب العلمية.
- « فضل، صلاح. (1992م). بلاغة الخطاب وعلم النص (الإصدار 1). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- « الفقي، صبحي إبراهيم. (2000م). علم اللغة النصي (الإصدار 1). المملكة العربية السعودية: دار قباء.
- « قدوم، محمود، نحو النص ذي الجملة الواحدة: دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015.
- « لاينز، جون. (1987م). اللغة والمعنى والسياق (الإصدار 1). بغداد: دار الشؤون الثقافية.

الانسجام في نص يا دجلة الخير للجواهري

الأستاذة: نبأ حسن علي الجميلي

Nabaa Hassan Ali

طالبة دكتوراه- جامعة وان يوزنجوييل

nabaahassan90@yahoo.com

أ.د. محمد شيرين تشكار

Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇINAR

جامعة وان يوزنجوييل-تركيا

رئيس قسم اللغة العربية في جامعة وان يوزنجوييل

obs@yyu.edu.tr

الملخص:

تحاول الدراسة المعنونة بـ: «الانسجام» في نص يا دجلة الخير للجواهري تناول الظاهرة النصية عبر بُعْد «الانسجام»، الذي من شأنه أن يمنح النص تنظيماً دلاليّاً منطقيّاً؛ وهو علم يحتاج في تحليله إلى الكشف عن تماسك العناصر النحوية والدلالية، والوصول إلى تفكيك علاقات النصّ الداخلية، ومعرفة مكوناته، وطرق تماسكها، وتحليله، وإعادة بناء النصّ إلى عناصره الأولية الثلاثة: «اللغوية، والدلالية، والتركيبية»؛ لمعرفة الأنظمة الخاصة ببناء النصّ؛ لتمييزها وإعادة بناء النصّ من جديد، وثمرّة هذه الفروع هي: التماسك النصّي الذي يُعَدُّ موضوعاً مركزيّاً في الدراسات اللغوية واللسانية الحديثة التي أخذت على عاتقها في سبيل التكوين والتأسيس، والتطور، والانطلاق من فرضية التوسع والانتقال من الجملة إلى النصّ؛ وعلى ذلك تقوم الدراسة وفق محورين رئيسيين، **المبحث الأول** بعنوان: «الجانب النظري» والذي تضمن شرح آليات الانسجام، وأثره في تماسك النص، وجاء **المبحث الثاني** تحت عنوان: «الجانب التطبيقي»، وعني بتطبيق آليات «الانسجام» على قصيدة «يا دجلة الخير» للجواهري، وقد استعان الباحث على ذلك بحزمة من الآليات معتمداً على المستوى اللفظي والتركيب، والمستوى التصويري والدلالي؛ وأثر ذلك كله في توجيه

Summary:

The study entitled: ("Harmony" in the text of Ya Dijla al-Khair) by Al-Jawahiry attempts to deal with the textual phenomenon through the dimension of "harmony", which would give the text a logical semantic organization; It is a science that needs, in its analysis, to reveal the coherence of the grammatical and semantic elements, to reach the dismantling of the internal relations of the text, to know its components, and the methods of their cohesion, to analyze it, and to return it to its three primary elements: "linguistic, semantic, and structural"; To know the systems for building the text; To distinguish it and rebuild the text again, and the fruit of these branches is: textual coherence, which is a central topic in modern linguistic and linguistic studies that have taken upon themselves the path of formation, establishment, development, and starting from the hypothesis of expansion and transition from sentence to text; Accordingly, the study is based on two main axes, The first topic is entitled: "Theoretical side", which included an explanation of the mechanisms of harmony, and its impact on the coherence of the text. This is done by a set of mechanisms depending on the verbal and compositional level, and the pictorial and semantic level; The effect of all this in directing the reader to participate in new semantic dimensions of the text.

Introductory words: coherence of the text - harmony - Oh Tigris, goodness - Al-Jawahiry

المقدمة

تقوم هذه الدراسة على علم لغة النص، الذي يُعد من أكثر المفاهيم تداولاً وحدائقة في الدراسات اللسانية النصية. وقد تنوعت مجالات الدراسات النصية التي تسعى إلى توضيح المُبهم منه، وفك شفراته، وعناصر تماسكه، فظهر «نحو النص» على يد علماء اللغة هاريس HARRIS، وفان دايك Van Dijk، ودي بوجراند ROBERT De BEAUGRAND، الذي يتجاوز الجملة ويحدد النص بأنه وحدة دلالية كبرى، وهدفه دراسة النص لاستخراج القواعد الكبرى «البنية النصية» منه؛ التي تعترف بنصية النص، وتحديدها، ثم توسعت مفاهيم «علم النص»، و«نحو النص» من خلال ظهور مفهوم «التماسك النصي» الذي تعددت آلياته وأسبابه ومنها «الانسجام»، وهو ما عنى به الباحث رصداً وتفصيلاً للتدليل على تماسك نص قصيدة «يا دجلة - الخير» للشاعر محمد مهدي الجواهري» ت1997م؛ مجالاً للتطبيق، حيث إن الهدف من هذه الدراسة هو إظهار أثر الانسجام في التماسك النصي الكلي، وأثره في الوصول إلى المعنى، والكشف عن المكونات التي قامت عليها القصيدة، وبيان أثر ذلك في تشكيل رؤية الشاعر الشعرية التي عبرت عما يعاينيه من ألم وغربة وحنين إلى الوطن

أهمية البحث:

تستمد هذه الدراسة أهميتها في كونها تطبيق على قصيدة شعرية، تبين قدرة الشاعر في توظيف آليات «الانسجام» النصي، والتي تُعدُّ أرضاً خصبة لدارسي التماسك ووسائله

أسباب اختيار الموضوع:

« الرغبة في معرفة مدى تماسك قصيدة «يا دجلة الخير»، من منظور لسانيات النص.

« وقع اختياري لشعر الجواهري وقصيدة «يا دجلة الخير»؛ لأنها الأقرب إلى المعلقة، ووجدت فيها ما يدفع لدراستها لما تحتويه من دلالات ومعان عميقة، يشد القارئ إلى فك شفراتها من خلال التماسك النصي ووسائله.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف نص القصيدة، لإظهار آليات «الانسجام» وأثرها على التماسك النصي، والتحليلي الذي يقوم على تحليل البناء اللغوي لنص القصيدة والذي وظفه الشاعر؛ للكشف عن تماسك القصيدة للوصول للبنية الكلية للنص

الدراسات السابقة:

أما الدراسات السابقة لموضوع الانسجام والتماسك النصي بشكل عام، فقد حظي بالعديد من الدراسات، سأذكر بعضاً منها، وبشكل خاص في شعر الجواهري وهما

- الترابط والتماسك في شعر الجواهري «دراسة لغوية»، عبد الزهرة إسماعيل، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، العراق، 2011م.

ومن الدراسات التي استفاد منها الباحث في مادته البحثية:

- التماسك النصي في قصيدة: «تأملات حزينة فيما حدث للشاعر عبد العزيز المقالح»، ليلي توامه، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، 2017-2016م

مشكلة البحث:

إن مشكلة البحث تتبلور بصورة رئيسة بتشعب موضوع الانسجام، وتداخل المفاهيم النظرية لدى علماء لسانيات النص عند الغرب من جهة، واختلاف الترجمات إلى العربية من جهة أخرى، الأمر الذي أدّى إلى كثرة الآراء المختلفة، وصعوبة توضيح المفاهيم، وخاصة أن هدف الباحثين الآن هو توضيح المفاهيم من خلال تطبيقها على النصوص الشعرية والنثرية؛ حتى يجذب المتلقي إلى فهم اللغة وبيان البنية العميقة للنصوص

وعلى هذا فقد جاءت الدراسة مقسمة على مقدمة، تلحق بتمهيد ثم مبحثين فخاتمة

المقدمة: وقد ضمنها الباحث أهمية الموضوع وأسباب اختياره، والمنهج البحثي الذي قام عليه البحث

التمهيد: ويتضمن التعريف بـ «الانسجام» لغة واصطلاحاً، وإطلالة على النص الشعري» يا دجلة الخير، وناظرها

البحث الأول: الجانب النظري «شرح آليات الانسجام».

المحور الثاني: الجانب التطبيقي «تطبيق آليات الانسجام على قصيدة «يا دجلة الخير»

أما الخاتمة : فضمنتها أهم نتائج الدراسة.

التمهيد

إن «الانسجام» أحد الآليات المعبرة عن تماسك النص، وهي الركن الركين في بيان العلة وراء تماسك نص «يا دجلة الخير» للجواهري، ومن ثم بات قبل الولوج إلى البيان والتفصيل للدراسة المعنونة بـ: «الانسجام» في نص يا دجلة الخير أن نلقي الضوء على المحاور التالية

إطلالة تعريفية بآلية «الانسجام»

في اللغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة أن: «السين والجيم والميم أصل واحد، وهو صبُ الشيء من الماء، والدَّمْعُ: يقال سَجَمَتِ العينُ دَمْعَهَا» (ابن فارس، 2008، 588\1) دَمَعُ ساجمٌ، ودمعَ مَسْجُومٌ: سَجَمَتْهُ العينُ سَجْماً، وقد أَشْجَمَهُ وَسَجَّمَهُ، والسَّجْمُ: الدمع. وَأَشْجَمَتِ السماءُ: صَبَّتْ مثلَ أَثْجَمَتْ».(ابن منظور، 2005، 131\7)

أما اصطلاحاً:

يرى فان دايك أن الدلالات هي التي تُحدد التماسك النصي، أي التماسك يتجسد في خاصية الانسجام التي تجعل النص يظهر كنسيج واحد دون الفصل بين أجزائه، وهذا ما عبر عنه بالوحدة الموضوعية، وقال: «إن النص لكي يشكل وحدة لا بُدَّ من أن يكون منسجماً» (بوزيدة، 1997، 11)، أما دي بوجراند - الذي يُعد أول من تطرق للانسجام: حيث قال: «إنه مجموع الإجراءات التي تؤدي إلى ترابط الأفكار ترابطاً منطقياً مبنياً على ترتيب الأحداث والمناسبات، والخبرة». (شنوف ولمياء، 2009، 52)

وقد عرّف الفقي الانسجام بأنه: «العلاقات التي تربط معاني الأقوال في الخطاب، أو معاني الجمل في النص، وهذه الروابط تعتمد على معرفة المتحدثين السياق المحيط بهم، أي يصبح النص منسجماً ومتماسكاً إذا وجدت سلسلة من الجمل تطور الفكرة الرئيسة».(الفقي، 2000، 94\1)

أما سعد مصلوح الذي ترجمه إلى مصطلح الحبك، وهذا المصطلح يعني الاستمرارية الدلالية، فهو يرى بأنه: « معيار يختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص، والتي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم. (مصلوح، سعد، 1991، 154)

أهمية «الانسجام» تكمن أهمية الانسجام في العلاقات الرابطة التي تربط الجمل معنوياً، التي تمنح النص تنظيماً دلائياً منطقياً؛ لأنها من دون الروابط لا تتعلق مع بعضها البعض، أي تكون أفكار النص غير مترابطة، ويحكم على النص بعدم اكتمال نصيته، ولا يُعد نصاً. (إبراهيم، 1997، 135)

قصيدة « يا دجلة الخير »

نظمت قصيدة « يا دجلة الخير » في شتاء عام 1962م، تتكون من مائة وخمسة وستين بيتاً، في براغ «جيكوسلوفاكيا»، حيث كان يمر الشاعر بأزمة نفسية حادة بسبب اضطراره إلى مغادرة العراق هو وعائلته (الجواهري، 1973، 81\5)، نشر قسم منها في جريدة « المستقل » عام 1963م، بعنوان « رائعة جديدة للجواهري »، حيث « عبرت عن مناخ الشاعر وهو في الغربة، بعد أن دخلت فيها الاستخدامات المجازية وسط التضارب النفسي الملموس، حيث مستوى الإيقاع تناظر مع مستوى التعبير، لتكون هناك لغة متداخلة تحركت في وسط مليء بالضروب والموازنة على مستوى الإلقاء » (الشلا، 2008، 448).

أول ما يجذبنا في أثناء قراءة نص القصيدة هو العنوان « يا دجلة الخير » الذي يُعد عتبة مهمة تحتوي مضمون النص، وجملة العنوان « يا دجلة الخير » جاءت جملة ندائية لبعيد القريب، فهو بعيد المكان لكنه قريب من قلب الناظم، أما الغرض الذي خرجت إليه القصيدة هو الحث على التمسك بالوطنية، والسعي نحو تغييره إلى الأفضل بدلاً عن الاغتراب، لهذا عدت القصيدة بمثابة رسالة تحرر، وهذا ما نلمسه في نص القصيدة، حيث عمد الشاعر إلى وصف أجواء نفسية شعورية وجدانية ذاتية.

التعريف بالشاعر

هو « أبو فرات محمد مهدي بن الشيخ عبد الحسين بن الشيخ عبد علي ابن الشيخ محمد حسن » (الخاقاني، 1954، 139\10)، ابن الشيخ باقر، بن الشيخ عبد الرحيم، بن الآغا محمد الصغير، بن الآغا عبد الرحيم المعروف بالشریف الكبير (الجبوري، 1968، 9)، أما لقبه الجواهري فهو « نسبة إلى كتاب «جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام»، الذي ألفه جده الفقيه الكبير محمد حسن، وارتبط اسم أسرة آل الجواهري به » (بيضون، 1993، 16)

ولد الشاعر محمد مهدي الجواهري في النجف في 26 يوليو عام 1899م ليعمل مُدرّساً في إحدى مدارس الكاظمية الابتدائية زمناً قصيراً، وبعد ذلك عينه الملك فيصل الأول موظفاً في البلاط بمنصب: « أمين التشریفات » وبعدها هجر وظيفته

واشتغل في العمل الصحفي، فأصدر جريدة «الفرات» عام 1930م. (الجواهري، 1973، 25\1)
 بدأ الجواهري خطواته الأولى نحو عالم الشعر بحذر وترقب شديدين؛ قال:
 « لقد كنت أخطف خلسة من والدي عيون الشعر من كل الشعراء من تقدم منهم
 ومن تأخر» (الجواهري، 2005، 68\1)، وكتب ونشر أول قصيدة في جريدة العراق التي
 اختارت له اسم « نابغة النجف» ، وكان ذلك في الخامس من أيار 1920م» ونشرت
 القصيدة بعنوان: « الشاعر المقبور» (العلوي، 1986، 22-21).

وأما عن **لغة الجواهري** فهي لغة البداوة الممزوجة بين القديم والمعاصر،
 فهي ذات بناء قوي تقوم على ممارسة وموهبة وفطرة وتجربة ثم منهجية، ورغم
 التزام الجواهري بعمود الشعر وبأساليبه المتعارف عليها، فقد استخدم عدد في
 أساليبه بحسب الموضوعات والبواعث، حيث يلاحظ المدقق في شعره تأثيراً بيناً
 بالقرآن الكريم والمعلقات. (السامرائي، 1980، 121)

المبحث الأول: الجانب النظري

شرح آليات الانسجام

جاء هذا المبحث كمحاولة لتأطير آليات «الانسجام الدلالي» نظرياً، ولتوضيح
 ومعرفة آليات تماسك النص الأدبي على وجه العموم، و الذي جاء على النحو التالي

- وسائل «الانسجام» العاملة على تماسك النص:

للانسجام وسائل تجعل النص وحدة دلالية منسجمة، ويمكن الإشارة إليها على
 النحو التالي

أولاً: السياق

جاء في لسان العرب في مادة « سوق» السُّوق: معروف، ساق الإبل وغيرها
 يَسُوقُهَا سَوْقًا وَسِياقًا، وهو سَائِقٌ وَسَوَاقٌ، وَتَسَاوَقَتِ الْإِبِلُ تَسَاوُقًا إِذَا تَتَابَعَتْ، ويقال:
 فلان في السِّيَاقِ أي في النَّزْعِ، والسِّيَاقُ: نزع الروح، وأصله سِوَاقٌ، فقلبت الواو ياء
 لكسرة السين، وهما مصدران من (ساق، يَسُوقُ)». (ابن منظور، 2005، 304\7)

وقد أورد الفقي تعريف السياق وقال: « والرجوع إلى مصطلح السياق Context
 نفسه اشتق بصورة تؤكد هذه العلاقة فالسابقة Con تعني المشاركة، أي توجد أشياء
 مشاركة في توضيح النص، With the text ، وهي فكرة تتضمن أموراً أخرى تحيط بالنص
 كالبينة المحيطة». (الفقي، 2000، 108\1)

- خصائص السياق

للسياق خصائص تساعد محلل الخطاب والمتلقي على فهم النص وتأويله، وفي
 رأي هايمس أن خصائص السياق قابلة للتصنيف إلى ما يلي: (خطابي، 1991، 53)

1-المرسل: وهو المتكلم أو الكاتب الذي ينتج القول.

2-المتلقي: وهو المستمع أو القارئ الذي يتلقى القول.

3- الحضور: وهم مستمعون آخرون حاضرون يساهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي

4- الموضوع: وهو مدار الحدث الكلامي.

5-المقام: وهو زمان ومكان الحدث التواصل.

6-القناة: وهو الوسيلة المستخدمة في الحدث الكلامي: كلام، كتابة، اشارة.

7-النظام: اللغة، أو اللهجة، أو الأسلوب اللغوي المستعمل.

8-شكل الرسالة: ما هو الشكل المقصود: دردشة، جدال، إلى غير ذلك؟

9-المفتاح: ويتضمن التقويم: هل كانت الرسالة موعظة حسنة، إلى غير ذلك؟

10-الغرض: والمراد ما يقصده المشاركون: حيث ينبغي أن يكون نتيجة للحدث التواصل

ثانياً: موضوع الخطاب/النص:

وهو: « المبدأ المركزي المنظم لقسم كبير من الخطاب»، يمكن أن يجعل المحلل قادراً على تفسير الجمل والأقوال كمجموع من صنف ما منفصل عن مجموع آخر، وتقديم وسيلة لتمييز الأجزاء الخطابية الجيدة المنسجمة من تلك التي تعد حدسياً جملًا متجاوزة غير منسجمة». (خطابي، 1991، 277)

ثالثاً: المعرفة الخلفية:

إن قراءة أي نص تعتمد على ثقافة المتلقي، وتراكم المعارف والتجارب في ذاكرة القارئ» المتلقي»، فالقارئ عندما يقوم بقراءة نص شعري أو نثري يستعين بتجاربه السابقة التي تجمعت لديه كقارئ (خطابي، 1991، 61)، وهذا ما ذهب إليه براون ويول إلى أن المعرفة التي نملكها: « تتعلق بالتفاعل الاجتماعي بواسطة اللغة ليست إلا جزءاً من معرفتنا الاجتماعية - الثقافية ». (بروان ويول، 1997 ، 233)

ويرى محمد فتاح أن الأطر: هي: « شبكة من العلاقات يكون مستواها النموذجي الأول مطابق لأحداث ثابتة متعلقة بأوضاع نموذجية، والمدونات: هي تتالي العلاقات الزمانية والمكانية وانتظامها، أي الأحداث التي تصف وضعاً، والخطاطات: تشبه المدونات إذ كل منهما يعني التتابع والترابط، والحوارات التي تتسم بالتتابع ». (مرتاض، 2002، 65)

رابعا: البنية الكلية « الكبرى»

هي عبارة عن تصورات دلالية يجتمع تحتها كم غير محدد من الأبنية الصغرى، ويناط إلى المفسر تحديدها، وتحديد أشكال التماسك الكلي: لأن ذلك ينتمي إلى مجال الفهم والتفسير الذي ينشده القارئ». (بحيري، 2004، 116)

من هذا يفهم أنها: « صور الترابط الكلي ومعنى النص الذي يستقر على

مستوى أعلى من مستوى القضايا الفردية، وذلك يمكن أن يشكل تتابعًا كليًا أو جزئيًا لعدد كبير من القضايا وحدة دلالية على مستوى أكثر عمومية» (فان دايك، 2001، 754) فهي تقوم بالربط بين أجزاء النص أو فقرات النصوص، وتقديم مختصرات وتلخيصات للنصوص

سادسًا: العلاقات الدلالية:

هي تسعى للكشف عن الوشيجة الترابطية للقصيدة (عبدالجليل، 1997، 334): أي: استخراج العلاقات المتحركة في بناء النص وتماسكه، وإنّ النص الأدبي يتركز في بنائه على مجموعة من العلاقات الدلالية تظهر بين متوالياته، وتلاحم في بناء منطقي محكم سواء كان على مستوى البنية السطحية أو البنية العميقة (عيسى، 2006، 8) حيث إن القصيدة تخضع لنظام داخلي دقيق من العلاقات الذي يربط بين محاورها ومستوياتها، والذي تتولد منه الدلالات، وتتكامل، وتتماسك بفضلها، (سعيدة، 1979، 16)

وبعد توضيح مفهوم العلاقات الدلالية سوف نتناول أهم العلاقات التي تسهم في انسجام النص:

1- علاقة الإضافة: وتتم من خلال التتابع القولي والتي يعبر عنها من خلال تتابع جمل القول، والتتابع الحركي والذي يرتبط بالانتقال من مكان إلى آخر داخل النص، والتتابع الزمني والذي يكون بالانتقال من زمن إلى زمن آخر داخل النص، وبناء المقاطع الوصفية في النص. (شبل، 2009، 201-203)

2- علاقة الإجمال والتفصيل: تنوعت العلاقات الدلالية التي تسهم في تماسك النصوص وانسجامها على مستوى البنية الدلالية العميقة، وتعد هذه العلاقة «شديدة الصلة بموضوع التماسك النصي».

3- علاقة الخصوص والعموم: تُعدّ من العلاقات التي تسهل للمتلقي عملية التحليل وفهم النص، حيث تكون القضية الأولى عامة، والثانية يكون فيها نوع من الخصوص، ويمكن أن نعتبر «أن عنوان القصيدة ورد بصيغة العموم بينما بقية النص تخصيص له، وأن بعض عناوين المقاطع وردت عامة خصصتها مقاطعها» (خطابي، 1991، 272)

4- علاقة السبب بالنتيجة: تقوم هذه العلاقة بالربط بين الجمل، متجاوزة الربط بين جملتين إلى الربط بين مجموعة من الجمل المتتالية، ووظيفتها هي ربط النص بالسياق من خلال إحالة النص على السياق الخارجي مستخدمًا فكرة الإسقاطات، وتعمل على تقسيم النص إلى مجموعة من الوحدات. (شبل، 2009، 208)

5- علاقة السؤال والجواب: تعبر عن هذه العلاقة أدوات الاستفهام «هل، أين، ماذا، ما...»، حيث تقوم بدور أساسي في بناء الحوار داخل النص والربط بين قضاياها، وربط النص بالسياق من خلال إحالة النص على العالم الخارجي، فتؤدي إلى التماسك

6-علاقة الشرط: تعبر عن هذه العلاقة أدوات الربط النحوية» لو، لولا، إذا، إن» ، وتُعد من العلاقات التي تساهم في بناء النص، من خلال ظهور المعاني على شكل عناقيد من الدلالات، ويتخذها الكاتب وسيلة لإظهار القدرة على التنوع في أداء المعنى. (شبل، 2009، 212)

سابعا : مبدأ التغريض

ويقصد بالتغريض: « المحتوى المضمن في بداية الخطاب، ويمكن أن يكون عنوان النص، أو الجملة الأولى فيه، وهو يبحث في العلاقة بين ما يدور في الخطاب وأجزائه وبين عنوانه أو نقطة بدايته» (البطاشي، 2009، 162)؛ لأن المتلقي عندما يقوم بتأويل النص سوف يستند إلى العنوان أو إلى الثيمة، و على هذا يعرفه بروان ويول بأنه: « نقطة بداية قول ما» (بروان ويول، 1997، 126)، ويعتبر «الأداة التي تتحكم في التأويل وقراءة النص»(حمداوي، 2015، 88)

إذن التغريض يقوم بالبحث عن العلاقة التي تربط بين موضوع النص وعنوانه، وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار العنوان جزءاً من البنية الكلية

ثامناً: أزمنة النص

إن دراسة أزمنة النص في الانسجام لها أهمية كبيرة في تحليل النصوص الشعرية والنثرية؛ لأن كل نص له أحداث تسير في زمن معين، ومن المعلوم أن الزمن في العربية اقترن بالأفعال « الماضي، المضارع، الأمر»(البطاشي، 2009، 232)

ومن ثم يمكن الإشارة إلى الأدوات اللغوية التي تعبر عن الزمن في النصوص، ومنها: «الأفعال بأزمنتها المختلفة، الحروف الدالة على الزمن، الأفعال المساعدة» الناقصة»، حروف النفي» لم، لن»، و تتحكم في هذه الأدوات ثلاثة محاور: زمن الواقعة المثبتة في النص، والزمن الذي قيل فيه النص، والزمن المرجعي: أي تحديد زمن الحادثة من خلال مقارنته بزمن إنتاج النص»(البطاشي، 2009، 232)؛ وعلى هذا يمكن تقسيم الزمن إلى

1-زمن خارجي نصي، ويضم:

-زمن الكتابة: وهذا الزمن يرتبط بالشاعر، ويحدد هذا المستوى الزمني وضعية النص بالنسبة للمرحلة التي كتب فيها النص.

-زمن القراءة: هذا الزمن يرتبط بالقارئ، حيث يحدد المدّة التي يقرأ فيها النص.

2-زمن داخلي أو الزمن التخيلي: «وهو زمن يتوزع عبر فضاءات النص ويتجسد بالكتابة، وليس من الضروري أن يتماثل مع زمن التخيل، فقد يؤسس على الاختلاف والتنويع بين الأزمنة، وقد يلعب المبدع تبعاً لحالاته النفسية. ووظيفته وأبعاده الدلالية تكمن في أنه يلتصق بذات الإنسان.

تاسعاً: التناس

و التناس: « ظاهرة لغوية معقدة ترتبط بالخلفية المعرفية أو المعرفة المسبقة، والافتراضات، والمخططات التي نستحضرها في النص لكي نستنتج المعاني، وكل هذه الأشياء تشتق من النصوص الأخرى، ووجود قدر مشترك من التقاليد الأدبية ومن المعاني بين المرسل والمتلقي». (شبل، 2009، 77-73)

وقد تعرض صلاح فضل إلى التناس؛ حين قال: « في فضاء النص تتقاطع أقوال عديدة، مأخوذة من نصوص أخرى، ممّا يجعل بعضها يقوم بتحييد البعض الآخر ونقضه» (صلاح، 2002، 162)

أهمية التناس:

تكمن في أنه: « يمثل عملية إثراء وإغناء للنصوص بعضها بعضاً بقيمة دلالية وشكلية متعدّدة ومتنوّعة، ويمثل تحرراً وانعتاقاً للمبدع نفسه من قيود الثقافة الواحدة، ومن قيد الزمان والمكان». (الصبيحي، 2008، 104)

مصادر التناس

تعددت مصادر التناس، وتنقسم إلى:

أ- مصادر ضرورية: التأثير فيها يكون طبيعياً وتلقائياً ومختاراً في آن، وهو الموروث العام والشخصي للكاتب

ب- مصادر داخلية: تشير إلى التناس الواقع في نتاج الشاعر نفسه، كأن تُشغل الشاعر قضايا في غير قصيدة أو ديوان، حتى أنها تخترق نتاجه كله

ج- مصادر طوعية أو اختيارية: تشير إلى ما يطلبه الشاعر عمداً في نصوص مزمنة سابقة عليه، في ثقافته أو خارجها

وهذه المصادر تأتي متنوعة في النصوص وتشمل: التناس مع القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر، والأمثال، والأعلام، واستحضار قصة تاريخية، أو أسطورية، وغيرها. (شبل، 2009، 86-84)

عاشراً: التصوير الفني

وهذا الجانب الذي يرتبط بالشكل والمضمون، والذي يزيد من جماليات النص؛ لأنه ينتج من ثراء الخيال الذي يملكه الكاتب، ممّا يشدّ انتباه المتلقين، لا سيّما أنّ « سديم الصور البلاغية يشبه خيطاً في شكل عنقايد تمر عبر حقل النص كله، والصور تتحقق عندما لا يقتصر المعنى المنتج على المعنى الموجود في الترتيب اللفظي» (بوقرة، 2009، 173)، وهذا ما ذهب إليه فان دايك، وقال: « إن الأبنية البلاغية تقوم أساساً على أبنية نحوية والتي تؤسس قواعدها النسقية على المستويات العادية: الفونولوجيا والمورفولوجيا والمعجم والنحو والدلالة، ومجال الأبنية البلاغية هو مجال اللفظ والمركب والجملة والتتابع والنص، ويجب أن تسعى بوجه خاص

حول ما يطلق عليه «رشاقة الكلام»، سواء بالنظر إلى الموضوعات المعالجة أو في الاستعمال اللغوي ذاته، والتي هدفها هو أن تحرك الجمهور وتثيره» (فان دايك، 2001، 187)

وقد تعددت أشكال الصورة الفنية من خلال علم: التشبيه، والمجاز المرسل، والاستعارة، والكناية

أ- التشبيه

والتشبيه «هو عقد مقارنة تجمع بين طرفين، لاتحادهما أو اشتراكهما في صفة أو حالة، أو مجموعة من الصفات والأحوال» (أبو عجمية، 1963، 39)

ويعد التشبيه «من أصول التصوير البياني، ومصادر التعبير الفني ففيه تتكامل الصور وتتدافع المشاهد، والقدر الجامع لنظرة البلاغيين إلى التشبيه هو التفنن بإبراز الصور البلاغية للشكل» (صيهود، 2020، 9)

ب- المجاز

مفهوم المجاز عند الجرجاني هو: «كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول (الجرجاني، 1991، 281)، والمجاز في اللسانيات هو: «مصطلح مستعمل في علم الدلالة كقسم من تصنيفات أنواع الدلالات، في مقابل الحقيقة، مجاله الأساسي هو مرجعيته على ارتباطات عاطفية» فردية أو جماعية، تثيرها الوحدات اللسانية أو تكون جزءاً منها؛ وخصوصاً الوحدات المعجمية. (نورالدين، 2012، 16)

والمجاز على ضربين:

1-المجاز المرسل: وهو الكلمة المستعملة قصداً في غير معناها الأصلي لملاحظة علاقة غير المشابهة مع قرينة، دالة على عدم إرادة المعنى الأصلي. (الهاشمي، 1998، 252)

2-الاستعارة: هي تشبيه حذف منه المشبه به أو المشبه، ولا بُدَّ من أن تكون العلاقة بينهما المشابهة دائماً، كما لا بُدَّ من وجود قرينة لفظية أو حالية مانعة من إرادة المعنى الأصلي للمشبه به أو المشبه، وتأتي على نوعين: - الاستعارة التصريحية: وهي ما حذف فيها المشبه، مع ذكر شيء من لوازمه

- والاستعارة المكنية: وهي ما حذف فيها المشبه به، مع ذكر شيء من لوازمه. (وهبة وآخرون، 1984، 27)

ج- الكناية: لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع قرينة لا تمنع من إرادة المعنى الأصلي، ولها أنواع كثيرة منها: كناية عن صفة أو عن موصوف، أو عن نسبة، أو بعيدة أو قريبة، أو ظاهرة أو خفية. (الهاشمي، 1998، 287)

المبحث الثاني : الجانب التطبيقي

التطبيق آليات الانسجام على قصيدة «يا دجلة الخير»

و يحاول الباحث في هذا المبحث الاستفادة من الجانب التنظيري لآليات «الانسحاب» ؛ لبيان علة تماسك النص الشعري «يا دجلة الخير» للجواهري، و هذا ما يمكن بيانه على النحو التالي:

أولاً : السياق في قصيدة «يا دجلة الخير»

هناك مجموعة من التعبيرات الإشارية في قصيدة «يا دجلة الخير»، والتي تفهم من خلال السياق، ومنها التعبيرات الدالة على الزمن، ففي معرض نظم الجواهري تهزيّن من عُتقاء يوم ملحمة أضفوا دروع مطاعيم مطاعين يجد المدقق أن كلمة «يوم» المذكورة في البيت الشعري تجسد المقام الزماني، وهي ظرف زمان بدلالة لفظة «يوم» الذي ظهر فيه الطغاة بمظهر الشجعان. (الجواهري، 1973، 88\5)

و قد أخذ الزمن محاور عدة رابطة بين «الآن» و ظرفيات متعددة يمكن الإشارة إلى مسار منه كائن في التواصل بين الحاضر والماضي البعيد والذي أسهم في تماسك النص، ففي معرض نظم الشاعر مخاطباً دجلة: (الجواهري، 1973، 88\5) بل قد مشّت لك كالأصباح عابقةً وأنت تحذرنا حذر الطواغين.

ثانياً : موضوع الخطاب «القصيدة»

انقسم نص الجواهري إلى أفكار ووحدات جزئية متعددة المضامين، لكنها تصب في مضمون واحد وهو «جوهر الغربة بما فيه من أحاسيس وبواعث، وكواييس»، في إطار يحكمه الترابط؛ حيث استهل قصيدته ببيتين يفيضان بالشوق: (الجواهري، 1973، 83\5)

حيّيتُ سفحك عن بعد فحيّيني يا دجلة الخير، يا أمّ البساتين
حيّيتُ سفحك ظمناً ألودُ به لوذ الحمائم بين الماء والطين

عمد الشاعر إلى رسم صورة تكشف عن شعور الألم الذي لازمه منذ أن فارق وطنه مجبراً وليس مختاراً (الجواهري، 1973، 83\5)، ثم يعرج إلى التغني بمكانة العراق وحضوره الدائم بين البلدان: (الجواهري، 1973، 84-85\5)

يا أمّ بغداد، من ظرفي، ومن غنج مشى التبغد حتى في الدهاقين
يا أمّ تلك التي من «ألف ليلتها» للأن يعبق عطر في التلاحين
يا مُستجَم «النُواسي» الذي لبست به الحضارة ثوباً وشي «هارون»

حيث عمّد الشاعر إلى تجسيد مكانة بغداد وتاريخها مستعيناً بالثيمات المدللة على تلك المكانة التاريخية كقوله: بغداد، ألف ليلتها، النواسي، هارون، وعلى هذا عمّد إلى بيان ألم الفراق في معرض نظمه في إطار من التشخيص لـ «دجلة»:

لو تعلمين بأطـيافي ووحشتـها وددتِ مثلي لو أنّ النومَ يجفـووني
لافتا إلى مكانة الشعر في معرض نظمه: (الجواهري، 1973، 99\5)

يا دجلة الخير، إن الشعر هدهدٌ للسمع ما بين ترخيمٍ وتـنوينٍ
عفواً يُردد في رفـهِ وفي عـلٍ لحن الحياة رخياً غـيرَ ملحـون
حيث لغت إلى الشعور بالوحدة، وأن الشعر هو المتنفس الوحيد الذي يبعث فيه شكواه، في إطار من لوم الذات على فراق وطنه، ثم يختم قصيدته برثاء من فقدهم وهو بعيد عن وطنه: (الجواهري، 1973، 106\5)

ويا ضجيعي كرى أعمى يلفُهما لَفَ الحبيبين في مطمـورةِ دُون
حسبي وحسبُكما من فرقةٍ وجـوى بلاعجِ ضَرمٍ كالجـمـرِ يكـويني
ولعل هذه الأفكار والمحاور في القصيدة تندرج تحت مسمى واحد وهو «الغربة والوطن»، والدليل على ذلك منادة دجلة «يا دجلة الخير»، والتي انصهر في بعضها الآخر من أول بيت إلى آخر بيت؛ لتبرز البنية الشعرية العميقة التي تتصف بالديمومة على الرغم من اختلاف الأزمنة والأمكنة، وهذا هو غاية الانسجام النصي الدلالي

ثالثاً: المعرفة الخلفية في قصيدة «يا دجلة الخير»

حين نتأمل نص الجواهري نجد أنّ تلك التراكمات المعرفية شاخصة أمامنا؛ لتمثّل معرفةً خلفيةً يخرزنها الشاعر في ذاكرته، ويقوم بتأويلها المتلقي من خلال معرفته الخلفية، وهناك معطيات تساعدنا في فكّ شفرات النص الشعري منها التوظيف الذي استعان به من القرآن وشعر الشعراء، ففي معرض نظمه: (الجواهري، 1973، 88\5)

واللّاذيين بدعوى الصبر مَجْبَنَةٌ مُسْتَعَصِمِينَ بحبلٍ منه مَوْهون

اعتمد الشاعر على النص القرآني بدلالة قوله: «مستعصمين بحبل»، متناصاً قوله تعالى «وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا» (آل عمران، 103\3)، كما تناص مع قول أبي العلاء المعري، في معرض نظمه: (المعري، الديوان، 78)

ما أكثر الورع المزؤود من جبن فينا وإن قلّ في أشياعنا الورعُ

لتكشف هذه الأبيات عن ثقافة الشاعر و التي تقاطعت مع ثقافة المتلقي ومعرفته؛ الأمر الذي أسهم في وفك شفراتها، ومنها توظيفه للأسطورة، إذ يقول: (الجواهري، 1973، 92)

غولاً تسنمتُ لم أسأل أكارعه إلى الهوى، أم على الواحات ترميني

حيث اعتمد الشاعر صورة خرافية بدلالة التوظيف اللفظي: «الغول»؛ لبيان هول الغربة، وقد وظف الجواهري في قصيدته من خلال المعرفة الخلفية المختزنة في ذاكرته: أسماء الأعلام، ومنهم أبو نواس، وهارون الرشيد، والناطقة الذبياني، ووظف واستحضر قصصاً تاريخية مثل روما ونيرون، ومعركة صفين وحطين. فتبرز المعرفة الخلفية من الاسترجاع الزمني لتلك العناصر الدينية والتاريخية، والأسطورية وغيرها

في ذاكرة المتلقي، ولا سيما أن توظيف الشاعر لهذه المراجع والرموز يوحى للمتلقي أن هنالك أرضاً مشتركةً بينه وبين نص القصيدة، وهذه الدلالات تسمح للقارئ بحرية الاستنتاج والتأويل

رابعاً: البنية الكلية

يتكون نص الجواهري من مجموعة بنيات وقضايا ووحدات جزئية متعددة تشكل البنية الكاملة المتكاملة للقصيدة، والتي سنقوم بتطبيق القواعد الكبرى على كل وحدة، على النحو التالي :

- الوحدة الأولى: (الجواهري، 1973، 85\5-83)

و تمثلت بالاستهلال الممثلة في الأبيات التي مطلعها:

- 1 حَيِّتْ سَفْحَكَ عَنْ بُعْدٍ فَحَيَّـنِي يا دجلةَ الخيرِ يا أُمَّ البـسـاتين
 - 2 حَيِّتْ سَفْحَكَ ظَمَاناً أَلـوْذُ به لَوْدَ الحـمائمِ بين الماء والطين
 - 3 يا دجلةَ الخيرِ يا نـبـعاً أَفـارقـهُ على الكـراهةِ بين الحين والحين
 - 4 إِنِّي وَرَدْتُ عيون الماء صافيةً نـبـعاً فـنـبـعاً فما كانت لـتـرويني
 - 5 وَأَنْتِ يا قارباً تـلـوى الـريـاحُ به لَيَّ النـسائمِ أَطـرافَ الأفـانين
 - 6 وَدَدْتُ ذاك الشِراعَ الرخص لو كـفـني يُحـاكُ منه غـداةَ البين يـطـويني
 - 7 يا دجلةَ الخيرِ: قـد هـانت مـطـامـحـنا حـتى لأـدنى طـماحٍ غير مضمون
 - 8 أَتَظْمِنُ مَقِيلًا لي سـواسيةً بين الحشائشِ أو بين الـريـاحين؟
 - 9 خِلْوا من الهمِّ إلـاهـمَّ خـافـقـةً بـينَ الجـوانحِ أعـنيها وتـعـنـيني
 - 10 تـهـزُّنـي فـأُجـاريها فتـدفعُني كالريـح تُعـجـل في دـفعِ الطـواحين
- وبتطبيق القواعد الكبرى على هذه الوحدة: يجد الباحث أنها تضمنت العديد من قواعد ترابط النص وتماسكه:

قاعدة الحذف: تعمل في القضايا الثانوية للأبيات: 4، 8.

قاعدة الاختيار: تعمل في القضايا الضرورية للأبيات: 1، 2، 3، 5، 6، 7، 9، 10.

قاعدة التعميم: تعمل في القضايا للأبيات: 1، 2، 3، 5، 6؛ وهذا ما أسهم في إنتاج

مراد: تجسيد شوق الشاعر إلى بلده

قاعدة الإدماج: تعمل في القضايا للأبيات: 1، 2، 3، 5، 6، 7، 9، 10؛ وهذا ما أسهم في

إنتاج المراد: تجسيد شوق الشاعر إلى بلده، من خلال تعميم تجربته الوجدانية في

سياقٍ نصي منسجم

- 1 يا أُمُّ بَغْدَادَ، مَنْ ظَرَفِ، وَمَنْ غَنَجٍ مَشَى التَّبْعُدُ حَتَّى فِي الدِّهَاقِينَ
 - 2 يا أُمُّ تِلْكَ الَّتِي مِنْ «أَلْفِ لَيْلَاتِهَا» لِلَّانَ يَعْبِقُ عِطْرُ فِي التَّلَاحِينَ
 - 3 يا مُسْتَجَمَّ «النُّوَاسِي» الَّذِي لَيْسَتْ بِهِ الْحِصَارَةُ ثَوْباً وَشَيْ «هَارُونَ»
 - 4 الْغَاسِلِ الْهَمُّ فِي ثَغْرِ، وَفِي حَبَابِ وَالْمَلِيسِ الْعَقْلَ أَزْيَاءَ الْمَجَانِينَ
 - 5 وَالسَّاحِبِ الرِّقُّ يَأْبَاهُ وَيُكْرِهُهُ وَالْمُنْفِقِ الْيَوْمَ يُفْدَى بِالثَّلَاثِينَ
 - 6 وَالرَّاهِنِ السَّابِرِيِّ الْخَرْفِي قَدَحٍ وَالْمَلْهَمِ الْفَنُّ مَنْ لَهْوٍ أَفَانِينَ
 - 7 وَالْمُسْمَعِ الدَّهْرَ، وَالدُّنْيَا، وَسَاكِنَهَا قَرَعَ النُّوَاقِيسِ فِي عِيدِ الشُّعْءَانِينَ
- أما قاعدة الحذف: تعمل في القضايا الآتية: 4، 5، 6.

وقاعدة الاختيار: وتعمل في القضايا الضرورية الآتية: 1، 2، 3، 7.

وقاعدة التعميم: تعمل في القضايا: 1، 2، 3. وتنتج عنها القضية التالية: تجسيد مكانة العراق

قاعدة الادماج: تعمل في القضايا الآتية: 1، 2، 3، 7. فنتج القضية الدلالية الكبرى

لهذه الوحدة. وهي: تجسيد مكانة العراق، وحضارة وادي الرافدين

- 1 يا دَجَلَةَ الْخَيْرِ: مَا يُغْلِيكَ مِنْ حَنْقٍ يُغْلِي فَوَّادِي، وَمَا يُشْجِيكَ يَشْجِينِي
- 2 مَا إِنْ تَزَالَ سَيَاطُ الْبَغْيِ نَاقِعَةً فِي مَائِكَ الطُّهْرِ بَيْنَ الْحَيْنِ وَالْحَيْنِ
- 3 وَوَالْغَاثُ خِيُولُ الْبَغْيِ مُضْبِحَةً عَلَى الْقُورَى آمَنَاتٍ وَالدِّهَاقِينَ
- 4 يَا دَجَلَةَ الْخَيْرِ: أَدْرَى بِالَّذِي طَفَحَتْ بِهِ مَجَارِيكَ مَنْ فُوقِي إِلَى دُونِ
- 5 أَدْرِي عَلَى أَيِّ قَيْنَارٍ قَدْ انْفَجَرَتْ أَنْغَامُكَ السُّمْرِ عَنْ أَثَاثِ مُحْزُونِ
- 6 أَدْرِي بِأَنَّكَ مِنْ أَلْفِ مَضْتٍ هَدَرًا لِلَّذِينَ تَهْزِينَ مِنْ حَكَمِ السَّلَاطِينِ
- 7 تَهْزِينَ إِنْ لَمْ تَزَلْ فِي الشَّرْقِ شَارِدَةً مِنَ النَّوَاوِيسِ أُرَاجُ الْفِرَاعِينَ
- 8 تَهْزِينَ مِنْ خَضْبِ جَنَاتٍ مَنْشُورَةٍ عَلَى الضَّفَافِ، وَمَنْ بُوَسَّ الْمَلَايِينِ
- 9 تَهْزِينَ مِنْ عُتْقَاءِ يَوْمِ مَلْحَمَةٍ أَضْفَوْا دِرْعَ مَطَاعِيمِ مَطَاعِينَ
- 10 الضَّرَارِعِينَ لِأَقْدَارٍ تَحِلُّ بِهِمُ كَمَا تَلَوَّى بِبَطْنِ الْخُوتِ دُوَّ النَّوُونِ
- 11 يَرُونَ سُودَ الرِّزَايَا فِي حَقِيقَتِهَا وَيَفْزَعُونَ إِلَى حَدْسٍ وَتَخْمِينِ
- 12 وَالْخَائِفِينَ اجْتِدَاعَ الْفَقْرِ مَا لَهُمْ وَالْمُفْضِلِينَ عَلَيْهِ جَدْعَ عَرْنِينِ
- وَاللَّائِذِينَ بِدَعْوَى الصَّبْرِ مَجْبُونَةَ مُسْتَعْصِمِينَ بِحَبْلِ مِنْهُ مُوْهُونِ
- 14 وَالصَّبْرُ مَا أَنْفَكَ مَرَادَةً لِمَحْتَرِبٍ وَمُسْتَمِيتٍ، وَمَنْجَاةً لِمَسْكِينِ

أما قاعدة الحذف: تعمل في القضايا الآتية: 3، 7، 8، 9.

وقاعدة الاختيار: تعمل في القضايا الضرورية الآتية: 1، 2، 4، 5، 6، 10، 11، 12، 13، 14.

وقاعدة التعميم: تعمل في القضايا الآتية: 1، 2، 4، 5، 13، 14. وتنتج عنها القضية

التالية: حوار الشاعر مع دجلة ورفض الغبن

وقاعدة التركيب والإدماج: تعمل في القضايا: 1، 2، 4، 5، 6، 10، 11، 12، 13، 14. وتنتج

عنها القضية الدلالية الكبرى: حوار الشاعر مع دجلة ورفض الغبن: عبر صورة شعرية

تتناغم مع مشاعره ومواقفه المرتبطة بمعاناة الشعب، ورفض الظلم، والقضاء على

الفقر

الوحدة الرابعة: (الجواهري، 1973: 89)

1 يا دجلة الخير: إنَّ الشعر هدهدٌ للسمع ما بين ترخيمٍ وتُنوينٍ

2 عفواً يُردد في رَفِّهِ وفي عَلى لحن الحياة رخياً غيرَ مَلون

3 يا دجلة الخير: كان الشعرُ مُدَّ رسمتُ كُفَّ الطبيعة لوحاً، «سفر تكوين»

4 «مزمارُ داودَ» أقوى من نبوته فحوى، وأبْلَغُ منها في التضامين

5 يا دجلة الخير: لم نَصحب لمسكنةً لكن لنلمسْ أوجاعَ المساكين

6 هذي الخلائقُ أسفارُ مجسدةٍ المُهمون عليها كالعناوين

7 إذا دجا الخطبُ شَعَّتْ في ضمائرهم أضواء حُرِّفٍ لبيل البؤس مرهون

8 دينُ لزامٍ، ومحسودٌ بنعمته من راح منهم خَليصاً غيرَ مديون

أما قاعدة الحذف: تعمل في القضايا الآتية: 2، 5، 7، 8.

وقاعدة الاختيار: تعمل في القضايا الضرورية الآتية: 1، 3، 4، 6.

وقاعدة التعميم: 1، 3، 4، 6. وتنتج عنها القضية التالية: تجسيد أهمية الشعر

والشعراء

وقاعدة الإدماج: 1، 3، 4، 6. وتنتج عنها القضية الدلالية الكبرى: تجسيد أهمية

الشعر والشعراء

الوحدة الخامسة: (الجواهري، 1973، 100\5-99)

1 يا دجلة الخير: شكوى أمرها عجبُ إنَّ الذي جئتُ أشكو منه يشكوني

2 ماذا صنعتُ بنفسِي قد أحققتُ بها مالم يُحقِّه بـ«روما» عسْفُ «نيرون»

3 ألزمتها الجدَّ حيثُ الناسُ هـازلةٌ والهرلُ في موقفٍ بالجدِّ مقرون

4 وسُئمتُها الخسْفَ أعدى ما تكونُ له وأمنعُ الخسْفَ حتى من يعاديني

5 ورحتُ أظمي وأسقي من دمي زُميراً راحتُ تُسقي أخا لؤمٍ وتُظميّني

6 وقلتُ بالزهدِ أدري أنّه عَنَتُ لا الزهدُ دأبي، ولا الإمساك من ديني

- 7 خَرَطَ القتادَ أَمَنيها وقد خُلِقَتْ كيما تنامَ على وردٍ ونسرين
8 حَراجَةُ لو يُرى حمْدُ يرافقةِها هانتُ وقد يُدْري خطبُ بتهوين
9 لكنْ رأيتُ سَماتِ الخَيرِ ضائِعَةً في الشرِّ كاللثغِ بين السَّينِ والشَّينِ
10 ما أَضيعُ أَلماسَ مصنوعاً ومنطَبِعاً حتَّى لَدَى أَهلِ تَمييزٍ وتثمينِ
أماقاعدة الحذف: تعمل في القضايا الآتية: 3، 4، 7، 8.

وقاعدة الاختيار: تعمل في القضايا الضرورية الآتية: 1، 2، 5، 6، 9، 10
وقاعدة التعميم: تعمل في القضايا الآتية: 1، 2، 5، 9، 10. وتنتج عنها القضية
التالية: بث الشكوى ولوم النفس
وقاعدة الإدماج: تعمل في القضايا: 1، 2، 5، 6، 9، 10. وتنتج عنها القضية الدلالية
الكبرى: بث الشكوى ولوم النفس، وهو يُناجي دجلةَ باحثاً عن بارقة أمل؛ ليخففَ
عن كاهله آهاتِ وآلاماً

الوحدة السادسة: (الجواهري، 1973، 107\5-106)

- 1 ويا ضجيعي كرى أَعلى يلفُّهما لَفَّ الحبيبين في مطمورةٍ دون
2 حسبي وحسبُكما من فرقةٍ وجوى بلاعجِ ضَرَمٍ كالجَمِّ مَرِّ يَكْـوِينِي
3 لم أَعُدْ أَبوابَ سَتين، وأحسبُني هِمَّاً وَقَفْتُ على أَبوابِ تَسعينِ
4 يا صاحبي إِذا أَبصرت طيفَـ كما يمشي إِلَيَّ على مَهْلٍ يَحْيِينِي
5 أَطَبَقْتُ جَفَناً على جَفَنِ لأَبْـضَرَه حتَّى كَأَنَّ بريقَ الموتِ يَعْشِينِي
6 إِنِّي شَمُمْتُ ثرى عَفْناً يَضُمُّكما وفي لُهاثي مِنْهُ عَطَرُ « دَارِينِ »
7 بَنوَةٌ وإخاءٌ حَلَفَ ذِي وَلَجٍ بتريةٍ في الغدِ الداني تَغْطِينِي
8 لقد وِدَدْتُ وأَسْرابُ المني خُدَعُ لو تَسْلَمَانِ وَأَنَّ الموتِ يَطْوِينِي
9 قد مِتُّ سَبْعينَ موتاً بعدَ يومٍكما يا ذُلَّ مَنْ يَشْتري موتاً بسبعينِ
10 لم أَقَوْ صَبْراً على شَجْوٍ يَرْمُضُنِي حَرَّانَ في قَفْصِ الأضلاعِ مَسْجُونِ
11 تصعدتُ آهَ مَنْ تَلَقَّاءَ فطرتها وأردفتُ آهَةً أُخْرَى بِأَمِينِ
12 ودَبَّ في القلبِ من تاموره ضَرْمُ ما انفكَّ يُثْلجُ صَدْرِي حينَ يُصَلِّينِي
أما قاعدة الحذف: تعمل في القضايا الآتية: 3، 6، 7، 8، 11.

وقاعدة الاختيار: تعمل في القضايا الضرورية الآتية: 1، 2، 4، 5، 9، 10، 12.
وقاعدة التعميم: تعمل في القضايا الآتية: 1، 2، 9، 12. وتنتج عنها القضية التالية:
التواؤم الروحي بينه وبين رثاء أمه وأخيه جعفر
وقاعدة التركيب والإدماج: تعمل في القضايا الآتية: 1، 2، 4، 5، 9، 10، 12. وتنتج عنها
القضية الدلالية الكبرى: التواؤم الروحي بينه وبين رثاء أمه وأخيه جعفر، وهو بعيد
عن وطنه

خامساً : العلاقات الدلالية:

هناك كثيرٌ من العلاقات الدلالية التي تتجسد في السياق النصي: لتحقيق الانسجام النصي، وهي: أ. علاقة الإضافة: ناتجة عن أداة ربط نصية بين جمل القول في القصيدة، وهذا ما يسهم في إطالة النص، ويمكن التمثيل لذلك في معرض نظم الشاعر: (الجواهري، 1973، 86\5-85)

يا مُسْتَحِمَّ «النَّوَاسِيَّ» الذي لِبِسْتُ به الحضارَةُ ثوباً وشي «هارون»
الغاسلِ الهم في ثغر، وفي حبِّ والمُلبِسِ العقلَ أزياء المجانين
والساحِبِ الرِّقِّ يَأْبَاه ويُكْرَهُهُ والمُنْفِقِ اليومَ يُفْدي بالثلثين
والراهنِ السابِرِ الخُرَّ في قدحٍ والملهمِ الفنَّ من لهو أفانين
والمُسمعِ الدهرَ، والدنيا، وساكنها قرعَ النواقيسِ في عيدِ الشعانين

يرتبط التتابع القولِي بالتراكم الوصفي لموصوف واحد وهو «وصف تاريخ وحضارة دجلة والعراق»، وهذا التراكم الوصفي من خلال اسم الفاعل المحلي بـ «أل» مع الواو العاطفة، وهذا يدل على التتابع الزمني الممتد من زمن إنشاء القصيدة إلى الوقت الحاضر في إطار من انسجام النص.

ب. علاقة الإجمال والتفصيل: تبرز هذه التقنية في عرض مجمل ثم تفصيلي، ففي معرض نظم الشاعر: (الجواهري، 1973، 88\5)

أدري بأنكِ من أَلِفٍ مضتْ هَدَراً للآن تَهْزَيْنِ من حكمِ السلاطين
تَهْزَيْنِ أَنْ لم تزلْ في الشرقِ شاردةً من النواويسِ أرواحِ الفراعين
تَهْزَيْنِ من خُصْبِ جَنَاتٍ منشِرةٍ على الضفاف، ومن بؤسِ الملايين
تَهْزَيْنِ من عُتْقَاءِ يومٍ مَلَحْمَةٍ أضفوا دروعَ مطاعيمٍ مطاعين

يرتبط التتابع القولِي بالتراكم الوصفي لموصوف واحد وهو «وصف تاريخ وحضارة دجلة والعراق»، من خلال اسم الفاعل المحلي بـ «أل» مع الواو العاطفة: حيث أن دلالة الزمن في أسماء الفاعل هي الحاضر البسيط والذي أكد ذلك قوله «اليوم»، وهذا ما أسهم في انسجام النص

ج- علاقة الشرط: تتحقق هذه العلاقة من خلال الأسلوب الشرطي بفعل الشرط: ففي معرض نظم الشاعر: (الجواهري، 1973، 107\5)

يا صاحبي إِذَا أَبْصَرْتُ طيفكما يمشي إِلَيَّ على مَهْلٍ يحييني
أَطْبَقْتُ جَفْناً على جَفْنٍ لأَبْصُرَه حتى كأنَّ بريقَ الموتِ يُعْشِيني

وظف الجواهري «إذا» الشرطية التي تفيد الظرفية الزمانية « بفعل الشرط «أبصرت»، و جواب الشرط «أطبقت»: ليحقق الدلالية النصية المتمثلة في الشوق لوطنه، وهذا ما أفضى إلى التماسك بين العناصر النصية

د- علاقة السبب بالنتيجة: هي علاقة دلالية تعمل على ربط النص بالسياق، والتي تقسم إلى ثلاث وحدات رئيسية. جاءت الوحدة الأولى في معرض نظم الشاعر: (الجواهري، 1973، 83\5)

حيثُتْ سفحكِ عن بُعدٍ فحيّيني يا دجلةَ الخيرِ، يا أمَّ البساتينِ
حيثُتْ سفحكِ ظمآنًا ألودُ به لودُ الحمائمِ بين الماءِ والطينِ

العناصر الدلالية في هذين البيتين تجسد الشوق والحنين والغربة. فكان السبب هو الغربة، والنتيجة كانت الشوق والحنين إلى دجلة، ومن خلال هذا التفاعل بين العناصر السببية وعناصر النتائج يتولد الانسجام النصي في النص وتتمثل الوحدة الثانية في قوله: (الجواهري، 1973، 91\5)

يا دجلةَ الخيرِ يا من ظلَّ طائفُها عن كل ما جلبتِ الأحلام يُلهيني
لو تعلمين بأطـيافي ووحشـتها ووددتِ مثلي لو أنَّ النومَ يجفوني
أجسُّسُ يقظانَ أطرافي أعالِجها مما تحرّقت في نومي بأنثون
وأستريح إلى كوبٍ يُطمئنني أن ليس ما فيه من ماء بغسيلِ

كان السبب في هذه الأبيات هو المعاناة والهموم التي عاشها الشاعر، ونتيجة ذلك شعر بالإحباط واليأس، ومن خلال التفاعل بين العناصر السببية والعناصر التي تمثل النتائج تولد الانسجام النصي

أما الوحدة الثالثة تتمثل في قوله: (الجواهري، 1973، 88-89\5)

يا دجلةَ الخيرِ والدنيا مُفارقةً وأيُّ شرٍ بخيرٍ غيرُ مقرونِ
وأيُّ خيرٍ بلا شرٍ يُلقّحه طهرُ الملائك من رجس الشياطينِ
يا دجلةَ الخيرِ كم من كنزٍ موهبةٍ لديك في «القُمُقم» المسحورِ مخزونِ
لعلَّ تلك العفاريّت التي احتُجزتْ مُحَمَّلاتٌ على أكتاف «ذُلفين»
لعلَّ يوماً عصـوفاً جارفاً عرماً آتٍ فتُرضيك عقباه وترضيني

من خلال التلاقح الدلالي من تلك المفارقات اللفظية الضدية، والتي شكلت بتراكماتها اللفظية عناصر سببية فاعلة وهي «المفارقة» ليحتمل تلك الأسباب الدلالية نتيجة حتمية وهي الدعوة إلى لقاء أو ترجي ذلك اللقاء، ولا شك في أنّ الجواهري كرّر «لعل» مرتين؛ ليحقق ذلك الترجي المنبعث من تلك العلاقات الدلالية بين الألفاظ النصية لتجسيد الانسجام النصي

سابعاً: مبدأ التغريض

ويحقق التغريض في قصيدة «يا دجلة الخير» من خلال التكرار في أغلب أبيات القصيدة؛ تحقيقاً للانسجام النصي بين العنوان والدلالات المتمخضة عنه، فالشاعر يبدأ قصيدته بتكرار عنوان القصيدة؛ إذ يقول: (الجواهري، 1973، 83\5)

حَيِّتْ سَفْحَكَ عَنْ بُعْدٍ فَحَيِّنِي يا دجلة الخير يا أمَّ البساتين

الجواهري من خلال هذا التغريض والتمحور حول الثيمة المركزية الممثلة في « دجلة الخير»، يوسع البؤرة المحورية؛ لينسج الخيوط الدلالية التي تربط بين أجزاء القصيدة، ثم يعود ويشترك من الفعل «حييت» تكرار آخر، باستعمال ضمير يعود على الشاعر، فيقول: (الجواهري، 1973، 83\5)

حَيِّتْ سَفْحَكَ ظَمَانًا أَلُوذُ بِهِ لوذَ الحمائمِ بيمِ الماءِ والطينِ

الجواهري يربط البيت الثاني بالبيت الأول عبر تكرار الفعل «حييت» وتوليد الصورة الجزئية منه؛ ليحقق صورة التحيّة رابطاً بينها وبين «تاء الفاعل» الضمير العائد عليه؛ ليجسد الارتباط الشعوري بينه وبين دجلة، فهو يحييها «ظمآن» إليها ثم يكرر الفعل «ألوذ» المسند إلى ضمير المتكلم «أنا»؛ ليجسد من التكرار المعلن والمضمر ذلك الانسجام الدلالي النصي المتحقق من خلال العلاقات اللفظية التراكمية، والتي أفضت إلى التوليد التشبيهي، ثم يقول مكرراً العنوان: (الجواهري، 1973، 83\5)

يا دجلة الخير يا نبعاً أفارقهُ على الكراهية بين الحين والحين

إني وردتُ غيوان الماء صافيةً نبعاً فنبعاً فما كانت لترويني

يكرر الجواهري الثيمة العنوانية: لتكون محوراً مؤدياً إلى توليد السياقات النصية المنسجمة في بنيتها المتكررة تبعاً فيها «الحين والحين»، ولا شك بأنّه يربط بين تلك البنى اللفظية المتكررة وضمير المتحدث وتكراره التراكمي ضمن «ياء المتكلم» المندمج مع «هاء الغائب» ليشكّل محوراً ضامئياً منسجماً بينهم في الترابط الدلالي والانسجام النصي، ثم يقول موظفاً الزمن الماضي أو ظرف الزمان: (الجواهري، 1973، 90\5)

وكان جُزْحُك إلهامي مشاركةٍ وكان يأخذُ من جُرْحي ويعطيني

وظف الجواهري الفعل الماضي «كان» وغيرها من الأفعال التي تدل على الزمن الماضي؛ ليحقق من ذلك التوظيف الانسجام الدلالي النصي

ونلاحظ من خلال قراءة نص القصيدة أن أفكار قصيدة «يا دجلة الخير» لها ارتباط دلالي بالعنوان الرئيس، وهذا جوهر التغريض، حيث تكمن أهميته بارتباط الأفكار بالعنوان، ونجد ذلك التطابق بين الأفكار وبين المقطع الأخير من القصيدة، إذ يقول: (الجواهري، 1973، 106-107\5)

ويا ضجيجي كَرَى أعمى يلفُّهما لَفَّ الحبيبين في مطمورةٍ دُون

ودبَّ في القلب من تاملورهِ ضرْمٌ ما انفكَّ يُثَلج صدري حين يُصليني

الجواهري هنا يصور ويتذكر - في آن - من فارقهم في وطنه «أمه وأخوه جعفر»، حيث جسد الأبيات الأخيرة في رثائهما، وهذه الأفكار جسدت لوعة فراقه لوطنه، وإنّ اللهيّب ما زال يثلج صدره إلى الحاضر، ومن هذا يفهم أن هناك تطابقاً بين عنوان القصيدة وبين مقاطع القصيدة، ويمكن أن نقول: إنّ التغريض بالعنوان قد أسهم في

سابعاً: أزمنة النص

ويتعدد الزمن في النص الشعري ومنه:

زمن خارجي نصي، ويضم:

- زمن الكتابة: يرتبط بالشاعر، وقد نُظِمَتْ هذه القصيدة في شتاء عام 1962م، وهذا الزمن ينفعنا إذا ربطناه بحياة الجواهري الخاصة، وهذا يساهم في فهم النص، وتوضيح بعض عتماته، وزمن الجواهري ساد فيه الحزن، والشوق، والغضب
- زمن القراءة: يرتبط هذا الزمن بالقارئ، أي المتلقي، حيث تُحَدَّدُ المدة أو المساحة الزمنية الزمن اللتين قُرئ فيهما النص، وقد يختلف زمن قراءتنا عن الزمن الماضي الذي قرأت به القصيدة

ب. زمن داخلي أو الزمن التخيلي:

هو زمن يتوزع داخل نص القصيدة ولا بُدَّ لنا من أن نقف عند نصوص القصيدة لنستشعر فاعلية الأزمنة النصية، واندماجها في تحقيق الانسجام النصي، وبالنسبة لقصيدة «يا دجلة الخير» نجد الجواهري موظفاً الزمن بأنواعه: الماضي، والحاضر، والمستقبل، ونجد أن الزمن الماضي «المتجدد، والمستمر، والمتصل بالحاضر» هو المهيمن على قصيدة «يا دجلة الخير»؛ ومن توظيف الماضي المتجدد في القصيدة: قوله: (الجواهري، 1973: 97)

كانت عباقره الدنيا وقادتها تأتي المورق في أقصى الدكاكين

وظف الجواهري الفعلين «كانت، تأتي»، للدلالة على الزمن الماضي المتجدد، إذ إن العباقره يأتون دكاكين الوراقين قديماً لشراء الكتب، وهذا الفعل تكرر كثيراً في الماضي وهو متجدد في الحاضر، وهذا التراكم الدلالي أسهم في الانسجام الزمني النصي

ومن الماضي الذي ينتهي بالحاضر: في معرض نظم الشاعر: (الجواهري، 1973،

84\5)

يا دجلة الخير: قد هانت مطامحنا حتى لأدنى طماح غير مضمون

وظف الجواهري صيغة «قد هانت» الدالة على الماضي المنتهي بالحاضر، حيث إنَّ هوان المطامح وقع في الزمن الماضي، إلا أنَّه قريب من الحاضر

وقد وظف الجواهري صيغة اسم الفاعل باستمراريته الدلالية: ليحقق الارتباط والاستمرارية بين الماضي والحاضر في معرض نظمه: (الجواهري، 1973، 85\5)

الغاسلِ الهمُّ في ثغر، وفي حبِّ والمُلبسِ العقلُ أزياءَ المجانين
والساحِبِ الرُّقَّ يأباه ويكرهه والمُنْفِقِ اليومَ يُفدي بالثلثين

حيث وظف الجواهري صيغ اسم الفاعل « الغاسل، الملبس، الساحب، المنفق»، هذا التكرار التدويمي لصيغ اسم الفاعل أسهم في تجسيد زمنية النص الاستمرارية بين الماضي والحاضر، وذلك الأمر ينسجم والدلالة النصية التي تسهم في تحقيق الانسجام النصي

وهكذا نجد الزمن في قصيدة « يا دجلة الخير» يتوزع بين الماضي والحاضر والمستقبل، ونجد الزمن منسجم في اتجاه واحد، وتشير دلالاته للقارئ كأنه كتلة ذات بنية عميقة تتوزع في أرجاء القصيدة، ويقوم القارئ بجمعها، والكشف عن دلالاتها ومضامينها؛ لبيان مدى انسجامها النصي الزمني

ثامنا : التناص:

وظف الجواهري التناص بشكل واسع في قصيدة « يا دجلة الخير»، وقد استحضّر في نص القصيدة مصادر التناص ومنه ما تجلّى في معرض نظمه: (الجواهري، 1973، 90\5)

ما كنتُ في مَشهدٍ يعينك مُتَّهماً خباً، وما كنتُ في غيبٍ بظنّين
وقد تناص الجواهري مع القرآن الكريم في قوله « وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِظَنٍّ » (التكوير، 24\81)، وجاء في كتب التفاسير قوله « الظنين»: أي المتهم(الدمشقي، 2008، 416\4)

وقد ورد التناص مع القرآن الكريم في قوله: (الجواهري، 1973، 94\5)

الآكلين بلحمي سُمَّ عَرَبِيَّةٍ وَغُصَّةٍ فِي حَلَاقِينِ الشَّوَاهِينِ
والساترين بشتمي عُرِي سَوَائِهِمْ كَخَصْفِ حَوَاءِ دَوْحِ الثُّوبِ وَالتِّينِ

يقتبس الجواهري قصة آدم وحواء من سورة الاعراف من قوله تعالى: « فَذَلَّهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْءُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْتُ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ » (الأعراف، 22\7)، وهما يخصفان عليهما من ورق الجنة؛ ليجسد من هذه الصلة وعلاقة المقارنة الدلالية المنسجمة والسيق، بين الشاعر وأعدائه، الانسجام النصي المتكامل، وتتناص في معانيها مع أبيات الشعراء، وقد ذكر الدكتور علي رضا: « أن التناص لا يرد في شعر الجواهري إلا تلميحاً، وهي ميزة انفرد بها» (علي، 2009، 22)، ومنها قوله: (الجواهري، 1973، 85\5)

والساحبِ الزَّقِّ يَأْبَاهُ وَيُكْرِهُهُ وَالْمُنْفِقِ الْيَوْمَ يُفْغِي بِالثَّلَاثِينَ

الشرط الأول من البيت جاء إشارة إلى قول أبي نواس إذ يقول:

قد أسحب « الزق» يَأْبَانِي وَأُكْرِهُهُ حَتَّى لَه فِي أَدِيمِ الْأَرْضِ أَحْدُودِ

والشرط الثاني إشارة إلى قوله، إذ يقول:

خرجنا على أن المقام ثلاثة فطابت لنا حتى أقمنا بها « شهراً»

ومن التناص التاريخي قوله : (الجواهري، 1973، 99\5)

ماذا صنعتُ بنفسِي قد أَحَقْتُ بها ما لم يُحَقِّه بـ«روما» عسفُ «نيرون»

الجواهري يستحضر الحدث التاريخي الذي حدث في روما على يد حاكمها نيرون، وهو حريق روما عندما راوده خياله بأن يعيد بناء روما، حتى احترقت عشرة أحياء منها وهو جالس على برج مرتفع يشاهد ما يحدث، والشاعر هنا يسأل نفسه ويلوم فعله عن إساءته إلى نفسه، حيث يشبه فعلتها بفعلته نيرون بروما، ومن خلال هذا التناص حقق الجواهري الانسجام النصي القائم على الدلالة.

نستنتج ممَّا سبق أن التناص ساهم في ربط وتماسك أجزاء النص، وتشكيل المعنى الدلالي الشعري، وأنَّ الجواهري أبدع في توظيف أغلب مصادر التناص ممَّا زاد من تماسك النص وانسجامه

ثامنا: التصوير الفني

والمدقق يجد أن الجواهري يستجمع المعنى دلاليًا وبلاغيًا في صورة فنية مبدعة ممزوجة بطبيعة بلده، وهنا يكمن إبداع الشاعر من خلال تقاطع البنية العميقة والبنية السطحية للنص في انسجام وتماسك لا مثيل لهما، يفتتح الجواهري قصيدة «يا دجلة الخير» بهذه الأبيات: (الجواهري، 1973، 83\5)

حَيِّتُ سفحكِ عن بُعْدٍ فحَيَّنِي يا دجلة الخير، يا أُمَّ البساتين
حَيِّتُ سفحكِ ظمآنًا أَلُوذُ به لودَ الحمائم بين الماء والطين

كرر الجواهري التحية، وهو في غربته وجعل صورة الحنين مجسدة بشكل الاستعارة، والتي يؤكد لها أسلوب الطلب «فحييني»، وهو هنا يحن إلى طبيعة بلاده، باعثًا سلامه العبق إلى سفوحها، وقد استعار في البيت الأول ألفاظ «حَيِّت، سفحك، حَيَّنِي» على سبيل استعارات مكنية منحنت نهر دجلة صفة الإنسان، ثم يصفها بالخير، وبأم البساتين وهي كناية وإشارة إلى أنها أم الرخاء وهنا يظهر لنا ملمح آخر من ملامح التصوير الفني وهو تشبيه الجواهري نفسه «بالحمائم»، ثم يواصل الجواهري مستخدمًا أسلوب الحوار مخاطبًا دجلة بصورة فنية منسجمة، إذ يقول: (الجواهري، 1973، 89\5)

يا دجلة الخير لم نصحب لمسكنةٍ لكن لنلمسُ أوجاع المساكين
هذي الخلائق أسفارُ مجسدةٍ الملهمون عليها كالعناوين

إذا دجا الخطبُ شَعَّتْ في ضمائرهم أضواء حريفٍ لبيل البؤس مرهون

عبر الجواهري من خلال هذه الأبيات عن وظيفة اجتماعية، فقد تولى الإصلاح، ونادى بالقضاء على الفقر والعوز والحاجة عند أبناء مجتمعه وخاصة المحتاجين والفقراء، فقلوه: «أوجاع المساكين» استعارة مكنية حيث جعلها مثل الإنسان الذي

يلمس، كما نجد التشبيه البليغ في البيت الثاني في قوله: « هذي الخلائق أسفاژ مجسدة» وقد جعل الشعراء كالعناوين، وذلك لأهميتهم ومكانتهم، والجواهري يوظف إبداع المشابهة « بالكاف» التشبيهية؛ ليجعل المشبه « الملهمون» جمالاً إلى المشبه « كالعناوين»، ثم يستعمل المجاز في البيت الثالث في لفظ «دجا» الذي ورد في غير موضعه، ودلالته توحى بتدفق الهموم والمصائب، والجواهري يجد شعره المتنفس الوحيد الذي يساعده في التغلب على واقعه المر، والهروب من مصيره. ومن خلال هذا الحبك التصويري والصورة الفنية حقق الشاعر الانسجام النصي

وفي معرض نظمه: (الجواهري، 1973، 94\5)

فهل بحسب الليالي من صدى ألمي أني مضیغة أنياب السراحين
الآكلين بلحمي سُمّ أغربةٍ وغُصّة في حلاقين الشواهين

وفي هذه الأبيات يصف الجواهري تلك الهموم والأوجاع التي يتمنى الخلاص منها، ففي البيت الأول وصف حاله وتمكن الآلام من محاصرته، والتي خلّفت جروحاً عميقة في نفسه، ونتج عنها صدى مرعب، حتى حولته إلى لقمة تنهشها « أنياب السراحين» أي الذئاب، وأن مصيره بين قومه مثل مصير الفريسة بين أنياب الذئاب، يمزقونها ويتمتعون في تذوقها، وهذا كله كناية عن اتخاذ الحزن والألم والمعاناة حيزاً كبيراً من حياته

ثم تكللت الكناية في البيت الثاني في « الآكلين بلحمي، وسُمّ أغربة»؛ فقد عبر من خلالهما عن الألم العميق الذي شعر به عندما تخلقى عنه قومه وتآمروا عليه ليحطوا من مكانته، ثم استعمل « وغصة في حلاقين الشواهين» وهي كناية عن صعوبة الحط من مكانته، والتخلص منه؛ لأنّه كان صامداً أمامهم؛ وكل هذا الصور أسهمت في تماسك النص

الخاتمة

ساعدت وسائل الانسجام على تماسك القصيدة من الناحية الدلالية النصية، والتي عن طريقها تم الوصول للبنية العميقة للنص، وإبراز قدرة الشاعر في صياغة هذه القوالب وتنويعه في استخدامها، ممّا أعطى للنص مفهوماً أعمق وأوسع تحليلاً

وكان للسياق دور كبير في تحليل النصوص، بوصفه عنصر أسهم في إنتاج النص، أمّا موضوع الخطاب فقد كان له دور محوري في توحيد أجزاء القصيدة وتماسكها، وقد اعتمد الجواهري على استحضار مكونات القصيدة من خلفيته المعرفية، وهذا جعله يتلاقى مع المتلقي وما لديه من خلفية معرفية سابقة، مما جعل العلاقة بينهما مشتركة في فهم النص

كان للبنية الكلية دور كبير في الوصول إلى معنى النص وتوحيد أبنية النص، وانسجام القصيدة، أما العلاقات الدلالية فقد أسهمت في تماسك القصيدة من الناحية

الدلالية، وكلاهما ساعد على جعل القصيدة وحدة كبرى تتميز بصفة النصية أوضحت دراسة القصيدة من الناحية الزمنية حرص الشاعر على التنوع في استخدام الأزمنة وربطها بالسياق، حيث كان الزمن الماضي المتجدد هو المهيمن في نص القصيدة، وهذا ما جعل النص منسجماً، أما الاشتراك بين العناصر فقد ساعد على إبراز الجانب الدلالي في التحليل، و الذي جعل النص متماسك دلالياً أسهم التغريض بالعنوان في انسجام القصيدة والربط بين أجزائها، أما التناص فقد أبدع الجواهري في استخدام أنواعه: ممّا أضفى على النصّ ومنح القارئ -في الوقت نفسه- القدرة على كشف شفراته، وتحليله للوصول للبنية الكلية، والتماسك الكلي

أسهمت الصّور الفنية من تشبيه، مجاز، استعارة، وكناية في انسجام وتماسك نص القصيدة، وإبراز الصورة الفنية والجمالية في تحليل نصوصها دلالياً ونصياً وفي النهاية توصل الباحث إلى أنّ وسائل الانسجام قد أسهمت في تماسك القصيدة وترابطها، وبه توصل إلى التماسك الكلي

المصادر و المراجع

- « النص القرآني
إبراهيم، خليل، 1997، الأسلوبية ونظرية النص، ط1، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت.
- « ابن فارس، لمؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت 395هـ) ، 2008، معجم مقاييس اللغة، ط2، المحقق: عبد السلام محمد هارون الناشر: دار الفكر.
- « ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين مكرم، 2005، لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت-لبنان.
- « أبو عجمية، محمود، ومحمد صايل، ومحمود مهيدان، 1963، علوم البلاغة، ط4، القاهرة.
- « بحيري، حسن، 2004، علم لغة النص، ط1، مؤسسة المختار، القاهرة.
- « بروان، ويول، 1997، تحليل الخطاب، دط، تر: محمد الزليطني ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض.
- « البطاشي، ياسر بن خليل، 2009، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، ط1، دار جرير، الأردن.
- « بوزيدة، عبدالقادر، 1997، النص بناؤه ووظائفه، نظرية الأدب، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد: 11.
- « بوقرة، نعمان، 2009، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب،

- ط1، عالم الكتب، الأردن.
- « بيضون، حيدر توفيق، 1993، الجواهري شاعر العراق الأكبر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
- « الجبوري، عبدالله، 1968، الجواهري ونقد جوهريته، ط1، عالم الكتب، بيروت.
- « الجرجاني، عبد القاهر، 1991، أسرار البلاغة، د. ط، تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، مصر.
- « الجواهري، محمد مهدي ، 2005، مذكراتي، ط1، دار المجتبى.
- « الجواهري، محمد مهدي، 1973، ديوان الجواهري، د. ط، تح: إبراهيم السامرائي وآخرون، مطبعة الأديب البغدادية.
- « حمداوي، جميل، 2015، محاضرات في لسانيات النص، ط1، شبكة الألوكة.
- « الخاقاني، علي، 1954، شعراء الغري، ط2، المطبعة الحيدرية، النجف.
- « خطابي، محمد، 2006، لسانيات النص: مدخل الى انسجام الخطاب ، ط2، الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي.
- « الدمشقي، عماد الدين، 2008، تفسير ابن كثير، ط2، دار الكتب العلمية، لبنان.
- « السامرائي، إبراهيم، 1980، لغة الشعر بين جيلين، ط2، المؤسسة العربية للنشر، بيروت.
- « سعيدة، خالدة، 1979، حركية الإبداع، دراسات في الأدب العربي الحديث، ط1، دار العودة، بيروت.
- « الشلاه، عبد الأمير شمخي، 2008، الجواهري هذا المغني لنور الشمس، ط1، المدى للنشر.
- « شنوف، لمياء، 2009، رسالة ماجستير « الاتساق والانسجام في رواية سمرقند»، جامعة منتوري، الجزائر.
- « صيهود، خولة، 2020، بحث في الانسجام والتشبيه في سورة الأنعام، مجلة الفنون والأدب، العراق، العدد: 54.
- « عبد الجليل، عبدالقادر، 1997، التنوعات اللغوية، ط1، دار الصفاء، عمان.
- « العلوي، حسن، 1986، الجواهري ديوان العصر، د. ط، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- « عيسى، فوزي، 2006، النص الشعري وآليات القراءة، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- « فان دايك، 2001، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ط1، تر: سعيد بحيري، دار القاهرة.

- « فضل، صلاح، 2002، مناهج النقد المعاصر، ط1، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة.
- « مرتاض، عبدالمالك، 2002، في نظرية النقد، د. ط، دار هومة، بوزريعة، الجزائر.
- « مصلوح، سعد، 1991، نحو اجرومية للنص الشعري، مجلة فصول، مج: 10، ع: 1، 2.
- « نور الدين، حمدان، 2012، الترجمة المجازية من خلال الفكر اللساني، اطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر.
- « الهاشمي، أحمد، 1998، جواهر البلاغة، ط1، دار إحياء التراث، بيروت.
- « وهبه، مجدي، وكامل المهندس، 1984، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، مكتبة لبنان، بيروت.

إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وآثاره على تعلم الدارسين

الدكتور / شيخ صمب

أستاذ مكون، ورئيس قسم اللغة العربية،
بكلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين،
يحمل الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس،
ومتخصص في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

ملخص البحث:

قد بدأ الباحث بحثه بمقدمة تحتوي على أهمية البحث وإشكاليته، ومنهجه في البحث، وافتتحه بمدخل، و تحدث عمّا يسبق الإعداد، ثم وضح مفهوم إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما بيّن مجالات إعدادهم، والكفايات اللغوية والاتصالية التي لا بد من أن يكتسبوها، بما في ذلك أنواع الإعداد، وتحدث عن دور معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير إعدادهم، والصفات المطلوبة منهم، وضرورة تدريبهم على النظريات اللغوية والخطط الاستراتيجية لتدريس اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والتدريس المصغر، والتربية العملية، واقترح منهجا لإعداد معلمي اللغة العربية، وأخيرا الآثار المهنية التي يتركها معلم اللغة العربية في الدارسين

الكلمات المفتاحية: الإعداد – التدريب – التدريس – الكفاءات – الطرائق – اللغة العربية – المدرس – لغير الناطقين بها المتدرب

Abstract:

The researcher has begun his study in the introduction contains the important of research and its problematic, and methodology of it, opened by a chapter talks about the preceded of preparing then clarifies a concept of how should be first and training a non-speaker teachers of Arabic language. also, this study deals with fields that relating to communicate a competence language as a necessary of which can be help the learners acquired, including types of preparing. But shows that the Arabic non speaker teacher's role relevant to the measures of preparing lessons and required manners necessarily, training them on language

theories and strategically planning for teaching Arabic language, such as curriculum, micro teaching, teaching practice, I suggest that a method for training teachers of Arabic language, finally, the professional impact on which left the teachers of Arabic language and learners,

Key words; preparation training, teaching, competence, methods, Arabic language, the non-speaker teacher of Arabic language, trainer,

مقدمة البحث

إن نجاح مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها يتعلق بما يمتلكه من القدرات والكفاءات الفنية والمعرفية، والتربوية، والخصائص الشخصية التي يكتسبها المدرس من خلال تدريبه وممارسته للتدريس، وأصبح لزاما على كل المؤسسات التعليمية أن تهتم بتدريب معلميه، لما يعود عليه بالنفع على المؤسسة، ومعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في حاجة ماسة إلى التدريب، لأن تدريس اللغة - أيا كانت - لمن لا يفهمها ليس أمرا سهلا وللخروج من هذه المعضلة نعطي للتدريب حقه وللمن يستحقه، وأن يتماشى مع الاتجاهات الحديثة. وأخيرا الشكر والتقدير لجميع القائمين على تنظيم هذا المؤتمر القيم وفق الموضوعات المطروحة لمعالجته خلاله

أهمية البحث: وتكمن أهمية البحث في كونه إضافة جديدة للمكتبة العربية الإسلامية في مجال تدريب وإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها أهداف البحث: يهدف البحث في مجمله إلى طرح محتوى فكري وتربوي ومعرفي يسمح بتحسين الوضع المهني لمعلم اللغة العربية ليصبح مدرسا مقتدرا مشكلة البحث: تكمن مشكلة البحث في أن عدم نجاح جل المؤسسات التربوية والتعليمية أو ضعف مستوى الدارسين فيها يرجع بعضها إلى نقص مدرسيها في التدريب الكافي الذي يحولهم إلى مدرسين أكفاء، ومن ثم لا بد من البحث عن الحلول الناجعة التي جزء كبير منها يرجع إلى إعادة تدريب معلمي اللغة العربية منهج البحث: يستعمل الباحث مجموعة من المناهج البحثية ليتمكن من معالجة المادة العلمية لهذا الموضوع، مثل المنهج الوصفي، بجانب المنهج المقارن

مدخل إلى تعلم اللغة:

منذ أن اتخذ الإسلام من العربية لسانا له، وهي تنتشر معه حيثما حل، ويحملها معه أينما انتشر، وبسببه شهدت العربية في عصور الإسلام الأولى ازدهارا لم تشهده بعد ذلك، بفضل انتشار تعليمه وتعلمه. وانحسر تعليمها في مختلف بلاد العالم، ثم تغير الوضع في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، فاتسع نطاق كل من تعلم العربية وتعليمها، فهي اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجباريا في كثير من البلدان الإسلامية سواء في جنوب شرق آسيا، أو في أفريقيا. وهي إحدى اللغات الحية التي يزداد الإقبال على تعلمها في أوروبا وأمريكا، بل إن عددا لا بأس به من المدارس الثانوية في فرنسا وأمريكا قد أدخلت العربية ضمن اللغات الأجنبية

التي يختار الطالب من بينها، كما تصدر بالعربية صحف كثيرة في مختلف دول العالم (رشدي أحمد طعيمة 1986، ص6) وهذا من شأن العربية، فاللغة هي الوسيلة الأساسية التي استعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخر لنقل أفكاره وتجاربه الحياتية، لذلك فهي تتطور بتطور البيئة التي ينشأ بها الإنسان من خلال وسائل متعددة حسب البيئات، وقد لاحظ أحد الحكماء قبل آلاف السنين قيمة اللغة والاهتمام بها فقال كلمته المأثورة: «لو أتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة» فاللغة سر بقاء المجتمع ولما كانت للغة من هذه الأهمية، فإن اللغة العربية دورا أكبر لأنها تقوم بنفس الوظائف المتعددة التي تقوم بها كبرى لغات العالم، بالإضافة إلى ذلك كونها لغة تتصف بالقداسة، لارتباطها بالإسلام الذي آمنت به العرب وغيرهم، تلك اللغة التي احتوت ألفاظ القرآن ومعانيه، قال تعالى (إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون) (يوسف:2) (زاير، سعد علي، وتركبي داخل ، سماء 2015م، ص2015)

الخطوة السابقة للإعداد: قبل الحديث عن الإعداد والتدريب، لا بدّ من التمييز بين الغث والسمين، ومن يصلح للتدريس ومن لا يصلح ذلك، لأن هناك من ينتسب إلى مهنة التدريس وليس أهلا له، ولا يرغب فيه، إنما هناك من يعتبره مهنة لمن لا مهنة له، ومثل هؤلاء يخربون مهنة التدريس، ويخيبون آمال الآباء، بسبب فشل أبنائهم عن تحقيق أهدافهم التعليمية. فالمعلم الجيد هو الذي يختار لنفسه مهنة التدريس برغبة منه، ويكون حريصا على إتقان تخصصه لتنمية استعدادات تلاميذه من جميع جوانب شخصيتهم، وهو الذي يرشدهم ويوجههم ويساعدهم في حل مشاكلهم، فإذا كانت تلك الأهمية للمعلم فيجب أن ينتقى من يصلح لهذه المهنة المقدسة، ثم تأتي مرحلة (الإعداد) أي توفير كل الخدمات اللازمة لإعداد معلمين أكفاء يستطيعون القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم (إسماعيل، وأبو الضبعات، 2009م، ص 7) ولكي ينتقى أجود المدرسين نجري عليهم اختبارات تشخيصية، لمعرفة اتجاهاتهم المهنية. وتظل قضية إعداد المعلم، مطروحة طالما أن هناك عملية تعليمية قائمة ومتعلمين يجرى إعدادهم للحياة، لأن هذا الإعداد لن يصل إلى مرحلة الرضا الكامل، باعتباره عملا يتصل بتربية الإنسان، لأن هذا المعلم إذا كان عطاؤه قد وصل إلى مرتبة الكمال في الجانب العلمي، فربما يكون عطاؤه في المحورين الآخرين، وهما: الجانب المهني، والجانب الثقافي [قاصرا] (عطا، 1999 ص335)

مفهوم إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: والمقصود بالإعداد هو تهيئة شخص ما لعملية التدريس من إعداد لغوي وعملي وتربوي قبل أن يخوض العملية التعليمية. وهذا هو ما تقوم به البرامج الأكاديمية غالبا، كما في معاهد تأهيل معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكليات التربية وأقسامها. ويحتل إعداد المعلم وتدريبه مكانة عامة وخاصة، ولاسيما معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأن كثيرا منهم غير متخصصين بعلم اللغة التطبيقي، وغير مدرّبين في هذا الميدان (إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الفوزان، 2011م،

ص 9-10). وهناك بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها قد دخلوا مجال تدريس اللغة العربية لغير العرب بدون سابق إعداد، وهم في حاجة إلى تدريب أثناء الخدمة، ويهتم هذا النوع من التدريب بتنمية القدرات والكشف عن الاستعداد وكلاهما يحتاج إلى نوعين من الخبرة، المباشرة وغير المباشرة، فمعلم الغد يحتاج إلى دراسات نظرية (تربوية ونفسية) إلى جانب الأداء العملي لإمكانية الكشف عن استعداداته لمهنة التدريس وتقويتها (إسماعيل، وأبو الضبعات، 2009م، ص 7). وهناك من يعرف التدريب بأنه تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف التي تكسبه المهارة في أداء العمل، أو تنميته وتطوير ما عنده من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو بعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب، كما يعرف بأنه استثمار للموارد البشرية المتاحة في مختلف مستوياتهم، أكانت عقلية أو جسدية تعود عوائده على كل من المؤسسة والموارد البشرية التي عند الفرد، تعمل بها، وإظهار الإمكانيات الكامنة عند الفرد وإبرازها لتكون المنافع الذاتية والاجتماعية على حد سواء (زاير، علي، داخل، سماء، 2015م، ص 103 - 105)

أهمية الإعداد: قال تعالى: (وأعدّوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل) (الأنفال:60)، تشير الآية إلى أهمية الإعداد السابق والذي لا يأتي إلا من خلال التدريب، فالتدريب على أمور معينة يعني حسن إعداد الفرد المسبق لأداء عمله بكفاءة ومهارة أفضل. ولهذا يمكن القول إن التدريب يعدّ مصدرا مهما من مصادر إعداد الكوادر البشرية من أجل تطوير مهاراتهم بما ينعكس إيجابا على أداء المؤسسة والمنظمة، فالتدريب هو السبب الرئيسي وراء نجاح كل نشاط؛ (غي، ص 11) إذا للتدريب أهمية كبيرة نذكر منها ما يلي

1- إكساب المعلم الجديد المهارات التي تجعله قادرا على أداء واجباته المتوقعة منه بطريقة مرضية وصحيحة

2 - تطوير معلومات وتنمية قدرات المعلمين القدامى على أداء أعمالهم، ليواكب ما تطور في مجالهم

3 - تعزيز ثقة المتدرب في نفسه، إذ المرء مجبول على الخوف مما يوكل منه، فإذا تدرب ذهب الخوف

4 - إحداث تغييرات إيجابية في سلوك واتجاهات المدرسين، وإكسابهم المعارف الجديدة

مجالات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: لكي يكون معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها متمكنا من مادته واثقا بنفسه، ومحترما لدى طلابه لا بد أن يعد إعدادا كاملا يشمل الجوانب الآتية

الإعداد اللغوي: يرى بعض المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن الجوانب اللغوية المهمة التي لم تنل الاهتمام الكافي في الدراسات العربية، هي

دور اللغة العربية كلغة ثانية ومدى فاعلية مناهجنا في تدريسها، وأن تعليم العربية لغير أهلها بالرغم من تاريخه القديم نسبياً ظل مفتقراً إلى أسس علمية مدروسة تعين المتعلم على اكتسابها وإتقانها بصورة فعالة في مرحلة زمنية محدودة ويقابل هذا القصور العربي اهتمام غير عربي – لاسيما في الغرب – بالأوجه المختلفة لتعليم العربية وتعلمها كما تشهد بذلك دراسات المستشرقين ومناهج الجامعات الغربية (مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الثالث – يناير 2006م، ص 164). ولأهمية الإعداد اللغوي، على مدرّبي أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يركزوا على نوعية معينة من اللغة وهي التي يستطيع المتدرب من خلالها التعامل والاتصال بمتحدثي اللغة العربية الأصليين، وتسمى اللغة العربية المعاصرة (لغة الحديث واللغة الحياتية الفصيحة). وأما اللغة المعبرة عن التراث والفكر وتسمى اللغة العربية الفصيحة (لغة التراث)، فهي تساعد في تنمية فكره عن العرب وثقافتهم القديمة (الغالي 1991م، ص 36)، كما يجب تدريب معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على المكونات اللغوية المتمثلة في النظام الصوتي، والنظام التراكبي، والنظام المعجمي، بجانب تدريبهم على المهارات اللغوية الأربع (مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة)، والإلمام بتراث اللغة الأدبي

الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية: ويقصد بالأولى في مجال الحديث عن اللغة الأولى، أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به. كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي، ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حثيثاً لاكتسابها، رغم عجزه عن ذلك بمعنى تزويد المتدربين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم، أما الكفاية الاتصالية فيعنى بها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حدس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي، فيعرف ما ذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف وما ذا ينبغي أن يقال في غيره (طعيمة، 1986م، ص 63). والسؤال المطروح هو: أيهما نبدأ (بالكفاية اللغوية أو بالكفاية الاتصالية) في برامجنا التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ يرى بعض خبراء هذا الفن أن يُبدأ أولاً بالكفاية الاتصالية متدرجين فيها إلى تنمية كفايتهم اللغوية. معنى هذا ألا نشغل أنفسنا في المستويات المبتدئة لتعليم العربية بتحفيظ الطلاب قواعد اللغة والحديث عن نظامها وما يميزه عن غيره من النظم (طعيمة، 1986م، ص 64)، أما البعض الآخر فيرى أن تركيز الاهتمام المبكر على الكفاية الاتصالية في برنامج اللغة الثانية يؤدي إلى تدني مستوى الكفاية اللغوية، ليس ذلك فحسب بل يبدو أن هذا الوضع (تدني مستوى الكفاية اللغوية) سوف يستمر – فبرغم من أن الطلاب المتخرجين في البرنامج

الانغماسي الذي يرى ضرورة إجراء عملية تعليم اللغة داخل غرفة الدراسة حيث يتعرض الدارسون للغة الثانية بطريقة «طبيعية»؛ مما يساعدهم في تحسين كفايتهم اللغوية بعض الشيء بعد أن يمضوا سنين عديدة في بيئة تحدث اللغة الثانية، إلا أنهم سوف يجدون أنفسهم دائماً رهينة للتصور الخاطئ في نفوسهم مبعثه شعور أحدهم بعدم الاهتمام بأخطائه قائلًا لنفسه «ما دام الناطقون الأصليون للغة يفهمونني ولا يتذمرون من أدائي اللغوي فلا بأس إن أنا أرتكب «بعض الأخطاء» (هامرلي، 1994م، ص58)، ويرى (هكتر هامرلي)، أن الكفاية اللغوية المشابهة لما لدى الناطقين الأصليين يمكن أن تتحقق في الفصول الدراسية لتدريس اللغة الثانية، شريطة أن تعطى تلك الكفاية اللغوية الاهتمام منذ بداية البرنامج، ثم بعد ذلك وبالتدريج والتأني يتم الاهتمام بالكفاية الاتصالية. وفي رأي الباحث، أنه من الضرورة التوسط بين الرأيين، إذا استطعنا أن نفرق بين مصطلحين هما (الكفاية والكفاءة) حيث يمكن البدء بالكفاية الاتصالية للوصول إلى الكفاية التي تعني تقديم مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق الاتجاهات والمهارات وأشكال الفهم التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والنفوس حركية والوجدانية. ثم بعد ذلك قد يتمكن المتدرب من تحسين كفاءتهم في اللغة التي تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يجعل المتدرب مماثلاً للنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه (علي، 2011م، ص 38)

الإعداد العلمي: وهو تقديم المتدربين بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة باللغة الهدف. ويدخل فيها، علم اللغة العام (نظرية اللغة والوصف اللغوي)، وعلم النفس اللغوي (نظريات اكتساب اللغة الأولى والثانية، تعلم اللغة قومية أو ثانية)، وعلم الاجتماع اللغوي (نظريات الاستعمال اللغوي ومستوياته في الإطار الاجتماعي)، وعلم اللغة التطبيقي واختيار الكتب، والمواد التعليمية الأخرى، والمناهج، والمقالات اللغوية أو علم اللغة التقابلي (مجلة العربية للناطقين بغيرها 2006م، ص 164 - 165)

ويُنظر من معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوقت الراهن، أن يتزوّد من اللسانيات الحديثة وعلم النفس اللغوي والاجتماعي وعلم اللغة التطبيقي ليكون على بصيرة من أمر تدريس، وخاصة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لما يحتاجه من تزواج بين العلوم النظرية والتطبيقية، كوسيلة أساسية لتشخيص صعوبات تعلم اللغة الهدف

الإعداد المهني: والمقصود به الاستعداد التربوي، حيث يحتوي على مضامين تتعلق بطرق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية وأساليب تقويم أداء الدارسين وتحليل أخطائهم وتصويبها، وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة، واستخدامها بطريقة فعالة، وكذلك إعداد المواد التعليمية، مثل تأليف

النصوص وتدريباتها المختلفة (الفوزان، 2011م، ص 10)، كما يجب أن يكون المتدرب ملماً بما تحويه التربية الحديثة من فلسفات وأصول وطرق ووسائل مقارنة بالأصول التربوية (ندوة مادة التربية الإسلامية البحوث والتوصيات، 1985، ص 280) ونظريات التعليم - التعليمي

الإعداد الثقافي: تعتبر الاتجاهات الثقافية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها مصدراً أساسياً لزيادة المعرفة التي يتواصل بها الفرد مع محيطه الداخلي والخارجي، والتي يقف من خلالها على مستجدات العصر مما يفرض عليه سرعة التحرك لمواكبتها، وعدم الاعتماد على المقرر الدراسي وحده في تلقي المعرفة وتحصيل العلم؛ لذا اتجهت البرامج المعاصرة في تدريب المعلمين إلى التعلم الذاتي الذي أصبح مصدراً أساسياً من مصادر التعلم، لأن العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش إنهما كالعملة الواحدة ذات الوجهين، وقد دفعت الوثائق بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع (جاه، ص 20). والمتقن يأخذ من كل علم بطرف، ويعرف ما هو في محيطه الجغرافي، وخارج

دور معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها: معلم اللغة العربية، له دور عظيم في عملية التعليم - التعليمي للغة - ولكي يظهر هذا الدور لابد أن يكون معدّ إعداد جيداً، ليوفّر جَوْاً مناسباً وطرقاً مناسبة للطرف التعليمي الذي هو فيه، وليتمكن الدارس من التعلم. فإذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، فإن دور المعلم يعدّ من العناصر الأساسية، وذلك لأن المعلم بمهارته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية، يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات. ويوصف المعلم عامة بأنه المحرك الأساسي في عملية التطوير التربوي، كونه المرشد والموجه في ضوء الدراسات الحديثة، لذلك عيّنت المؤسسات التربوية عناية خاصة بالمعلم من حيث إعداد الخطط في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا جاء استجابة لنتائج الدراسات، والتقارير، وأوراق العمل، والمناقشات التي تضمنتها المؤتمرات العالمية، والتي أكّدت أن ثمة تدنياً في أداء العاملين في حقل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا مرّدُه النقص في الإعداد المهني والتقني والتواصلية وعدم تلقيهم التدريب الكافي أثناء تدريسهم لهذا المجال. (شبكة الألوكة 25 يونيو 2016)

نوعية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أ- من حيث النوع: هناك معلم ناطق بالعربية، وآخر غير ناطق بها، ولكل منهما مزاياه وسلبياته، فالشائع بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلامهم في تدريس اللغة العربية بكثرة، فتنتقل إلى الطلاب (الناطقين وغير الناطقين بالعربية)، العادات اللغوية السائدة في بلد هذا المعلم، والباحث عاش مثل

هذا الجو، وشاهده بألم عينيه في البلاد العربية، وما أكثر أمثاله! وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات منها أنه متخصص في العربية وآدابها، وقد يكون على حظ من علوم التربية، قد يتيح له تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويلمس المتعلم منه ذلك إما بطريقة نطقه للأصوات العربية التي يصعب عليه نطقها كأهلها، وإما بشرح دلالات بعض الألفاظ التي تتغير معانيها من سياق إلى آخر، أو في إدراك البعد الثقافي لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلا عما يحدث في أدائه اللغوي — عن غير إرادة منه — من تداخل لغوي بين اللغة العربية ولغته الأم (/www.alukah.net/literature_language/0/104811)، ونحن في السنغال نعاني من هذه المشكلات، خاصة من المعلمين الذين لم ينالوا حظا وافرا من التعليم الجامعي، أو لهم تعليم جامعي لكنهم لم يتخصصوا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو هم متخصصون في اللسانيات العربية لكنهم لم يدرّبوا في هذا الميدان. لأنهم لم يدرّبوا في الكليات التربوية أو المعاهد المتخصصة في تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، والعائق الأساسي عند هؤلاء هو عدم القدرة على تلقي التدريب الخاص بمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جانب علم اللغة التطبيقي

ب - من حيث التخصص: هناك معلم متخصص في اللغة العربية وآدابها (وهو قليل)، ومعلم غير متخصص (وهو الغالب)، والملاحظ أن معظم المعلمين الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم من غير المتخصصين في اللغة، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطئ مرات، إذ يستند غير المتخصصين في اللغة العربية في تعليمهم للناطقين بغيرها على مقولة سائدة، وخاطئة، وهي: (أن كل ناطق باللغة قادر على تعليمها)؛ ولذلك نرى هذا النوع من المعلمين بكثرة في البلاد العربية (شبكة الألوكة 25 يونيو 2016)

ومعلم اللغة العربية المتخصص بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يتصف بالخصائص الآتية

- « يكون عارفا باللغة العربية، ويتخصص فيها.
- « ومتخصصا في علم اللغة التطبيقي.
- « ومتخصصا في تدريس العربية لغير الناطقين بها.
- « وممارسا لمهنة تدريس العربية لغير الناطقين بها.
- « ومستمرا في التدريب أثناء الخدمة على تدريس العربية لغير الناطقين بها (الفوزان، 2011م، ص12)

معايير إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: وهناك مجموعة من المعايير لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكن الباحث يختار من بينها: معايير (ACTFI) لأنها تكاد تستوفي ما يحتاجه معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد تم وضع ستة معايير في هذا المجال

المعيار الأول: اللغة واللغويات والتقابل، ويشمل:

- « إظهار الكفاءة اللغوية، ويركز على التمكن من مهارات التواصل في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- « فهم اللغويات، ويقصد به معرفة المعلم عناصر ومكونات النظام اللغوي، وطبيعة اللغة المستهدفة ومتغيراتها، وتطوير نفسه فيها بكل مكوناتها (النحو والصرف والدلالة والصوتيات...).
- « التقابل اللغوي، ويركز على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدفة واللغات الأخرى.

المعيار الثاني: الثقافة والأدب، ويشمل:

- « الفهم الثقافي، ويتضمن الاطلاع على ثقافة اللغة وتحليلها ودمج منتجاتها في العملية التعليمية.
- « إظهار الفهم للنصوص الأدبية والثقافية.
- « دمج ميادين علمية أخرى في التعليم كأن يدمج المعلم معلومات من فروع أخرى من المعرفة في تعليمه الثقافة المستهدفة.

المعيار الثالث: نظريات تعلم اللغة والممارسات التعليمية، ويشمل:

- « فهم اكتساب اللغة، وإنشاء فصول دراسية داعمة.
- « تطوير الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات اللغة وأنواع المتعلمين من خلال فهم المعلم لنظريات نمو المتعلم والتعليم، وفهم العلاقات بين نماذج التعليم المختلفة، ومخرجات اللغة، وتعديل المواد التعليمية لتناسب مستوى الطلاب اللغوي وخلفيتهم المعرفية.

المعيار الرابع: دمج المعايير في المنهج والتعليم، ويشمل:

- « فهم ودمج المعايير في التخطيط، ويركز على فهم المعلم للأهداف والمعايير في ضوء معايير تعلم اللغات الأجنبية ودمجها في المنهج.
- « دمج المعايير في تدريس اللغة.
- « اختيار وتصميم المواد التعليمية.

المعيار الخامس: تقويم اللغات والثقافات، ويشمل:

- « معرفة نماذج التقويم واستخدامها استخداما مناسباً، ويركز على معرفة المعلم بالتقويم التكويني والختامي واعتقاده باستمرارية التقويم، واستخدامه أدوات قياس تناسب الأعمار والمستويات المختلفة وتقيس الأداءات المتنوعة.
- « التّأمل في التقويم بحيث يفكر في نتائج الطلاب ويحللها ويستخدمها في تطوير العملية التعليمية.
- « يكتب تقارير عن النتيجة، بحيث يفسر ويكتب تقارير عن نتائج أداء الطلاب، وتعرض على المسؤولين والمتابعين ويعطيهم الفرصة لمناقشتها.
- « المعيار السادس: التنمية المهنية، ويشمل:
- « مواكبة التطور المهني، بحيث يلتحق بفرص التطوير الذاتي على مستوى كفاءته اللغوية والثقافية وتنعكس بالتالي على أدائه.
- « معرفة قيمة تعلم اللغات الأجنبية وأهمية تعلمها 2016. www.new-educ.com)) المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية في القرن الواحد

صفات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

ويُنْتَظَر من المدرسين — أيًا كان نوعهم — أن يتصفوا بصفات وسمات تساعد في خوض مهنة التربية والتعليم لأجل النجاح فيها. وتلعب مجموعة السمات النفسية والدوافع والقدرات والاتجاهات دوراً هاماً في تحديد كفاءة المدرسين. ويفترض أن تلك الصفات جزء من مكونات شخصية المدرس وليست نتيجة للملاحظة المباشرة في نفس الموقف الذي ينبع منه السلوك (زيدان، مصطفى، ص 188). لكن ما ننتظره من شخصية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أكثر، لما له من مهام جسيمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. سيختار الباحث بعض الصفات التي هي أكثر اتصالاً بتعليم اللغات الثانية أم الأجنبية، لأن تلك الصفات تعددت وكثرت، بحيث لا يمكن عرض كلها في هذه الدراسة المحددة الصفحات

صفاته الخلقية: يلزم أن يتصدى لتربية المعلمين وتدريبهم أساتذة يؤمنون بمهمة التدريس ويقدرونها حق تقدير، ويؤمنون بالقيم الخلقية والسلوك الديني، ويتصفون بها في أنفسهم ويطبقونها في حياتهم ليكونوا قدوة لطلابهم المتعلمين (ندوة مادة التربية الإسلامية، البحوث والتوصيات، 1985م، ص 277)

الكفاءات التدريسية للمعلم: وقد وضع الدكتور حسين قورة إطاراً من

الكفاءات التدريسية للمدرس، يمكن إيجازه في الآتي

أولاً: الحب والإخلاص للعمل المهني: فذلك يساعده في أن يكون ابتكارياً بعيداً

عن الروتين في عمله، ويدخل فيه

أ – الإلمام التام بالمادة العلمية التي يدرسها. فالمدرس في أي مرحلة من مراحل التعليم لا يكفي أن يعرف كمية المادة التي يشتمل عليها المنهج فقط، بل لابد أن يتفهم حقائقها ووقائعها وصعوباتها بجلء وعمق، وأن يزود نفسه بما استجد فيها من بحوث ووجهات نظر، كي يكون قادراً على توجيه النابغين توجيهها صحيحاً

ب – التمكن من التصرف التدريسي الناجح، واتباع أمثل الطرق في الموقف التعليمي الذي يعرض له، وذلك بالطبع يعتمد على الدراسة النظرية والتطبيقية لعلم النفس التربوي

ثانياً: الصلة الطيبة بالتلاميذ: فبدون هذه الصلة لا يتمكن المدرس من تعليم

تلاميذه كما ينبغي، وتقوم الصلة الطيبة بين المدرس والتلميذ على عدة عناصر
أ – اهتمام المدرس بأمور تلاميذه، وحده على رعايتهم في جميع المواقف؛ فإن ذلك يشعدهم بمتعة الصلة مع المدرس، ويجب إليهم الانتفاع بتوجيهاته، وكما تعمقت المعرفة واتسعت زادت درجة الحب وقويت العلاقة بينهم

ب – الميل إلى البشاشة والظرف بما تحمل طبيعة المادة الدراسية من ذلك، إن كان ثمت مجال له فيها

ج – عدالة المعاملة: فالتلاميذ ذوو حساسية غريبة نحو المدرس في هذه الناحية، فإن وجدوه يوزع اهتمامه وانعطافه بينهم بالتساوي ويعاملهم معاملة مرنة متنوعة كل حسب قدراته العقلية، واستعداداته الاجتماعية، والجسمية، والعاطفية، لا محابة فيها لفرد على حساب الجماعة؛ فإنهم يحترمونه ويقدرّون ما ينقل إليهم من معلومات

ثالثاً – سعة الآفق الثقافي: إذ من مقومات نجاح المدرس في مهنته أن يكون ملماً بأوضاع المجتمع حوله، متفهماً لمسارات الحياة التي يحيها الناس الآخرون؛ حتى يستطيع أن يثير في تلاميذه النشاط ويبعث فيهم الهمة للدرس والتحصيل (زيدان، مصطفى، ص 188)

شخصيته: إن المنطق واللسان يُعدان معيارين من معايير تقويم شخصية مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لذا من واجبات المدرس أن يحفظ منطقاً ولسانه، فلا يسمع منه الطلاب إلا خيراً، ولا يقع منه إلا كل سلوك جميل، وحتى حين يعاتب أو يحاسب، فلا يليق به أن يتجاوز ويرمي بالكلمات التي لا يبالى بها

حسن المظهر: لا شك أن على مدرسي اللغة العربية أن يعتنوا بمظاهرهم بما لا يخرج عن حد الاعتدال؛ فذلك أدعى للقول والتقدير، وذلك يشعر طالبنا أن الاستقامة

لا تعني بالضرورة رثة المظهر (الدويش، ص48) لأن تدريس اللغة فن وجمال كما أن حسن المظهر جمال وفن، فإذا التقى جمالان زاد في كمال الموقف التعليمي –
التعلمي، كما يساعده ذلك في التفاعل والقبول والمشاركة الطبيعية

علاقاته الاجتماعية: أن يتمتع مدرس اللغة العربية بالحس الاجتماعي، ويتجه نحو المحسوسات أكثر، لا النظريات، حيث يتكيف مع الأوضاع الاجتماعية الجديدة، والتغيرات الجديدة الطارئة على المجتمع، وأن يكون مربيا وعالما نفسانيا معا كي يدرس حاجات الدارسين وميولهم (زكريا إسماعيل أبو الضبعات، 2009م، ص 7)، كل ذلك لما للغة من علاقات وثيقة الصلة بالحياة الاجتماعية والثقافية

روحه النفسية: العربية هي اللغة التي لا يجيدها إلا الصادقون المخلصون، والأمارة الفارقة بين المتصنع المتشيع بما لم يعط وبين المخلص الجاد، فحين يملك الأستاذ العاطفة الصادقة والتفاعل مع ما يقوله لتلاميذه، يخرج حديثه من القلب، فيشعر التلميذ وهو يسمع حديث أستاذه أنه حديث صادق ناصح (محمد عبد الله الدويش، ص106)

إيمانه بقيمة التعلم وأهدافه التربوية: من الصفات المهمة في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أن يكون مؤمنا بمهنة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويؤمن بقديسياتها، كونها شريفة، وأن مهنة التعليم، مهنة الأنبياء والصالحين، لأن هذا الإيمان يدفعه إلى التضحية لتوفير كل السبل والطرق المناسبة لتعليم طلابه، مع البحث الدؤوب حول معرفة خصائص هذه اللغة، والتعمق فيها، ويدرك بأنها لغة القرآن والحديث النبوي، والثقافة العربية الإسلامية، والاستمرار في التدريب أثناء الخدمة

معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونظريات تعليم وتعلم اللغة

لاكتساب اللغة نظريات، بعضها قديم، وبعضها حديث، والنظريات الحديثة قامت بنقد النظريات القديمة بإظهار جوانب الضعف فيها، لكننا لم نجد من بين تلك النظريات حتى الآن، نظرية كاملة وقوية كلياً في بنيتها الذاتية، لا مجال لنقدها؛ والسبب الأساسي راجع إلى أن أية نظرية قبل أن يتحقق اختبارها بصورة كافية، تحل محلها نظريات جديدة، وكان ينبغي على كل نظرية أن تختبر بدقة لمعرفة المواطن التي تخالف فيها النظريات الأخرى، لأن النظريات الجيدة هي تلك التي تظل متماسكة لمدة تكفي لإيصالك إلى نظرية أفضل (هكترهامرلي، 1994م، ص231)

يعتبر تدريس اللغة من الناحية التاريخية بصفة عامة واحداً من الطرق المبنية على نظريات متحيزة ضمنية تقوم على مقدمات منطقية خاطئة أو تتركز في دائرة اهتمامها على جوانب معينة من العملية النظرية. وفي هذا المناخ ظهرت مدارس لغوية عدة أثرت في مجال تدريس اللغات، وما يزال تأثيرها سارياً، ومنها: النظرية

الأدبية المنطقية (ترى أن تعلم اللغة يتم بالمعالجة المنطقية للنصوص المكتوبة)، والنظرية الطبيعية (ترى محاكاة أسلوب الاكتساب الطبيعي للغة الأم)، والنظرية السلوكية البنيوية تؤمن (بأن اللغة ماهي إلا مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي، الخاضع لقانون المثير والاستجابة) (العصيلي، 1999م، ص 36)، والنظرية المعرفية التوليدية (تهتم بفرضيات تدور حول عمليات عقلية مجردة تركز على التراكم)، والنظرية النفسية الاجتماعية (تؤكد على أهمية مشاعر الدارس تجاه الوضع الاجتماعي لغرفة الدراسة)، والنظرية اللغوية الاجتماعية (تعتمد على علم اللغة الاجتماعي باعتباره المفتاح لفهم المهارات الاتصالية) ونظرية الاكتساب اللغوي (ترى أن الاكتساب الطبيعي الفعال المؤثر للغة الثانية يمكن تحقيقه في قاعة الدرس) (هكترهامرلي، 1994م، ص 231) هذه النظريات اللغوية وغيرها على معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يتدرب عليها من خلال منهجه التكويني، والمدرس الجيد هو الذي يقدر على اختيار نظريته المناسبة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأنها تؤثر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية أو الثانية، ويكون على بين من أمره لماذا اختار هذه النظرية، ولماذا ترك تلك الأخرى

تدريب معلم اللغة العربية على تخطيط استراتيجيات الحديثة لتدريس

اللغات الحية

يعتبر التدريب غذاء المدرس الذي يغذي مهنته التدريسية، وخاصة تدريبه على الإستراتيجية الحديث لتدريس اللغة الحية، وقد تعددت تعريفات تخطيط استراتيجيات التدريس باختلاف الباحثين، ومنهم من يعرفه بأنه: «خطة عمل عامة، توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية (كوجيك، 2004م، ص 301) والمدرس هو الذي يخطط لإستراتيجيته مسبقا، قبل تنفيذ الدرس ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلم أفضل. ولكي يضع المدرس خطة تدريسية سليمة يحتاج إلى مجموعة من المتطلبات، يتعلق بعضها بمعرفة الطلاب: مستوياتهم واهتماماتهم، وبعضها بالمادة الدراسية: محتواها والمفاهيم والمبادئ الأساسية والحقائق والمعلومات فيها. كما يحتاج إلى معرفة إمكانات البيئة الصفية ومدى غناها وقدرتها على توفير متطلبات وأدوات التعلم. وأخيرا يحتاج إلى معرفة أهداف التربية سواء كانت أهداف المادة الدراسية أو أهداف المرحلة التعليمية والأهداف التربوية» (عبيدات، وأبو السميد، 2015م، ص 24-25)

تدريب معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مداخل وطرائق

وأساليب تدريسية

من الأمور الضرورية التي يجب أن تلقى البال لدى مؤسسات تدريب المعلمين،

الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على معرفة المداخل وطرائق التدريس وأساليبها، لما قد ينتج عنه من حسن الأداء والنجاح في تحقيق الأهداف التعليمية. والمدخل في التدريس، ما هو إلا مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلّمها، مثال ذلك أن العنصرين الأولين للمدخل السمعي الشفوي وهما (الاستماع والحديث) أولى بأن يقدم في التدريس على العنصرين الآخرين وهما (القراءة والكتابة) (الناقة، 1985م، ص 43)، أما الطريقة فيدخل فيها معنى كل ما تتضمنه عملية التدريس سواء أكان تدريس اللغة أو العلوم أو غيرهما. فهي إذن، المنهج الذي يسلكه المعلم مع تلميذه في عملية التدريس بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج الفرصة الكاملة للتلميذ لكي يشارك بنشاط وفعالية في عملية التعلم، وبحيث لا يصبح المتعلم متلقياً ولكن مشاركاً، أما الأساليب فهي الخطط والتدابير والخطوات والوسائل التي تأخذ مكانها فعلاً في حجرة الدراسة وتستخدم لتحقيق الهدف من عملية التدريس في الموقف التعليمي ذاته، ويجب أن ترتبط هذه الخطط والتدابير ارتباطاً قوياً بالإطار العام للطريقة (الناقة، 1985م، ص 47-51)

ويذكر هنا، أن معظم المؤلفات التي لا تحصى حول اللغة العربية وقواعدها وطرق تدريسها، وضعت لمن يعرف اللغة العربية مسبقاً دون تفريق بين من هو عربي ومن هو غير عربي. وما زالت الجهود التي بذلت لتيسير تعليم اللغة العربية ضئيلة. كما قامت جهود من بعض المستشرقين لوضع كتب، ولكنها كانت ترجمة لكتب عربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 42)

تدريب معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على وسائل التكنولوجيا الحديثة: أصبحت الوسائل وتكنولوجيا التعليمية الحديثة من المعينات الضرورية التي لا يستغني عنها مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لما لها من أثر إيجابي في تعلم الدارسين. فقد أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم وتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة (الفوزان، 2011م، ص 108)، ومما يجدر ذكره أن لكل طريقة تدريسية وسائل تعليمية مناسبة لها، لذا يجب على مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يتدرب على الوسائل التعليمية الحديثة، كما يجب أن يتدرب على الطرائق التدريسية مع تنوعها

التدريس المصغر: يعتبر التدريس المصغر من الوسائل الفعالة لتدريب الطالب — المعلم، لمعرفة مدى التزامه بتطبيق النظريات اللغوية والتربوية التي تلقاها من المؤسسة التعليمية التي تدرب فيها، ويعرف بأنه موقف تدريسي بسيط يتم على عدد محدود من الطلاب يتراوح ما بين (5 إلى 15) طالباً، وفيه يتدرب الطالب

على مهارة تدريسية واحدة من خلال عرض فكرة لمدة قصيرة تتراوح من (5 إلى 10) دقائق وبعدها يقدم للطلاب تغذية راجعة، أمام زملائه، أو من خلال مشاهدة ما تم تسجيله بالفيديو عمّا قدّمه، أو من المشرف أو من التقويم الذاتي، وذلك لتحديد نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف وعلاجها (علي، 2011م، ص 105 – 106). وقد بدأت فكرة التعليم المصغر كأسلوب لإعداد المعلم سنة 1963م، في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، ونشأت الفكرة بناء على مسلمة قوامها أن عملية التعليم أو التدريس عملية معقدة، وليست سهلة حتى بالنسبة للمدرس القديم في المهنة. فإن صعوبة دور الطالب — المدرس تكون مضاعفة. ذلك لأن الطالب — المدرس أمامه هدفان، فهو مسؤول عن تعليم مجموعة من التلاميذ، وفي ذات الوقت هو يتعلم كيف يدرس؛ لذلك رأى أنه من الأفضل أن يتعلم بطريقة عملية، المهارات اللازمة للتدريس، ثم يسمح له بعد ذلك بحمل مسؤولية تعليم التلاميذ في المدرسة وهذا هو هدف التعليم المصغر. وكانت فكرة التعليم المصغر هي التقليل من تعقد الموقف التعليمي، واختصار زمنه، وتقليل عدد التلاميذ الذين يواجههم المعلم.. وبهذا يشعر الطالب — المعلم بالأمان، وتزيد الثقة بنفسه، حيث يعمل في بيئة واضحة المتغيرات، يسهل عليه التعامل معها والتحكم فيها. وعلى ذلك.. تم تفتيت مهارة التدريس المركبة إلى مهارات بسيطة متعددة، وتم تحديد معايير واضحة ومحددة لإجادة كل مهارة، وقد صيغت هذه المعايير في عبارات تصف سلوك المعلم عند أداء كل مهارة (كوجك، 2004م، ص 264)

التربية العملية: تعدّ التربية العملية مركزاً محورياً من بين برامج إعداد مدرّس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإليه ينظر على أنها برنامج متكامل يوازي في أهميته برنامج الدراسة النظرية. ويعرفه بعض التربويين بأنه: (التطبيق العلمي في المدرسة لما تعلمه الدارس نظرياً أثناء إعداده مهنيًا وتربويًا للتدريس وفق الجدول المخصص له من قبل مدرّسه بالتنسيق مع المشرف الأكاديمي الذي تكلفه الجامعة للقيام بهذه المهمة وذلك خلال مراحل (المشاهدة، والمشاركة، والممارسة) (لوح، ص 26) ولذا للتربية العملية أهمية خاصة للطلاب المتدرب لما يمارس من خلالها كل المهارات التي قد تعلمها من خلال الدروس النظرية. ويطلق عليها — أيضاً — التربية الميدانية وهي جزء من برنامج إعداد المعلم، يتم خلاله تدريب الطالب المعلم تدريجياً على التطبيق العلمي لما تعلمه نظرياً في برنامج الإعداد، من خلال التدريس المصغر داخل الكلية، والتدريب الميداني في مدارس التدريب بهدف إكسابه كفاءات التدريس اللازمة لمزاولة مهنة التعليم. (علي، 2011م، ص 105)

المنهج المقترح لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين

بها

لكي يتم إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لابد من تصميم منهج مناسب لمن نعدّهم. وقد عثر الباحث على نوعين من مناهج تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما هو المعمول في كليات التربية والآداب، ومعاهد تكوين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسيتم عرضهما في السطور الآتية

1_ المنهج الأول، المنهج التتابعي، وهو أن يدرس الدارسون المواد التخصصية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بقسم اللغة العربية، مدة أربع سنوات، ومن ثم يعدون تربوياً في كليات التربية، لدراسة المواد التربوية خلال عام أو عامين

2_ المنهج الثاني، المنهج التكاملي: وهو أن يدرس الدارسون المواد التخصصية إلى جانب المواد التربوية في كليات التربية أو الآداب نفسها، مدة أربع سنوات (arabacademy1996). وقد يكون هذا المنهج التكاملي سنتين كما في معاهد تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

وقد يتم هذا الإعداد من خلال نظامين اثنين أحدهما: النظام الفصلي الذي يعتمد على الساعات المعتمدة، وثانيهما النظام السنوي، الذي لا يعتمد نظام الساعات المعتمدة. وتصل نسبة المواد التخصصية في المنهج التكاملي إلى 55%، وهي كالآتي: الأدب الجاهلي، وأدب صدر الإسلام، والأدب الأموي، والأدب العباسي، والأدب الأندلسي والمغربي، والأدب العربي في عهد الدول المتتابعة، والأدب العربي الحديث، الأدب المقارن، النحو والصرف، والبلاغة، والعروض، القرآن لغة وأدباً، والحديث لغة وأدباً، والنقد الأدب القديم، والنقد الأدبي الحديث، واللسانيات، ودراسات في علم الجمال. أما نسبة المواد التربوية فتصل إلى 30% وهي كالآتي: التربية العامة، وفلسفة التربية، وتاريخ التربية، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس النمو، ونظريات اكتساب اللغة، وتاريخ التعليم والتدريس، وطرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمناهج الدراسية، وتقنيات التعليم، والتربية العملية، والتعليم المصغر، والقياس والتقويم، والصحة النفسية، والتربية البيئية والسكانية. بينما نسبة المواد الثقافية فتصل إلى 15%، فهي كالآتي: تاريخ العرب قبل الإسلام، وتاريخ العرب في صدر الإسلام والعهد الأموي، وتاريخ العرب منذ قيام الدولة العباسية إلى نهاية الدور المملوكي واللغة الأجنبية والمكتبة العربية، والمعلوماتية، والثقافة القومية (arabacademy1996)

الآثار المهنية والعلمية التي يتركها معلم اللغة العربية في شخصية الدارسين: عندما يمتلك معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الكفاية اللغوية والاتصالية، ويكون معداً إعداداً مهنيًا وعلميًا، وأخلاقياً، ويكون تدريبه يجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، لا شك أن مثل هذا التدريب سيترك أثراً نفسية وعلمية وخلاقية، في نفوس طلابه. كل معلم له خصائصه وصفات تميزه عن بقية المعلمين، إلا أن هناك

قدراً من الخصائص والصفات المشتركة تجمع بين المعلمين المؤثرين، وتكون ذات أثر فيما يحمله طلابهم عنهم من تصورات وأفكار. ومن هذه الصفات: البشاشة، والحيوية، والحماسة، والعدل، والأمانة، والفتنة، والقدرة، والكفافية في العمل، والإنجاز. وهذا النوع من المعلمين يكون — عادة — متمكناً من مادته التي يدرسها، قادراً على مواجهة المواقف الطارئة واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وعاملاً على تطوير أدائه باستمرار. وتشير الدراسات التربوية إلى أن دور المعلم — بشكل عام — يمثل نسبة 60 % من التأثير في تكوين الطالب، بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التربوية بنسبة 40 % من التأثير. (الفوزان، 2011م، ص 1510). بالإضافة إلى ذلك هناك بعض الصفات الشخصية المؤثرة إيجاباً أو سلباً، في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية إذا نجح المعلم في أن يبعد بعضها عن طلابه، ويثبت بعضها في شخصيتهم سوف يترك أثراً إيجابية في تعلم طلابه للغة العربية، والعوامل متعددة ولكن يمكن ذكر منها ما يأتي

1- القلق: أثبتت الدراسات النفسية، بوجود علاقة طردية بين القلق، وتعلم اللغة الثانية، أي أنه كلما ازداد قلق الطالب قلت قدرته على تعلم اللغة الثانية؛ وهذا يفضي إلى ضرورة معرفة الأسباب التي تؤدي إلى القلق من جانب المعلم، حتى يقوم بمساعدة الطالب على التخلص من القلق

2- الثقة بالنفس: أثبت البحث العلمي أن هناك معامل ارتباط عالية بين تصور الفرد لنفسه وتقديره لها وبين إتقانه للغة الثانية. معنى ذلك أنه كلما كانت فكرة الطالب عن نفسه طيبة زاد تحصيله في اللغة الثانية والعكس صحيح. الثقة بالنفس عنصر أساسي من عناصر النجاح في تعلم اللغة الثانية، إلا أن لكل شيء حدوداً، فإذا زاد مستوى الثقة بالنفس إلى درجة الغرور، أو كان فوق ما يستحق يضّر بتعلمه اللغة الثانية. وهنا يأتي دور اللمسات، والتعزيز لاستثارة الدوافع والاتجاهات لدى الطلاب الدارسين

3- الانبساط: هناك نوعان من الشخصية، شخصية منبسطة وشخصية منغلقة. والمقصود بالانبساط: اجتماعية الفرد في حدود ما تسمح له الضوابط الأخلاقية للمجتمع. ويدخل فيه الطلاقة في الكلام، والاستعداد للعب الدور المطلوب، وقد وجد أن الطالب ذا الشخصية المنطلقة أقدر على تعلم اللغة الثانية، أسرع وأجود من غيره، إذ يتميز بالقدرة على عمل علاقات اجتماعية والصراحة مع الناس والتعبير عن النفس والمبادأة والاستعداد لأن يقوم بأدوار لآخرين. (طعيمة، ص 299)

4- الشخصية التحليلية: يوصف الفرد بأنه ذو شخصية تحليلية إذا كان يتصف بما يلي: أنه ذو استعداد لمصادقة الآخرين، يشعر بالسعادة، منطقي التفكير، متزن، ليس سهل القياد، يحكم عقله دائماً في المواقف، واسع الأفق، ماهر في عمله، يحب التعاطف مع الآخرين ومشاركتهم وجدانياً، ولقد وجد أن مثل هذا الشخص يتمكن من تعلم اللغة الثانية أفضل من غيره

خاتمة البحث:

قد بدأ الباحث بحثه بمقدمة تحتوي على أهمية البحث وإشكاليته، ومنهجه في البحث، وافتتح بحثه بمدخل نحو تعلم اللغة، وتحدث عن أولى خطوات للإعداد، كما وضح مفهوم إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبيّن ميادين إعدادهم، والكفايات اللغوية والاتصالية التي لا بد من أن يكتسبونها، بما في ذلك أنواع الإعدادات، وتحدث الباحث عن دور معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير إعدادهم، والصفات المطلوبة منهم، وضرورة تدريبهم على النظريات اللغوية والخطط الإستراتيجية لتدريس اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والتدريس المصغر، والتربية العملية، واقترح منهجا لإعداد معلمي اللغة العربية، وأخيرا تطرق إلى الآثار المهنية التي يتركها معلم اللغة العربية في الدارسين

مراجع المقالة:

- 1 — اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الدكتور كوثر كوجيك، الطبعة الثالثة عالم الكتب، القاهرة 2004م
- 2 — الاتجاهات التربوية المعاصرة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، صالح جاه، بحث لنيل شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي، كلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين — جامعة شيخ أنتا جوب بكار 2012م
- 3 — استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، د. ذوقان عبيدات، ود. سهيلة أبو السم، ط4، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2015م
- 4 — إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، د. زكريا إسماعيل أبو الضبعات، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2009
- 5 — إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د/ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، الطبعة الأولى، 2011
- 6 — أهمية إعداد المعلم في العملية التعليمية، سرج عبد الله لوح، بحث مقدم لنيل شهادة الكفاءة للتدريس في الإعدادية، كلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين — جامعة شيخ أنتا جوب بكار 2018م
- 7 — تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل الناقبة، جامعة أم القرى، 1985م
- 8 — تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992م
- عوامل الكفاءة الإنتاجية في التربية، د. محمد مصطفى زيدان، دار الشروق (بدت)

- 9 - المدرس ومهارات التوجيه، د. محمد عبد الله الدويش، الطبعة 5، مدار الوطن للنشر، 2009م
- 10 - المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، د. رشدي طعيمة، 1986
- 11 - موسوعة المصطلحات التربوية، الطبعة الأولى، د. محمد السيد علي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 2011
- 12 - المناهج بين الأصالة والمعاصرة، د. إبراهيم محمد عطا، الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية، 1999م.
- 13 - مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الثالث - يناير 2006م.
- 14 - ندوة مادة التربية الإسلامية، البحوث والتوصيات، 1985م
- 15 - النظريات التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، هكترهامرلي، ترجمة / د. راشد بن عبد الرحمن الدويش، 1994م
16. <https://www.new-educ.com> 6 oct. 2016
- 17 - https://www.alukah.net/literature_language/0/104811 معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات
- 18 - شبكة الألوكة 25 يونيو 2016).
- 19 - اعداد معلم اللغة العربية، sy.arabacademy.gov 1996

الزمان والدَّهرُ في شعرِ الشاعر العباسي ديك الجن

الباحثة المدرسة المساعدة: حفصت نجم mjaN tassfaH

حفصت مولود، وزارة التربية / العراق

07504972283 ، afsn77@yahoo.com

الملخص

كان لشعراء العرب رؤى ومواقف إزاء الزمان. فقد وردت لفظةُ الزمان ومرادفاتها في أشعارهم، إذ شكوا منه معظم الشعراء قديماً وحديثاً، وظهرت شكواهم بوضوح في قصائدهم، فضلاً عن مواقفهم المتنوعة تجاهه، فاستعملوه بمسمياتٍ ودلالاتٍ متعددة ومختلفة، كل حسب وجهة نظره إليه، فقد نظر بعض منهم نظرة العدو اللدود مع الإحساس بوطأته، ومن بين هؤلاء الشاعر العباسي (ديك الجن الحمصي)، الذي نظر إلى الزمان نظرة تشاؤمية، وكان له إحساس مأساوي تجاهه وحركته الذي حرمة حبيبته وزوجته (ورد) وابنه واصدقائه، فكان لهذه المعاناة والتجربة القاسية التي مرّ بها الشاعر أثرها الواضح عليه، حيث أظهر مواقف المتنوعة، ولاسيما في الأوقات العصيبة، وحالات إخفاقه، فقد كان كثير الشكوى والتذمر منه، ويعود ذلك لأسباب سياسية أو اجتماعية أو ذاتية، إلى جانب تذكره الشوق والألم، عليه تسعى هذه الدراسة إلى معرفة أثر الزمان في الشاعر، وعلاقته به، ودراسة الزمان ودلالاته في أشعاره. يتألف البحث من ثلاثة مباحث، تناول الأول: نبذة مختصرة عن حياة الشاعر، والمبحث الثاني: مفهوم الزمان والدهر ثم الفرق بينهما، أمّا المبحث الثالث: فتطرق إلى الزمان والدهر في أشعار ديك الجن، محاولاً الكشف عن رؤيته للزمان، وأثره على حياته، ونظراته.

الكلمات المفتاحية: الزمان، ديك الجن، العباسي، الدهر، الشاعر.

Abstract

niJ-IA kceeD teop disabbA eht fo yrteop eht ni emiT

Arab poets had visions and attitudes towards time, as this word and its synonyms were mentioned in their poetry, as most poets, ancient and modern, complained about it, and their complaints appeared clearly in their poems, in addition to their various attitudes towards it, so they used it with multiple and different names and connotations, each according to his point view of it. Some of them hav the look of a sworn enemy with a sense of his pressure,

and among them is the Abbasid poet (Deeck Al-Jin Al-Homsi), who looked at time in a pessimistic view, and had a tragic feeling towards it, and his movement that sanctified his beloved, his wife (Ward), his son and his friends deprived him, and this was the suffering and the harsh experience that The poet went through it and its clear impact on him, as he showed his various stances, especially in difficult times, and his failures, as he complained a lot about him, and this was due to political, social or personal reasons, in addition to his remembrance of longing and pain, so this study seeks to know the impact of time on the poet, and his relationship with him, and the study of time and its implications in his poems. The research consists of three sections, the first dealt with: a brief summary of the poet's life, the second studied: the concept of time and eternity and then the difference between them, while the third topic touched on time and eternity in the poems of Deek Al-Jin, trying to reveal his vision of time and its impact on his life and outlook.

Keywords: Time, Deek Al-Jin, Eternity, poet, Abbasid

أولاً: حياة الشاعر ديك الجن:

اسمه عبدُ السلام بن رَغْبَان بن عبد السلام بن حَبِيب بن عبد الله بن رَغْبَان بن يزيد بن تَمِيم، أبي محمد الكَلْبِيُّ، الحِمْصِيُّ (الأصفهاني، 2002، 14/15) (الصفدي، 2000، 14/15) (الزركلي، 2002، 4/5) من شعراء العصر العباسي الأول، وكان جده تميم ممن أنعم الله - عز وجل - عليه بالإسلام من أهل مؤتة (ديك الجن، 2004، 23) على يد حبيب بن مسلمة الفهري فكان أول من أسلم من أجداده (الأصفهاني، 2002، 14/276) (ابن خلكان، 1978، 3/184) (ضيف، 2004، 324) اشتهر منهم حبيب بن عبد الله بن رغبان الذي كان كاتباً في عهد الخليفة منصور، وإليه ينسب مسجد رغبان في بغداد (الجهشياري، 67). لقب بديك الجن بسبب إدمانه الخروج إلى البساتين فشبه بديك الجن، وهو على ما ذكر الدميري نقلاً عن القزويني، بقوله: ((دويبة توجد في البساتين، إذا القيت في خمر عتيق حتى تموت، وتترك في محارة وتسد رأسها وتدفن في وسط الدار، فإنه لا يوجد فيها شيء من الأرضة)) (الدميري، 1993، 1/485). فسمي به الشاعر، لأنه كان مدمناً، ويقضي معظم أوقاته يشرب ويسكر (القول، 1992، 10). أو لأن عينيه كانتا خضراوين، وقد يكون السبب قصيدته التي قالها في رثاء ديك عمير، وكان هذا قد ذبحه وعمل عليه دعوة (ديك الجن، 2010، 6).

لم تكن أسرة الشاعر أسرة مغمورة بل كانت أسرة معروفة برز منها بعض الرجال الذين عملوا في الدولة وتقلبوا في مناصبها (ديك الجن، 2004، 23). وقد استقرت أسرته في سلمية ثم انتقلت إلى مدينة حمص، وفيها ولد الشاعر عبد السلام سنة 161 هـ / 778 م، ولم يفارق الشام طوال عمره (سزكين، 4/4). ولا وفد إلى العراق ولا إلى غيره منتجاً بشعره ولا متصدياً لأحد (الأصفهاني، 2002، 14/276). وكانت أسرته ميسورة الحال، فعاش الشاعر عيشة ترف، مبدداً أمواله الموروثة، على لهوه وعيئه وعشق النساء والغلمان وعلى ليالي شرابه ومجونه في بساتين حمص ومتنزهاتها، تحيط به

شلة من المتسكعين والخلعاء(ضيف، 2004، 324). وقد أخذَ علومه من المساجد حيث حلقات الدرس ومجالس العلماء فوعى علوم اللغة والأدب والدين والتاريخ وحصل على قدر جيد من المعارف انصبت عنايته على اللغة والأدب والتاريخ وكان له منها مكونات ثقافية ممتازة. ظهرت بوضوح في شعره(ديك الجن، 2004، 48) وكان الشاعر شديد التشعب، والعصبية على العرب، يقول ما للعرب علينا من فضل، وجمعنا وإياهم ولادة إبراهيم عليه السلام، وأسلمنا كما أسلموا(الأصفهاني، 2002، 14/276)

سارت حياة عبد السلام في مرحلة الشباب على صورة واحدة لا تتغير وكانت اللذة المادية في شتى أشكالها وألوانها هي المكون الأساسي لهذه الصورة. وكان لقاء ديك الجن بورد حادثة معترضة في مسيرة حياته اللاهية العابثة(الحجي، 1986، 37) وأصبح الشاعر عاشقاً حقيقياً مولعاً بالتردد على ورد واللقاء بها(الحجي، 1986، 40)، وذكر الأصفهاني أن الشاعر اشتهر بفتاة نصرانية تدعى (ورد) من أهل حمص هواها ودعاها إلى الإسلام ليتزوج بها وأسلمت على يده فتزوجها(الأصفهاني، 2002، 14/278) ولكنه قتلها على حجة الخيانة، وقال الشعر في ذلك، ولما عرف حقيقة الأمر بكى على حبيبته بكاء مراً ورثاها في شعره وأمضى بقية حياته لا يتعافى من ألم هذه الفاجعة (مجامع، 2000، 19). نظم الشاعر في مختلف موضوعات الشعر، المديح، والغزل، والخمرة، والرثاء، والهجاء، والحكمة، والوصف إلا أن أكثر ما قاله في آل البيت (رضي الله عنهم)، وفي حبيبته ورد والخمرة، وقد ظهرت في أشعاره موضوعات ومعان وصور جديدة، سبق غيره إليها كالشكوى من الدهر والمجون، ورثاء الحيوان، والاتكاء على التاريخ الإسلامي في إعلان تشييعه لعلي وآل البيت (رضي الله عنهم) (القول، 1992، 17)

يقول داود الأنطاكي (ت 1599 هـ) عن الشاعر: ((كان ديك الجن أديباً حاذقاً، وشاعراً لبيباً كأنما تنطق قريحته بالركة واللطافة والغزل والظرافة، إلا أنه كان من أعظم الفساق بين العشاق، وأجمعهم للقساوة والاشتياق)) (الأنطاكي، 2003، 1/292) فكان الحزن يملئ قلبه، فحزنه حزنان حزنه على أهله زوجته وابنه، وحزنه على آل البيت (رضي الله عنهم)، فقد افجع الشاعر بموت ابنه (رغبان)، ومن جهة ثانية قتله لحبيبته وزوجته ورد على حجة الخيانة، وكان بارعاً في رثائه الغزلي لزوجته، وله رثاء حزين في آل البيت (رضي الله عنهم)، وفي اصدقائه، توفى الشاعر في سنة (235 هـ) عاش الشاعر في عصر ظهر على ساحته العديد من الحركات الفكرية والسياسية، وثقف بثقافته، وكان شعره مرآة صادقة لحياته وعصره.

ثانياً: مفهوم الزمان والدَّهر والفرق بينهما:

ورد تعريف الزمان والزمن لغة في معجم الصحاح بأنه: ((اسم لقليل من الوقت وكثيره، ويجمع على أزمان وأمنة وأزمن)) (الجوهري، 1979، 5/2131). وليس هناك فاصل معنوي بين الزمان والدَّهر والوقت، فعرف الزمان والدَّهر بأنه ك ((الظرف الخارق السعة، تتحرك داخله الكائنات وتقع في فضاءه الوقائع، فليس ثمة موت أو حياة أو

سكون أو ثبات ولا آلم أو مسرات خارج هذا الظرف، ودارسوا الزمن يرون أن الزمن اثنان، الأول إلهي يحدده الأزل والثاني إنساني يحدده الوقت)) (الصائغ، 1982، 61). فإنّ الزمان هو عبارة عن امتدادٍ موهوم غير قارٍ الذات متصل الأجزاء يعني أي جزء يفرض في ذلك الإمتداد لا يكون نهاية لطرف أو بداية لطرف آخر أو نهاية لهما على اختلاف الاعتبارات كالنقطة المفروضة في الخط المتصل فيكون كل آن مفروض في الامتداد الزماني نهاية وبداية لكل من الطرفين قائمة بهما. والزمان يتغير، ويتجدد بحسب النسب، والإضافات إلى المتغيرات، ومنه الماضي، والمستقبل، والحال، وباعتبار نسبة ذاته إلى الأمور الثابتة يسمى سرمداً، وإلى ما قبل المتغيرات يسمى دهرراً، وإلى مقارنتها يسمى زماناً (الكفوي، 1998، 407 - 408). وهذا ما ذكره (صليبا) في معجمه الفلسفي كذلك، فإنّ نسبة المتغير إلى المتغير هي الزمان، ونسبة الثابت إلى المتغير هي الدهر ونسبة الثابت إلى الثابت هي السرمد (صليبا، 1982، 636). وليس ثمة فاصل معنوي بين الزمان والدهر والوقت كما قلنا، فالزمان هو الدهر وهما ساعات الليل والنهار والوقت الطويل والقصير (الصائغ، 1982، 62)، والزمان زمن الرطب والفاكهة وزمان الحر والبرد، ويكون الزمان شهرين إلى ستة أشهر والدهر لا ينقطع، والدهر عند العرب يقع على وقت الزمان من الأزمنة وعلى مدة الدنيا كلها (الريحاني، 13). لا نجد بين المصطلحين اختلافاً في المعنى بل يأتي الاختلاف من حيث المدة المستغرقة والطول، ومن حيث الإنقطاع كما لا حظناه في التعريفات، فالدهر يطلقونه على المدة الطويلة، أما الزمان فيطلقونه على المدة القصيرة والطويلة (الراغب الأصفهاني، 2004، 193). استعملَ ديك الجن هذين المصطلحين في شعره بكثرة، لذلك سنتناول رؤيته لهذين المصطلحين (الدهر، والزمان) وبعض من المصطلحات مثل: الأيام، الزمن، الدنيا، الحوادث، وكيفية توظيفه لهذه المصطلحات.

كان بعض من الشعراء في العصر العباسي يكثرون الشكوى من الزمان لأنّه كان عندهم يساوي السلطة الحاكمة آنذاك كما كان عند الشاعر ديك الجن، وصوّر الشعراء الزمان على أنّه مدمر قاض على الأشياء، جاء في القرآن الكريم في قوله تعالى: {وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ} (الجنّية: 24) وهذا كان ظنهم بأنّه ما يفنيهم إلّا مرّ الزمان وطول العمر وإختلاف الليل والنهار، مما جعل الدهر هدفاً لأشدّ اللعنات وهذا أظهر ما يكون في الأدب العربي (البدوي، 1973، 253) وكثيراً ما اقترنت صورة الدهر بصورة الصياد الرامي الخائل الغدار في شعرنا القديم عامة لا في شعر العصر الجاهلي وحده (رومي، 1991، 194). فكان الشعراء كثيراً ما يشكون من الدهر، ولعل من البواعث الرئيسة لشعر الشكوى إخفاق الشعراء في تحقيق طموحاتهم، وشعورهم بأنهم لم يكونوا في المنزلة المرموقة التي يرتضونها وسط مجتمعهم؛ لذا تعددت فنون العرض وسبل التعبير لشكوى الشعراء، وذلك حسب القدرة وتنوع الثقافات (محمود، 2013، 5). كان ديك الجن يحس إحساساً فظيماً بوطأة الدهر وقسوته، فبات يحس أن الدهر يطارده ويحاصره ويتخطف أصدقائه وأحبائه، ويذهب بهم إلى الموت، وكان يعتقد أن الدهر قد تسبّب في جعل حياته

سلسلة من الفواجع والكوارث؛ لذلك كان شكواه من الدهر تتناثر في قصائد عديدة في ديوانه، وكأنه لا يترك فرصة تسنح إلا ويشكو الدهر والزمان

ثالثاً: الزمان والدهر في أشعار ديك الجن:

وردت لفظتا الزمان والدهر ومرادفاتهما في شعر الشاعر بكثرة. فقد كان كثير الشكوى من الزمان والدهر وحوادثهما، لأنه كان قلقاً متشائماً شاكاً في كل ما حوله لا يثق بأحد حتى بزوجته التي قتلها بتهمة الخيانة، فيرى أن الدهر يقف حاجزاً بينه وبين تحقيق آماله، وساهر أبداً، ويفاجئ الإنسان ويقضي عليه، دون سابق إنذار، فيحس بالزمن في حركته الزاهية وآيية، وقد تأثر بهذه الحركة، تأثيراً سلبياً، إذ كلما ازدادت خبرة الفرد في الحياة ازداد إحساسه ووعيه بالزمن (الأطرش، 2006، 148) فيرى الدهر لا يسلم منه أحد، فذكر مرادفاتة مثل: الزمن، الأيام والدهر، فأكثر الشاعر الشكوى من هذا العدو، إذ يعزي جعفر بن علي الهاشمي عن زوجته قائلاً: (ديك الجن، 2004، 200-201)

نَغْفُلُ وَالْأَيَّامُ لَا تَغْفُلُ	وَلَا لَنَا فِي زَمَنِ مَوْتٍ
وَالدَّهْرُ لَا يَسْأَلُ مَنْ صَرَفِهِ	أَعَصَمَ فِي الْفُتَّةِ مُسْتَوْعِلُ
وَالدَّهْرُ لَا يَسْأَلُ مَنْ صَرَفِهِ	مُسَرَّزِلُ بِالسَّرْدِ مُسْتَبْسِلُ
وَالدَّهْرُ لَا يَحْجُبُهُ مَا نَعُ	يَحْجُبُهُ الْعَامِلُ وَالْمُنْصُلُ
يُضْغِي جَدِيدَهُ إِلَى حُكْمِهِ	وَيَفْعَلُ الدَّهْرُ بِمَا يَفْعَلُ

نلاحظ في هذه الأبيات التكرار الإستهلاكي للفظة (الدهر) ثلاث مرات مسبقة بحرف العطف التي تقوي الدلالة، فيؤكد الشاعر على شكواه من الدهر وبنبه القاريء ويجذب إنتباهه، فالدهر مدة الدنيا كلها لا ينقطع ليس كالزمن منقطع ومحدد بمدة، فعمد الشاعر إلى استعمال هذه اللفظة في حال الخوف والقلق لأن هذه المشاعر كان قد سيطر عليه، ولأن الإنسان يظل ماضياً في غفلته وفي لهوه ولعبه في حين لا يعرف الآخر / الزمان اللعب والمزاح، ويمضي في طريقه يقتنص منا ويسوقنا إلى هاوية العدم (مصطفى، 2011، 85)، وإن الناس يتلقون الموت فجأة، كموعِد يصرف عن أمور العيش، فالموت قدر محتوم، ذلك ما يجهله الطفل في المهد، ويتوقد حينما يذكر الزمن في قصائده، وأبياته كأنه يرى الزمن مأرباً وهو يدركه (ممتحن، 1966، 12)، فقد كان للشاعر موقف سلبي من الدهر والزمان، فكان يؤمن بأن الدهر هو سبب الهلاك، فيذكر كل الأفعال السلبية للزمان والدهر مثل: (لا تغفل، لا يسلم، لا يحجب)، فكأنه لم ينعم بعيش رغيد وحالة حسنة بسبب خوفه من الموت، ((إذ ينتصب الموت قنصاً لا يخطيء، ولا يرمي من بعيد على هدف منفصل عنه بل إنه قنص يمسك بحبل حيث ينعدم الفعل الإنساني وتنعدم الإرادة الإنسانية وتعدم الحرية الإنسانية)) (أبو ديب، 1986، 308)، ومع أنه كرر الدهر ثلاث مرات مسبقة بحرف العطف الواو، فإنه ذكر مرادفه الزمن والأيام. يشعر الشاعر بنفسيته القلقة بعبثية الحياة مادام الآخر/

الدهر تنغص ما صفا منها، وتظهر المفارقة بين ما كان منه من سعة ونعمة، وما آل إليها من بؤس وشقاء ونهاية المطاف، ترى الدَّهر أبا خؤونا يدير رحاه على أبنائه لا يميز بين الصغير والكبير، وضعيفهم وقويهم، همه إفناؤهم، وإلحاق الأذى بهم، لا يراف ولا يتعطف (الجبيدي، 2013، 7). إن الزمان هو الذي استلب منه ملذاته وسلبه أفراده ومسراته (عطوان، 162)، فالدَّهر يفسدُ الديار العامرة، وهو الذي يهلك الشباب، ويحيل الجميل قبيحاً، والعزيز ذليلاً، والقوي عاجزاً، والذي يفعل كل ما يخطر وما لا يخطر بالبال (رومي، 2007، 194) وكما أنَّ الدهر له معانٍ منها ((الغلبة والقهر، قال ابن فارس: وسمي الدَّهر لأنَّه يأتي على كل شيء ويغلبه)) (ابن فارس، 1979، 2/305) فالزمان لا يميز بين أحدٍ فهو ينغصُ على العشاق أوقات الوصالِ الحلوة ويكدرُ متاعها، وما أقسى هذا الدهر حين يطوي بالموتِ أغلى الأحباب على قلب الشاعر (مراني، 1985، 111)، فيقول في رثاء جعفر بن علي الهاشمي: (ديك الجن، 2004، 69)

على هذه كانت تدورُ النوائِبُ وفي كُلِّ جَمْعٍ للذَّهَابِ مَذَاهِبُ
نَزَلْنَا على حُكْمِ الزَّمانِ وأَمْرِهِ وهَلْ يَقْبَلُ النَّصْفُ الأَلَدَ المُشَاغِبُ؟
وتَضَحَّكُ بَيْنَ المَرَّةِ والقلبِ مُوجَعُ وَيَرْضَى الفَتَى عن دَهرِهِ وهو عَاتِبُ

يذكرُ الشاعر المصادفات (الزمان، والدهر) ليعمق بنية الدلالة والإيقاع في هذه الأبيات فضلاً عن عنصر التوكيد الذي اراده من وراء توظيفه لها، فهو في صراع مع الدَّهر على مثل هذه المصيبة المؤلمة التي كانت النوائِب تدور حتى تحققها، ولكل واحد في الموتِ معتقد ففسدَ الشاعر الدهر في صورة إنسان / العدو للحدود وحكمه سار على الجميع لا يغادر أحداً، فكلهم متساوون في حكمه. فكان الخوف صفة من الصفات المرتبطة ببيئة الشاعر، فالخوف الناشيء من الموت والزمان دفعه الى القلق، وهذا ما لعب دوراً كبيراً جداً في حرمانه من الإستقرار النفسي أو العاطفي (حبيب، 1989، 21)

إنَّ الشاعر العباسي أدرك تماماً أنَّ الغلبة تكون لقوة الزمن كما يعيه الشاعر الحديث، فهذا تقارب في وجهات النظر مع بعد المسافة بين الشعارين واختلاف الأسباب والدوافع. والقدْرُ هذه السلطة تبدو غاشمة ظالمة متحكمة بشؤون البشر قوتها لا تدفع ولا تغلب ولا ترد، وقد تسلط عليه فكرة الخوف من المجهول ليتجه إلى الشكوى من نوائِب الدَّهر تارة ونوائِب الزمان تارة أخرى، فيقول في ذلك:

يَرْقُدُ النَّاسُ آمَنِينَ وَرَيْبُ الدَّ هَرِ يَرعَاهُمْ بِمُقَلَّةٍ لَصْ
أنا أَحْصِي فيكَ النُّجُومَ ولكن لَذُنُوبِ الزَّمانِ لَسْتُ بِمُخْصِ

يتجه الشاعر إلى المتلقين من أجل تحذيرهم من مصائب الدَّهر الذي لا يغفل عنهم ويترقبهم بـ (مقلة لص)، فجاء التشخيص في البيت الأول، فقد شبه الدهر بعين اللص الذي يراقب الناس ليسرق نفوسهم، فرؤيتُهُ للدَّهر والزمان تتجه إلى التعريض به، وتنبيه الناس الغافلين إلى ذلك اللص الذي يراقبهم بعين حادة،

متربصاً بهم، منتظراً ثغرة يعبر منها ليسرق نفوسهم، فالسارق يأتي على غفلة دون موعد مثل الموت تماماً، فرسم صورة غريبة جميلة بهذا الوصف (ديك الجن، 2004، 169)، ويشكو الشاعر الزمان الذي طالما أصابه شره وبلاياه قائلاً: (ديك الجن، 2004، 45)

إِنَّ زَيْبَ الزَّمَانِ طَالَ أَنْتِ كَانَتْهُ كم رمتني بحادثٍ أحداثه

يذم الزمان الذي وقفَ بوجههم وقتلهم بالرغم مما قاسوه من الشدة والمعاناة، قوله: (ديك الجن، 1992، 38)

ومن هُناكَ انبَرى الزَّمانُ لَهم بَعْدَ التَّيَاطِ بِغَارٍ جَشِبِ

إنَّه يشعر بالعجز أمام تقلبات الدَّهر الذي لا يثبت على حال، قائلاً: (ديك الجن، 2004، 116)

ما لِامْرِئٍ بِيَدِ الدَّهْرِ الْخَوْنِ يَدُ ولا على جَلَدِ الدُّنْيَا لَهُ جَلَدُ

طَوْبَى لِأَخْبَابِ أَقْوَامٍ أَصَابَهُمْ، مِنْ قَبْلِ أَنْ عَاشِقُوا، مَوْتُ فَقَدْ سَعِدُوا

وَحَقُّهُمْ إِنَّهُ حَقٌّ أَضُنُّ بِهِ لَأُنْفِذَنَّ لَهُمْ دَمْعِي كَمَا نَفِذُوا

هو في مواجهةٍ مع الدهر كأنَّه يواجه إنساناً بعينه، فقد منح صفة من صفات الإنسان، وهو (الخَوْن) الذي يدل على الكثرة والمبالغة في الخيانة إلى الدهر الذي لا يأمن ولا يرحم وكيف الصبر على هذه المصيبة. المعركة مستمرة، والشاعر يتجه إلى التفاؤل بموت الدهر نفسه، إنَّه ضرب من ضروب الهروب وتعزية النفس فهذا الدهر الذي يتخطف أحبابه ويطويهم بالموت، فهو نفسه سيموت يوماً ولن يبقى إلا الله، والدَّهر سكن روح ديك الجن وأفرغ، واحتدم الصراع المطلق بينه وبين أقداره، شعره عابس، وناقم، ومتمرد (ممتحن، 1966، 14 - 15)، وينادي الدَّهر نداءً بغير جواب، ويؤمن بأنَّه سبب الهلاك، كما أنَّه سبب اضطرابه الفكري وقلقه الروحي، والدَّهر غالب على الأمور كلها، فما يحدثُ له من الحوادث، فإنَّه في ذلك كله يقع اللوم والعتاب عليه، ويبرزُ الدَّهر مانعاً عشقياً تعيق الذات / العاشقة، ويمنع إجتماعها بمن تحب، ويفرق بين المحبوبين ويحرق قلوبهما غراماً وصباية (الجندي، 2013، 54). الشاعر قلق مضطرب حيث سيطرت فكرة الموت على مشاعره، لهذا عاش أيامه خائفاً قلقاً معذب النفس ومضطرب المشاعر، مترقباً مجيء الموت في أي وقت. ما الذي يفعله الشاعر، عليه أن يتمتع من لذات الدنيا لأنَّه فان أسير الحوادث والدَّهر ولا يدري متى يفجؤه الموت (أبو العزم، 1981، 231) فنراه يقول: (ديك الجن، 2004، 291)

تَمَتَّعْ مِنَ الدُّنْيَا فَإِنَّكَ فَانِي وَإِنَّكَ فِي أَيْدِي الْحَوَادِثِ عَانِي

ولا تَنْظِرَنَّ الْيَوْمَ لَهْوَ إِلَى غَدٍ وَمَنْ لِيْغَدٍ مِنْ حَادِثٍ بِأَمَانِ

فَاتِّي رَأَيْتُ الدَّهْرَ يُسْرِعُ بِالْفَتَى وَيَنْقُلُهُ حَالِيْنَ يَخْتِ إِفَانِ

فَأَمَّا الَّذِي يَمْضِي فَأَخْلَاهُ نَائِم وَأَمَّا الَّذِي يَبْقَى لَهُ فَأَمَانِي

نلاحظ توظيفه للفضة الدَّهر ومرادفاته (الدنيا، الحوادث، اليوم، غد، الدهر)، فإنَّ

هذا الزمان الباني هادماً لما بناه مرة أخرى؛ لأنّه ما يولد من رحم الزمان يبتلعه ثانية ولا شيء يستطيع الصمود أمام الزمان، وإنه مع الإنسان يتصف بالذاتية والموضوعية كما يتصف بأنه بان من ناحية وهادم من ناحية أخرى (حسام الدين، 2002، 49)، فقد ذكر في البيت الثاني كلمة (غد) مرتين للدلالة على المستقبل، فهو توكيد على عدم معرفة المرء حيال ما يخبئه له المستقبل، وقد يجنح الإنسان أحياناً إلى الفرار من وجه الزمن بشتى الوسائل والأساليب دون أن ينكره أو يتمرد عليه (زيدان، 2002، 223)، فهو يدرك تماماً إنّ الزمن متغير، وإنّ الإقتران بين الذات والموت اقتران بين الحياة وتصرفها واختصارها، ومن الحق عندئذ مادام الموت مقدراً يقدم في أية لحظة شاء أن يبادر الإنسان بإهلاك حياته فيما يحبه. موقفه في هذه الأبيات، يتمثل في حمل الآخرين على التمتع بالدنيا عن طريق استعماله لأساليب الأمر والنهي، وهو توجيه وتنبيه المتلقي مستعملاً فعل الأمر (تمتع) ذلك الخطاب المباشر الذي كان له دور فعال في بعث الحيوية والنشاط والحركة الإيقاعية، وذلك تبعاً للتوتر الإنفعالي الناجم عن تنبيه المتلقي ودفعه للمشاركة في الحالة التي يعيشها الشاعر (فرهود، 1997، 218)، وأسلوب النهي في قوله (لا تنظرن)، والأداة (إنّ) التي تفيد التوكيد في ذاته فقد كرره ثلاث مرات، وتكراره لـ (أما) الشرطية الذي تفيد التوكيد أيضاً، فاستعان الشاعر بكل هذه الأساليب الإنشائية وغيرها والتي تفيد التوكيد لتثبيت فكرته

إنّ الإنسان العربي ولاسيما الشاعر، يتعاطى ثقافة زمنية منذ وجد في تأملاته وسلوكياته في حله وترحاله، وقد كانت هذه الثقافة تصادمية، يقف فيها الإنسان من الزمن موقفاً عدائياً كما رأينا عند الشاعر لأنّه يرى فيه مصدر كل شر من (الفراق، والمرض، والشيخوخة، والفناء) (الأطرش، 2006، 147). يذكر الشاعر الدهر ويشكوه، ويكثر من الشكوى في شعره السياسي المؤيد لآل البيت (رضي الله عنهم)، فيقول في رثاء الإمام جعفر بن أبي طالب أخو عليّ (رضي الله عنه) الذي قتل في مؤتة: (ديك الجن، 2004، 71)

فَتَيَّ هَمُّهُ حَمْدُ عَلَى الدَّهْرِ رَاجٍ وَإِنْ غَابَ عَنْهُ مَالُهُ فَهُوَ عَازِبٌ
شَمَائِلُ إِنْ يَشْهَدُ فَهَنْ مَشَاهِدُ عِظَامُ، وَإِنْ يَرَحُلُ فَهَنْ كِتَائِبُ
بَكَاءُ أَوْ لَمْ تَحْوِهِ بِقَرَابَةٍ بَلَى إِنَّ إِخْوَانَ الصُّفَاءِ أَقَارِبُ

كان لصديقه مكانة خاصة في نفسه، فرحيله ترك أثراً كبيراً عليه لأنّه كان كالأخ بالنسبة له إلى جانب مشاركته في المذهب والفكر، فذكر مناقبه وخصاله الحسنة وأخلاقه الحميدة، فكان هَمُّهُ أن يكسب حمداً مخلداً على الدهر، في حالتي الفقر والغنى (ديوانه، القوال، 1992، 31)، فعمد ديك الجن في هذه الأبيات إلى التجنيس الذي هو ظاهرة موسيقية شعرية طرب لها الكثيرون من النقاد القدماء، وهو في تجنيسه وطباقة صانع بارع، يسوق إليك زخرفته من غير تعسف أو إسفاف بل في ثوب من الكلمات الناعمة المترفة ذوات الجرس الرطيب من الإيقاع المنغم (الشكعة، 591). فقد كان الشاعر قلقاً مضطرباً، يخاف من المجهول، إنّه عدو يتربص به ولا

يستطيعُ مواجهته: لأنه لا يعرفه ولا يراه، ولكن يحس به وبآثاره عليه، وهذه الفكرة كانت متسلطة عليه يعذبه ويجعله يعيشُ حياةً بائسة، فخير وسيلة له للتعبير عمّا بداخله الشكوى من الدهر والزمان وذمهما، فإحساسه إزاء الدهر ينطوي على قدر كبير من الحقد والكراهية والبغضاء وأكثر ما يدخل الدهر في موضوعي الغزل والرتاء، وكان الشاعر يحس احساساً فظيماً بوطأة الزمان وغدره، وكما يقول برجسو: ((ما من أحدٍ كالشاعر يحسُّ بالزمان)) (منصور، 1987، 72) لأنَّ الشعراء أكثر تأثراً وحساسية من غيرهم تجاه العوامل النفسية والاجتماعية كما كان عند ديك الجن، فقد كان لهذه العوامل أثره الكبير على أدبه وأفكاره التشاؤمية ويرجع كل ذلك إلى قتله لزوجته وحبيبته (ورد) وموت ابنه، والفقر، إضافة إلى العوامل السياسية

عكس الشعراء في أشعارهم ورؤاهم نحو الدهر، فصوروه غداراً يشتتُ الجموع ويفرق القلوب، وهو يخون الكرام ويغتالهم، كما يسلب الملك من أصحابه، اذلاء بعد عزهم (البدران، 2004، 129)، ويختتم ديك الجن مراثيته الفريدة الرائعة، بهذه الصرخة اليائسة الجارحة، قائلاً: (ديك الجن، 2004، 71)

وَأظْلَمَتِ الدُّنْيَا الَّتِي كُنْتُ جَارَهَا كَأَنَّكَ لِلدُّنْيَا أَخٌ وَمُنَاسِبُ
يُبْرِدُ نِيرَانَ الْمَصَائِبِ أَنَّنِي أَرَى زَمَانًا لَمْ تَبْقَ فِيهِ مَصَائِبُ

ذكر لفظة (الزمن)، وكرر لفظة (الدنيا) مرتين، فالحاحه على هذه اللفظة وتكرارها إنما يوحي بأهميتها، ولتعمق الإحساس بالإنفعال والقلق والحزن منها، فقد كان في رؤيته يعبر عن ألمه، فأى مصيبة تهزه بعد مصيبته بصديقه وأخيه الإمام جعفر؟ فرؤيته نابعة من ذاته الحزينة، وحزنه كان عميقاً، فبموته أظلمت الدنيا بعينه، فليس من مصيبة توازي مصيبة فقده لصديقه وأخيه، ((فيصبح الموت احتمالاً جميلاً في حالة معينة هي حالة الإخفاق في إعطاء مصير الإنسان معنى عن طريق جعل وجوده الفردي منفذاً وملاذاً ودرعاً للآخرين)) (أبو ديب، 1986، 589) ويقول الشاعر في رثائه لأحمد وابنه معزياً بها أخاه الإمام جعفر: (ديك الجن، 2004، 201-202)

أَنْتَ أَبَا الْغَبَّاسِ عَبَّاسُهَا إِذَا اسْتَطَارَ الْخَدُّ الْمُعْضَلُ
وَأَنْتَ يَنْبُوغُ أَفَانِيْنَهَا إِذَا هُمْ فِي سَاءِ نَقْوٍ أَمْحَلُوا
وَأَنْتَ عَلَامُ غُيُوبِ النَّشَا يَوْمًا إِذَا نَسَأَلُ أَوْ نُسْأَلُ
نَحْنُ نُعْزِيكَ وَمَنْكَ الْهُدَى مُسْتَخْرَجُ وَ النُّورُ مُسْتَقْبَلُ
نَقُولُ بِالْعَقْلِ وَأَنْتَ الَّذِي نَأْوِي إِلَيْهِ وَبِهِ نَعْقِلُ
نَحْنُ فِدَاءُ لَكَ مِنْ أُمَّةٍ وَالْأَرْضُ وَالْآخِرُ وَالْأَوَّلُ
إِذَا غَفَا عَنْكَ وَأَوْدَى بِهَا ذَا الدَّهْرِ فَهَوَ الْمُحْسِنُ الْمُجْمَلُ

يقفُ الشاعرُ طويلاً عند الصفات الأخلاقية المثالية التي يتصفُ بها آل البيت (رضي الله عنهم)، وهذه هي صورتهم، كما يراهم فهو تجسيد حقيقي رائع

للفارس العربي المسلم، إنَّهم مؤمنون شجعان صبر عند اللقاء، حكماء، يقبلون على الموت دون خوف أو وجل(الحجي، 1989، 109)، ثم يعزي الإمام، ويمدحه ويجعله مصدر النور، ومنبع الحكمة، ويرى الشاعر إنَّ الدَّهر هو المسؤول عمَّا يحدث لهم، فقد صور الدَّهر على إنَّه إنسان قد يغفل بدلالة قوله: (إذا غفا عنك) أي الدهر، ومع ذلك فقد كان يتمنَّى أن يغفى الدهر عن صديقه ليعيش بسلام، ويتابع الشاعر قوله: (ديك الجن، 2004، 212)

رُبَّ أَهْلٍ النَّدَى وَأَهْلٍ النَّوَالِ	ثُمَّ لَا يَسِيماً إِذَا عَصَفَ الدَّهْـ
سُ، وَبَادَتْ سَحَابُ الْإِفْصَالِ	غَاضَتْ الْمَكْرُمَاتُ وَانْقَرَضَ النَّأْ
يُرْتَجَى أَوْ يَصُونُ عِرْضاً بِمَالِ	فَقَلِيلُ مِنَ الْوَرَى مَنْ تَرَاهِ
دَوَّ نَحِيلاً فِي دَقَّةِ الْخَلْ خَالِ	وَكِذَاكَ الْهِلَالُ أَوَّلُ مَا يَبْـ
قَمَرًا فِي السَّمَاءِ غَيْرَ هِلَالِ	ثُمَّ يَزْدَادُ ضَوْوءُهُ فَتَرَاهِ

يصورُ الشاعر الدَّهر إذا بدل حال أهل الجود والكرم إلى غير حال أو أهلكهم، فالقليل منهم يبقى على حاله، لأنهم ينقلبون ويتغيرون مع تغير الدَّهر وانقلابه، مستعملاً كل الألفاظ السلبية مثل: (عصف، غاضت، انقرض، بادت)، فينسب كل هذه الأفعال السلبية للدَّهر الذي كان سبباً في تبديل الأحوال واهلاكهم، فهو يؤمن بسطوة الدَّهر على كل حيٍّ، فلا يستثنى أحداً من هذا المصير. كان الشاعر يرمز للزمن بالدَّهر، والتي تعني لديه الخطر الذي يهدد الإنسان، ويعتبره عاملاً مهدداً للبقاء والحياة(العشماوي، 1981، 194). فلا يسلم أحد من الدَّهر وتقلباته، فالكل مصيبه، ويرى أن القوة مطلب حيوي في عصر لا بد أن يتصفَّ مَنْ يعيش فيه بالقوة والدهاء، ولكنَّه يؤمن أنَّ القوة تأتي في مواضع كثيرة حين يتصف صاحبها بالأخلاق والفضائل ومنها الحكمة وسداد الرأي(الزهراني، 1997، 44)، فكان ديك الجن مع بعض من القيم الإسلامية يأخذ بها، ويقف ضد بعض من هذه القيم، قائلًا: (ديك الجن، 2004، 212)

جُرْشِعَ لِاحِقِ الْأَيَّاطِ كَالْأَغْـ	فَرِ صَافِي السَّبَبِ غَيْرِ مُدَالِ
وَاتَّخَذَ ظَهْرَهُ مِنَ الدُّلِّ حِصْنًا	يَعْمُ حِصْنُ الْكَرِيمِ فِي الزَّلْزَالِ
لَا أُجِبُّ الْفَتَى أَرَاهُ إِذَا مَا	عَصَّهُ الدَّهْرُ جَائِثًا فِي الضَّلَالِ
مُسْتَكِينًا لَدَى الْغِنَى خَاشِعَ الطَّرِ	فِي ذَلِيلِ الْإِدْبَارِ وَالْإِقْبَالِ

كان الشاعر يميلُ إلى التشبه بالصعاليك، والسير في دروبهم، والنظر إلى الحياة نظرتهم الجريئة فهم يحتقرون الطائفة الخاملة الذين قبلوا وضعهم الاجتماعي الذليل وقنعوا به، فعاشوا على هامش المجتمع ينتظرون من فضلات الأغنياء ما يسدون به رمقهم، ويعدون ذلك الغنى كل الغنى ولا يفكرون إلَّا في أنفسهم يلتمسون لها ذلك الزاد القليل الذليل(خليف، 236 - 237) فهذه صورة نقيض البطل، الذي يفقد الفاعلية ((فاعلية تغيير العالم أو السعي إلى تغييره، فاعلية المغامرة والتطواف والإغارة، أما البطل فإنه يتحلى، مقابل صورة الفاعل المهدد والمغير الذي تتحدد من خلال مواقع

الآخرين وسلوكهم)) (أبو ديب، 1986، 590) فقد شبه الشاعر الدَّهر بحيوان مفترس فذكر المشبه الفتى، وحذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو (عَضُّ)، فقد صور الدَّهر بالحيوان جرياً على نهج الشعراء الجاهليين.

يمتاز شعره بالرقّة والسهولة وإن كان لا يخلو من الرصانة، فهمه كان منصّباً على تفريغ شحناّت حزنه وألمه تجاه صديقه، فجاءت الفاضة وتراكيبه مألوفة، ولكنّه تصور حالة الألم الذي يعتصر قلبه، فقد كان شعره بحق مرآة عصره، بحيث ينقل من خلاله ما مرّ به من أحداث حزينة، واضطرابات نفسية. وكان له ثقافة دينية واسعة، ولكنه بالرغم من ذلك يمثل الشريحة المتمردة الرافضة للمجتمع بقيمه كلها، وهذا الموقف نابغ من التعارض فلسفته المادية والحسية، وبين الدين الناهي عن مثل هذا السلوك الحياتي، وهذا التفكير كان سببه ضعف معتقده الديني، وتشككه من إنّ حياة الإنسان كلّ بيد الله سبحانه وتعالى، ولكن له مواقف يعلن إيمانه الصريح بوجود الله مع أنّه اتهم بالاحاد (الحجي، 1989، 80)، فيقول في ذلك: (ديك الجن، 2004، 116)

الْخَلْقُ مَاضُونُ وَالْأَيَّامُ تَتَبَّعُهُمْ نَفْنَى جَمِيعاً وَيَبْقَى الْوَاحِدُ الصَّمَدُ

في هذا البيت نبرة حزينة فيه حكمة بالغة من قبل الشاعر، فتمضي الأيام والأعمار تفنى، فهو يظهر ضعف الإنسان وقلّة حيلته أمام الموت الذي يفنى الجميع فلا يبقى أحد سوى الواحد الصمد، وكان شعره يصدر عن حكمة، ولكن بالرغم من ذلك فإنّ هناك في شعره زمناً للسعادة أو الفرح ولاسيما بوجود الإمام جعفر وحبيبته ورد فتلك أيام يحنّ إليها ويحبها خلافاً لشكواه من الأيام كما في قوله متغزلاً بحبيبته ورد قائلاً فيه: (ديك الجن، 2004، 77)

مَا امْتَنَعَ الدَّمْعُ وَإِسْبَالُهُ عَلَيَّ لَمَّا امْتَنَعَ الْمَطْلَبُ
إِنْ تَكُنِ الْأَيَّامُ قَدْ أَذْنَبَتْ فَيْكَ فَإِنَّ الدَّمْعَ لَا يُذْنِبُ

فنلاحظ هنا هذه النظرة الإيجابية من الشاعر للزمان، فهو قلما شعر بالزمان في لحظات اللهو والسرور، ولكنّه شعر به على وجه الخصوص في لحظات الضجر والألم والملل وأكثر من ذكره: لأننا نظنّ بأنّ الشعّر كان السلاح الأقوى ضد الزمن، ورده أثبت على قسوة الحياة وتقلب الدَّهر وحتم الموت، يقول د. محمد بن حسن الزير: ((ومع أنّ ما يحدث في الزمان ليس شراً كلّ، إذ إنّ فيه لحظات السعادة، والإنتصار والتحقّق الإيجابي المرضي للإنسان في بعض تجاربه في هذه الحياة، إلّا أنّ الإنسان لا يحسّ بالزمان - إلّا من جانب واحد هو الجانب الأسود، جانب الشقاء والمعاناة والسلب)) (الزير، 1989، 133). وقد نرجح كل هذه الحالات التي ذكر فيها الشاعر الفعل السلبي للزمان والدهر، كثرة جوانب الشقاء والمعاناة عنده

يدعو الشاعر في بعض أبياته إلى عدم الإستسلام للزمان، بل التجلّد والصبر، فلم يكن يعبر عن همومه الذاتية إنّما كان يعبر عن شريحة واسعة من

الشرائح التي عانت ألواناً من الفقر والحرمان، فتميز شعره بالواقعية والشفافية والصدق وحرارة الشعور بالظلم والفاقة، فهو من خلال أبياته يعلن تمرده على كثير من مظاهر الواقع الاجتماعي، فقال في الحكمة: (ديك الجن، 2004، 211 - 213)

أَحْلَ وَآمَرَزْ وَضُرَّ وَانْفَعْ وَلِنْ وَاخْ—
سُنْ وَرَشْ وَابِرْ وَانْتَدِبْ لِلْمَعَالِي
وَاعِثْ وَاسْتَعِثْ بِرَبِّكَ فِي الْأَزْ—
لِ إِذَا جَلَّحَتْ ضُرُوفُ اللَّيَالِي
لَاتَقِفْ لِلزَّمانِ فِي مَنَزِلِ الضَّيْ—
مِ وَلَا تَسْـكُنْ لِرِقَّةِ خَالِ

يجسدُ الشاعرُ في هذه الأبيات الصفات الإيجابية التي يجبُ أن يتحلَّى بها الإنسانُ بحيث يكون شجاعاً ينجذُ المستغيث، ومؤمناً يستعين بربه أيام الشدة والفقر، وقوياً لا يقفُ ذليلاً ضعيفاً أمام الظلم، وعدم إستكانته أمام الفقر، وإن جمعه بين المتضادات كان له أثرٌ كبير في خلق نوع من الحركة الإيقاعية الشكلية القائمة على التوتر، الذي يؤدي إلى شيء من الانسجام، إنسجام شكلي يولدُ الدهشة والإعجاب، وتوظيفه لأساليب الأمر مثل: (أَحْلَ، وَآمَرَزْ، وَضُرَّ، وَانْفَعْ، وَلِنْ، وَاخْ—سُنْ، وَرَشْ، وَابِرْ، وَانْتَدِبْ، وَاعِثْ، وَاسْتَعِثْ) والنهي مثل: (لا تقفْ، لا تستكنْ) فلجأ إلى الخطاب المباشر باستخدام أفعال الأمر وأسلوب النهي للدلالة على الإرشاد وتوجيه المتلقي، وليؤكد على شعور الإستياء لديه من الزمان، فدخل الزمان في موضوع الحكمة هنا، مع أن أكثره قد اقترن بموضوعي الرثاء والغزل.

وطالما شعر بالعجز أمام الزمان، وما كان له غير الإستسلام، فيقول رثائه للإمام جعفر في ذلك: (ديك الجن، 2004، 70)

هُوَ الْقَلْبُ لَمَّا حُمَ يَوْمُ ابْنِ أُمِّهِ—
وَهَى جَانِبُ مِنْهُ وَأُسْقِمَ جَانِبُ
تَرَشَّفْتُ أَيَّامِي وَهَنْ كَوَالِحُ—
غَلِيكَ، وَغَالَبْتُ الرَّدَى وَهُوَ غَالِبُ
وَدَافَعْتُ فِي صَدْرِ الزَّمانِ وَنَحَرِهِ—
وَأَيُّ يَدٍ لِي وَالزَّمانُ مُخَارِبُ؟

استعمل الشاعر الفاظ (يوم، أيام، الزمان) ليبين معاناته فيهم مستعملاً كل الألفاظ السلبية التي تدل على المعاناة والألم والفناء والقسوة مثل: (حُمَ، أُسْقِمَ، الردى، نحرة، محارب) كأنه في صراع مع الزمان، وفي مواجهة مع هذا العدو اللدود، فجعل الشاعر الأيام الصعبة، تترشف كما يترشف الماء، لتمكنها من نفسه، وتغلغل آلامها بين عروقه من شدة الحزن، فهو يتجرع قسوة الأيام والزمان غصة بعد غصة (زغير، 2017، 235) ويتسائل متعجباً بأنه لا يمكن عمل شيء في حالة كان الزمان هو المحارب. ترى نازك الملائكة في الزمن قوة جبارة مطاردة - والإنسان يحاول أن يهرب منها ولكنه لا يملك أن ينجو وهي تمثل قوة الحياة (قوة الزمن)، وهي تمثل قوة مستقلة بذاتها بل تمثل وجوداً في مقابل الوجود الإنساني. ويقوم بينهما صراع مستمر تكون الغلبة فيه لقوة الزمن (توفيق، 1982، 159)، وقد أفاد الشاعر من الفاظ الزمان والدهر في أكثر موضوعاته، فكان الشاعر في صراع مستمر مع الدَّهر والزمان الذي سلب منه كل من أحبهم زوجته وابنه واصدقاءه فلم ينته هذا الصراع إلا بموت الشاعر.

الخاتمة:

1. كان الشاعر كثيراً ما يظهر الشكوى من الزمن وتقلباته. فإنَّ علاقته بالزمن لم تكن علاقة وثيقة، قد يكون كل ذلك نابعاً من تشككه وعدم ثبات اعتقاده، فهو كان على يقين بأنَّه لا يستطيع مواجهة هذا العدو، فكان في أكثر حالاته يستسلم له.
2. إنَّ للظروف القاسية والمتدهورة التي عاشها الشاعر أثرها الواضح في شخصيته وتفكيره تجاه الأشياء، مما طبع شعره بالحزن والشكوى من الزمن بحيث اختار له مسميات مختلفة، منها الزمان، الدهر، الأيام، الدنيا.
3. كان ديك الجن يعتقد بقوة الدهر بكونه سبب الهلاك، كما أنَّه سبب اضطرابه الفكري وقلقه الروحي فكان يقع اللوم والعتاب على الزمن الذي حرمه حبيبته وابنه وأصدقائه.
4. انطلق الشاعر في رؤيته للزمن بوصفه العدو المجهول الذي يطارده ويحاصره ويتخطف أحباءه، ويذهب بهم إلى الموت، ولقد ذكر الفاظ الدهر والزمان في واحد وأربعين موضع في شعره.
5. جاء التشخيص في شعره في أكثر من موضع، فمنح الشاعر صفة الخيانة والغدر والريب والشك والغفلة هذه الصفات الإنسانية إلى معنوي وهو الدهر، وكذلك أسقط عليه صفات الحيوان.

المصادر والمراجع:

- « **ابن خلكان**، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان (ت681هـ)، وفيات الأعيان وانباء الزمان، تحقيق: د. إحسان عباس، بيروت: دار صادر، 1987.
- « **ابن فارس**، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الفكر، 1979.
- « **أبو العزم**، طلعت عبد العزيز، الرؤية الرومانسية للمصير الإنساني لدى الشاعر العربي الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1981.
- « **أبو ديب**، كمال، الرؤى المقنعة نحو منهج بنيوي في دراسة الشعر الجاهلي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986.
- « **الأصفهاني**، أبو الفرج علي بن محمد بن الهيثم القرشي الأموي الأصفهاني (ت356 هـ)، كتاب الأغاني، تحقيق: د. قصي الحسين، بيروت: دار مكتبة الهلال، ط1، 2002.
- « **البدوي**، عبد الرحمن، الزمان الوجودي بيروت: دار الثقافة، ط3، 1973.

- « **توفيق**، إميل، الزمن بين العلم والفلسفة والأدب، إميل توفيق، دار الشروق، ط.1، 1982.
- « **الجهشياري**، أبو عبد الله محمد بن عبدوس الجهشياري (ت331هـ)، الوزراء والكتاب، قدم له: حسن الزين، بيروت: دار الفكر الحديث، دت.
- « **الجوهري**، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق: أحمد عبد الله عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، ط.2، 1979.
- « **حبيب**، صموئيل الخوف، مصر: دار الثقافة، ط.1، 1989.
- « **الحجي**، مظهر، ديك الجن الحمصي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط.1، 1989.
- « **حسام الدين**، كريم زكي، الزمن الدلالي- دراسة لغوية لمفهوم الزمان والفاظه في الثقافة العربية، د. كريم زكي حسام الدين، دار غريب للطباعة والنشر، ط.2، 2002.
- « **حمودة**، إبتسام أحمد، الأسس الجمالية للإيقاع في العصر العباسي، مراجعة وتحقيق: أحمد عبد الله فرهود، سوريا: دار القلم العربي، ط.1، 1997.
- « **داود الأنطاكي**، داود بن عمر الضرير (ت1008هـ)، تزيين الأسواق في أخبار العشاق، بيروت: دار مكتبة الهلال، ط. الأخيرة، 2003.
- « **الدميري**، أبو البقاء كمال الدين محمد بن موسى بن عيسى بن علي (ت808هـ)، حياة الحيوان الكبرى، تحقيق: أحمد حسن بسبح، بيروت: دار الكتب العلمية، ط.2، 1993.
- « **ديك الجن**، عبد السلام بن رغبان بن عبد السلام بن حبيب بن عبد الله بن رغبان، ديوان ديك الجن، تحقيق: أحمد مطلوب، وعبد الله الجبوري، بيروت: دار الثقافة، 2010.
- « **ديك الجن**، عبد السلام بن رغبان بن عبد السلام بن حبيب بن عبد الله بن رغبان، ديوان ديك الجن الحمصي، تحقيق: مظهر الحجي، دمشق: منشورات اتحاد كتاب العرب، 2004.
- « **ديك الجن**، عبد السلام بن رغبان بن عبد السلام بن حبيب بن عبد الله بن رغبان، ديوان ديك الجن الحمصي، تحقيق وشرح: انطوان محسن القوال، بيروت: دار الكتاب العربي، ط.1، 1992.
- « **الراغب الأصفهاني**، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل، معجم مفردات ألفاظ القرآن، ضبطه وصححه: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، 2004.

- « **روميه**، وهب أحمد، شعرنا القديم والنقد الجديد، عالم المعرفة، 1991.
- « **الريحاني**، محمد عبد الرحمن، إتجاهات التحليل الزمني في الدراسات اللغوية، دار قباء للطباعة والنشر، د.ت.
- « **الزركلي**، خير الدين بن محمود بن محمد، الأعلام، قاموس التراجم، بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 2002.
- « **زيدان**، عبد القادر عبد الحميد، التمرد والغربة في الشعر الجاهلي، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، 2002.
- « **الزير**، محمد بن حسن، الحياة والموت في الشعر الأموي، الرياض: دار أمية، ط1، 1989.
- « **سزكين**، فؤاد، تاريخ التراث العربي، فؤاد سزكين، نقله إلى العربية د. عرفة مصطفى، دار الثقافة بالجامعة، د.ت.
- « **الشكعة**، مصطفى، الشعر والشعراء في العصر العباسي، دار العلم للملايين، د.ت.
- « **الصائغ**، عبد الإله، الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام، بغداد: دار الرشيد للنشر، 1982.
- « **الصفدي**، صلاح الدين بن ابيك الصفدي، وافي الوفيات، تحقيق: أحمد الارناؤوط، تركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 2000.
- « **صليب**، جميل، المعجم الفلسفي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982.
- « **ضيف**، شوقي، تاريخ الأدب العربي - العصر العباسي الأول - مصر: دار المعارف، ط16، 2004.
- « **العشماوي**، محمد زكي، موقف الشعر من الفن والحياة في العصر العباسي، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة، 1981.
- « **عطوان**، حسين، مقدمة القصيدة العربية في العصر العباسي الأول، مصر: دار المعارف، د.ت.
- « **الكفوي**، أبو البقاء بن موسى الكفوي (ت1683هـ)، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية تحقيق: د. عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، ط2، 1998.
- « **مجاص**، سليم، ديك الجن الحمصي تهافت الرواة وشفافية النص، بيروت: دار أمواج، ط1، 2000.
- « **مراني**، ناجية، الحب بين التراثين، ناجية مراني، بغداد: منشورات وتوزيع المكتبة العالمية، ط2، 1985.

- « **مصطفى**، سعدية أحمد، البقاء والفناء في شعر أبي العتاهية، الأردن: دار الحامد للنشر، ط1، 2011.
- « **منصور**، خيرى، أبواب ومرايا (مقالات في حداثة الشعر)، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، 1987.

الرسائل الجامعية:

- « **البدران**، بسام، شعر الثورات السياسية في العراق، (رسالة ماجستير) مقدمة إلى كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، 2004.
- « **الجنيدى**، رضوان، جماليات أنا في الشعر المغربي القديم في القرنين الخامس والسادس الهجريين، (رسالة ماجستير) مقدمة إلى كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، باشراف: د. العيد جلولي، 2013.
- « **الزهراني**، جمعة بنت سفر سعيد، الإنسان في رؤية ابن الرومي والمتنبي بين المدح والقدح، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية، باشراف: د. إبراهيم أحمد الحارثو، 1997.
- « **البحوث المنشورة:**
- « **الأطرش**، راجح، مفهوم الزمن في الفكر و الأدب، مجلة العلوم الإنسانية : 2006.
- « **زغير**، هادي سدخ، شعر ديك الجن - دراسة أسلوبية بلاغية، مجلة كلية التربية الأساسية، مج:23، ع97، 2017.
- « **محمود**، عارف عبد الله، شكوى الدهر في الشعر الجاهلي، مجلة ديالى، العدد 57 ، 2013.
- « **ممتحن**، مهدي، الزمان بين الأدب والقرآن، التراث الأدبي، السنة الثانية، العدد5 ، 1966.

جهود علماء المسلمين في تعليم اللغة العربية

الشيخ عبد السلام الأسمر نموذجاً

د . محمد محمد أحمد الحميدي

MOHAMED MOHAMED AHMED ALHAMIDI

كلية اللغات صرمان – جامعة صبراتة

Mhmdahmedy@gmail.com

الملخص

تعتبر اللغة العربية من أهم العلوم وأشرفها كيف لا وهي لغة القرآن الكريم وتعلمها تعلم للدين وفهم لمعانيه ، فلهذا اهتم علماء المسلمين بتعليم اللغة العربية ونشرها في كافة الأقطار ومن هؤلاء الأعلام الشيخ عبد السلام الأسمر الفيتوري والذي أسس زاويته سنة 912 هـ بمدينة زليتن بغرب ليبيا ومنذ ذلك الوقت حملت الزاوية اسم مؤسسها ومعروفة الآن بالزاوية الأسمرية ، حيث كان للشيخ دور كبير في تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم وعلومه داخل البلاد وخارجها من خلال تلاميذه ومريديه الذين انتشروا في بقاع الأرض والمنارة الأسمرية اليوم خير شاهد على ذلك ومن خلال هذا البحث سنتعرف على شخصية الشيخ الأسمر والجهود التي قام بها لنشر لغة القرآن الكريم

Abstract

Arabic language is one of the important and honourable sciences .In fact it's the language of the Holy Quran,therefore learning Arabic leads to understand the religion itself.For this reason the Islamic savants got the responsibility of learning and teaching Arabic worldwide. Sheikh Abdusalam Alasmar was one of these savants who had established the Sufi shrine in Zliten in 912(Hijra).This Sufi shrine had taken the name of its founder and known as "Asmaria Shrine ".Sheikh Abdusalam had taken the important role in teaching Arabic and the holy Quran sciences in his shrine in Libya.Outside the country his students and devotees had taken the role as well.In this research the spot will be on the character of Sheikh Abdusalam Alasmar and his efforts of spreading the holy Quran language.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ، سيدنا محمد الصادق الوعد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين

تعتبر اللغة العربية من أهم العلوم وأشرفها كيف لا وهي لغة القرآن الكريم وتعلمها تعلم للدين وفهم لمعانيه ، فلهذا اهتم علماء المسلمين بتعليم اللغة العربية ونشرها في كافة الأقطار ومن هؤلاء الأعلام الشيخ عبد السلام الأسمر الفيتوري والذي أسس زاويته سنة 912 هـ بمدينة زليتن بغرب ليبيا ومنذ ذلك الوقت حملت الزاوية اسم مؤسسها ومعروفة الآن بالزاوية الأسمرية ، حيث كان للشيخ دور كبير في تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم وعلومه داخل البلاد وخارجها من خلال تلاميذه ومريديه الذين انتشروا في بقاع الأرض والمنارة الأسمرية اليوم خير شاهد على ذلك

وتكمن أهمية البحث في ربط الماضي بالحاضر وتعزيز هذه الجهود في نشر تعليم اللغة العربية بعدة وسائل ولا سيما دمج الوسائل الحديثة في التعلم ، وأيضاً إبراز هوية علماء المسلمين وجهودهم بشكل عام وهوية علماء ليبيا بشكل خاص من خلال دراسة حياة الشيخ عبد السلام الأسمر والوقوف عند أهم الدوافع التي جعلته يهتم بنشر لغة القرآن الكريم

أيضاً هناك سؤال يطرح نفسه ويحتاج لإجابة شافية من خلال هذه الدراسة ألا وهو ما أهمية الزاوية الأسمرية من خلال مسيرتها في نشر اللغة العربية وعلومها وماهي الصعوبات التي واجهتها في تحقيق أهدافها .

هذه الإشكالية تتطلب تتبع مسيرة الشيخ وحياته العلمية ودوره الفعال في تأسيس هذه الزاوية التي تعتبر من أهم المنارات العلمية داخل ليبيا في الوقت الحالي

وستكون خطة البحث من خلال مقدمة وتمهيد و مبحثين وخاتمة تتضمن أبرز النتائج والتوصيات ، المبحث الأول يتضمن مولد الشيخ ونشأته وحياته العلمية وآراء العلماء فيه ووفاته ، أما المبحث الثاني سيتضمن جهود الشيخ في تعليم اللغة العربية وعلومها ودور زاويته التي أسسها لهذا الغرض إن الاعتناء والبحث بدراسة أمثال هؤلاء العلماء وجهودهم يبين لنا الكثير من حبهم وشغفهم لخدمة الإسلام والاعتزاز بهويتهم الإسلامية ، وهذا من أبسط الحقوق التي يجب علينا نحن كباحث ودارسين أن نقدمها لهم، فلقد ترك لنا إرث زاخر يثري المكتبة العربية والإسلامية ، فنسأل الله العلي القدير التوفيق والسداد .

المبحث الأول : حياته ونشأته العلمية ووفاته

المطلب الأول : (حياته) اسمه ونسبه

أ – لجهة أبيه :

هو عبد السلام بن سليم بن محمد بن سالم بن حميدة بن عمران بن محيا بن سليمان بن سالم بن عمران بن أحمد بن خليفة بن عبد الله بن عبد العزيز بن عبد القادر بن أحمد الملقب بعبد الرحيم بن عبد الله بن إدريس بن عبد الله بن محمد بن الحسن المثنى بن الحسن السبط بن السيدة فاطمة بنت رسول الله (الشريف ، 2000 ، ص 18)

وهناك مرجع آخر يذكر فيه نسب الشيخ عبد السلام الأسمر قدس الله سره وهو : أبو عمران عبد السلام بن سليم بن محمد بن سالم بن حميدة بن عمران بن محيا بن سليمان بن سالم بن عمران بن أحمد بن خليفة بن عبد الله بن عمران بن أحمد بن عبد الله بن عبد العزيز بن عبد القادر بن أحمد الملقب بعبد الرحيم (بن محمد) بن عبد الله بن إدريس الأصغر بن إدريس الأكبر عبد الله بن الحسن المثنى بن الحسن السبط بن الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه ورضي الله عنه وابن السيدة البتول فاطمة الزهراء بنت رسول الله (المصراطي ، 1969 ، ص 18)

ب – نسبه من جهة أمه :

هو عبد السلام بن السيدة التقية النقية الفاضلة سليمة الدرعية بنت الشيخ العالم عبد الرحمن الدرعي بن عبد الواحد بن عبد القادر بن عبد العزيز بن علي بن سعد بن محمد بن أبي عبد الله بن الشيخ الكبير عبد السلام بن مشيش بن أبي بكر بن رواج بن عيسى بن أبي القاسم بن مروان بن حميدة بن علي بن عبد العزيز بن إدريس بن عبد الله بن محمد بن الحسن المثنى بن الحسن السبط بن علي وفاطمة الزهراء بنت رسول الله صل الله عليه وسلم (مخلوف ، 1966 ، ص 74)

المطلب الثاني : مولده وتربيته وكفالاته

أولا : مولده :

ولد الشيخ عبد السلام الأسمر في يوم الإثنين عشر من ربيع الأول سنة 880 هـ 1475 م ولم يبلغ الستة والعشرين شهرا من عمره حتى توفي والده سيدي سليم فتولت والدته تربيته وكفالاته

ثانيا : تربيته وكفالاته :

كانت السيدة سليمة كما يصفها المؤرخون بأنها سيدة فاضلة جليلة حادثة كيسة تصوم الأيام الكثيرة وتتلوا جزءا من القرآن فكانت تحنوا على وليدها حنان الأم طفلها وحتى لا يشعر الابن بمرارة اليتيم وفقدان عاطفة الأبوة حيث نجدها سرعان

ما لبث عرض عمه الشيخ أبي العباس أحمد بن محمد الفيتوري وكان يحبه وينصحه ويألفه إليه ويلبسه الثياب الثمينة ، ووضعه في الكتاب يقرأ القرآن إلى أن حفظه ولا زال عمره سبع سنين وصار من الماهرين في قراءة القرآن وتجويده وكان مع قوة حفظه لا يقرأه إلا في المصحف وكان عمه له باب في الفهم والحفظ وإتقان العربية وغيرها من العلوم وكان ماهرا في الشعر ونظمه فيما هو غير مذموم كمدح النبي صل الله عليه وسلم وكان هو أول مشايخه في النحو والمنطق والتجويد والفقه وكان لا يرضى مفارقتة وقت الدرس .

ثالثا : سبب تسميته بالأسمر

قالت والدته رحمها الله تعالى لما تزايد وكبر وبلغ أربعين يوما من ولادته أُمرتُ في المنام أن ألقبه بالأسمر وسيكون له سहरا طويلا في الليالي السمر ذوات العدد في طاعة الله عز وجل ويؤيد هذا اللقب ما ذكره الشيخ في كتابه (العظمة في التحدث بالنعمة) قال سميت بالأسمر لمبיתי الليالي سمرا في طاعة ربي عز وجل

رابعا : قبيلته

ينحدر الشيخ عبد السلام الأسمر من قبيلة المريقات وبالتحديد من بيت المجدة وتعتبر قبيلة المريقات هي إحدى القبائل الثمانية التي تكون بمجموعها ما يسمى الآن بالفواتير نسبة إلى جدهم الجامع سيدي سليمان بن سالم بن خليفة الملقب (بفيتور) وامتاز الفواتير منذ ظهورهم على مسرح الحياة بالاستقامة والتدين والتخلق بالأخلاق الحميدة مما جعلهم في نظر الكثير من الناس بأنهم معدن الولاية والبركة ومما يتناقلونه في شأنهم مقولة علامة المغرب الشيخ أحمد زروق (الفواتير والزواوية ينبتان الأولياء كما تنبت الأرض الطيبة الزعفران) (بن رابعة ، 2003 ، ص 19) كما أشاد بهم وبسمو أخلاقهم كثير من العلماء من أمثال الشيخ العالم العلامة شمس الدين اللقاني والشيخ محمد عبد الرحمن الخطاب والشيخ عبد الرحمن الشهير بالبشتي

المطلب الثالث : نشأته العلمية

تحدثنا على حياة الشيخ ونسبه فلا بد أنه من بيئة علمية وأسرة متسمة بالفضل والصلاح

أولا : حفظه للقرآن الكريم وتربيته الروحية

حفظ الشيخ القرآن الكريم عن ظهر قلب على يد الشيخ الفقيه علي بن عثمان الفيتوري وهو لم يتجاوز السنة السابعة من عمره وصار من الماهرين في قراءته

فلما فرغ من حفظ القرآن الكريم وبلغ رضى الله عنه مبلغ أهل العلم والمعرفة والفضل قال له عمه أحمد بن محمد الفيتوري يا ولدي عبد السلام سر معي إلى شيخ من مشايخ التربية والسلوك تتلمذ على يديه وتأخذ عنه الطريقة

فقال الشيخ كيف ياعماه أحتاج إلى شيخ والله عز وجل قد كشف لي الحجاب حتى مشارق الأرض ومغاربها ورأيت ما فوق وما تحت فقال لي يا عبد السلام إن لم تنتسب إلى شيخ فاضل مربى لم يتم ورعك لأن شيخ التربية واجب وجوبا مؤكدا فإن المرید إن تقرب من جميع المنازل والدرجات ورأى ما لا يمكن وصفه فلا يأمن رعونات النفس وغواية الشيطان إلا بمعرفة شيخ فلا بد لك من الانتساب ليدلك على معرفة الله سبحانه وتعالى ، ثم بدأت الرحلة

— مع شيخه عبد الواحد الدوكالي بمسلاته :

إن شهرة الشيخ عبد السلام الأسمر في نبوعه وإدراكه قد سبقته لدى شيخه الدوكالي من قبل صديق أسرة الأسمر وصديق الشيخ الدوكالي الشيخ أحمد زروق وكان الشيخ أحمد الزروق معجبا به أيما إعجاب وفي ذلك يحدثنا العلامة شمس الدين اللقاني بقوله « كنت إذا توجهت مع شيخي سيدي أحمد زروق لزيارة الفواتير ، ولقيه سيدي عبد السلام وهو صغير يقول : سيكون لهذا الولد شأن عظيم بترابلس إلى أن يفوق أهل عصره » (مخلوف ، 1966 ، ص 76)

لذا كانت عينا الشيخ الدوكالي تقع على عبد السلام وعمه حتى انتابه الفرح الشديد وقام إليهما قائلًا مرحبا بأبي العباس وابن أخيه عبد السلام وذكر له نسبه إلى الرسول صل الله عليه وسلم قال الشيخ عبد السلام الأسمر فجلست بين يديه وانتظمت في حلقات زاويلته العلمية صحبة سبعين طالبا من مختلف مدن ليبيا وقراها دارسين مختلف ضروب العلم والمعرفة وفي هذه الزاوية اشتد عود سيدي عبد السلام الأسمر ونضج عقله واكمل علمه ودعم هذا وذلك بما أخذه عن أشهر شيوخها الشيخ الدوكالي الذي درس عليه ولازمه وأخذ عنه وألم بشئ من حياته وكان شيخه كما يحدثنا الشيخ عبد السلام الأسمر أوجد زمانه في الورع والأحوال السنية وعلم النحو والمعقول والفقه والحديث والتصوف وكان يقرأ الناس كل يوم سبع دولات (حصص) إلى ما قبل صلاة العشاء الأخيرة ، وضل مع شيخه سبع سنوات كاملة كان خلالها خير مثال للطلاب المثالي الذي لا يعصي لأستاذه أمرا ولا يخرج له عن طاعة ثم أسلكه في الطريقة العروسية وخاطبه قائلًا (يا عبد السلام اذهب لينتفع بك الناس الشيخ ما يخدم شيئا) . (الأسمر ، الأنوار السنية ، ص 14)

ثانيا : مشايخه

يقول ابن خلدون في مقدمته على قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين فلقاء أهل العلم وتعدد المشايخ يفيد تميز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان وتصحيح معارفه وتميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم

وتنوعهم (ابن خلدون ، 2004 ص 541)

وكان الشيخ قبل أن يلتحق بالشيخ الدوكالي درس على مشايخ منهم الشيخ أبو العباس أحمد بن محمد الفيتوري والشيخ علي بن عثمان الفيتوري والشيخ أحمد الزروق ، والشيخ عبد الرحمن الوسلاتي ، أما المشايخ الذين تتلمذ عليهم بعد الشيخ الدوكالي منهم الشيخ عبد الله العبادي والشيخ محمد عبد الرحمن الحطاب والشيخ علي العوسجي والشيخ عبد النبي بن عبد المولى

ثالثاً : تلاميذه

إن الشيخ عبد السلام الأسمر في حياته وتنقله بين الزوايا كان له أثر كبير في انتشار علمه ومؤلفاته وطبعاً تتلمذ عليه الكثير والكثير نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر

— الشيخ عبد الرحمن عبد المؤمن الغزالي كان من تلاميذ الشيخ النجباء وأحبائه ولما تلقى على الشيخ العلم الوفير بعثه لينفع أهله وينتفعوا به الناس وكان يقال له الغزالي نسبة إلى فزان ، وفزان عبارة عن مجموعة من الواحات واقعة جنوبي مدينة طرابلس الغرب بنحو 970 كلم

— الشيخ عبد الحميد بن علي العوسجي من علماء الزاوية الغرب التقى بالشيخ عبد السلام الأسمر فنهل من معارفه وأخذ عنه الطريقة العروسية

— الشيخ أحمد بن عبد الحميد المشهور ببحر السماح اليربوعي من علماء الزاوية الغرب ، التحق بزاوية الشيخ عبد السلام الأسمر فحفظ بها القرآن وسنه لاتزيد عن ثماني سنوات وأخذ بها بمبادئ العلوم

— الشيخ عبد الحميد بن عبد الله الكمودي المشهور بضوء الهلال علامة أصولي من علماء الزاوية الغرب تتلمذ على الإمام الناصر اللقاني وابن حجر الهيتمي والسخاوي واجتمع بالشيخ الأسمر ونهل من علومه وأسلكه الطريقة العروسية وجعله من نقبائها يلقي أوراها لمن أراد الانتساب إليها

— أبو حفص عمر بن عبد الرحمن المشهور بالقريوي من علماء طرابلس نشأ وترعرع ثم ارتحل إلى الزيتونة للدراسة وطلب العلم ثم عاد إلى طرابلس ليغادرها بعد فترة إلى الأزهر بمصر وفي طريق عودته توقف بزاوية الأسمر واجتمع بشيخها الذي أسلكه الطريقة العروسية وتلقى عليه العلم ثم رجع إلى طرابلس توفي ببلدة الصابرية بالزاوية الغرب سنة 999 هـ

ومن أشهر تلاميذه أيضاً الإمام سالم السنهوري المتوفي سنة 1015 هـ ، والشيخ سالم بن طاهر الأنصاري المتوفى سنة 999 هـ

— الشيخ كريم الدين البرموني وهو العمدة الهمام والقُدوة الهمام ، صاحب الأحوال السنية وكبير الدائرة العروسية صاحب الأصل الذي بفضله قمنا بالكتابة عن هؤلاء الأعلام ويعتبر صاحب أكبر المراجع روضة تنقيح الأزهار ولد بمصراته سنة 893

وتزوج بابنة العالم أحمد زروق البرنسي الفاسي واجتمع بالشریف یونس تلميذ الامام السيوطي وتلمذ أيضا على الشيخ شمس الدين اللقاني وابن حجر الهيتمي وعبد العاطي السخاوي وعبد القادر الفكهاني ولازم السيد أبي المكارم البكري — الشيخ عمر بن محمد بن حمودة الطرابلسي وهو خليفة الشيخ ومقرب له كثيرا وكان الشيخ يحبه ويدعوا له كثيرا نحوي فقيه بارع رحل إلى تونس ومات بها سنة 999 هـ وقبره مشهور بقرية الداموس بالمنستير

المطلب الرابع : شخصيته وصفاته

أولا : شخصيته

تميزت شخصيته بالعلم ، وحسن الخلق ، وعلو الهمة والتواضع ، والسخاء والكرم والإيثار ، فكان يجالس الفقراء ويأكل معهم ويحنوا عليهم ، كما كان يحفظ الود ، ويتجاوز عن السيئات ، ويتفقد من غاب من تلاميذه ويسأل عنهم (البرموني ، 1966 ، ج 2 ، ص 151)

كما كان صداعا بالحق ، جريئا قويا في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، لا يحابي في دين الله أحدا ، ولا تأخذه في الله لومة لائم ، لقد كانت شخصيته تمثل الشخصية الإسلامية المعتدلة التي ترى في نفسها أنها مأمورة بتعليم الناس ، وإرشادهم إلى طريق الحق والخير ، وقد بذل في سبيل ذلك الجهد والوقت ، وضحى بالغالي والنفيس

ثانيا : صفاته

كان رحمه الله متوسط القد في الغلظة ربعة إلى الطول جميل الصورة ، آدم اللون لا تمل من النظر إليه أسود العينين والحواجب والهذوب وجهه كأنه يقطر منه الذهن ، في عينيه وسم وبهاء ، خفيف شعر العارضين ، فصيح اللسان عذب الكلام ، يلبس فوق مرقعته الثياب البيض ، ويتعمم بعمامة بيضاء أو خضراء ثم يتنقب بها ويرخي عذبتها ، حتى لا يرى منه في غالب أحواله إلا عيناه ولا ينزع ذلك النقاب إلا إذا اختلا مع أصحابه وباسطهم فإذا رأى عاميا رد النقاب كما كان وكف عن المباشرة ، ويقول الفقير الرباني كالعروس البكر لا يطلع عليها إلا محارمها هكذا كان يفعل إلى أن توفاه الله ، وكان يتختم خنصر يده اليسرى وذلك الخاتم أقل من درهم وكان له معول ينقله في يده وأصله من شجرة الزيتون وكان ذاك المعول مربعا على أربعة أوجه مرسوم في الوجه الأول بسم الله الكافي وفي الثاني الغني الفتاح وفي الثالث الرحمن الباقي وفي الرابع الرحيم الرزاق وكان يلبس النعل الأصفر الطرابلسي والمسد الكامل الساتر لكعبيه والمداسة القيروانية وتارة يلبس الخف والجورب من النعل الأصفر وذلك على اختلاف أحواله وكان يهاننا عن لباس النعل الأسود وكل السواد مدة حياته وكان مالكي المذهب أشعري العقيدة

ثالثا : مؤلفاته

من أبرز مؤلفاته المطبوعة منها والمخطوطة :

1 _ الوصية الكبرى .

2 _ الوصية الصغرى .

3 _ الوصية المتوسطة .

4 _ العظمة في التحدث بالنعمة .

5 _ رسالة مختصرة في العقيدة الإسلامية وأصولها .

6 _ الأنوار السنية في سند الطريقة العروسية .

7 _ نصائح التقريب في حق الفقراء والنقيب .

8 _ التحفة القدسية لمن أراد الدخول في الطريقة العروسية .

ولديه مجموعة أحزاب وأوراد ووظائف وقصائد وهي أكثر انتشارا في الطرق العروسية لاعتبارها حجر الأساس بين الأتباع

رابعا : وفاته رضى الله عنه

ذكر صاحب تنقيح روضة الأزهار ما ملخصه : أن سيدي عبد السلام الأسمر جمع الأحياب في خلوته ثم نصر إليهم وقال مرحبا بكم يا نعم الأصحاب والأحباب والأولاد وقال إن الرحيل قد قرب من دار الدنيا إلى دار الآخرة وقال رضى الله عنه أحملوني إلى بلاد جنسي الفواتير لنمرض عندهم ونقبر في مقابرهم ثم قال إخواني أوصيكم بتقوى الله العظيم وبالإحسان للحاضر والغائب وأعطوا لكل ذي حق حقه وارحموا الفقراء والمساكين واجبروا خاطر المجذوبين وإذا مت يغسلني سالم بن طاهر والذي يصب الماء عمر بن جحا وهو الذي يؤمكم في الصلاة يده فوق أيدي أولادي صلبا وأوصانا بأحزابه وأحزاب الامام الشاذلي وأمر بإحضار ماء فتوضأ وشهد أن لا إله إلا الله محمد رسول الله فما زال يكررها حتى خرجت روحه الطاهرة عصر يوم الخميس في العشر الأواخر من رمضان سنة 981 هـ وبات مغسلا في خلوته ودفن بعد صلاة الجمعة في زاويته المعروفة بزليتين رضى الله عنه وأرضاه

المبحث الثاني : جهود الشيخ في تعليم اللغة العربية

المطلب الأول : تأسيسه للزاوية

قام الشيخ بوضع لبناته الأولى في دعوته الإصلاحية فأسس زاويته ببلده زليتين سنة 912 هـ وابتدأ السير في دعوته من خلال الدراسة والطلب فإلى جانب تحفيظ القرآن الكريم لصغار السن انتظمت الحلقات الدراسية لكبارهم ، لتتناول مباحث العقيدة والتفسير والحديث والفقه وأصوله وعلوم اللغة العربية وآدابها ، واجتمع له طلاب جميع مساجد البلدة حتى ذاع صيته واشتهرت زاويته في فترة وجيزة ، وأحدثت هذه الزاوية التي كونها الأسمر ردة فعل قاسية ، لدى كثير من العلماء الذين كانت

لهم حلقات علمية بمساجد زليتن ، فقد هجرهم طلابهم ملتحقين بحلقات الأسمر العلمية ، وأبى عليهم كبرياؤهم الانضمام إلى أسرة التدريس بزاوية الأسمر ، فكان من الطبيعي والحالة هذه أن يصابوا الأسمر العداء باحثين عن أي ثغرة ينفذون منها إلى ضرب الأسمر وزاويته ، ووجدوا في استعمال الأسمر السماع لبعض مريديه وذكر الله بالاسم المفرد المنفذ الذي من خلاله يسددون سهامهم ، فاتهموه بخرق الشريعة ومخالفة السنة ، واتباع الهوى والشيطان ، وألبوا عليه السلطة الحاكمة التي لم يرق لها ما يفعله الأسمر وخاصة بعد التفاف الكثير من طلبة العلم حوله فعرض عليه أحد الفضلاء أن يخرج من هذا الجو المشحون ويتعد قليلا عن زليتن وأن يقيم في بلدة قريبة منها حتى تهدأ الأجواء ويقضي الله بعدها ما يشاء ، واستجاب الشيخ لهذا الطلب وانتقل معه إلى ساحل الأحامد ، وبدأ أتباعه وتلاميذه يتوافدون عليه ولم يرق هذا بطبيعة الحال إلى شيخ هذه البلدة ولا لمفتيها لأنهما رأيا في وجود الشيخ القضاء عللا نفوذهما في القبيلة فأخذا جاهدين في الكيد والمؤامرة وتأليب السفهاء والرعاع على الشيخ حتى انتهى الأمر بمقتل ابنه عبد الدائم بكل قسوة ووحشية

وارتحل الشيخ بعدها إلى طرابلس فأسس زاويته بمسجد الناقة وهو أحد المساجد التاريخية بالمدينة القديمة فاجتمع عليه طلبة العلم من كل مكان وخاصة من الزاوية الغربية فتتلمذ على يديه كما ذكرنا سابقا الشيخ البشتي والبربوعي الملقب ببحر السماح والعوسجي والكمودي ومن بلدة صرمان تلميذه النجيب راشد بن يحي المحجوبي وكل هؤلاء نهلوا من علوم الأسمر فكانوا منارات علمية في مدنهم وقراهم وزواياهم موجودة إلى الآن في تحفيظ القرآن الكريم وتعليم اللغة والفقه والحديث ومن أبرز هذه الزوايا والمنارات :

— منارة الأبشات بمدينة الزاوية نسبة إلى الشيخ عبد الرحمن البشتي وهي زاوية قرآنية ومنارة علمية لتدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية ، وكان لي الشرف بأن كنت أحد طلابها وتحصلت منها على الثانوية الشرعية سنة 2003

— منارة الحضيبي بفرزان ، نسبة إلى الشيخ حامد الحضيبي بالجنوب الليبي وهي زاوية قرآنية ومنارة علمية لتدريس العلم الشرعي ، ويوجد بها مئات الطلبة والخريجين

— منارة الشيخ راشد نجل الشيخ يحي المحجوب بصرمان ، وهي منارة قرآنية لتحفيظ القرآن الكريم وتدريس علومه

المطلب الثاني : نشر اللغة العربية والحث على تعلمها

كما ذكرنا سابقا حث الشيخ على تحفيظ القرآن الكريم و تعلم اللغة العربية وعلومها حيث جاء في رسالته الموجهة إلى تلاميذه و مريديه بتمكثو بمالي غرب إفريقيا ما نصه (اعلموا رحمكم الله : أن أحق شيء بالتقديم في النصيحة الوصية بتقوى الله ، واتباع سنة رسوله صل الله عليه وسلم فأوصيكم أيها الفقراء المنتسبين إلينا وإلى طريقتنا بأن لا تكونوا مغشيين مموهين ولا مبذلين ولا مغيرين ولا معاندين ولا مجادلين ، ولا منازعين ولا معنتين ، ولا مخالفين ولا مخوفين ، فأول ما يجب عليكم : تصحيح إيمانكم ثم معرفة ما يصلح بكم من فرض العين كالطهارة والوضوء والصلاة ونحو ذلك ، وتعلموا : النحو فإنه زين الكلام وجمال المنطق ، وقوام اللسان وهو علم من أشرف العلوم ويزيد المرء بعلمه فهما وفضلا ويكبره عند العلماء ، ولا يتم اللفظ إلا به ، وفي الحديث (أعربوا الكلام كي تعربوا القرآن) ، (السيوطي ، 1981 ، ج 1 ص 173)

واعلموا أن من اعتنى به مع حصول فرض العين إلى أن اقتصر على بعضه ، وعلم منه ما يصلح به لسانه ، واجتنب التوغل فيه فحسن ، ولا ينبغي للنحوي أن يرى نفسه فوق غيره تكبرا ، ولا يحل له أن يستهزئ بكلام الغير إذا قارنه اللحن ، لأن الجل من الناس برابر وأعجام ، وفيهم من لا يقرأ ولا يكتب ، وقد قال بعضهم إذا فهمت المعاني لا مشاحة في الألفاظ ، ولا ينبغي التعمق في المنطق بعد قدر الكفاف ، قال بعضهم : والله لن أقرأ علما جمعته الخوارج ، قيل له : ما هو ؟ قال : المنطق ، وقد حرمه الشيخ النووي (ابن تغري بردي ، 1926 ج 7 ص : 278) وجماعة ، والمشهور جوازه لمن كمل عقله ، وذلك مذهب الجمهور ، قال شيخنا أي الدوكالي : علم المنطق علم شريف يحتاج إليه في كل شيء فمن لم يتوغل في النحو والمنطق لا ثقة لي بعلمه ، لأن من لا يدرکہما لا يجوز له القدوم على التصانيف وقراءة الأحاديث والتفاسير ، وقد ورد الكلام في فضل العربية والحث عليها ، قال عليه السلام : « رحم الله امرأً أصلح من لسانه » (البيهقي ، 1990 ، ج 2 ص 276) ، (السيوطي ، 1981 ، ج 2 ص 11)

وقال عمر بن الخطاب رضى الله عنه : « تعلموا العربية فإنها تزيد في المروءة » ، (البيهقي ، 1990 ، ج 2 ، ص 252) وقال شعبة : « إذا كان المحدث لا يعرف النحو فهو كالحمار تكون على رأسه مخلدة ليس فيها شعير (ابن الصلاح ، 1974 ، ص : 338)

وقال الشافعي رحمه الله : « ما جهل الناس ولا اختلفوا إلا لتركهم لسان العرب وميلهم إلى لسان أرسطو طاليس ، وقال بعضهم : زين الرجال النحو وزين النساء الشحم ، وسبب وضع النحو أن أعرابيا قدم في زمان عمر فقال من يقرئني مما أنزل الله على محمد فأقرأه رجل براءة فقال « أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ » (التوبة ، الآية : 3) أن الله برئ من المشركين ورسوله بالجر ، فقال الأعرابي أو قد برأ الله من رسوله ؟ إن يكن الله برأ من رسوله فأنا أبرأ منه ، فبلغ عمر مقال الأعرابي فدعاه فقال : يا أعرابي أتبرأ من رسول الله صل الله عليه وسلم ؟ فقص عليه

القصة ، فقال عمر : ليس هكذا يا أعرابي ، فقال : فكيف هو يا أمير المؤمنين ؟ فقال : **أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ** » (التوبة ، الآية : 3) بالضم ، فقال الأعرابي : وأنا والله أبرأ مما برئ الله ورسوله منه : فأمر عمر أن لا يقرئ الناس إلا عالم باللغة وأمر أبا الأسود الدؤلي فوضع النحو (السيوطي ، 2000 ، ج 3 ص : 212) ، ابن حيان ، 2000 ، ج 5 ص 6)

وقد اتفق على أن أول واضع لعلم النحو ومدونه هو الإمام أبو الأسود الدؤلي واختلف فيمن أمره بذلك ف قيل سيدنا عمر بن الخطاب وقيل سيدنا علي بن أبي طالب كرم الله وجهه

، وقد اتفق العلماء على أن النحو محتاج إليه في كل فن من فنون العلم ، أما التفسير : فلا يجوز أحد أن يتكلم في كتاب الله تعالى حتى يكون ملماً بالنحو ، فإن القرآن عربي ولا يعرف مقاصده إلا بمعرفة قواعد العربية ، وأما الحديث فقال ابن الصلاح : ينبغي للمحدث أن لا يروي حديثه بقراءة لسان (ابن الصلاح ، 1974 ، ص 338) وقال الأصمعي : إن أخوف ما أخاف على طالب العلم إذا لم يعرف النحو أن يدخل في قول النبي صل الله عليه وسلم « من كذب علي متعمداً فليتبوأ مقعده من النار » (البخاري ، 1953 ، ج 1 ص 35) ، (مسلم ، 1955 ، ج 1 ص 67) لأنه لم يلحن ، فمهما رويت عنه ولحنت فيه فقد كذبت عليه (ابن الصلاح ، 1974 ، ص 338) ، وقد ذكروا لعلم النحو تفاسير ومن أحسنها قول ابن بابشاذ : هو علم مستنبط بالقياس والاستقراء من كتاب الله سبحانه والكلام الفصيح ، والغرض من النحو : معرفة صواب الكلام وخطئه ، وفهم معاني كتاب الله عز وجل ، وفوائده ، فإنه لا ينبغي لأحد أن يدخل في علم من العلوم حتى يعرف الغرض الذي لأجله دخله ليكون على بصيرة فيما دخل عليه ، قال بعض الشيوخ : العلوم ثلاثة : علم نضج وما احترق وهو : علم النحو والأصول وعلم لا نضج ولا احترق وهو : علم البيان والتفسير ، وعلم نضج واحترق وهو : علم الفقه والحديث . (بن رابعة ، 2003 ، ص 232)

المطلب الثالث : حرصه على طلب العلم والتعلم

جاء أيضاً في نص الرسالة التي بعث بها إلى مريديه في تمبكتو بمالي) وأوصيكم : بالحرص على طلب العلم النافع قراءة ومطالعة ومذاكرة لأن علم الدين أفضل ما يحوزه العبد من المراتب العلية وأشرف ما يكتسبه العبد من المناقب السنية ففي الحديث : « قليل العمل مع العلم كثير ، وكثير العمل مع الجهل قليل بحسب المثوبة والقبول » (السيوطي ، 1981 ، ج 6 ص 138)

وقال النبي صل الله عليه وسلم حين ذكر عنده رجلان أحدهما عابد جاهل والآخر عالم « فضل العالم العامل على العبد الغير العالم كفضلي على أدناكم » (الترمذي ، 1974 ، ج 4 ص 154)

وعن أبي هريرة رضى الله عنه عن النبي صل الله عليه وسلم أنه قال : « ما

عبد الله بشيء أفضل من الفقه في الدين ، ولفقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد جاهل ، ولكل شيء عماد وعماد الدين الفقه » (البيهقي ، 1990 ، ج 2 ص 266) (ابن عبد البر ، 1977 ، ج 1 ص : 33) ، صدق رسول الله صل الله عليه وسلم

فائدة : تعلم العلم يكون فرض عين وهو : بقدر ما يحتاج إليه لدينه ، وفرض كفاية وهو : ما زاد عليه لنفع غيره ، ومنحوب وهو : التبحر في الفقه وعلم القلب ، وحرام وهو : علم الفلسفة والشعبذة والتنجيم والرمل والقرعة والتقاظة إلى غير ذلك ، قال شيخنا أبو محمد عبد الواحد الدكالي : رحمه الله النظر في كتب الفقه والتصوف خير من قيام الليل وإن بلا سماع ، وكذا درس الفقه للمتفقه أفضل من قراءة القرآن ، وكذا فضل العالم على العابد إذ نفع العالم لنفسه ولغيره ونفع العابد لنفسه

واعلموا رحمكم الله : أن من فرائض الإسلام فرض عين وهو تعلم ما يحتاج إليه العبد كالتوحيد لأن ذلك فريضة على كل مسلم ومسلمة

ثم اعلموا : أنهم قالوا : العلم الذي طلبه فرض عين على ثلاثة أوجه أحدها : علم التوحيد ، مقدار ما يعرف به ذات الله تعالى وصفاته على ما يليق به تعالى ، وما يعرف به تصديق نبيه في جميع ما جاء به من عند ربه ، والثاني : علم التصوف وهو : الذي سماه بعضهم بعلم السر — أعني ما يتعلق بالقلب — مقدار ما يحصل به تعظيم الله تعالى وإخلاص أعماله له تعالى وإصلاحها ، والثالث : علم الشريعة الظاهرة ، مقدار ما يتعلق به فعله كالطهارة ، والصوم ، والصلاة ، والزكاة ، والحج ، ونحوها من أبواب الفقه والله أعلم (بن رابعة ، 2003 ، 235)

المطلب الرابع : حرصه على حفظ القرآن الكريم ودراسة علومه

وأوصيكم بحفظ القرآن ، والاكتثار من تلاوته إن أمكنكم حفظه لأنه من السنة الشريفة ، ولتكن قراءتكم له مع التدبر والترتيل والتفهم لمعانيه ومن السنة أن يحفظه العبد بحيث يقرأه على ظهر قلبه بدون النظر إلى المصحف ، أي يأخذه عن شيخ ماهر به فإذا تمهر فيه إلى أن بلغ الغاية القصوى يقرأه كيف يشاء ، خلافا لمن قال قراءة القرآن في النسخة أكثر ثوابا ممن يقرأه بدون النظر إليها ، وفي الحديث « الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة » والمراد بالمهارة في الحديث جودة اللفظ ، وإخراج كل حرف من مخرجه ، أو جودة الحفظ وهو المناسب هاهنا ، أو أن يراود به كلاهما ، والكرام : جمع كريم ، والبررة : جمع بار بمعنى الحسن ، والسفرة : جمع سافر ، وهو الكاتب والمصلح بين القوم ، والمراد بهم الملائكة النازلة بما فيه صلاح العباد من حفظهم عن الآفات والمعاصي وإلهامهم الخير في قلوبهم ، أو الملائكة الذين هم حملة اللوح المحفوظ كما قال الله تعالى (أَيُّدِي سَفَرَةٍ 15 كِرَامٍ بَرَّةٍ) (عبس ، الآية 15 — 16)

وقيل المراد بهم أصحاب رسول الله صل الله عليه وسلم ، أو الملائكة الكاتبون أعمال العباد ، كذا في كتب القوم ومن قرأه وهو عليه شاق فله أجران أجر لقرآته وأجر لمشقته ، وبسط الحديث هكذا : « والذي يقرأ القرآن ويتعنت فيه وهو عليه شاق فله أجران » (مسلم ، 1987 ، ج 6 ص 332)

والتعنت في الكلام التردد من حصر أو وعي ، كذا ذكره أهل العلم ثم انتقل الشيخ في وصيته نفسها إلى الترغيب في تعليم الصبيان والحث على ذلك فقال : وأوصيكم بأن تبادروا بصبيانكم إلى المكتب ليتعلموا القرآن وليختلط بلحومهم ودمائهم ، كما أن قراءة الصغير كالنقش في الحجر وقراءة الكبير كالنقش في الرمل ، ولا يجوز للمؤدب أن يعلم الصبيان في المسجد القرآن فإن فعل ذلك يَأْثَمُ ، وكذلك التأديب فيه للصنائع لا يسوغ ففي الحديث « جنبوا مساجدكم صبيانكم ومجانينكم » (ابن ماجه ، 2007 ، ص 247) ، (السيوطي ، 1981 ، ج 1 ص 557)

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين ، قيوم السماوات والأراضين منور أبصار بصائر العارفين ، بنور المعرفة واليقين ، والصلة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين ، سيدنا محمد الصادق الوعد الأمين وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، وبعد

فلقد وقف بنا المطاف في الكتابة والسرد عن علم من أعلام المسلمين عامة وليبيا خاصة وفي الحقيقة اختصرت الكثير ملتزما بضوابط النشر ولكن مجال الكتابة والغوص في تاريخ هذا البحر لا يكفيه بحث بسيط ولكن للضرورة أحكامها ، فكان عنوان البحث **جهود علماء المسلمين في تعليم اللغة العربية الشيخ عبد السلام الأسمر نموذجاً** فتحدثت عن حياة الشيخ ومسيرته العلمية واختصرت الكثير مبيناً أهم الأحداث التي عاشها الشيخ وتأثر منها ثم انتقلت إلى تأسيس زاويته والصعوبات التي واجهها من قبل أهل المكر والمكيدة فارتحل من زليتن إلى ساحل الأحامد ومنها إلى طرابلس ومنها إلى منفاه بمدينة بني وليد ولم أتناول كل هذه المعاناة كاملة ولكن اختصرت قدر الإمكان كما ذكرت سابقاً ، ومن خلال تنقله ورحلاته كان للشيخ قبول واسع من أهل العلم وطلابه فأخذ عنه الكثير وتلقى على يديه طلاب نجباء وكانوا خير سفراء له في كل بلاد يستقرون فيها فكان له تلاميذ في القيروان وتونس وسوس الأقصى وتمبكتو بمالي وكان يبعث لهم برسائل يحفزهم فيها على تحفيظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية وعلومها والعلم الشرعي حتى أصبحت زاويته مقصداً لطلاب العلم من كل بقاع الدنيا إلى يومنا هذا ، لم يبخل الشيخ الأسمر على زاويته بكل ما يملك من مال وجهد وترحال وكان هدفه الأسمى نشر الإسلام وتحفيظ القرآن وتعليم العربية حتى كان له ما أراد لصدق نواياه ، وزاويته اليوم أكبر دليل على ذلك فيقصدها طلاب العلم من كل الدول الأفريقية والآسيوية وتخرج منها آلاف الطلاب من كل بقاع العالم الإسلامي ولم يقتصر الأمر على ذلك

فقط بل كان من ثمار هذا الجهد وإخلاص النية لله عز وجل بأن تكون المنارة الأسمرية منارة وجامعة إسلامية في رحاب زاويته ، فلقد تم إنشاء الجامعة سنة 1996 م ولم يكن هذا وليد الصدفة وإنما هو تقدير للدور الحضاري والعلمي الذي قامت به هذه الزاوية في مجتمعنا الليبي ، إن هذا الإرث التاريخي لمؤسسة تربوية لما يزيد عن خمس قرون يعد عنصرا هاما وحافزا لإنشاء جامعة تضم بين أقسامها كلية أصول الدين وكلية الدعوة والامامة والخطابة وكلية الشريعة وكلية اللغة العربية بل فاق الأمر هذا الحد فكلية اللغة العربية وحدها تخرج منها خمس وسبعون طالبا من دول العالم الاسلامي غير ناطق بالعربية وهذه حسب آخر إحصائية لكلية اللغة العربية لسنة 2022

ومن هنا يمكننا القول بأن المنارة الأسمرية أصبحت مركز إشعاع علمي في شمال إفريقيا والعالم الاسلامي وهذا الفضل يعود إلى مؤسسها الشيخ عبد السلام الأسمر رحمه الله الذي سعى جاهدا في أن تكون زاويته ومنارته بهذه المكانة المرموقة التي هي عليه الآن ، ووجب هنا التنويه إلى بعض التوصيات التي من أبرزها

— دراسة وحصر أبرز الطلاب الذين تتلمذوا في الزاوية الأسمرية ثم انتقلوا إلى بلادهم وكان لهم دور كبير في تعليم اللغة العربية وتحفيظ القرآن الكريم

— دراسة وتحقيق المخطوطات التي أرسلها الشيخ الأسمر إلى مريديه فمنها من حقق ومنها لم يعثر عليه إلى الآن

— الاهتمام بالمساجد والزوايا التي انطلق منها الشيخ الأسمر في مسيرته التعليمية والتربوية كمسجد الناقة بطرابلس ومسكنه وزاويته بالجبل الغربي فهي شاهد على ما قام به الشيخ الأسمر من جهود في تحفيظ القرآن الكريم وتعليم العربية والعلم الشرعي

— الاهتمام بعلماء ليبيا وإبراز الجهود التي قاموا بها في تحفيظ القرآن الكريم وتعليم العربية كأمثال الشيخ الخروبي صاحب تفسير رياض الأزهار وكنز الأسرار والشيخ الحطاب والشيخ حامد الحيزري وغيرهم الكثير من أعلام ليبيا الكبار فمناراتهم العلمية مستمرة إلى يومنا هذا ، ختاماً نسأل الله عز وجل القبول والسداد ، والحمد لله رب العالمين

المراجع

- البرموني (كريم الدين بن ناصر الدين ت 1005 هـ) ، روضة الأزهار ومنية السادات الأبرار في مناقب صاحب الطار سيدي عبد السلام الأسمر ، مكتبة النجاح ، طرابلس — ليبيا ، 1966
- البخاري (الحافظ أبو عبد الله محمد بن الحسن إسماعيل ت 256 هـ) صحيح البخاري بحاشية السندي مصر ، المطبعة الحلبية 1372 هـ 1953 م
- البیهقي (أحمد بن أبوبکر الحسین البیهقي ت 279 هـ) شعب الإيمان ، ت ح أبي هاجر محمد السعيد ، بيروت دار الكتب العلمية ، ط 1 ، 1410 هـ 1990 م
- الترمذي (أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة ت 279 هـ) سنن الترمذي ت ح عبد الوهاب عبد اللطيف ، دار الفكر ، ط 2 ، 1974 م
- ابن تغري بردي (جمال الدين أبو المحاسن يوسف ت 874 هـ) النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة ، القاهرة ، دار الكتب المصرية ، 1355 هـ 1926 م
- ابن حيان (محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان بن أثير الدين الأندلسي ت 745 هـ) البحر المحيط في تفسير القرآن الكريم ، ت صدقي محمد جميل ، دار الفكر — بيروت — لبنان ، 1420 هـ 2000 م
- ابن الخطيب (أبو بكر محمد بن علي البغدادي ت 463 هـ) تاريخ بغداد ، بيروت — دار الكتاب العربي ، د ت
- ابن خلدون (ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ت 808 هـ) العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ، ت ح عبد الله محمد الدرويش ، ط 1 ، دار يعرب ، 2004
- ابن خلكان (أبو العباس أحمد بن محمد بن إبراهيم) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، ت ح إحسان عباس ، بيروت — دار صادر 1398 هـ 1978 م
- ابن رابعة (مصطفى عمران رابعة ت 2017 م) رسائل الأسمر إلى مريديه ، ط 1 ، دار المدار الإسلامي ، بيروت — لبنان ، 2003 م .
- السيوطي (عبد الرحمن بن أبي بكر محمد جلال الدين ت 911 هـ) الجامع الصغير ، القاهرة ، المطبعة الحلة ، ط 1 ، د ت
- الدر المنثور في التفسير المأثور ، دار الكتب العلمية ، بيروت — لبنان ، ط 1 ، 1421 هـ ، 2000 م
- الشریف (أحمد حامد عبد الكريم) سيرة وحياة الامام الأكبر والعلم الأشهر سيدي عبد السلام الأسمر ، ط 1 ، مكتبة الفجر الجديد للنشر والتوزيع ، 2000
- ابن الصلاح (عثمان بن عبد الرحمن ت 643 هـ) مقدمة ابن الصلاح ومحاسن

الاصطلاح ، ت ح عائشة عبدالرحمن بنت الشاطئ ، مصر ، مطبعة دار الكتب
1974 م

ابن عبد البر (أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم
النمري القرطبي ت 463 هـ) جامع بيان العلم وفضله ، دار الكتب العلمية ،
بيروت — لبنان ، 1388 هـ 1977 م

ابن ماجة (أبو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجة القزويني ت 237 هـ) سنن
ابن ماجة ، خرج أحاديثه أبو طاهر علي زائي ، دار السلام للنشر والتوزيع ،
الرياض — السعودية ، الطبعة الأولى ، 1428 هـ 2007 م

المصراطي (الطيب المصراطي) فتح العلي الأكبر في تاريخ حياة سيدي عبد
السلام الأسمر ، دار الكشف ، بيروت — لبنان ، 1969 م

مسلم (أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ت 261 هـ) صحيح
مسلم ، — محمد فؤاد عبد الباقي ، مطبعة عيسى البابي الحلبي ، القاهرة
، 1374 هـ 1955 م

مخلوف (محمد بن محمد) تنقيح روضة الأزهار ومنية السادات الأبرار في مناقب
سيدي عبد السلام الأسمر ، القاهرة ، المطبعة الحلبية ، ط 1 ، 1378 هـ 1958

النووي (أبو زكرياء يحيى بن شرف محي الدين ت 676 هـ) شرح صحيح مسلم ،
المنهاج في شرح صحيح مسلم ، بيروت دار القلم ، ط 1 ، 1407 هـ 1987 م

الهويات اللغوية والهويات الثقافية

دكتور/ علي عبدالظاهر ابوعمره حسن

Ali Abdelzاهر Abo uomra Hassan

جامعة طشقند الحكومية للدراسات الشرقية

aliabouomra@gmail.com

الملخص:

تعد الهوية اللغوية والهوية الثقافية من المصطلحات التي نالت اهتمام الباحثين والمفكرين وتعددت حولهما الآراء والنظريات، لما له من أهمية في الحكم على الأفراد والأمم والمجتمعات، ويدور هذا البحث حول ثلاثة مباحث، يتحدث أولها عن مفهوم الهوية وآراء العلماء فيها، ويذهب المبحث الثاني إلى الهوية الثقافية ودورها وأهميتها، ويتعلق المبحث الثالث بالهوية اللغوية، وارتباطها الوثيق بالهوية الثقافية، وأنهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، ويخلص البحث إلى أهمية اللغة ودورها المحوري الأساسي في الحكم على الأفراد والمجتمعات والأمم سلباً أو إيجاباً

The linguistic identity and cultural identity of the terms that have received the attention of researchers and thinkers and the multiplicity of opinions and theories, because of its importance in judging individuals, nations and societies, and this research revolves around three sections, the first of which talks about the concept of identity and the opinions of scientists in it, and the second section goes to cultural identity, its role and importance, and the third section relates to linguistic identity, and its close link to cultural identity, and they are two sides of the same coin that cannot be separated, and the research concludes the importance of language and its pivotal role in governance on individuals, communities and nations, positively or negatively.

أولاً: الهوية ومفهومها

لقد تعددت الآراء واختلفت النظريات حول مفهوم الهوية ولكل رأيي وجهة نظره التي تعضد قناعاته وتعزز فكرته وإذا بحثنا عن جذور هذه الكلمة وجدنا أنها نابعة من ذلك الضمير بكل ما يحمله من الاتحاد بالذات وما يتبعه ذلك الاتحاد من سمات وأفكار وثقافة وعقيدة وعادات وتقاليد إلى آخر ذلك من العوامل التي تتصل بهذه المعاني

وهو لفظ تراثي قديم معناه أن يكون الشيء هو وليس غيره أي ليس له مقابل مما يدل على ثبات الهوية وهو قائم على التطابق أو الاتساق في المنطق كما أنه نقيض الغيرية، وقد تكون الغيرية نسبية وليست كلية لتحدد انحراف الهوية فإن هوية الشيء هي ثوابته التي لا تتجدد ولا تتغير، تتجلى وتفصح عن ذاتها دون أن تخلي مكانها لنقيضها طالما بقيت الذات على قيد الحياة

أما عن مفهوم الهوية فهو لفظ تراثي قديم، معناه « أن يكون الشيء هو وليس غيره »، أي ليس له مقابل مما يدل على ثبات الهوية ([5]). وهو قائم على التطابق أو الاتساق في المنطق. وهو نقيض الغيرية وقد تكون الغيرية نسبية وليست كلية لتحديد انحراف الهوية. فإن هوية الشيء هي ثوابته أي « مطابقة الشيء لنفسه أو مطابقته لمثيله » ([6]) ، التي تتجدد لا تتغير، تتجلى وتفصح عن ذاتها، دون أن تخلي مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة. [حتى لا تضع الهوية، روال]

كذلك يشير المعنى العام للكلمة إلى الامتياز عن الغير والمطابقة للنفس أي خصوصية الذات وما يتميز به الفرد أو المجتمع عن الأغيار من خصائص ومميزات ومن قيم ومقومات أي حقيقة الشيء المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره وتسمى أيضاً وحدة الذات

ويشير المعنى العام للكلمة إلى الامتياز عن الغير، والمطابقة للنفس، أي خصوصية الذات، وما يتميز به الفرد أو المجتمع عن الأغيار من خصائص ومميزات، ومن قيم ومقومات ([7]). أي « حقيقة الشيء المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره وتسمى أيضاً وحدة الذات » ([8]). [السابق]

ومفهوم الهوية خاص بالإنسان والمجتمع الفرد والجماعة وهي موضوع إنساني خالص أي ظاهرة إنسانية فالإنسان هو الذي ينقسم على نفسه وهو الذي يشعر بالفارق أو التعالي أو القسمة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون بين الواقع والمثال وبين الحاضر والماضي بين الحاضر والمستقبل وهذا يعني أن الهوية هي إحساس الفرد أو الجماعة بالذات أنها نتيجة وعي الذات بأنني أو نحن نمتلك خصائص مميزة ككينونة تميزني عنك وتميزنا عنهم فالطفل الجديد قد يمتلك هوية ما عند ولادته من خلال اسمه وجنسه وأبوته وأمومه ومواطنته وهذه الأشياء في كل حال لا تصبح جزءاً من هويته حتى يعي الطفل نفسه

وعلى الرغم من أن الهوية موضوع ميتافيزيقي فإنها مسألة نفسية وتجربة شعورية فالإنسان قد يتطابق مع نفسه أو ينحرف عنها في غيرها الإنسان الواحد ينقسم إلى قسمين هوية وغيرية أو يشعر بالإغتراب ان مالت الهوية إلى غيرها أو انحرفت عن ذاتها فالإغتراب لفظ فلسفي والانحراف لفظ نفسي والهوية أن يكون الإنسان هو نفسه متطابق مع ذاته والهوية خاصية للنفس لا للبدن هي حالة النفسية وليست حالة بدنية

كما يمكن لنا تعريف الهوية بأنها الخصوصية والتميز عن الغير أو مجموعة من المميزات التي يمتلكها الأفراد وتساهم في جعلهم يحققون صفة التفرد عن غيرهم وقد تكون هذه المميزات مشتركة بين جماعة من الناس سواء ضمن المجتمع أو أنها كل شيء مشترك بين أفراد مجموعة محددة أو شريحة اجتماعية تساهم في بناء محيط عام لدولة ما ويتم التعامل مع أولئك الأفراد وفقاً للهوية الخاصة بهم مفهوم الهوية خاص بالإنسان والمجتمع، الفرد والجماعة، وهي موضوع إنساني خالص أي ظاهرة إنسانية، فالإنسان هو الذي ينقسم على نفسه، وهو الذي يشعر بالفارقة أو التعالي أو القسمة بين ما كائن وما ينبغي أن يكون، بين الواقع والمثالي، وبين الحاضر والماضي، بين الحاضر والمستقبل ([9]). وهذا يعني أن الهوية هي إحساس الفرد أو الجماعة بالذات، إنها نتيجة وعي الذات، بأنني أو نحن نمتلك خصائص مميزة ككينونة تميزني عنك وتميزنا عنهم. فالطفل الوليد قد يمتلك هوية ما عند ولادته من خلال اسمه وجنسه وأبوتيه وأمومته ومواطنته، وهذه الأشياء في كل حال لا تصبح جزءاً من هويته حتى يعي الطفل نفسه بها وعلى الرغم من أن الهوية موضوع ميتافيزيقي فإنها مسألة نفسية وتجربة شعورية فالإنسان قد يتطابق مع نفسه أو ينحرف عنها في غيرها. الإنسان الواحد ينقسم إلى قسمين: هوية وغيرية، أو يشعر بالاغتراب إن مالت الهوية إلى غيرها أو انحرفت عن ذاتها. فالاغتراب لفظ فلسفي والانحراف لفظ نفسي. والهوية أن يكون الإنسان هو نفسه متطابقاً مع ذاته. والهوية خاصية للنفس لا للبدن، هي حالة نفسية وليست حالة بدنية ([10])

يمكن لنا تعريف الهوية: بأنها الخصوصية والتميز عن الغير أو مجموعة من المميزات التي يمتلكها الأفراد، وتساهم في جعلهم يحققون صفة التفرد عن غيرهم، وقد تكون هذه المميزات مشتركة بين جماعة من الناس سواء ضمن المجتمع. أو أنها كل شيء مشترك بين أفراد مجموعة محددة، أو شريحة اجتماعية تساهم في بناء محيط عام لدولة ما، ويتم التعامل مع أولئك الأفراد وفقاً للهوية الخاصة بهم ([11]). . [السابق]

وبشغل موضوع الهوية معظم الأقليات بين متمسك بهوية الوطن أو هوية الدين بينما يفضل آخرون الانسجام في المجتمعات التي منحتهم الحرية والأمان خاصة بعد استفحال الهجرة لبلدان الغرب ويظهر التعصب للهوية بين الأقليات الصغيرة للشعور بأن كيانهما مهدد أو الخوف من اندثار هويتهم

والهوية الثقافية لأي شعب هي القدر الثابت والجوهري من السمات العامة التي تميز حضارة عن غيرها من الحضارات ومن العسير أن اتصور شعباً بدون هوية أو نقتنع بما يزعمهم (داريوس شاتي غان) أن الهوية صورة مغلوبة للذات والدراسات السوسيولوجية تؤكد أن لكل جماعة خصائص ومميزات اجتماعية ونفسية

واجتماعية وتاريخية ومعيشية متماثلة تعبر عن كيان ينصهر فيه قوم منسجم بتأثير هذه الخصائص التي تجمعهم والعولمة اليوم تكاد تلغي الهويات كما في الثورة المعلوماتية التي جعلت من العالم قرية مثل مجتمع ال Facebook الذي يجمع بين مختلف الأفراد على اختلاف هوياتهم

ويرى الدكتور حميد الهاشمي أن الهوية تقوم على التصنيف والتفريغ والمقارنة كما أن الهوية أنواع متعددة فردية جماعية مثل الهوية الوطنية أو انتماء لمجتمع أو طائفة وهذه لا يمكن تغييرها وهناك هويات يسعى لها الفرد مثل الهوية المهنية والهوية الفكرية مثل الماركسية أو القومية وهذه الهوية بالإمكان التخلي عنها كما شكلت الهوية العمالية طبقة ساهمت بالتأثير على مجتمعات عديدة أنشئت في بعض الدول بتضامن منتسبها وهناك هوية عمرية أي كبار السن والشباب وهوات جنسية مثل الرجال والنساء بل جعل الاستاذ الهاشمي مشجعي كرة القدم مجموعة ينطبق عليها شروط الهوية لكن لم يتفق معه الكثير نظرا لاعتقادهم أن تلك التصنيفات فتوية ولا علاقة لها بالهوية كما ارجع السبب في ثورات الربيع العربي إلى الصراع على الهوية والتضييق على الأقليات لكن الدكتور فاروق رضا عقب عليه بأن الصراع الآن صراع عصبيات ولا علاقة له بالهوية والصراع العصبيات يتسبب في تدهور المجتمع وتخلفه كما حصل في رواندا بين التوتسي والهوتي والصراع الحالي في العراق بين الطوائف والقوميات بينما نرى العامل الاقتصادي السبب الأهم للثورات والصراعات فيهود العالم تخلى معظمهم عن الهوية الوطنية لصالح الهوية الدينية لمطامع اقتصادية وهذا ما يدفع بعض أكراد العراق للتخلي عن هوية الوطن بحجة الهوية القومية لدرجة مضره بمصلحة الوطن

ثانيا : الهوية الثقافية ومقوماتها

تعد الثقافة مجموعة من الأشكال والتعبيرات التي تميز مجتمعا معيّن ومن خلالها نفهم المعتقدات والممارسات الشائعة والقواعد والملابس والدين والتقوس وطرق الوجود التي تسود عامة الناس في ذلك المجتمع والهوية الثقافية هي الشعور بالانتماء إلى المجموعة وهو جزء من مفهوم الشخص الذاتي ونظرية الفهم الذاتي ويرتبط بالجنسية والاثنية والدين والطبقة الاجتماعية والموقع أو أي نوع من الفئات الاجتماعية التي لها ثقافتها الخاصة

ولقد تطرقت كثير من دراسات الثقافة الحديثة والنظريات الاجتماعية لموضوع الهوية الثقافية وفي العقود الأخيرة ظهرت تعريف جديد غير الفهم السائد للفرد على أنه كتلة ثقافية واحده متماسكة إلى أنه مجموعة من الهويات المختلفة هذه الهويات الثقافية المختلفة يمكن أن تكون نتيجة لعدة ظروف منها المكان والجنس والاثنية والتاريخ واللغة والدين وأجماليات وحتى الأكل

قد تطرقت لموضوع الهوية الثقافية. في العقود الأخيرة. ظهر تعريف جديد غير الفهم السائد للفرد على أنه كتلة ثقافية واحدة متماسكة إلى أنه مجموعة

من الهويات المختلفة. هذه الهويات الثقافية المختلفة يمكن أن تكون نتيجة لعدة ظروف، منها: المكان والجنس والإثنية والتاريخ والجنسية واللغة والجنسانية والدين والجماليات وحتى الأكل. [https://ar.wikipedia.org/wiki/هوية_ثقافية]

والميدان الثقافي أو المكان الذي يعيش فيه المرء يؤثر على الثقافة التي يمثلها. إذ أن البيئة المحيطة والأشخاص في هذه الأماكن يلعبون دوراً كبيراً في شعور المرء تجاه ثقافته التي يرغبون في تبنيها ويشعر الكثير من المهاجرين بالحاجة إلى تغيير ثقافتهم من أجل التوافق مع ثقافة معظم المواطنين في البلاد وأحياناً يشعر بأنه مضطر للاختيار بين كلا الثقافتين أمامهم

ويستطيع بعض المهاجرين التكيف مع الثقافات المختلفة في العالم من خلال التزامهم بثقافتين أو أكثر إذ ليس من الواجب أن يلتزم الإنسان بثقافة واحدة إذ لا مانع من التفاعل مع أشخاص آخرين من ثقافة معينة وبالتالي فإن الهوية الثقافية قادرة على اتخاذ أشكال متعددة كما يمكن أن تتغير حسب المنطقة الثقافية

ذكر أن «الميدان الثقافي»، أو المكان الذي يعيش فيه المرء، يؤثر على الثقافة التي يمثلها الفرد. تلعب البيئة المحيطة والأشخاص في هذه الأماكن دوراً في شعور المرء تجاه الثقافة التي يرغبون في تبنيها. يجد العديد من المهاجرين بالحاجة إلى تغيير ثقافتهم من أجل التوافق مع ثقافة معظم المواطنين في البلاد. يمكن أن يتعارض هذا مع إيمان المهاجر بثقافته وقد تشكل مشكلة أمامه، إذ يشعر بأنه مضطر للاختيار بين كلتا الثقافتين أمامه

قد يكون البعض قادراً على التكيف مع الثقافات المختلفة في العالم من خلال التزامهم بثقافتين أو أكثر. إذ إنه ليس من الضرورة الالتزام بثقافة واحدة لا غير. يتفاعل العديد من الأشخاص مع أفراد من ثقافة معينة إضافة إلى مجموعة أخرى من الأفراد من ثقافة مختلفة. وبالتالي، فإن الهوية الثقافية قادرة على اتخاذ أشكال عديدة ويمكن أن تتغير حسب المنطقة الثقافية. [السابق]

أثر الإنترنت في الهوية الثقافية

لقد بات من الواضح أن الإنترنت لاعب كبير في الهوية الثقافية لدى المجتمع خاصة الشباب منهم وهناك مجموعة من الظواهر التي تحت بالاقتران بين الثقافة الافتراضي التي تشمل انماط ومعايير سلوك المرتبطة بالإنترنت وعالم الإنترنت وثقافة الشباب في حين يمكن التنويه على الازدواجية الحاصلة بين المجال الافتراضي (الاونلاين) والعالم الحقيقي (العلاقات وجه لوجه) وهذه الحدود بالنسبة للشباب صعبة ويمكن تجاوزها لكن في حالات عدة تزعم الآباء والمعلمين مع أن كلا المجالين متراكبان مما يعني أن الشباب يمكن أن يكون موجودين في العالم الواقعي ومع ذلك لا يفقدون اتصالهم بالمجال الافتراضي

وفي السياق الثقافي الحالي لا يمكن أن نفهم العلاقة بين العالمين الافتراضي والواقعي على انهما عالمان مستقلان منفصلان ، رغم انهما يلتقيان في نقطة معينة بل صار العالم الافتراضي جزءا من الواقع ذاته لا يمكن تجاهله أو إنكاره بعد ذلك التطور التكنولوجي المذهل والتقنيات الحديثة المتسارعة التي يسرت سبل التواصل وتلاقح الأفكار والمعارف والنظريات وتبادل الآراء مما يسري الحصيلة المعرفية والثقافية لدى الإنسان، فلا مانع من الانفتاح على ذلك العالم لكن دون الانفصال عن الجذور الثقافية الأصيلة التي نشأنا عليها والتي تشكل هويتنا الثقافية المستقلة لهذا لا خوف من اندماج الحياة الافتراضية مع الحياة الواقعية بوصف عنصراً آخر من عناصر الطبيعية لدى الشباب

إن أفكار التعلم النشط والبحث في محرك بحث Google (حين تود معرفة جواب حيال سؤال ما) أو اللجوء إلى الدروس التعليمية سواء من أجل التعلم حول برنامج أو لعبة أو طرح عبارة من قبيل (قد تعلمت اللغة الإنجليزية على نحو افضل وأكثر تسلياً) كلها أمثلة غالباً ما تم الاستشهاد بها عن سبب كون الإنترنت هو المكان الأكثر زيارة من قبل الشباب الذين تم استطلاع آرائهم

لقد أصبح الإنترنت وسيلة هامة للتعبير عند الشباب يلتمسون فيه باباً من أبواب الحرية والتنفيس عما يحول في خواطرهم من آمال وآلام ويقومون بتصحيح المحتوى الذي يجعلونه متاح لغيرهم كما يقيمون ردود أفعال الآخرين عليه في شكل موافقة اجتماعية متمثلة الكترونياً ويسال الشباب انفسهم عن رأيهم بذواتهم وكيف ينظرون شخصياً إلى أنفسهم وعلى وجه الخصوص كيف يراهم الآخرون وحيال ذلك يلجأ الشباب إلى اختيارات تعبر عن تشكيل هويتهم من خلال عملية طويلة من المحاولة والخطأ مما يمكنهم هذا الشكل التجريبي من التفكير في مكانتهم وعضويتهم واندماجهم الاجتماعي في العالم الواقعي

ومن وجهة نظر أخرى يطرح السؤال حول تأثير الإنترنت على الشباب من خلال الوصول إلى هذا النوع من (مختبر الهوية) والدور الذي يلعبه في تشكيل هوية الشباب وهناك من يرى أن الإنترنت يفتح الباب أمام الشباب لاستكشاف واختبار أدوار وتشخيصات مختلفة بينما يرى آخرون أن المنتديات الافتراضية التي قد يكون بعضها جذابة للغاية ونابضا بالحياة وفاتنا (مثل ألعاب الفيديو وألعاب التجسيد الافتراضي) تشكل خطراً على بناء هوية شخصية مستقرة ومستعدة للخوض في الحياة

مقومات الهوية الثقافية

تنطلق الهوية الثقافية عدة محاور أهمها ما يلي

1. الدين وهو مجموعة من المعتقدات والمبادئ الأخلاقية المتعلقة بوجود الله وهي تشكل هوية ثقافية من خلال المساعده في تحديد السمات الشخصية والأخلاقية للفرد، ومن خلال

الدين يتفاعل الناس مع بعضهم البعض في إطار هذا السياق الذي يحميهم من التناحر والتباغض بل يدفعهم إلى التعاون والتكافل مما يؤدي إلى الوحدة و الانسجام فيما بينهم

2. أن التراث الثقافي بشقيه المادي واللامادي يعد وسيلة التعبير عن العلاقات والقيم السائدة في المجتمع كما أنه يعكس الكثير من العناصر الفلكلورية التي تدخل في كل نسق من الإنساق الاجتماعية والتراث يشكل هوية وأنتما الأفراد وتستعمله المجتمعات كمصدر للتميز

3. الجنسية (أو الوطن) وهي الدولة التي نشأت فيها الشخص وولد فيها والبلد الذي يعيش فيه ، وهي تحدد الهوية الثقافية لأي إنسان يتبنى ثقافة ذلك البلد

4. التاريخ والتاريخ له دور كبير في تشكيل الهوية لأن الفرد لا يشعر بانتمائه لأمتة إلا بعد انصهاره في تاريخها ويساعد هذا الإرث التاريخي في تعميق الشعور بالانتماء لهذا الوطن من خلال صور البطولة والكفاح والبذل والعطاء التي قام بها الأجداد والإسلاف

5. اللغة وتعد من أهم عوامل تشكيل الهوية لأنها وسيلة التواصل والعامل المشترك بين كل أفراد المجتمع ومن خلالها يتحدد كيانه الثقافي والحضاري الذي يميزه عن غيره من القوميات والهويات الأخرى

6. التربية الأخلاقية والعادات وهي مجموعة من القيم والسمات والعادات التي تعارف عليها المجتمع ومن خلالها يتحدد الإطار الذي يسير عليه الإنسان في تعامله اتجاه نفسه والآخرين

تحديات تواجه الهوية الثقافية

1. العولمة الثقافية وهي من أخطر التحديات التي تهدد خصوصياتنا وهويتنا من خلال محاولة تحويل نمط حياتنا إلى نمط حياة غربي

2. سيطرة وسائل الاعلام الغربية ومحاولة إذابة الخصوصية الثقافية لأي بلد

3. التبعية الثقافية بحيث تعتمد ثقافتنا على ثقافات أخرى تغزوا من خلالها قيمنا وعاداتنا وانماط سلوكياتنا

4. تعمد تشويه حقيقة وهوية مجتمعاتنا العربية وإثارة الشبهات حول الهوية الثقافية العربية

5. التركيز على نشر الثقافة الغربية وجعلها النمط الثقافي المثالي

6. التبادل

سبل تعزيز الهوية الثقافية

1. توعية أفراد المجتمع بأهمية الهوية الثقافية وتعزيز فكرة المحافظة على الإرث الثقافي والعمل على ترسيخها من أجل تربية جيل من الأبناء متمسك بهويته الثقافية فخورا بها
2. إقامة ندوات وورش عمل تتناول قضية تعزيز الهوية الثقافية
3. عمل حملات إعلامية وثقافية في المدارس والمراكز الثقافية والتركيز على المسرح المدرسي والترفيهي ومعارض الصور والتراث بالإضافة لوسائل الإعلام من الصحف والمجلات والمنشورات كذلك وسائل التواصل الاجتماعي
4. التركيز على الهوية الثقافية في المناهج التعليمية
5. إعداد أرشيف ثقافي غني بالمعلومات التي تعزز الهوية الثقافية وذلك ليكون إرثاً مستقبلياً إبراز البحوث والدراسات والكتب التي تعنى بالهوية الثقافية
6. الاهتمام بموضوع التراث والفلكلور والشعر الشعبي والأدبي
7. التخطيط لوضع رؤية ثقافية لنا تعدد كالمناهج وكالخريطة التي نسير عليها
8. الانفتاح على الثقافات العالمية مع المحافظة على هويتنا وثوابتها
9. احتواء الشباب وتفاهم طبيعة الهوية العمرية التي يمرون بها والسعي لاحترامها وتشجيع ما هو إيجابي منها مهما كان صغيرا والحظر من محاربتها ما دامت لا تتعارض مع الثوابت

ثالثا: الهوية اللغوية وإرتباطها بالهوية الثقافية

لا يمكن الفصل بين الهوية اللغوية والهوية الثقافية إذ أنهما صنوان لا يفترق ووجهان لعملة واحدة فاللغة هي الرموز والإشارات التي تترجم الواقع الثقافي لمجتمع ما أو أمة ما لذا يعمل الاحتلال دائما على محاولة طمس هوية البلاد المحتلة عن طريق غزو لغتها وثقافتها ومع زوال عصر ما يسمى بالاستعمار الذي عانت من ويلاته شعوب متعددة إلا أن كثيرا من هذه الشعوب لازالت تعاني من الاستعمار اللغوي والثقافي وهو أخطر ما يهددها ويؤثر على هويتها من خلال تشويه صورة اللغة الأم في المناهج التعليمية ومحاولة أضعاف محتواها وأدائها اللغوي وكذلك تشويه صورة مستخدمي هذه اللغة الأصلية وإظهارهم بمظهر المتخلفين عن ركب الحضارة ووسائل التقدم و الانفصام عن الواقع المحيط بهم والتعلق بحبال واهية الأمر الذي لا يصيب لغة الدولة فحسب بل يطعن هويتها وثقافتها أيضا

وعندما نتحدث عن علاقة اللغة بالهوية والثقافة فإن ذلك يتعدى معناها اللغوي المجرد إلى كونها رمز للمجتمع الذي تعبر عنه وأداة لتفاعله وطريقة أهله في التفكير والتعبير إضافة إلى كونها قضية اجتماعية ذات صلة وثيقة بهوية الدولة

وشخصية مواطنيها وعاملا حاكماً يساهم في تقوية الانتماء والترابط والولاء لديهم وعند تعريف اللغة نجد جزرها اللغوي يعود إلى كلمة «لغو» أو «لغى» التي تدور معانيها حول الرمي أو الطرح أو اللفظ، وتعرف على أنها أداة للتفكير تؤثر في الإنسان وتتأثر به كما أنها لسان الجماعة و مرآة فكرها ومنجم عطائها والملمح الرئيس لخصوصيتها اما الهوية فتشتق من كلمة «هو» حرف الرباط الذي يدل في اللغة العربية على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره

ويعرفه علماء الاجتماع على أنه الشيء الذي يشعر الشخص بالاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه والانتماء إليه ذلك الشعور بالهوية والانتماء وتتضافر من أجل تشكيل مجموعة من العوامل تقف على رأسها اللغة

وقد أثبتت كثير من الدراسات قوة العلاقة بين اللغة والهوية الذاتية والجمعية إذا أن تلك العلاقة قائمة بالأساس على الإلمام باللغة الأم والتحصيل الشخصي والعلمي ففي أي مجتمع لا تمثل اللغة مجرد كلمات والفاظ بل تتجلى في كونها وعاء يحوي مكونات وجدانيه ومعتقدات وخصوصيات لذلك المجتمع الأمر الذي يفسر سبب اعتزاز كل شعب بلغته

موقع اللغة في التراث الثقافي

إن للتراث الثقافي جانبين أساسيين أحدهما ملموس يتمثل في المباني والأدوات والمدن والمدارس والآخر غير ملموس ويشمل المعتقدات والعادات والتقاليد واللغات وبما أن التراث الثقافي هو الذاكرة الحية لكل من الفرد والمجتمع فإن الثقافة لا تنتج إلا من خلال اللغة أي كان نوعها إذ لا يمكن تخيل ثقافة لا يحتويها ولا يتفاعل معها أو يساهم في نقلها وعاء لغوي معين وقد حصل المنظرون مسألة الهوية وفق العوامل التي تشكلها في اللغة والدين والتاريخ والجغرافيا والتكوين النفسي والثقافي ومن ثم فإن الثقافة هي الوعاء الذي يتضمن كل تلك المعايير

لذا يعد الحفاظ على تراث الثقافي وبعده الحضاري واللغوي بمثابة دائرتين متداخلتين لا يمكن انفصل أحدهما عن الأخرى إذا أن اللغة هي الفكر الذي من خلاله يتفاعل الإنسان مع مختلف المواقف كما أن الثقافة هي ذلك الكيان المتشابك وغير الملموس الذي يفرض عليه طرق محددة في التعامل مع الآخرين ويحدد استجابته تجاه تلك المواقف

دور اللغة في الحفاظ على الهوية والثقافة

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية أدت إلى صراعات متعددة في العالم وصارت قضية مهمة لدى المفكرين والمؤرخين إذ ان اللغة تمثل المعلم البارز في تحديد الهوية ونظرا للانفصام اللغوي الهوياتي بين النخب المثقفة وعموم الشعب فإن قضية الهوية وصلتها باللغة باتت تمثل قضية محورية وسط صراع يشهده العالم وتتجاوزه الهويات من ناحية واللغات من ناحية أخرى

ومما يزيد الأمر خطورة ظهور اتجاه يدعو الي التعددية والتفاعل الفكري والحضاري واسقاط مفهوم الهوية والذاتية وتجنب الحديث عن الغزو الفكري والثقافي لذا باتت لغة وهوية الأمم في خطر محقق بالشعوب مالم تستيقظ وتفكر لمن يتربص بها وبهويتها ولغتها

ولو علمت الشعوب أهمية اللغة ومركزيتها في هويتهم ما تركوها تنفلت من بين ايديهم اذ أن اللغة إرث اجتماعي ومن يمتلك اللغة يملك الهوية العقلية والروحية وذلك لقدرة اللغة على الحفاظ على الهوية الخاصة بكل فرد وليس هوية أممهم الدينية الثقافية والاجتماعية فحسب وهو الأمر الذي فعلته اللغة العربية تماما من خلال حفظ الدين الإسلامي وتعليمه خاصة في الدول غير الناطقة بالعربية كالهند مثلا كما حفظت التراث الثقافي الإسلامي والعربي وذلك عبر تدوين الكتب والمخطوطات العربية وكل ما قدمته الحضارة الإسلامية من علوم وفنون وشعر وأدب ومن خلال اللغة تعرف البشر على الكثير من الحضارات القديمة وتاريخها مثل الحضارة المصرية القديمة والحضارة البابلية وحضارة سبأ وكذلك الهند واليونان اذ دونت تلك الحضارة من خلال الرسوم والكتابات التي وجدت علي جدران آثارها فقد حفظت اللغة هوية تلك الحضارات والتي لولاها لاندرس تاريخهم مع افول حضاراتهم

إضافة إلى ذلك فإن اللغة تحمل هموم متكلميها وتساهم في تنظيم سلوكهم وتعاملهم وتعبيرهم عن مشاعرهم وتوحيد انتمائهم بقيمتها ليست محصورة في طبيعتها فقط فهي أكبر من مجرد آلية للتبليغ والتواصل بل في قدرتها على تجسيد وتصور الثقافة السانية وفكرها وكونها جامعة بين معبر عن الإبداع وحامل المعرفة ومنتج لها ووعاء للفكر والثقافة

كما ان التمسك باللغة هو السبيل الأول لحماية وتحسين هوية أي أمة مثلما فعل اليابانيون عندما رفضو الهيمنة الصينية إبان الاحتلال فقد حافظو على لغتهم نظرا لمركزيتها في بناء الأمة والقومية اليابانية وإلا لنصهرت هويتها وأصبحت جزءاً من الهوية الصينية

الاستعمار الثقافي والهيمنة اللغوية

تعرف الهيمنة اللغوية على أنها تلك الظاهرة التي من خلالها تتم السيطرة على عقول واذهان شعوب معينة وذلك عبر استحواد لغة الأجنبية على لغة الشعب عبر التقليل من شأنها وإظهار ضعفها وفي الجهة المقابلة تصبح لغة المستعمر مرتبطة بالتقدم استخدامها دليل علي التحضر ومواكبة العصر وشيوع استخدامها في نظامهم التعليمي بل والمعاملات الحكومية والقضائية والهيمنة اللغوية تتبع في ذلك منهجية تمكنهم من بسط سيطرتها ليس فقط علي عقول وأفكار العامة بل النخبة كذلك حتى يصبح المرء على اعتقاد جازم بأن لغة الاصلية لا ترقى إلى

مستوى اللغة المهيمنة وأن العزوف عن استخدامها هو أول الطريقة امام التظاهر بالتحضر والرقى فيصبح تعلم اللغة الأجنبية بالنسبة له هو الطريق نحو حياة جديدة ذات ثقافة جديدة وقد استطاع الاستعمار الثقافي عبر سيطرته على عقول الشباب أن يكون أجيال فارغة من الثقافة وبلا هوية لا تتقن لغتها الأم بل تفخر بقدرتها على التواصل بلغات الأجنبية المختلفة

ومن أجل الوصول إلى تلك الغاية اتبع الاستعمار الثقافي عدة وسائل

أهمها

أولاً : خدعة المثاقفة:

ويقصد بالمثاقفة القضاء على ثقافة معينة لصالح ثقافة أخرى ثم تقليص داخل ثقافة المركز وقد أصبح العالم أجمع بفعل العولمة متوحداً تحت إطار هوية واحدة مركزية وتحت مسمى المثاقفة اندمجت الهويات الثقافية الخاصة مع الثقافة المركزية وبدأت مفاهيم جديدة في الظهور لتمنح عملية الهيمنة اللغوية صورة أكثر وجاه كـ(مفهوم الثقافي والثقافة العالمية) وقد أصبحت اللغة الإنجليزية بفعل ذلك على نحو مخصوص سمة مصاحبة للثقافة والفكرة وبات ينظر للشخص المثقف والحاصل على درجة تعليمية عالية في أي مجتمع بنظرة دونية إذا لم يكن متحدثاً باللغة الإنجليزية بل قد يمارس ضدة نوع من الأقصاء

ولم تكن جهود الغرب في ذلك وليدة العصر الحديث بل ترجع جذورها إلى الجهود التي بذلتها بريطانيا أثناء استعمارها لعدة دول في القرون السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر وما فعلوه الاستعمار الفرنسي في دول المغرب العربية حتى أصبحت اللغة الفرنسية منذ ذلك الحين وإلى يومنا هذا تعامل معاملة اللغة الأولى وجزءاً لا يتجزأ من الهوية المغربية إلى ان برزت الهيمنة الثقافية واللغوية على يد الولايات المتحدة في ثوبها الجديدة بفعل العولمة باعتبارها قوة ناعمة قادرة على فعل ما تقوى عليه الجوش ألا وهو طمس وتدمير الهويات

ثانياً: السيطرة على مخرجات العلم والبحث العلمي والتقني

وقد كان هذا الهدف هو الأول الذي طالما سعى الغرب لتحقيقه من أجل طمس هوية الشعوب وذلك بأرثاء حالة من التبعية اللغوية والعلمية والفكرية لإعاقة أي سبيل قد يقود نحو التطور والإبداع في الأمة المراد استعمارها ثقافياً لذا حارب الغرب مسألة سيطرة اللغة الأم على المناهج الدراسية ومحاولات تعريب المناهج الغربية بما يتناسب مع الثقافة العربية فسعى لبث افكار التطوير واستبدال اللغات الأجنبية محل اللغة الأم وتقليص المساحات التي تمنح فيها للغة الأم بل بث قناعة لدى أولياء الأمور بأن تفوق الأبناء لن يأتي سوى بجعل اللغة الأجنبية هي لغة التعليم الرئيسة وتنحية اللغة الأم جانباً

ومن الأمثلة الدالة على ذلك سلوك الاستعمار الفرنسي من أجل تحقيق هيمنته

اللغوية على التعليم في المغرب حيث استخدم عدة طرق كان على رأسها السعي إلى إحداث تقسيم عرقي عبر خلق الهوية والصراع بين البربر والعرب وعملت فرنسا على إجهاض اللغة العربية من خلال اقضاءها من المدرسة المغربية والأمازيغية وفي المقابل تثبيت الفرنسية لغة مشتركة وموحد

ليس ذلك فحسب بل خلقت لوبيات تنتصر للغة الفرنسية وتدافع عنها من خلال الدعاية لها في مقابل طمس الحقائق وأخفائها عن المواطنين وابرار اللغة الفرنسية حلاً وفرصة ذهبية لأبد من تعلمها لتحسين حياة المواطنين إلى الأفضل ومن اللافت للنظر أن الاستعمار الثقافي لم ينجح في بث أفكاره وسمومه سوى في الأمة العربية إذا لا يذكر أن دولة أجنبية تميل الي تدريس العلوم بغير لغتها الأم كذلك لا يذكر أن اليابان تدرس المعارف والعلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية

وحدها الأمة العربية التي باتت اللغة الاجنبية فيها شرط الحداثة والحصول على وظيفة وعلامة على الرقي الاجتماعي وإذا ما أرادت الأمة العربية التخلص من التبعية اللغوية حفاظا على ما تبقى من هويتها فعليها استجماع قواها اللغوي وقوى أبنائها للتدريس باللغة الأم والسعي نحو إنتاج بحث علمي متطورة بعيدا عن أي هيمنة من اللغات الأخرى

لذا تعد اللغة عاملا ضروريا ملازما لكل إنجاز تنموي بما انها موضوع للتعليم والبحث كما أنها ركن اساس في كل مشروع اقتصادي فهي ليست مجرد أداة للتعبير يمكن أن نستبدل بها أي أداة أخرى بما يعني أن اللغة هي المعيار الحقيقي الذي يتشيد به الفكر ويستقيم

إن اللغة هي أساس الهوية فلا هوية بدون لغة وإنتاج فكري ولا ثقافة بدون هوية ولا فكر بغير مؤسسات علمية متينة ولا علم بغير حرية معرفية ولا تواصل ولا تأثير إلا بلغة وطنية تضرب جذورها في التاريخ وتلبي حاجة الحاضر والمستقبل

كذلك تعد اللغة ظاهرة اجتماعية واصطلاحية تستند إلى متكونين متلازمين الأول حسني والثاني ذهني غير مادي كما يمكن تعريفها بأنه نسق من الإشارات والرموز تشكل اداة من أدوات المعرفة أيضا تعد من أهم وسائل التفاهم والاحتكاك والتفاعل بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة وبدون لغتي يتعذر النشاط المعرفي وترتبط اللغة والتفكير ارتباط وثيقا أفكار الإنسان توصاغ دوما في قالب لغوي حتى في حال تفكيره الباطني

ويؤكد خبراء العلوم الإنسانية أن ثم أربع مسلمات أساسية ينبغي استحضارها عند معالجة مسألة اللغة وهي كالتالي

« اللغة وعاء الفكر واداة التفكير

« وسيلة للتفاهم والتواصل الاجتماعي

« وعنوان الهوية للفرد والمجتمع

« وترتبط اللغة بالثقافة والقيم الحضريّة

ولذلك تقوم اللغة بأربع وظائف أساسية بحسب العلماء المختصين في علم اللغة فالأولى هي وظيفة التواصل مع الغير ، والثانية هي وظيفة تمثيل الكون لأنفسنا في عقولنا ، والثالثة والرابعة هما الوظيفتان الوجدانية والأدائية وهما مرتبطتان بالبحث عن تأويل المعنى بحسب السياق ومقام الخطاب ومن ثم فإن اللغة لا تقتصر على التواصل بين البشر فحسب وإنما تشكل أساس الوجود الإنساني لا تشكل القانون الأول الذي يفرض نفسه على كل فرد داخل المجتمع خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوده إلى الانتقال من الطبيعة إلى الثقافة

وبذلك تكون اللغة هي من ولدت الهوية لأنها تجرد عالم التجربة إلى كلمات وللتقاء باللغة يجعلنا نتعالى عن التجربة الآنية وما يمكننا من تشكيل تصور للذات فالهوية مسألة لغوية في جذورها ولذلك تفهم ظاهرة الهوية بوصفها ظاهرة لغوية ويمكننا القول أن اللغة هي الأساس الذي يقوم على خيال الأمة ومن هذا الجانب تفهم أهمية اللغة المعيارية ووضوابط التأويل في لغة الخطاب وهكذا فإن المنظومة اللغوية هي بمنزلة الكائن البشري فيها ينظم أمور معاشه ويخزن رموزه وثوراته أنها تأويه وتحفظ أسرارها ومن مشكاتها يرى العالم ويدركه وهذا جعل الأديب الفرنسي البيروكامو إلى أن يقول « نعم لي وطن انه اللغة الفرنسية » ويقول الألماني هيدجر « لغتي هي مسكني هي موطني ومستقري هي حدود عالمي الحنين ومعالمه وتضاريفه ومن نوافرها ومن خلال عيونها انظر إلى بقية أرجاء الكون»

إذا لا شك في الارتباط الوثيق بين الهوية واللغة وإن كان الجدل قائما حول طريقة تبادل التأثير فالمشكلة لا تكمن في ارتباط الهوية باللغة في حد ذاتها بل تكمن في التعامل مع طريق ذي اتجاهين كما لو كان طريقا واحدا فهناك من العلماء من سخر كل اهتمامهم لمعالجة الكيفية التي يجري بها تشكيل اللغات الوطنية للهويات الوطنية ولم يهتموا قط بكيف تشكل الهويات القومية وهو ما تقوم به في الواقع بشكل عميق

ولذلك لا توجد لغة محايدة وكل لغة قيم وحامل لروح فهي وسيلتنا لفهم العالم وتمثيله في أذهاننا وللتواصل مع الآخرين وبقدر تعدد اللغات تتعدد تمثلاتنا للوجود إن اللغة تنظم طريقة حياة الجماعات والأفراد وتشكل عاداتها أسس العالم الواقعي فنحن نرى ونسمع ونعبر بالشكل الذي نرى ونسمع ونعبر به لأن عادات الجماعات اللغوية قد هيئت لنا سلفا اختيارات معينة في التفسير وهذه العادات تختلف من جماعة لأخرى وما من أمة إلا وتتكلم بالشكل الذي تفكر به وتفكر بالشكل الذي تتكلم به فاهي ترسخ تجاربها في لغتها بما في ذلك التجارب الحقيقية والتجارب الخاطئة التي تنقلها للأجيال اللاحقة

وباللغة أيضا يدوم المتخيل الجماعي وتصاغ المؤسسات قبل أن تترجم إلى سلوكيات وينقل المعاش اليومي أو يصاغ شفهيًا أو كتابيًا أو يتخذ موضوعاً للتأمل أو ينقل كما هو بوصفه شكلا من الفكر المقولب كذلك في التنشئة الاجتماعية للطفل وتنقل الظاهرة الثقافية داخل الأشكال اللغوية الموافقة عليها من قبل الجماعة وهكذا فإن اللغة تكيف المواقف وتعد سلفا للأفراد والجماعات للفعل ولرد الفعل وللتفكير بطريقة محددة

واللغة هي تنقل الأفراد من جماعة بشرية إلى مجموعة ثقافية وهذا على وجه التحديد يعني أن الرابطة اللغوية أقوى من الرابطة السياسية لأن جماعة البشرية إذا ترابطت سياسياً كونت مجموعة وطنية وهذا لا يؤدي بالضرورة الي التجانس الثقافي لانه قد قام فعلا بين أفراد المجموعة بمجرد الانضواء تحت الرابطة السياسية الواحدة والتاريخ القديم ومنه المعاصر والحديث مليء بالشواهد الدالة ويكفي أن نتبين كيف انفصلت كيانات سياسية كان يظن أنها التحمت بمجرد انصهارها في سياق الدولة السياسية ولكن سلطة الثقافة كانت أقوى فتفتت المنظومة إلى إثنية ثقافية شأن ما حصل في يوغسلافيا وفي تشيكوسلوفاكيا وفي ما كان يسمى بالاتحاد السوفيتي اما الشاهد المضاد والذي يبرهن على أن السياسة والاقتصاد والإيديولوجيا هي جميعا أضعف من الثقافة المتجانسة ومن اللغة المشتركة ومن التراث الفكري الواحد فهي توحد ألمانيا بعد سقوط جدار برلين

أما فيما يتعلق بالهوية الإسلامية نجد أنها هوية متميزة عن غيرها تمتلك مقومات وجودها والحفاظ على ثقافتها وخصوصيتها ومن الجدير بالذكر أن الهوية الإسلامية تستوعب حياة المسلم كلها وكل مظاهر شخصيته فهي تامة الموضوع محددة المعالم والملامح بالإضافة الي انها واضحة الهدف والغاية فهي تمتلك مقومات وجودها وبقائها وتنحصر تلك المقومات باختصار شديد بالعقيدة الإسلامية كمرجع أو مصدر أساسي لمختلف شعوب وقوميات وأمم العالم الأخرى الداخلة بالدين الإسلامي بالإضافة الي اللغة العربية لغة القرآن الكريم التي تعتبر عاملا يجمع ويشمل جميع المسلمين على اختلاف قومياتهم واعراقهم فكل مسلم عربي بالضرورة فلا يحتاج المسلم لأن يكون عربيا في النسب حتى تكتمل عربيته في نظر الإسلام كما يلعب التاريخ المشترك والتراث الحضاري (الذي ينحدر من خصائص أمة من الأمم المتفاعلة مع البيئة التي نشأت فيها) دورا أساسيا في تحديد ملامح تلك الهوية مما يشكل الوحدة الثقافية المشتركة بين أبناء الأمة الإسلامية النابعة من المقومات الأربع السابقة وأخيرا التكوين النفسي المشتركة (الأخلاق والعادات والتقاليد والمشارع والأحاسيس والأعياد ومناسبات الأفراح والإحزان ... الخ) التي كان للدين الإسلامي الفضل والدور الأعظم في تشكيلها وصلها وتهذيبها

ختاما يتضح لنا مما سبق أن الهوية هي ما يتميز بها الأفراد والمجتمعات والأمم من سمات وخصائص تشمل العقيدة واللغة والعادات والتقاليد والتاريخ والحضارة

وغيرها من الأمور الثابتة والمتجزره كذلك تعد اللغة المكون الأساسي للهوية بعد الدين إذ أنها وعاء الفكر وترجمان العقل وتصوير الحياة بكل اطيافها وصورها وأشكالها ومرة نرى من خلالها تاريخ الأمم والجماعات والحضارات وعبرها نستطيع الحكم عليها والشهادة لها سلباً أو إيجاباً

كذلك لا يمكن الفصل بين اللغة والثقافة أو بين الهوية اللغوية والهوية الثقافية لأنهما صنوان لا يفترقان وكلاهما متعلق بالآخر إذا لا يمكن تصور لغة بلا ثقافة أو ثقافة بدون لغة وكلاهما حارس لآخر عنوان له والتاريخ يشهد على أن الأمم والمجتمعات التي حافظت على لغتها وثقافتها انطلقت إلى آفاق التقدم والحضارة وانضمت إلى ركب التطور أما الأخرى التي فرطت في لغتها وثقافتها فقد تقهقرت إلى الخلف وفاتها قطار التنافس إلى القمة وصارت تابعة تنتظر ما يملأ عليها وتنفذ ما يطلب منها في ظل عالم لا يعترف إلا بالقوي ولا يحترم غير المستقل

المراجع

- « كريمة محمد كربية ، اللغة والهوية ، جامعة سلمان بن عبد العزيز - كلية التربية - قسم اللغة العربية 1435 هـ
- « ضياء الدين زاهر ، اللغة ومستقبل الهوية ، التعليم نموذجاً الإسكندرية - مصر - مكتبة الإسكندرية - وحدة الدراسات المستقبلية 2017 - ص 30
- « نور الدين البصير ، تجازبات اللغة والهوية بين الاصاله والاغتراب ، الجزائر : جامعة حسية بن أبو علي ص 31 الي 40

- » <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/60548>
- » <https://www.albayan.co.uk/MGZarticle2.aspx?ID=7821>
- » <https://www.emaratalyoun.com/life/culture/2022-09-26-1.1671223>

توظيف التداولية في تحقيق الكفاية الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد / د.الصادق آدم بركات

أستاذ اللغويات وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المشارك بجامعة إفريقيا العالمية بالخرطوم جمهورية السودان الخبير المتفرغ والمُشرف الأكاديمي بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية

مقدمة:

إن بعض متعلمي اللغة العربية بعد اجتيازهم المستوى المتقدم في برنامج الإعداد اللغوي، يخطؤون في مواقف تواصلية حقيقية، عند تواصلهم مع الناطقين الأصليين باللغة، علما بأنهم اجتازوا اختبارات المستوى المتقدم، ويمكن أن يكونوا اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية إن وجدت، وتحدث هذه الأخطاء عند تواصلهم مع الناطقين الأصليين باللغة في مواقف حقيقية عند طلب خدمة أو التعبير عن أي شئ يحول بخاطرهم في ذلك الوقت. ويمكننا التعبير عن هذه الفكرة بطريقة أخرى، عن طريق طرح التساؤلين

لماذا لم ينجح بعض من متعلمي اللغة الثانية / الأجنبية في توظيف خبراتهم اللغوية في بعض المواقف الاتصالية الحقيقية بالطريقة التي يتواصل بها الناطق الأصلي باللغة؟

وكيف يمكننا أن ننقل متعلم اللغة الثانية / الأجنبية إلى استخدام اللغة بصورة صحيحة في مواقف ثقافية تواصلية حقيقية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تأتي هذه الدراسة: لتتناول الموضوع من خلال جزئين ثانيهما يقوم على أولهما، فنبداً بأدبيات الدراسة التي نتناول فيها التداولية والكفاية الثقافية بالقدر الذي يتناسب مع حجم الدراسة، ومن ثم نتطرق إلى كيفية توظيف التداولية لتحقيق الكفاية الثقافية من خلال ثلاثة زوايا، هي: تصميم المحتوى التعليمي، وتدريس اللغة الثانية / الأجنبية، وتقويم المتعلم

أولاً: أدبيات البحث:

1. التداولية:

أتناول في الجزء الخاص بالتداولية تعريفها، وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وفروعها وجوانب البحث فيها

يعود مصطلح التداولية (Pragmatics) بمفهومه الحديث إلى الفيلسوف الأمريكي تشارلز موريس الذي استخدمه سنة 1938 دالا على فرع من فروع ثلاثة يشتمل عليها علم العلامات أو السيمائية. هذه الفروع هي:

1. علم التراكيب syntax: يعنى بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات بعضها مع بعض.

2. علم الدلالة semantics: يدرس علاقات العلامات بالأشياء التي تدل عليها أو تحيل إليها.

3. التداولية: تهتم بدراسة علاقة العلامات بمفسيها (نحلة، 2002، 9).

وتعد التداولية جزءاً من السيمائية، التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات، فهي تعنى بدراسة استعمال اللغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية، فهي إذن تهتم بالمعنى كالدلالة، وبعض الأشكال اللسانية التي لا يتحدد معناها إلا من خلال استعمالها (بوقرة، 2009، 97).

ووصفها فرانسيس جاك (بوقرة، 2009، 97 نقلا عن فرانسيس جاك) بقوله: «تتطرق التداولية إلى اللغة في أبعادها الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا، وللتداولية اتجاه جديد في دراسة اللغة يشارك في تنمية البحث فيه دارسون تجاوزوا بعض المفاهيم اللغوية التي سادت في الفترة الواقعة بين دروس سوسير وكتابات تشومسكي؛ ذلك أنهم انكبوا على دراسة الأشكال الدلالية لا الدالة، واهتموا بالمقام اللغوي، وأصبحوا ينظرون في القول، ويتساءلون عن علاقة اللغة بالكلام، وجدوى التفريق بينهما»

وتوصف التداولية بأنها دراسة اللغة في الاستعمال In use أو في التواصل In in-teraction؛ وهذا التعريف يشير إلى أن المعنى ليس شيئاً متأصلاً في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما (نحلة، 2002، 14)

وأصبحت التداولية مجالاً يعتد به في الدرس اللغوي في العقد السابع من القرن العشرين بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من الفلاسفة هم أوستن، وسيرل، وجرايس. ولا تنتمي التداولية إلى أي من مستويات الدرس اللغوي صوتياً، أم صرفياً، أم نحوياً، أم دلالياً، وهي ليست مستوى يضاف إلى هذه المستويات؛ لأن كلا منها يختص

بجانب محدد ومتناسك من جوانب اللغة، وله أنماطه التجريدية، ووحداته التحليلية. ولا تقتصر التداولية على جانب محدد من جوانب اللغة، بل من الممكن أن تستوعبها جميعا، وليس لها أنماط تجريدية، ولا وحدات تحليل، وتتميز التداولية عن غيرها من اتجاهات البحث اللغوي بما يلي:

« التداولية تقوم على دراسة الاستعمال اللغوي، أو هي لسانيات الاستعمال اللغوي. وموضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي من حيث هو صيغة مركبة من السلوك الذي يولد المعنى.

« ليس للتداولية وحدات تحليل خاصة بها، ولا موضوعات مترابطة.

« التداولية تدرس اللغة من وجهة وظيفية عامة (معرفية، واجتماعية، وثقافية).

« تعد التداولية نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصلة باللغة (نحلة، 2002، 14). ولا تنضوي التداولية تحت علم من العلوم التي لها علاقة باللغة بالرغم من أنها تتداخل معها في بعض جوانب الدرس. ومن هذه العلوم:

- علم الدلالة: يشارك التداولية في دراسة المعنى على خلاف في العناية ببعض مستوياته. ونتيجة لتنامي الاهتمام بالفاعل بين المعنى والاستعمال ظهرت اتجاهات حديثة تحاول أن تؤلف بينهما

- علم اللغة الاجتماعي sociolinguistics: يشارك التداولية في تبين أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث، والموضوع الذي يدور حوله الكلام، ومرتبة كل من المتكلم والسامع وجنسه، وأثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها

- علم اللغة النفسي psycholinguistics: يشترك مع التداولية في الاهتمام بقدرات المشاركين التي لها أثر كبير في أدائهم مثل الانتباه، والذاكرة والشخصية - تحليل الخطاب discourse analysis: يشترك مع التداولية في الاهتمام بتحليل الحوار، ويقتسمان عددا من المفاهيم الفلسفية واللغوية كالطريقة التي توزع بها المعلومات في جمل ونصوص، والعناصر الإشارية والمبادئ الحوارية (نحلة، 2002، 10-11). والتداولية شديدة الاتساع متداخلة مع غيرها من العلوم، أدى ذلك إلى تصنيفها إلى عدة تداوليات:

أ. التداولية الاجتماعية: تهتم بدراسة شرائط الاستعمال اللغوي المستنبطة من السياق الاجتماعي، أي تنطلق من السياق الاجتماعي إلى التركيب اللغوي
ب. التداولية اللغوية: تدرس الاستعمال اللغوي من وجهة نظر تركيبية، أي تنطلق من التركيب اللغوي إلى السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه.
ج. التداولية التطبيقية: تعنى بمشكلات التواصل في المواقف المختلفة وبخاصة

حين الاتصال في موقف بعينه نتائج خطيرة كالاستشارات الطبية، وجلسات المحاكمة.

د. التداولية العامة: تعنى بدراسة الأسس التي يقوم عليها استعمال اللغة استعمالا اتصاليا(النجار، 2013، 20)

وتتلخص جوانب البحث التداولي في:

أ. الإشارات Deixis: في كل اللغات كلمات وتعبيرات تعتمد اعتمادا تاما على السياق الذي تستخدم فيه، ولا يستطيع إنتاجها أو تفسيرها بمعزل عنه، فإذا قرأت جملة مقطوعة من سياقها مثل: سوف يقومون بهذا العمل غدا، لأنهم ليسوا هنا الآن. وجدتها شديدة الغموض لأنها تحتوي على عدد كبير من العناصر الإشارية التي يعتمد تفسيرها اعتمادا تاما على التفسير المادي الذي قيلت فيه، ومعرفة المرجع الذي تحيل إليه، وهذه العناصر هي: واو الجماعة، وضمير جمع الغائبين هم، واسم الإشارة هذا، وظرفا الزمان غدا والآن، وظرف المكان هنا، ولا يتضح معنى هذه الجملة إلا إذا عرفنا ما تشير إليه هذه العناصر

الإشارات الشخصية: وهي ضمائر الحاضر، والمقصود بها الضمائر الشخصية الدالة على المتكلم وحده، مثل: أنا، أو المتكلم ومعه غيره، مثل: نحن، والضمائر الدالة على المخاطب مفردا، أو مثنى، أو جمعا، مذكرا، أو مؤنثا

الإشارات الزمانية: وهي كلمات تدل على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم، فزمان التكلم هو مركز الإشارة الزمانية في الكلام، فإذا لم يعرف زمان التكلم، أو مركز الإشارة الزمانية التباس الأمر على السامع أو القارئ، فإذا قلت: نلتقي الساعة العاشرة فزمان التكلم وسياقه هما اللذان يحددان المقصود بالساعة العاشرة صباحا أم مساء من هذا اليوم أو من يوم يليه

الإشارات المكانية: هي عناصر إشارية إلى أماكن يعتمد استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلم وقت التكلم، أو على مكان آخر معروف للمخاطب أو السامع، ويكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قريبا أو بعدا أو وجهة، فإذا قال شخص: أحب أن أعمل هنا، فهل هو يعني في هذا المكتب، أو في هذا المبنى، أو في غيرهما. فكلمة هنا تعبير إشاري لا يمكن تفسيره إلا بمعرفة المكان الذي يقصد المتكلم الإشارة إليه

إشارات الخطاب: تختلف إشارات الخطاب عن الإحالة إلى سابق أو لاحق، فالإحالة يتحد فيها المرجع بين الضمير وما يحيل إليه، مثل: زيد كريم وهو ابن كرام. أما إشارات الخطاب فهي لا تحيل إلى ذات المرجع، بل تخلق المرجع. فإذا كنت تروي قصة ثم ذكرت بك قصة أخرى فقد تشير إليها، ثم تتوقف قائلا: لكن تلك قصة أخرى، فالإشارة هنا إلى مرجع جديد

الإشارات الاجتماعية: هي ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين

المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسمية أو علاقة ألفة ومودة والعلاقات الرسمية يدخل فيها صيغ التبجيل، والألقاب، ومراعاة المسافة الاجتماعية. وغير الرسمية تنفك من القيود. وهي مشتركة بين التداولية وعلم اللغة الاجتماعي (نحلة، 2002، 15 وما بعدها)

ب. الافتراض السابق: يوجه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس ما يفترض سلفاً أنه معلوم له، فإذا قال رجل لآخر: أغلق النافذة، فالمفترض سلفاً أن النافذة مفتوحة، وأن هناك مبرراً يدعو إلى إغلاقها، وأن المخاطب قادر على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الأمر، وكل ذلك موصول بسياق الحال. وعلاقة المتكلم بالمخاطب

والافتراض السابق نوعان:

« المنطقي أو الدلالي: وهو مشروط بالصدق بين قضيتين، فإذا كانت (أ) صادقة كان من اللازم أن تكون (ب) صادقة.

« الافتراض التداولي السابق: فلا دخل له بالصدق أو الكذب، فالقضية الأساسية يمكن أن تنفى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض السابق، فإذا قلت مثلاً سيارتي جديدة ثم قلت سيارتي ليست جديدة فعلى الرغم من التناقض بين القولين فإن الافتراض السابق وهو أن لك سيارة لا يزال قائماً في الحالين (نحلة، 2002، 26 وما بعدها).

ج. الاستلزام الحواري: إن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وعكس ما يقولون، فما يقال وهو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظية، وما يقصد وهو ما يريد المتكلم أن يبلغه للسامع على نحو غير مباشر اعتماداً على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال. فالاستلزام معبر بين ما يحمله القول من معنى صريح وما يحمله من معنى متضمن

والاستلزام نوعان:

« استلزام عرفي: قائم على ما تعارف عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اختلفت بها السياقات وتغيرت التراكيب، مثل: كلمة *but* الانجليزية ونظيرتها لكن العربية.

« الاستلزام الحواري: وهو متغير دائماً بتغير السياقات التي يرد فيها. وللاستلزام الحواري خواص تميزه، هي:

= يمكن إلغاؤه بقول يسد الطريق أو يحول دونه، ولا يقبل الانفصال عن المحتوى الدلالي، فهو متصل بالمعنى الدلالي لا بالصيغة اللغوية التي قيل بها.

= متغير، ويقصد بذلك أن التعبير الواحد يمكن أن يؤدي إلى استلزامات مختلفة في سياقات مختلفة.

= يمكن تقديره. والمراد به أن المخاطب يقوم بخطوات محسوبة يتجه بها خطوة خطوة إلى الوصول إلى ما يستلزمه الكلام، فإذا قيل مثلاً: الملكة فكتوريا صنعت من حديد، فإن القرينة تبعد السامع عن قبول المعنى اللفظي فيبحث عما وراء الكلام من معنى (نحلة، 2002، 32 وما بعدها).

د. الأفعال الكلامية: ميز أوستن بين نوعين من الأفعال:

« أفعال إخبارية: وهي أفعال تصف وقائع العالم الخارجي، وتكون صادقة أو كاذبة.

« أفعال أدائية: تنجز بها في ظروف ملائمة أفعال أو تؤدي، ولا توصف بصدق أو كذب، بل تكون موفقة happy كما أطلق عليها أو غير موفقة unhappy. ويدخل فيها التسمية، والوصية، والاعتذار، والرهان، والنصح، والوعد.

الفعل الكلامي عند أوستن مركب من ثلاثة أفعال:

1. الفعل اللفظي: يتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد وهو المعنى الأصلي وله مرجع يحيل إليه.

2. الفعل الإنجازي: هو عبارة عن الملفوظات أو المنطوقات التي تنجز معنى قصدياً أو تأثيرياً مقصوداً ومتعمداً، كالاعتذار والوعد أو غيرهما، دون حاجة إلى أفعال مباشرة، مثل: إني عائد حتماً.

3. الفعل التأثيري: يقصد به الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع (كليب، 2017، 145-146).

وقد صنف أوستن الأفعال الكلامية على أساس من قوتها الإنجازية إلى

خمسة أصناف:

- « أفعال الأحكام: تتمثل في حكم يصدره قاضٍ أو حكم.
- « أفعال القرارات: تتمثل في اتخاذ قرار بعينه كالإذن والطرء والتعيين.
- « أفعال التعهد: تعهد المتكلم بفعل شيء، مثل: الوعد والضمان والتعاقد.
- « أفعال السلوك: تكون رد فعل لحدث ما كالاعتذار والشكر والمواساة.
- « أفعال الإيضاح: تستعمل لإيضاح وجهة نظر أو بيان رأي مثل الاعتراض والتشكيك (نحلة، 2002، 40 وما بعدها).

2. الكفاية الثقافية:

نتناول في هذا الجزء خلفية عن ظهور مصطلح الكفاية، وتطور المصطلح، ونظرة نظريات اكتساب اللغة لعملية اكتساب اللغة والثقافة، ثم تطرقنا لتعريف الكفايات بصورة عامة وأساليب تحديدها، ثم جمعنا بين مصطلحي الكفاية والثقافة فعرفنا الكفاية الثقافية، وتحقيقها، وعلاقتها بالكفاية التواصلية

عرف مصطلح الكفاية -في بادئ الأمر - في اللسانيات، حيث جاء به تشومسكي في نظريته «التحويلية التوليدية»: ليفرق بين ما يكمن في ذهن الإنسان وسماه «الكفاية اللغوية» وما ينجز من حديث وسماه «الأداء اللغوي»، ثم انتقل المصطلح بعد ذلك إلى مجالات علمية أخرى، وقد عرفت الكفاية اللغوية في مجال تعليم اللغات بالتمكن من مهارات اللغة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، وعناصر اللغة (الأصوات، المفردات، والتراكيب)

والتطور الذي حدث في اللسانيات بدخول التداولية إليها، انتقلت اللسانيات من الجانب الشكلي (البنية) الذي تمثله المدرسة البنيوية والنظرية التحويلية التوليدية والتي تدرس اللغة في بنيتها فقط إلى الجانب الوظيفي الذي يدرس اللغة في الاستخدام أي التواصل في السياق الثقافي والاجتماعي، وفي الجانب التطبيقي قابله انتقال من الكفاية اللغوية التي تدرس البنية اللغوية فقط إلى الكفاية التواصلية التي تعالج تعليم اللغات في سياقها الثقافي والاجتماعي، حيث أصبحت الكفاية اللغوية جزءا منها، وتشمل الكفاية النحوية، والكفاية الخطابية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الإستراتيجية، والكفاية الثقافية موضوع دراستنا هذه جزء منها وقد تناولت نظريات اكتساب اللغة اكتساب اللغة والثقافة، وقد اهتمت النظريتان الشكليتان (البنيوية والتحويلية التوليدية) باكتساب اللغة بوصفها بنية معزولة عن السياق الذي تتداول فيه، وقد تناولت نظريات أخرى اللغة والثقافة، فقد جعلت نظرية الدخل اللغوي نقطة الانطلاقة فيها تتمثل في الافتراض بأن الضغوطات التواصلية هي ما يحفز التعلم اللغوي، و يركز أصحاب هذا المذهب على أن العلاقة بين التواصل والاكساب اللغوي والملاحظات التي تربط بينهما كالملاحظة والانتباه

وترى نظرية الدخل اللغوي أن الناطق الأصلي يعتمد في عملية الاستيعاب على ثلاثة مصادر من المعرفة

1. معارف أطرية أو نسقية knowledge schematic وهي تشمل خلفيات معلوماتية (حقيقية، واجتماعية/ثقافية) ومعارف إجرائية (كيفية) توظيف هذه المعارف في الخطاب اللغوي.

2. معارف سياقية knowledge contextual وهي تشمل معارف تتصل بالموقف المحيط المادي، والمشاركين ونحو ذلك (ومعارف تتصل بمصاحبات النص) ماذا قيل، وماذا سيقال.

3. معارف لغوية systematic knowledge وهي تشمل معارف نحوية وصرفية ودلالية (الشويرخ، 2016، 23-10).

وتنطلق نظرية التكيف اللغوي الاجتماعي في أن المعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية متداخلتان أثناء تكوينيهما، وأن مكتسب اللغة سواء أكان طفلاً أم بالغاً يقوم بدور نشط أثناء هاتين العمليتين، كما أنه يتميز بالانتقائية في ذلك. والفكرة الأساسية لنظرية التكيف اللغوي الاجتماعي تتمثل في أن تعلم اللغة يتم من خلال التفاعل مع الآخرين الذين يتميزون بالكفاءة في استعمال اللغة وفي ممارستها الثقافية، حيث يمد هؤلاء الأفراد ذووا الكفاءة اللغوية المرتفعة غيرهم من الأفراد الأقل كفاءة بالاستعمالات المناسبة للغة وبالقيم والإيدولوجيات والهويات الخاصة بالمجتمع. وهذا بدوره يدعو إلى ضرورة تبني منظور متعدد الأبعاد ومتقاطع ثقافياً عند دراسة النمو اللغوي والاجتماعي، أي جعل السياق الاجتماعي/الثقافي هو محور الاهتمام. وتركز نظرية التكيف اللغوي/الاجتماعي على الطريقة التي يشارك بها الأفراد في الأحداث والنشاطات الكلامية، مثل: النكات، والتحايل، والحصص الدراسية، وحكاية القصص، وكتابة المقالات والمذكرات، إلى جانب القيم المرتبطة بهذه الممارسات، وذلك على اعتبار أن قدرة المرء على المشاركة في الممارسات اللغوية على نحو مناسب وفقاً للأعراف المجتمعية يساعد المرء في تأدية دوره على نحو فعال في المجتمع. وتعني عملية التكيف اللغوي/الاجتماعي، تعلم الأفراد، خاصة المبتدئين، المعارف والقناعات والأدوار والهويات والمشاعر والرموز الاجتماعية الخاصة بالمجتمع، وذلك من خلال الممارسات اللغوية والتفاعل الاجتماعي

وعملية التكيف اللغوي/الاجتماعي للمبتدئين بما فيهم متعلمي اللغة الأولى أو الثانية تتم من خلال التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء المبتدئين والأفراد الذين يفوقونهم خبرة ودراية وكفاية لغوية، كتفاعل الأخوة الكبار مع أخوتهم الصغار، وتفاعل المعلم مع طلابه، وتفاعل الوالدين مع أطفالهم، وتفاعل العاملين من ذوي الخبرة مع العاملين الجدد، وتفاعل الناطق الأصلي باللغة مع متعلمي اللغة. وتستمر عملية التكيف اللغوي/الاجتماعي عملية مدى الحياة، مما يعني أن التكيف اللغوي/الاجتماعي ليس مقصوراً على الأطفال، بل يشمل فئات أخرى كالطلاب الذين يلتحقون بمدرسة جديدة ويشاركون في نشاطات جديدة عليهم، وكذلك طلاب الجامعة الجدد، وأعضاء الجماعات الجدد، فكل هؤلاء يجب عليهم أن يتعلموا طرق استعمال اللغة الشفهية والكتابية الخاصة بهذه السياقات، وأن يدركوا القيم والقناعات والإيدولوجيات المرتبطة بهذه البيئات (انظر: الشويرخ، 2017، ص 84-65).

الكفايات competencias تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. إنها عبارة أخرى لمجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفسحركية (طعيمة، 2006، 33)

وقد حدد رشدي طعيمة أساليب تحديد الكفايات في النقاط التالية:

1. ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.
2. تحليل المهمة ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.
3. دراسة حاجات المتعلمين وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.
4. تقدير الحاجات ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمؤسسة التعليمية وتعرف متطلباته، وتحديد المهارات اللازمة لتوافرها عند المتخرجين في هذه المؤسسة؛ لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المؤسسة.
5. التصور المهني لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور. وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة إفتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومنها يحدد الكفايات المناسبة.

تصنيف المجالات إلى عناقيد، يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينهما من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين (طعيمة، 2006، 34-35)

وقد عرفت الكفاية الثقافية في مجال تعليم اللغات وتعلمها لتشمل المعرفة التي تمكّن المتحدث والمتلقي من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية (الرهبان، 2016، 263، نقلا عن هامرلي، 1994، 75).

والكفاية الثقافية بمستوياتها اللغوية وغير اللغوية هي كفاية أدائية، تعتمد على قدرة المتعلم على الاستخدام الفعلي للغة في مواقف حقيقية، وإن معرفة الأداء الثقافي؛ أي القدرة على التصرف المناسب بحسب ما تمليه الأوضاع الثقافية المختلفة، هي أهم كثيرا من مجرد المعرفة الكيفية؛ لأن متحدث اللغة الثانية قد يكون عرضة لسوء فهمه من قبل الآخرين ولسوء فهمهم له، إذا أخطأ في استخدام اللغة تواصليا وتداوليا، وهذا وضع قد ينتج عنه استخفاف به وإهانته له (أبو مغنم، 2023، 9-10).

وبالنظر إلى التعريفين أعلاه نستخلص أن الكفاية الثقافية:

« هي كفاية أدائية، تعتمد على قدرة المتعلم على الاستخدام الفعلي للغة في مواقف حقيقية.

« تمكّن المتحدث والمتلقي من فهم اللغة واستخدامها بدقة

وطلاقة وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع
التي تليها.

« تعتمد على قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة صحيحة
من حيث نطق الأصوات وانتقاء المفردات واستخدام التراكيب،
بجانب الاستخدام الفعلي للغة في مواقف حقيقية.
وتأتي أهمية الكفاية الثقافية في تمكين المتعلمين من استخدام اللغة في
السياقات الثقافية، وتصحيح التصورات النمطية الخاطئة حول الثقافة العربية،
وجعلهم قادرين على استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي والتواصلي بصورة
صحيحة، ولا يتأتى ذلك التواصل الناجح مع أبناء اللغة إلا بالتدريب والمران والانغماس
في مجتمع اللغة انغماسا كاملا (أبو مغنم، 2023، 10).

ونكتسب الكفاية الثقافية من خلال المحتوى التعليمي من معلومات حقيقية
عن مجتمع اللغة، من أمثلة ذلك المعلومات الجغرافية، والبيئية، والطبيعية، والمناخ،
والتوزيع الجغرافي للسكان، ووسائل النقل، ومعلومات تاريخية وغيرها. وتحقق
الكفاية الثقافية من خلال محتوى تعليمي يشمل النصوص الأدبية: نثرية، وشعرية،
تراثية وحديثة، متنوعة في أجناسها الأدبية، من رواية ومسرحية وقصة قصيرة، ويرة
ذاتية، ومقالات، وخطب، ومقالات أدبية وعلمية، وصحفية وشعر عمودي وحر (أبو
مغنم، 2023، 10-11).

إن العلاقة بين الكفاية التواصلية والكفاية الثقافية الأولى تشمل الثانية، يؤكد
ذلك الرهبان (2016، 255) بقوله: «توسع مفهوم الكفاية التواصلية الذي وضعته
المداخل الاتصالية ليشمل بعدا آخرأ ألا وهو الكفاية الثقافية»

ثانيا: توظيف التداولية في تحقيق الكفاية الثقافية:

نتناول في هذا الجزء من هذه الدراسة محاور عدة نبين فيها كيف نحقق
الكفاية الثقافية من وجهة نظر تداولية، وهذه المحاور تتمثل في عناصر المنهج
(الأهداف، المحتوى، التدريس، التقويم)

1. **الأهداف:** توظف التداولية في تحقيق الكفاية الثقافية على مستوى الأهداف
التعليمية ومخرجات التعلم فيما يلي:

« التأثير في اتجاهات المتعلمين إيجابا نحو اللغة العربية وثقافتها.

« إدماج المتعلمين في الهوية الجديدة المتمثلة في اللغة العربية وثقافتها.

« إدماج المتعلمين في أعراف الاستعمال الاجتماعي والثقافي

ووسائل الاستدلال؛ ليتكفوا من التعبير عن ما يحمله القول

من معنى صريح، وما يحمله من معنى متضمن.

« تدريب المتعلمين على استخدام الأفعال الكلامية للتعبير عن الأحداث الثقافية والاجتماعية بصورة صحيحة.

يجب إدراج أهداف ومخرجات تعلم تشير إلى التداولية والكفاية الثقافية في وثائق تأليف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبالتالي إدراجها في سلاسلها التعليمية بجانب الأهداف التي كتبت سابقا

2. المحتوى: توظف التداولية لتحقيق الكفاية الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى النصوص، والتدريبات والأنشطة.

توظف التداولية لتحقيق الكفاية الثقافية في النصوص التعليمية عن طريق:

« اختيار نصوص من الاستخدام الحي للغة تعبر عن ثقافة مجتمع اللغة وموروثاته.

« اختيار نصوص تعبر عن كلمات وتعبيرات تعتمد اعتمادا تاما على السياق الذي تستخدم فيه، ولا يستطيع إنتاجها وتفسيرها بمعزل عنها؛ لتدريب المتعلمين على الإشارات الشخصية الدالة على المتكلم أو المخاطب، والإشارات الزمانية التي تدل على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم، والإشارات المكانية التي يعتمد استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلم وقت التكلم، أو على مكان آخر معروف للمخاطب أو السامع، ويكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قريبا أو بعدا أو جهة، والإشارات الاجتماعية التي تدل على ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمتلقين من حيث هي علاقة رسمية أو علاقة إلفة ومودة.

« اختيار نصوص متضمنة للافتراض المسبق التداولي، ليعبر عن موضوعات ثقافية تختلف من مجتمع إلى مجتمع في إطار اللغة الواحدة.

« تضمين النصوص التعليمية في المستويات المتقدمة حوارات يعبر فيها بقولهم ما يقصدون، أو يقصدون أكثر مما يقولون، وعكس ما يقولون.

« تضمين النصوص التعليمية الأفعال الكلامية الإخبارية والأدائية، لفظية أو إنجازية أو تأثيرية.

« اختيار نصوص حجاجية تعبر عن ثقافة مجتمع اللغة من حيث استخداماته لتقنيات الحجاج المختلفة في تعاملاته اليومية.

لا بد من الإشارة إلى أن بعض اللغات قد تضمنت مناهجها وبرامجها هذه القضايا التي أشرنا إليها أعلاه، وخاصة اللغات الأوروبية، وقد فصلت هذه القضايا بكل

وضوح في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

إن اختيار النصوص التعليمية آتفة الذكر التي تحتوي على مفاهيم تداولية لتحقيق الكفاية الثقافية يجب أن تقدم في المستويات المختلفة، لكن بعضها يتناسب مع المستويات المتوسطة والمتقدمة؛ لأنها تحتاج إلى خبرات لغوية وثقافية ينبغي أن يكون قد اكتسبها المتعلم في المستوى المبتدئ، وهذا لا يعني أن المستوى المبتدئ يخلو من النصوص التداولية الثقافية، فالدرس الأول فيه «التحية» نص تداولي ثقافي

قد يطرح سائل تساؤلًا أن ما ذكر في توصيف النصوص أعلاه يخلو من النصوص التراثية، وظاهر الأمر يشير إلى ذلك، من خلال الحديث عن اللغة في الاستخدام، واللغات الأوروبية عملت بذلك حيث صممت مناهجها وفق ذلك. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد سعة في ذلك يمكن استخدام نصوص الاستخدام حية من واقع الاستخدام اليومي، ويمكن استخدام نصوص تراثية تتناسب مع مواقف التواصل الحية. إضافة إلى ذلك تستخدم النصوص التراثية في القراءة الموسعة التي يجب اختيارها وفق مستوى المتعلمين وتناسب المواقف التعليمية ويمكن طرح التساؤل في الفقرة السابقة بصيغة أخرى أنستخدم نصوصا مصنوعة أم أصيلة؟ الإجابة هنا تتطلب التمعن فيما سردناه في الفقرات السابقة، بأننا نأتي بنصوص من واقع الاستخدام اللغوي، وهذا يعني أنها نصوص أصيلة في غالبيتها أخذت من حوارات تواصلية تستخدم في التعامل اليومي في المجتمع، وقد يتدخل معد المحتوى التعليمي في تدقيقها لتواكب نمط النصوص المستخدم في التعليم ألا وهو اللغة العربية الفصحى المعاصرة، وهذا لا يعني أننا لا نستخدم نصوصا مصنوعة البتة، وقد نستخدمها عند الحاجة إليها وخاصة في المستوى المبتدئ

أما التدريبات والأنشطة التي تستخدمها في توظيف التداولية في تحقيق الكفاية الثقافية فلا بد أن تتسم بالتواصلية، وتقوم على تحويل المعارف والقضايا في الإشارات، وأفعال الكلام، والإفتراض المسبق، والحجاج إلى أنشطة وتدرجات تواصلية تمكن المتعلم من التواصل وفهم موروث وثقافة اللغة الهدف، مثلا عند استخدام نص عن الإشارات المكانية يجب تصميم تدريبات وأنشطة تواصلية عن الإشارات المكانية مأخوذة من الأدبيات مما كتب في الإشارات المكانية: لتحقيق الكفاية الثقافية في استخدام معرفة المتكلم بالمكان وقت التكلم، مما ترسخ لدى المتعلم هذه الكفاية التي تمكنه من الفهم الصحيح للخطاب

إن التدريبات والأنشطة القائمة على التداولية -كما أسلفنا- هي تدريبات تواصلية، تقود المتعلم إلى الاستخدام الفعلي والصحيح للغة في مواقف ثقافية تواصلية حقيقية، والجدير بالملاحظة هنا أن المناهج الشكلية اهتمت ببنية اللغة فركزت على التدريبات التي تعلم عناصر اللغة كما في تدريبات الأنماط، أو التدريبات التي تركز فهم المعنى كما في تدريبات المعنى، فكلاهما يقود إلى تعلم بنية اللغة ولا

يتجاوز الكفاية اللغوية، وسرعان ما يتواصل متعلم اللغة الثانية مع الناطق الأصلي باللغة فيصطدم بقضايا ثقافية واجتماعية لا تسعفه معرفته بالتواصل وتجاوز مثل هذه العقبات؛ لأنها تدريبات تركز على البنية اللغوية خارج سياقاتها. وفي المقابل التدريبات التواصلية تمكن المتعلم من تجاوز هذه العقبات؛ لأنها تمكنه من استخدام اللغة في التواصل بشكل صحيح بجانب البنية اللغوية التي لا تهملها

تقود تدريبات الأنماط -كما ذكرنا- إلى حفظ الأشكال اللغوية واستظهارها. كما تقود تدريبات المعنى إلى فهم النص، والتدريبات الاتصالية تقود إلى استخدام اللغة في التواصل والمعاني بصورة أدق، وإذا صممت التدريبات التواصلية وفق التوجه التداولي المحض؛ فإنها تقود إلى اكتساب اللغة وتعلمها في الاستخدام الحقيقي، وإلى فهم المعاني كما أرادها المتحدث وكما يجب أن يفهمها المتلقي

إن أنواع التدريبات المتعارف عليها في تعليم اللغة الثانية/ الأجنبية هي تدريبات الأنماط، وتدريبات المعنى، والتدريبات التواصلية، وبالتركيز على الجانب التداولي هل أتينا بنوع جديد من التدريبات؟ إننا لم نخرج من التدريبات التواصلية بل أثريناها بإضافات جديدة من التدريبات التي استخلصناها من المعرفة النظرية بأقسام التداولية وحولناها إلى جانب تطبيقي حيث يمكننا أن نستخرج من أفعال الكلام -مثلا- عددا مقدرًا من الأنشطة التواصلية والتدريبات التي تعالج لنا مستوى مهما من الكفاية الثقافية

إضافة إلى ذلك يمكن تصميم ألعاب لغوية كأنشطة إضافية تسهم في التعلم من المعارف التداولية بجانب التدريبات التي أشرنا إليها أعلاه، والألعاب اللغوية بجانب التعلم تستعمل للتسلية فهي مهمة لدى الأطفال والشباب، فيمكن لمعد المادة التعليمية الاستفادة من عناصر التداولية وأقسامها في إعداد وتصميم عدد غير قليل من الألعاب

تصمم التدريبات والأنشطة والألعاب وفق التداولية؛ لتحقيق الكفاية الثقافية باعتبار أن أقسام التداولية المختلفة تمثل كفايات فرعية يجب تحققها، وأن أي تدريب أو نشاط يحقق كفاية واحدة. وفي الدرس الواحد يجب تحقق كفاية واحدة أو عدد محدود من الكفايات

3. **التدريس:** إن التدريس القائم على توظيف التداولية في

اكتساب الكفاية الثقافية وتحقيقها، يجب أن يقوم على الأسس الفلسفية للتداولية التي تدور حول استخدام اللغة في التواصل، وهذا المبدأ يحتم مداخل حديثة لتعليم اللغة وإستراتيجيات منبثقة منها قائمة على التعلم النشط، وتركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، ومن المداخل التي يجب استخدامها:

« مدخل التدريس الفعّال لجاك ريتشارد: يرى Richards أن التدريس الفعال

يتألف من مكونين رئيسيين: إستراتيجيات المعلم، وإستراتيجيات المتعلم. وتتضمن إستراتيجيات المعلم: إدارة الصف، وبنية الدرس، والمهمات، والتشكيلات الصفية. ويقصد بإدارة الصف تنظيم سلوك الطلاب وتحركاتهم وتفاعلاتهم في الدرس والتحكم بها من قبل المعلم لضمان تحقيق التعلم على نحو فاعل. ويقصد ببنية الدرس أن يكون الدرس مبنيا بناءا جيدا عندما تكون مقاصد المعلم وأهدافه واضحة وتكون النشاطات التدريسية منظمة وفقا لمنطق يفهمه الطلاب ويدركونه. وتمثل التشكيلات الصفية حجر الزاوية في تعليم اللغة، فالمعلم الفعال يدرك الأثر الذي تخلقه التشكيلات الصفية المختلفة (العمل الإنفرادي، والعمل الزوجي، والعمل الجماعي، والنقاش، والمحاضرة، والدائرة الخاصة بالقراءة) في التعلم، فهي إما تعزز التعلم أو تعوقه. كما أن للتشكيلات الصفية علاقة مباشرة بأنواع التمارين والمهمات المطلوب تنفيذها من قبل الطلاب، وله علاقة كذلك بالمهارة اللغوية المستهدفة.

« مدخل المهمة: المهمات هي النشاطات التي يكلف المعلم الطلاب بتنفيذها لتحقيق أهداف تعليمية محددة. ويعتبر مفهوم المهمة من المفاهيم المحورية في التدريس الفعال، فحجم الوقت الذي يقضيه الطلاب في تنفيذ المهمات على نحو نشط ذو صلة مباشرة بالتعلم، وكلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلاب في دراسة المحتوى اللغوي، تحسن تعلمهم. وعليه إن المهمات تتفاوت وفقا لثلاثة أنواع:

« أولا المتطلبات المتعلقة بالاستجابة: أي المهارات التي تقتضيها المهمة، مثل: المعارف، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، ونحو ذلك.

« ثانيا: المتطلبات المتعلقة بالتفاعل: أي القواعد التي تحكم تنفيذ المهمات الصفية، كأن تنفذ المهمة فرديا أو جماعيا أو بمساعدة المعلم.

« ثالثا: المتطلبات المتعلقة بتعقيد المهمة: أي كيف يدرك الطلاب صعوبة المهمة؟

ولا تقتصر مهمة المدرس على تحديد المهمات المطلوب تنفيذها من قبل الطلاب، بل تتضمن: تحديد الترتيب الذي يجب أن تقدم به المهمات، أي تتابع المهمات، وتحديد الوقت الذي ينبغي أن يقضيه الطلاب في كل مهمة، وكذلك تحديد المنتج من كل مهمة، وإستراتيجيات التعلم التي يمكن للطلاب استعمالها، والمواد

التعليمية التي يجب استعمالها لإتمام المهمة (انظر: الشويرخ، 2016، 128-107)

ومن الإستراتيجيات التي يجب توظيفها:

« التعلم التعاوني.

« المناقشة.

« تمثيل الأدوار.

« العصف الذهني..... إلخ.

4. التقويم: تساعد التداولية كثيرا في تقويم اكتساب الكفاية

الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال أنواع التقويم المختلفة.

يستخدم التقويم التتابعي في تتبع تقويم أداء المتعلم خلال العام الدراسي لقياس مدى اكتسابه الكفايات الثقافية في ضوء أقسام التداولية التي درسها من خلال المحتوى الدراسي (نصوص، وتدريبات وأنشطة) باستخدام سجلات يعدها مدرس اللغة لهذا الغرض

وفي الاختبارات التحصيلية يمكن قياس تقدم المتعلمين من خلال الاختبارات التحريرية والاختبارات الشفوية على حد سواء، فكل منهما يقوم بدور في التقويم يكمل دور الآخر، ولا استغناء عن أحدهما. وتبنى بنود التقويم وفق أقسام التداولية لقياس مدى اكتساب متعلم اللغة للكفايات الثقافية الفرعية، على سبيل المثال إعداد بنود الاختبار من أقسام الإشارات الزمانية لمعرفة مدى اكتسابه وفهم الخطاب في التوقيت الذي قيل فيه، إذا كانت استجاباته صحيحة فقد اكتسب الكفاية الثقافية الفرعية المتضمنة في الخطاب

الخاتمة:

توصلت هذه الدراسة إلى:

« توظف التداولية لتحقيق الكفاية الثقافية في كافة عناصر المنهج من أهداف، ومحتوى، وتدریس، وتقويم.

« يجب إدخال التداولية في فلسفة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهدافه العامة، والأهداف التعليمية، والأهداف الإجرائية، ومخرجات التعلم للبرامج، والمقررات، والوحدات الدراسية، والدرس الواحد.

« وفي المحتوى توظف التداولية لتحقيق الكفاية الثقافية من خلال اختيار نصوص تعليمية من الاستخدام الحي للغة العربية مع إعادة النظر فيها إن كانت بها أخطاء أو غير صحيحة، على أن تتضمن عناصر التداولية من إشارات، وأفعال كلام، وافتراس

مسبق، وحجج، وغيرها، على أن تكون نصوص أصيلة أو مصنوعة
دققها معد المادة التعليمية.

« وتصمم التدريبات التواصلية وفق أقسام التداولية لتحقيق
الكفاية الثقافية، وكل قسم في التداولية تعد منه عدة
تدريبات، كل تدريب فيها يحقق كفاية فرعية من الكفايات الثقافية
في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

« وتوظف التداولية في تحقيق الكفاية الثقافية من خلال مداخل
تعليم اللغة في حقبة ما بعد طرائق التدريس، وذلك باستخدام
-مثلا- مدخل التدريس الفعال لجاك ريتشارد، ومدخل المهمة،
ومن خلال إستراتيجيات منطلقة من هذه المداخل، مثل: التعلم
التعاوني، والمناقشة، وتمثيل الأدوار، ... إلخ.

« تسهم التداولية في تقويم الكفاية الثقافية في برامج
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إعداد بنود
الاختبارات الشفوية والتحريرية، حيث يمكن إعداد بنود الاختبار وفقا
لأقسام التداولية لقياس تحقق اكتساب الكفاية الثقافية من عدمها.

المصادر والمراجع:

« الشويرخ، صالح ناصر (2017) قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك
عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية المملكة العربية السعودية.

« الشويرخ، صالح ناصر (2016) قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، ط1، مركز
الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية المملكة العربية السعودية.

« أبو مغنم، جميلة عايد (2023) فاعلية التعليم عن بعد في اكتساب
الكفاية الثقافية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين
بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين في مركز اللغات
بالجامعة الأردنية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، قسم اللغة
العربية وآدابها كلية معارف الوحي والدراسات الإنسانية الجامعة
الإسلامية العالمية ماليزيا، السنة 15، العدد 1.

« لرهبان، أحمد (2016) مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة
العربية للناطقين بغيرها (التدريس، وآليات التقويم) كتاب
أبحاث مؤتمر أسطمبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين
بغيرها إضاءات ومعالم، تحرير أحمد صنوبر وآخرون، ط1، ص255-294.

« سامي كليب (2017) البرغماتية (القولفعلية) في تحليل أفعال الخطاب السياسي
خطابا ترامب والملك سلمان نموذجا، ط1، دار الفارابي.

« طعيمة، رشدي أحمد (2006) المعلم كفاياته إعدادة، تدريبه، ط2، القاهرة: دار

الفكر العربي.

- « نادية رمضان النجار (2013) الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، مؤسسة حورس الدولية.
- « نعمان بوقرة (2009) المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، عالم الكتاب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.
- « محمود أحمد نحلة (2002) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية.
- « نصيرة كتاب (2014) تداوليات الخطاب الجامعي لقسم اللغة بتيّزي وزو - أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري - تيّزي وزو، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها.

الكفاية النصية لدى متعلمي اللغة العربية في السنة التحضيرية (واقعها وسبل تطويرها)

Textual proficiency among Arabic language learners in the preparatory year

Its reality and ways to develop it

د. مُعْتَصِمُ مُحَمَّدَ حَمَد

DR. Mutassem Hamad

جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية

mutassem.hamad@gmail.com

الملخص:

لم يعد مقبولاً أن يُطلب من المتعلم تنفيذ مهماتٍ على مستوى الجملة، بل أصبح مطلوباً منه أن يفهم ويتواصل بطريقةٍ صحيحةٍ مُستخدماً ما تعلمه من قواعد نحوية ودلالية ومفرداتٍ وتركيبٍ لإنتاج نصوصٍ مُتأسكةٍ وصحيحة، فظهر مفهوم الكفاية النصية الذي يهتم بالفهم والإنتاج في الدراسات اللغوية الحديثة والذي يُعد مكوناً من مكونات الكفاية الاتصالية. ومع أهمية اكتساب المتعلمين لهذه الكفاية في نهاية دراستهم للسنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية في تركيا كونها هدفاً من أهداف تعلم اللغة العربية لمتابعة دراستهم، إلا أن الباحث-على الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة من المعلمين في الجامعات التركية- لا يزال يلاحظ ضعفاً فيها ظهر في كتاباتهم وأثبتته كثير من الدراسات. ومن هنا جاءت أسئلة البحث حول: ما مفهوم الكفاية النصية؟ كيف يُمكن تطويرها لدى المتعلمين؟ ما واقع استخدام المهارات النصية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في نهاية السنة التحضيرية؟ وللإجابة عنها اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبنى استبانة وجّهها لعينة من المتعلمين في نهاية السنة التحضيرية بلغت (43) طالباً وطالبة. وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها ضعف كثير من المتعلمين في المهارات النصية، ومعرفتهم بكثير منها هي معرفة نظرية أو معرفة تطبيقية على مستوى الجملة. ومن أهم النصائح التي وجّهها اعتماد المقاربة النصية في العملية التعليمية لإكساب المتعلم كفاءة التلقي وكفاءة الإنتاج، أي الكفاية النصية.

الكلمات المفتاحية:

الكفاية النصية، كلية العلوم الإسلامية، السنة التحضيرية، متعلمو العربية الناطقين بغيرهـ

Abstract:

It is no longer acceptable for the learner to be asked to carry out tasks at the sentence level, but rather he is required to understand and communicate in a correct manner, using the grammatical and semantic rules he has learned, vocabulary and structures to produce coherent and correct texts. The concept of textual proficiency, which is concerned with understanding and production, appeared in modern linguistic studies and is considered a component of communication competence. Despite the importance of learners acquiring this competency at the end of their studies for the preparatory year in colleges of Islamic sciences in Turkey, as it is one of the goals of learning the Arabic language to continue their studies, the researcher - despite the great efforts exerted by the teachers - still notices a weakness in it that appeared in their writings and has been proven by many of studies. Hence the research questions came about: What is the concept of textual proficiency? How can it be developed among learners? What is the reality of using textual skills among non-native Arabic language learners at the end of the preparatory year? To answer them, the researcher adopted the descriptive analytical approach, and built a questionnaire that he administered to a sample of learners at the end of the preparatory year, amounting to (43) male and female students. He reached a set of results, the most important of which is the weakness of many learners in textual skills, and their knowledge of many of them is theoretical knowledge or applied knowledge at the sentence level. One of the most important pieces of advice he gave was to adopt the textual approach in the educational process to provide the learner with receptive competence and production competence, i.e., textual proficiency.

Key words:

Text proficiency, preparatory year, College of Islamic Sciences, learners of Arabic as non-native speakers

مُقدِّمة

1-1 تمهيد

يحتلّ تعلّم اللغة العربية مكانة مهمة في تركيا، وخاصّة في كليات العلوم الإسلامية، واكتساب هذه اللغة ليس بالأمر السهل على المتعلّمين فهو يحتاج إلى إتقان المتعلّم للمهارات اللغوية الأربع، وهي الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. ومن المفيد جداً الوقوف على الكفاية النصية لدى متعلّمي العربية في نهاية السنة

التحضيرية لأنها تعكس المستوى الذي وصلوا إليه في فهم نصوص اللغة العربية، وإنتاجها في سياقاتها الفعلية بشكل صحيح. وتُعتبرُ كتابات المتعلّمين من الطّرق التي يُمكن من خلالها الوقوف على مستوى الكفاية النصّية لديهم، حيث إنّ مهارة الكتابة تُعدّ مرآة اللغة المتعلّمة التي تُعكس ما تعلّمه الطالب خلال مستويات تعلّمه في كل المهارات. وقد لوحظ أنّ كثيراً من متعلّمي اللغة العربية في نهاية السنة التحضيرية لديهم ضعفاً في إنتاج نصوص تواصلية متماسكة، على الرغم من امتلاكهم لكثير من مفردات اللغة العربية وقواعدها والمهارات النصّية، إلّا أنّها معرفة نظرية. وظهور مفهوم الكفاية النصّية في الدراسات اللغوية الحديثة وغيرها من المفاهيم جاءت من تحوّل اهتمام الباحثين من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي في تعليم المهارات اللغوية، فلم يَعدْ مَقْبُولاً أن يُطلب من المتعلّم تنفيذ مهمّات تعليمية على مستوى الجمل، بل أصبح مطلوباً منه أن يُنتج نصوصاً تواصلية متماسكة وصحيحة

وإدراكاً منا لأهميّة اكتساب المتعلّم للكفاية النصّية في نهاية السنة التحضيرية متابعة دراسته في كليات العلوم الإسلامية جاء عنوان هذا البحث، حيث تُعتبر السنة التحضيرية نقطة الانطلاق لمتابعة المتعلّم دراسته الشرعية وتعمّقه في علومها، وتُعتبرُ الكفاية النصّية الكفاية الجامعة لكثير من المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلّم.

2-1 مشكلة البحث:

تتمثّل في ضعف الكفاية النصّية لدى متعلّمي اللغة العربية في نهاية السنة التحضيرية مما أثار على متابعة تعلّمهم في كليات العلوم الإسلامية، وخاصّة التي يدرسون فيها باللغة العربية بشكل كامل، وقد وقف الباحث على هذه المشكلة من خلال عمله كمحاضر في عدد من الجامعات التركية، وفي بحث أجراه سابقاً بعنوان «وسائل التماسك النصي في كتابات المتعلّمين» (حمّد، 2021)، كما أكّدته كثير من الدراسات التي تناولت ضعف المتعلّمين في مهارة الكتابة على مستوى النّص كدراسة (الفوزان، 2010م)، ودراسة (الحديبي، 2012م). وهذا يُبرّر الحاجة إلى الوقوف على واقع الكفاية النصّية لدى المتعلّمين لتطويرها، وتقديم الإرشادات لمعلّمي العربيّة لتطويرها ويتفرّع عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

« ما مفهوم الكفاية النصّية؟

« كيف يُمكن تطوير الكفاية النصّية لدى المتعلّمين في السنة التحضيرية؟

« ما واقع استخدام المهارات النصّية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في نهاية السنة التحضيرية؟

3-1 هدف البحث

يهدفُ البحث في ضوء مشكلته التي ذُكرت سابقاً إلى الوقوف على واقع

الكفاية النصية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها في نهاية السنة التحضيرية، وتقديم الإرشادات والتوصيات المناسبة لتطويرها

1-4 أهمية البحث

يَسْتَمُدُّ البحثُ أهميته من أهمية اكتساب متعلمي العربية في نهاية السنة التحضيرية للكفاية النصية لمتابعة دراستهم في كليات العلوم الإسلامية، كما تكمن أهميته في إعطاء صورة واضحة عن واقع الكفاية النصية لدى المتعلمين في نهاية دراستهم للسنة التحضيرية، مما يساهم في تنبيه المعلمين إلى ما يحتاجه طلابهم فيركزوا عليه

1-5 حدود البحث

اقتصر البحث على عينة من الطلاب في كليات العلوم الإسلامية في نهاية السنة التحضيرية في جامعة مرمرة وجامعة صباح الدين الزعيم، وجامعة السلطان محمد الفاتح

1-6 منهج البحث وإجراءاته

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث، فبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، قَدِّمُ خلاصة نظرية لمفهوم الكفاية النصية وكيفية تحقيقها وتطويرها. ثم قام ببناء استبانة للمتعلّمين للوقوف على واقع المهارات النصية لديهم، وتحكيمها وتوزيعها على المتعلّمين من خلال نماذج غوغل، وبعد تلقيّ الإجابات قام بتحليلها والتعليق على نتائجها، وتقديم التوصيات المناسبة.

1-7 الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الكفاية النصية لدى المتعلمين لكن الدراسات التي وقف عليها الباحث معظمها للناطقين بالعربية كدراسة (صلات، وسليمان، 2021) وهي رسالة ماجستير بعنوان «دور القراءة في بناء الكفاءة النصية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي»، وتوصلت إلى أنّ معظم طلاب العينة يمتلكون الكفاءة النصية التي تمكّنهم من كتابة نصوص جيدة ومتماسكة، وأن للمقاربة النصية دوراً كبيراً في تحقيق ذلك. ودراسة (مسعودة، 2020) وهي رسالة ماجستير بعنوان «تعليمية الإنتاج الكتابي وأثره في اكتساب الكفاءة النصية والتواصلية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي» وكان من أهم نتائجها أنّ الإنتاج الكتابي له علاقة بالقراءة، وامتلاك الكفاءة النصية ينعكس على جودة الإنتاج الكتابي. وبحث (أكبال، 2017) بعنوان «دور مادتي القراءة والتعبير الشفاهي في بناء الكفاءة النصية لدى التلاميذ». ودراسة (نش، 2017) بعنوان «تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة» وتهدف إلى الكشف عن مستوى الكفاءة النصية لديهم، ومعرفة أثر المقاربة النصية في تعليم العربية

وقد استفاد الباحث من الدراسات والأبحاث السابقة في مادته النظرية، واطلع على الإجراءات المتبعة فيها، أما فيما يتعلق بالكفاية النصية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية في الجامعات التركية لم يعثر الباحث- في حدود علمه- على دراسة مشابهة إلا دراسة قريبة منها قام الباحث بها أيضاً بعنوان «وسائل التماسك النصي في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها» (حمد، 2021). وهذا لا يعني أنه لم يتم التطرق إلى هذا موضوع الكفاية النصية بشكل عام في ثنايا الأدبيات والبحوث السابقة، فقد ذكرت كثيراً وخاصة في أبحاث وكتب الأستاذ الدكتور وليد العناتي التي سنشير لبعضها في بحثنا.

1-8 مصطلحات البحث

1-8-1 الكفاية النصية: يُعرفها الباحث بأنها: قدرة المتعلم على فهم نصوص اللغة العربية وإنتاج نصوص شبيهة للنصوص المقروءة في سياقات صحيحة تتحقق فيه معايير النصية (السبك والحبك و....)

1-8-2 كلية العلوم الإسلامية (الإلهيات): هي: «كلية جامعية تهتم بدراسة العلوم الدينية الإسلامية، مُدتها أربع سنوات بالإضافة لسنة تحضيرية إجبارية في أغلب هذه الكليات» (الحقيقي، 2016، ص129)

1-8-3 السنة التحضيرية: السنة الدراسية التي يتعلم فيها الطلاب اللغة العربية ويشترط تجاوز مستوى مُحدّد من اللغة حتى يُسمح لهم بالالتحاق بكليات العلوم الإسلامية أو اللغة العربية في تركيا

1-8-4 متعلمو العربية الناطقين بغيرها: ويُقصد بهم الطلاب الذين لا يتكلمون اللغة العربية، ويلتحقون بأحد البرامج المخصصة لتعليمها سواء داخل بلدهم أم خارجها، لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها

الإطار النظري

حتى يتضح مفهوم الكفاية النصية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في كليات الإلهيات في السنة التحضيرية، ينبغي أولاً إلقاء الضوء على بعض الأمور المرتبطة بها كعلم اللغة النصي ونشأته ومفهوم النص ومعايير النصية. ويمكن تقسيم هذا الفصل إلى قسمين نظري وتطبيقي

1.2 علم اللغة النصي

علم قديم جديد، فهو علم قديم لأن بعض ممارساته في دراسات النصوص ترتبط بعلوم البلاغة والفقه والنحو والأسلوب وغيرها من العلوم، وحديث بمفاهيمه الحديثة المختلفة فيما بينها، والمستقاة من حقول علم اللغة الوصفي، وعلم اللغة الوظيفي، وعلم اللغة التركيبي، وعلم اللغة التحويلي التوليدي، وعلم الاجتماع، والفلسفة، وعلم النفس، وعلوم الاتصال، واللسانيات وغيرها. وقد ذكر العالم اللغوي

الأمريكي (روبرت دي بوجراند) في بداية تأريخه لعلم النصّ رأياً لـ (فان ديك) يقول فيه: «لا يخضع علم النصّ لنظرية محدّدة أو طريقة مميّزة، وإنما يخضع لِسائر الأعمال في مجال اللغة التي تتخذ من النصّ مجالاً لبحثها واستقصائها» (عوض، 1997، ص 67). إلا أنّه يُمكن إرجاع البدايات الأولى لعلم لغة النصّ كعلم مستقل إلى الستينات من القرن العشرين، ونشأته في المعرفة اللسانية الغربية كانت مع العالم الأمريكي (زليغ هاريس) سنة 1952م، حيث دعا إلى التّوجه لتحليل النصوص بهدف اكتشاف بُنيّتها. (عبد المجيد، 1998، ص 65). ثم تتابعت اهتمامات الباحثين والعلماء والدارسين بهذا العلم في كتاباتهم أمثال: (تون فان ديك 1972) في كتابين له هما: «بعض وجوه نحو النص» و «النصّ والسّياق» حيث اهتمّ بتحليل النصّ رابطاً بين الأبعاد البنيوية والسياقية والثقافية. وما قام به (هالدي وريقة حسن 1976) في كتابهما «الاتّساق في اللغة الإنجليزيّة الصادر بلندن عام 1971». واستقرّ المفهوم الحديث لعلم اللغة النصّي كما يقول **صلاح فضل** (1992، ص 229) «في عقد السبعينيات من هذا القرن (القرن العشرين)، وهو ما يُسمى بالفرنسية «Science du texte»، ويُطلق عليه في اللغة الإنجليزيّة «Discourse Analysis»، مما يجعل ترجمته إلى «علم اللغة النصّي» في العربيّة أمراً مقبولاً». كما له تسميات أخرى وَرَدَتْ في الكتب والبحوث والدراسات مثل: (نحو النصّ، علم النصّ، نظرية النصّ، لسانيّات النصّ، لغويّات النصّ، لسانيّات الخطاب، علم اللغة النصّي، أجروميّة النصّ..) وهذه التسميات دليل على التّطور الذي مرّ به

وقد ساعدت على تكوين هذا العلم ونشأته مجموعة من الأمور منها: دعوة بعض اللغويين إلى ضرورة توسيع مجال علم اللغة ليتجاوز علم اللغة المحصور في الجملة إلى علم اللغة النصّي، لتحقيق الهدف التواصلّي بشكل أفضل. (هاينه من، وفيهفجر، 1999، ص 20). ومُطالبتهم -بعد ظهور الاتجاه الاتصالي- بتوظيف اللغة في سياقاتها الطبعيّة. (هاينه من، وفيهفجر، 1999، ص 18). كذلك هجوم اللغويين الاجتماعيّين على الدراسات اللّسانية. (عوض، 1997، ص 76). إضافة إلى ما سبق عدم قدرة نحو الجملة أن يُقدّم تعليلاً واضحاً لقوانين التناسق في الجمل، والإجابة على سائر القضايا اللغويّة. (عوض، 1997، ص 78)

2. 2 مفهوم «النص»

يُعدُّ مصطلح النصّ في عصرنا من أكثر المصطلحات تداولاً في الساحة اللغويّة، وبسبب تعدّد اتجاهات البحث في علم لغة النصّ تبعاً للأسس التي يستند إليها الباحثون في هذا المجال، (الوصفي، والوظيفي، والبنائي، والتحويلي التوليدي، إلخ) (قدوم، 2015، 17-12)، نتجت مشكلة تتعلّق بتحديد (مفهوم النص) لذلك عمد الباحثون إلى وضع معايير لتحديد النصوص من اللانصوص، ومن هؤلاء الباحثين العالم اللغوي الأمريكي «دي بو جراند» (1998، ص 103-105) الذي اقترح سبعة معايير أساسيّة للنص، واعتبرها المقومات الأساسيّة في بناء النصّانية. وهذه المعايير منها ما يتّصل بالنصّ

مباشرة، وهما: (السبك والحبك)، ومنها ما يتصل بمُستعمل النصّ، سواء كان منتجاً أو متلقياً، وهما: (القصدية والمقبولية)، ومنها ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنصّ، وهي: (الإخبارية، الموقفية، التناس)

ويعرف ريتشارد وآخرون (2007، ص690-691) النصّ بأنّه: «جزء من اللغة المُتحدّثة أو المكتوبة، ويمكن النظر إلى النصّ من جهة تركيبه، أو بنيته، وكذلك من جهة وظائفه، مثل التحذير، والتوجيه. ومن المستحيل أن يكون هناك فهم كامل للنصّ دون الإشارة إلى السياق الذي يتواجد فيه. وقد يتكوّن النصّ من كلمة واحدة فقط مثل «خطر» التي تظهر على لافتة التحذير، أو قد يكون طويلاً إلى حدّ ما مثل: خطبة، أو رواية، أو نقاش». ويُعرّفه (هاليدي): هو اللغة التي تخدمُ غرضاً وظيفياً في سياق ما، وقد يكون النصّ منطوقاً أو مكتوباً (عوض، 1997، ص84). ويُعرّفه (شميت) بأنّه: «كل تكوين لغوي منطوق من فعل اتصالي (في إطار عملية اتصالية)، محدد من جهة المضمون، ويُؤدّي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها، أي يُحقّق إمكانية قدرة إنجازيّة جيّة، ومن خلال وظيفة إنجازيّة، يقصدها المتحدّث ويدركها شركاؤه في الاتصال، وتتحقق في موقف اتصالي ما، حيث يتحول كم المنطوقات اللغويّة إلى نص متماسك، يُؤدّي بنجاح وظيفة اجتماعية، اتصالية، وينتظم وفق قواعد تأسيسيّة ثابتة» (بحيري، 1997، ص81). وعرّف القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان (النصّ) بـ: «سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتُشكّل وَحْدَةً تواصلية» (ديكرو، وسشايفر، دت، ص533). ويُعرّف الدكتور في علم اللغويات التطبيقية «باسل حاتم» النصّ بقوله: هو التابع الجُملي الذي يُحقّق غرضاً اتصالياً.... (عوض، 1997، ص108)

نصل من خلال التعريفات السابقة إلى أنّ النصّ غايته تحقيق هدف تواصلية، ولا بُد أن تكون مكوناته متماسكة ومنسجمة

3.2 أنواع النصوص

عندما ظهر علم اللغة النصّي وسّع من مجال النصّ ليشمل النصوص العادية في اللغة اليومية المستخدمة في الحياة الاجتماعية. وتمّ تصنيف أنواع النصوص إلى:

1. نصوص تواصلية غرضها تبادل المعلومات المختلفة بين الناس وترتبط بالأنشطة اليومية ومن أمثلتها العقود المختلفة بين الناس والصفقات والإرث والبيانات المختلفة والبلاغات والنشرات الإخبارية والجوية... ونصوص الدعاية والإشهار والرسائل المختلفة، والمرافعات في الجلسات القضائية، والمناقشات المختلفة.
2. نصوص علميّة غرضها إيصال المعارف العلمية، كنصوص المقالات والأبحاث العلمية والمحاضرات الجامعية والندوات والملتقيات.
3. نصوص فنيّة أدبية كالمقال الأدبي والقصة والمسرحية والرواية والقصيدة الشعرية. (إبرير، 2010، ص 35-36)

وتتعدد تصنيفات النصوص بسبب علاقة علم اللغة النصّي المتداخلة مع

كثير من العلوم الأخرى، لكننا في مجال تعليم اللغات، علينا اختيار النوع النصي المناسب لمتعلمينا ومستوياتهم اللغوية، وتعريفهم على خصائصه وبنيته، لأن لذلك أهمية كبيرة في فهم النصوص وإنتاجها بطريقة صحيحة. ومن أكثر الأنواع التي يُمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية: المناظرة، والحوار، والقصة، والسيرة، والخبر، والرسالة، والتقريب، والمقالة وغيرها.

2.4 الكفاية النصية

وتعني امتلاك المتعلم للمهارات التي تُساعده على فهم نصوص اللغة العربية وإنتاجها واستخدامها في سياقاتها الفعلية بشكل صحيح. وهي بهذا المعنى تتقاطع مع الكفاية التواصلية التي ذكرها براون في كتابه «أسس تعلم اللغة وتعلمها» (1994، ص246، 245). والتي تعني في اللغة الثانية: المعرفة التي تُمكن المتعلم من فهم اللغة واستخدامها بطلاقة ودقة وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة (هامرلي، 1994، ص75). كما أن جوهر تدريس اللغة وفق المنهج التواصلية هو تحويل الانتباه من نظام اللغة باعتباره نتيجة نهائية، إلى الاستخدام الناجح لهذا النظام في السياق (كوك، 2008، ص45)، وهذا هو جوهر علم لغة النص الذي يقوم على تجاوز حدود الجملة إلى النصوص الواقعية.

وتتكوّن الكفاية التواصلية من مجموعة من الكفايات هي:

1. الكفاية النحوية (اللغوية / اللسانية): وتعني معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها. (طعيمة والناقدة، 2006، ص50-51)
 2. الكفاية اللغوية الاجتماعية: وهي المدى الذي يُمكن عنده فهم أو استخدام التعبيرات بصورة ملائمة في العديد من المواقف الاجتماعية (أكسفورد، 1996، ص19).
 3. الكفاية الخطابية: وهي القدرة على ربط الجمل في خطاب متصل محققاً التماسك النصي. (ريتشارد وآخرون، 2007، ص213)
 4. الكفاية الإستراتيجية: وهي قدرة المتعلم على اختيار إستراتيجيات للتغلب على قصور المعرفة باللغة الاجتماعية (أكسفورد، 1996، ص20)
- فالكفاية النصية من خلال تعريفها متداخلة مع كل الكفايات السابقة، وخاصة الكفاية الخطابية إلا أن الكفاية الخطابية هي معرفة الوسائل اللغوية التي تسمح بتماسك النص في سياق معيّن، في حين الكفاية النصية تتصل بمعرفة بنية النص، والقدرة على بناء وتنظيم النص بطريقة منسجمة. (أكبال، 2017، ص72). ويرى الدكتور وليد العناتي (2018، ص51) أن إنجاز نص مكتوب وفق أعراف اللغة العربية كلغة أجنبية أصعب مهام التواصل، لأن المتعلم الأجنبي عندما يكتب موضوعاً ما، فهو يُعبر عن كفايته الكتابية الشكلية برسم الحروف والكلمات، وهو يستخدم كفايته المعجمية حين يستخدم المفردات والحقول الدلالية والمصطلحات المناسبة للسياق الذي يكتب فيه، ويستخدم كفايته الصرفية في انتقاء الأبنية الصرفية الخادمة للمبنى والمعنى

في الموضوع الذي يُنتجُه، ويوظف كفايته النحوية والتركيبية لإنتاج نصّ متناسق ومبني على نحو اللغة المُتعلّمة، ويحاول توظيف كفايته التداولية في إنزال النص منزله المناسبة من سياق الكتابة والمجتمع وأعرافهما، فيراعي المتعلم عناصر الخطاب المختلفة: المخاطب، ونوع النص، وغرض النص، وبنية الشكلية، ومضمونه، ويستشعر كفايته الإستراتيجية التي اكتسبها في تلافي أيّ خطأ قد يُفضي إلى كسر التواصل وانقطاعه.

فالكفاية النصّية تقوم على كفايتين هما: **كفاية التلقّي**، وتعني القدرة على فهم النصوص في سياقها ومعرفة وسائل تماسكها وانسجامها، و**كفاية الإنتاج**، والتي تعني القدرة على إنتاج نصوص شفوية وكتابية مشابهة للنصوص التي تعلّمها

2. 4. 1 متطلبات الكفاية النصّية

لإنتاج نصّ نحتاج إلى استغلال بعض أنواع المعرفة في عملية الاتصال الفعال، وتشمل **المعرفة النصّية** أي المعرفة بوسائل التماسك النصي، و**المعرفة ببنية النص** أي تقاليد الكتابة الشكلية، ونوع النص، والتنظيم الكلي للنص، و**المعرفة غير اللغوية** أي الجسدية والنفسية والاجتماعية لمتلقّي النصّ. وتسمّى أحياناً المعرفة القبلية أو المعرفة المشتركة بين المتخاطبين، ولها دور كبير في إنتاج النص لأن أيّ خطأ فيها يؤدّي إلى سوء الفهم.

ويرى هاينه من، وفيهفجر (2004، ص103-123) أنه لإنتاج نصّ نحتاج إلى الأنواع التالية من المعارف

1. المعرفة اللغويّة (نحوية ومعجمية). وتضمّ العناصر الأساسية للاتصال الكتابي مثل: المفردات، والموارد المعجمية، والقواعد، والأعراف التقنية، ومن الضروري معرفة المتعلم بتقنيات الكتابة، لأن الخطأ في علامات الترقيم أو الأخطاء الإملائية يؤدّي إلى جعل النص المكتوب غير مقروء. فالتّمكّن من هذه المعرفة له أهمية كبيرة في كتابة النصوص، فهي تساعد على بناء جمل صحيحة نحويّاً، وأيّ مشكلة فيها سيؤدّي إلى مشكلة في إنتاج نصّ متماسك (Uso-Juan, 391-392).

2. المعرفة الموسوعية أو الموضوعية: أي المعرفة بالعالم من حولك (البيئة الطبيعية والاجتماعية)، وهذه المعرفة لها أهمية كبيرة في استيعاب النصّ.

3. المعرفة التفاعليّة: فإنتاج أيّ نصّ هدفه تحقيق حاجة اتصالية، تشمل معارف عن كيفية إتمام إنتاج النص وتلقيه بوصفه نشاطاً تعاونياً في حالة معينة، ويجب أن يكون لمنتج النص معرفة عن: متى يكون نصّاً ما مناسباً في موقف، ومتى لا يكون

مناسباً. إضافة إلى معرفته ببنية النص الكلية، فكلّ نصّ من النصوص (سردية، وصفية، جدلية) بنيته، ويجب على المتعلّم معرفتها لإيصال رسالته.

وهكذا نجد أنّه لإنتاج نصّ لا بُدّ أن يمتلك المتعلّم مجموعة من المعارف، وهذه المعارف هي معارف تراكمية، قسم منها قد يكون المتعلّم قد اكتسبه في مراحل تعليمية سابقة ويحتاج إلى مراجعة وتثبيت، وقسم منها لا بُدّ للمعلّم من تدريب الطالب عليها، وخاصة في المستوى المتوسط والمتقدّم من تعلّمه للغة.

ويمكن تلخيص المهارات النصّية التي يحتاجها المتعلّم لإنتاج نصوص جيدة

بما يلي

1. القراءة الجيدة للنصّ مع الفهم.
 2. المعرفة بأساسيات قواعد اللغة العربية.
 3. كتابة الجمل بأنواعها.
 4. كتابة الفقرة.
 5. أعراف الكتابة.
 6. أنواع النصوص وسماتها.
 7. أنماط الكتابة.
 8. معايير النصّية.
 9. بعض إستراتيجيات التعلّم.
- وهذه المهارات تفرض علينا كمعلمين ومؤلفين ضرورة انتقاء النصوص التعليمية التي نقدّمها للمتعلّم في مناهجنا بناء على معايير تتجاوز المعايير الشكلية، كسهولة المفردات، وطول الجمل، إلى معايير تقيس كفاية النصّ الخطابيّة، ومدى عنايته بقواعد بناء النص التي تقود المتعلّم بسهولة وتوجّهه إلى الغرض بدلاً من إرهاقه (العناتي، 2018، ص51).

2. 5. 2 أهمية المعايير النصّية في اكتساب الكفاية النصّية

معرفة المتعلّم بالمعايير النصّية لها دور كبير في اكتسابه للكفاية النصّية وتطويرها لديه، أي فهم النصوص وإنتاجها بدقة ووضوح. وفيما يلي توضيح ذلك

1. **معيار السبّك:** ويقصد به مجموعة الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر النصّ، كبناء العبارات والجمل واستعمال الضامّات وغيرها من الأشكال البديلة، وجعل أجزاء النص متماسكة بعضها ببعض. (دي بو جراند، ص103). وقد أشار «دي بو جراند (1998، ص302) إلى أهمية وسائل السبّك (التكرار والحذف والإحالة والربط والتعريف وغيرها) في تنمية الكفاية النصّية للمتعلم، حيث إن تدريب

المتعلّم عليها يُكسبه قدرة استنباطية ومعرفية لما يُصيب النص من تغيرات، إضافة إلى الاستيعاب والفهم للنص بشكل جيد. فمثلاً التكرار والمرادفات والمتضادات تلعب دوراً مهماً في تحقيق السبك وإنشاء خطاب طبيعي، وهذا يُشجع المتعلمين على تجميع العناصر المعجمية ووضعها في سياقات معينة، مثال: (المعلم، والطالب، والكتاب، والدفتري...) (McCarthy, 1991، ص 66-67) ولهذا يجب على المعلم أن يحرص على تعليمها وترسيخها لدى متعلميه في سياقاتها النصية، لأن ذلك سينعكس إيجاباً على أدائهم اللغوي عموماً، قراءة واستماعاً ومحادثة وكتابةً.

2. **معيّار الحبك:** وهو من أهم معايير النصّ لوصف النصّ بأنه مترابط. وهو يهتمّ بالروابط الدلالية المتحقّقة في عالم النصّ بخلاف السبك الذي يهتمّ بالروابط الشكلية المتجسّدة في ظاهر النصّ. (الفقي، 2000، ص95) ومن أهم أدواته: السياق، والتفسير الصحيح للنصّ الذي يعتمد على معارفنا السابقة، والتغريض، وترتيب النصّ، والأزمنة المستخدمة في النصّ، وموضوع النصّ، والعلاقات الدلالية. (Hamad, 2023, 166-171) ومعرفة المتعلّم له، لها دور كبير في تنشيط ذاكرة المتعلّم، وتطوير كتابته على مستوى النصّ، وكل ذلك مرتبط باستثمار المتعلّم لمعارفه، ومُعطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في تأليف أفكاره وترتيبها» (دي بوجراند، 1998، ص454) وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجية. (إبراهيم، 2007، ص8) وهذا يوجب علينا كمعلمين مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص.

3. **معيّار القصد** (هدف النصّ): وهو شرط لكل نوع من أنواع التواصل (بحيري، 2000، ص176). ويعني أن النصّ عمل مقصود به أن يكون متناسقاً ومترابطاً لكي يُحقّق هدفاً معيّناً. (عوض، 1997، ص102) لذلك ينبغي تدريب المتعلّم على كَيْفِيّة التعبير عن قصده في مواقف الحياة وفقاً لمستوياتهم، باستخدام إستراتيجيات مناسبة للسياق، فوضوح الهدف يُساعد في تطوير العملية التعليمية بكل عناصرها.

4. **معيّار القبول:** هذا المعيار يرتبط بمتلقّي النصّ وقبوله له، فيجب أن يكون كلامك مُقنعاً للمستمع أو القارئ، وهنا يجب تدريب المتعلّم على مراعاة ثقافة المخاطبين ومستوياتهم.

5. **معيّار الموقفيّة:** وهذا المعيار له أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية، وإنّ المعايير السابقة تُصبح بلا أهمية إذا لم توظف في مكانها الصحيح، فلا بدّ للنصّ «أن يتّصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المراكز والتوقعات والمعارف». (دي بوجراند، 1998،

ص92). فينبغي أن يراعي الأستاذ موقف المتعلم تجاه ما يُلقى إليه من أمثلة: فيجب أن تكون المادة تناسب مستواه وميوله وعاداته وتقاليده.

6. معيار الإعلامية (الإخبارية): أي المعلومات التي يحتويها النص، وتُهمُّ القارئ أو السامع، فعلى المعلم أن يهتمّ بهذا المعيار حسب مستويات المتعلمين وتجاوبهم معه. (دي بوجراند، 1998، ص251-252). فإذا كان المعلم بصدد شرح قواعد اللغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع، فيُستحسن وضع نصوص لغوية وعلمية وشعبية، أما إذا خطّط المعلم لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإنّ النصوص التعليمية أو الأدائية أكثر فعالية وأدقّ تشخيصاً للظواهر اللغوية (هاينه مان وفيهفجر، 1999، ص407).

7. معيار التّناص: أي العلاقة بين النصوص، فلا يوجد نص لا تربطه علاقة بنصوص أخرى، وهذا الأمر يجعل المتعلم في إنتاجه لأي نص جديد يستفيد من معرفته السابقة في نص آخر. لذلك يجب على المعلم الإشارة إلى هذه العلاقات حتى يبني لدى المتعلم إستراتيجية تذكّرية. (إبراهيم، 2007، ص10). ومما سبق نجد أن اهتمام المعلم بإكساب المتعلم لهذه المعايير، والتأكد من توافرها في كتاباته، سيطوّر من كفاياته النصّية.

3. 5. 2 دور المهارات الاستقبالية في تحقيق الكفاية النصية

تُعَدّ مهارتا القراءة الاستماع مفاتيح التعبير (الشفهي والكتابي)، وجودة الإنتاج مرتبطة بجودتهما. فبالقراءة يتوسّع أفق المتعلم ويتطوّر باستمرار من خلال ما يكتشفه في النص، وذلك هو البناء المنتج. (دحامية، 2008، ص140) فتركيز الانتباه على شكل الكلمات والعبارات أثناء الكتابة، يساعد المتعلمين على التمييز وبناء القدرة على تذكّر الأشكال الكتابية وعلاقتها مما يُسهّل عمليّة القراءة (الناقّة وطعيمة، 2003، ص200). وهكذا نجد أنه ليس هناك مكتوب إن لم يكن هناك مقروء، والعكس صحيح، ولا يمكن الفصل بين مهارتين وأنشطتهما في التدريس. وهذا ينطبق على مهارة الاستماع فهي تتشابه مع مهارة القراءة كونهما مهارتين استقباليتين، فالشيء الذي لا يستطيع الفرد أن يقوله لنفسه، لا يستطيع أن يكتبه بسهولة ويسر (الناقّة، 1985، ص230). وعلى معلّم اللغة أن يكلف المتعلمين بنشاطات استماع على مستوى النص مع التركيز على الخصائص الصوتية (العناتي، 2017، ص377-378). فالكاتب الجيد والمتكلم الجيد يقتضي أن يكون مستمعاً جيداً، فاهماً لما يستمع، وقارئاً جيداً، فاهماً لما يقرأ، وعارفاً ببنية ما يقرأ من النصوص، مما يُعطيه دافعيّة أكبر للتعلم والتطوّر.

2. 5. 4 المقاربة النصّية وتطوير الكفاية النصّية

المقاربة النصّية هي طريقة تعليمية قامت على مفهوم بناء الكفاءة النصّية لدى المتعلّم، وهي تجعل النص بمختلف أنواعه منطلقاً لتنمية المهارات اللغوية للمتعلم، وإكسابه الخبرات والمعارف التي يحتاجها للفهم والإنتاج. والانطلاق من النص كمدخل لإكساب المتعلّمين الكفاية النصّية وتطويرها لديهم، سببه أنّ المتعلّمين من خلال تحليل النصوص سيَتوقَّرون لهم فرصاً لاستثمار أنواع مختلفة من المعرفة اللغوية¹ وغير اللغوية² إضافة إلى المعرفة بالموضوع والجمهور وغير ذلك. وهذا التعرّض للنصوص يُكسب المتعلّمين خبرة كبيرة في استخدام اللغة، من شأنها أن تنعكس على كفايتهم النصّية. فالمقاربة النصّية أشبه بالطريقة الاستقرائية التي تنطلق في تدريس قواعد اللغة من الجمل وتسير وفق ثلاث مراحل (الملاحظة، ثم البناء، ثم الاستعمال) بينما المقاربة النصّية تنطلق من النص. (شحاتة، 2008، ص40)

فتحليل النصوص يُسهم في ربط المهارات النحوية بسياقاتها اللغوية المختلفة، من خلال تدريب المتعلّمين على تلمّس النصّ من مختلف جوانبه، والسعي للكشف عن أوجه ارتباطه، والتمييز بين بعض مكوناته، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، واستنتاج ما يرتبط به. فكل ذلك يُسهم في زيادة فهمها، والتفاعل معها، فمن خلال هذه النصوص تُدرَّب المتعلم على تتبّع الإحالات، ونحدّد أنواع الجمل، ووسائل تماسكها وترابطها (السلمي، 2019، ص89). وهذا كله يجعل المتعلّم عنصراً مساهماً في بناء معارفه، ويُنمي لديه مهارات كثيرة تؤدّي به إلى تحقيق الكفاية النصّية

القسم التطبيقي

(إجراءات البحث)

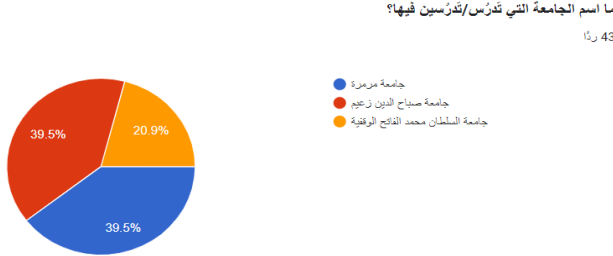
يتناول الباحث في هذا القسم الإجراءات التي اتّبعها للإجابة عن أسئلة البحث:

3.1 عينة البحث:

وهي عينة قصدية حيث اختيرت من متعلّمي اللغة العربية في نهاية السنة التحضيرية لدراسة اللغة العربية في ثلاث جامعات تركية في إسطنبول عام (2022-2023). حيث إنهم وصلوا إلى المستوى المتوسط الأعلى تقريباً في تعلم العربية. وبلغت هذه العينة (43) طالباً وطالبة، وهم الذين وصلت إجاباتهم على أسئلة الاستبانة المتعلقة بموضوع البحث، موزعين على ثلاث جامعات، وتوضيحها كالتالي: (17) من جامعة مرمره، و(9) من جامعة السلطان محمد الفاتح، و(17) من جامعة صباح الدين زعيم

1 وتشمل ثلاثة جوانب: 1. استعمال اللغة، وتعني معرفة المتعلم كيف يستعمل اللغة محادثة وقراءة وكتابة، 2. الوعي اللغوي: أي معرفة المتعلم كيف يوظف الأدوات والوسائل اللغوية في المهارات الإنتاجية (المحادثة والكتابة)، 3. المعرفة عن اللغة (قواعدها، ومصطلحاتها و...) 2 أي المعرفة عن القارئ والمستمع والمجتمع (الأحوال، والثقافة، و...)

بلغ عدد الطالبات المشاركات في الاستبانة (33) بما يُمثّل (76.74%) تقريباً بينما شارك (10) فقط من الطلاب الذكور بنسبة (23.26%) تقريباً. والشكل الآتي يوضّح توزيعهم ونسبهم



3. 2 أداة البحث:

عبارة عن استبانة من إعداد الباحث حملت عنوان (واقع الكفاية النصية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في نهاية السنة التحضيرية (المستوى المتوسط الأعلى). وقد أعدّها الباحث بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والبحوث العلمية واستبانات بحوث سابقة، وركّز الباحث فيها على المهارات النصية (التخطيطية، والتنظيمية، وأدوات التماسك النصي) التي يُمكن من خلالها تطوير المتعلمين لمهاراتهم النصية، وتوظيفها من قبل المعلمين في تعليم العربية في السنوات التحضيرية

وعلى هذا الأساس تكوّنت الاستبانة في شكلها النهائي من قسمين: الأوّل خاصّ بمعلومات عن الطلاب (أسمائهم والجامعة التي يدرسون فيها)، والثاني: اشتمل على أربعة أسئلة رئيسة يندرج تحت كل سؤال مجموعة من المهارات النصية، وكلها تهدف إلى معرفة واقع الكفاية النصية لدى المتعلمين في نهاية السنة التحضيرية.

3. 3 صدق الأداة:

للتحقّق من صدق الاستبانة تمّ عرضها على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطلب منهم إبداء رأيهم في مناسبتها من حيث الصياغة والمنهجية وإبداء الرأي فيها، وبناء على ملاحظاتهم تمّ إجراء بعض التعديلات، حتى خرجت بصورتها النهائية

3. 4 تطبيق الأداة:

تمّ إرسال الاستبانة بصورتها الإلكترونية (نماذج غوغل) إلى مجموعات الطلاب إما مباشرة أو عن طريق معلمهم الذين تواصل معهم الباحث، وقد تمّ إخبار الطلاب بإمكانية استفسارهم عن أي أمر لا يفهمونه في الاستبيان من خلال التواصل مع الباحث أو معلمهم، وكان مجموع الاستجابات (43). واعتمد الباحث في عملية تفريغ

الاستبانة على بعض الأساليب الإحصائية والمتمثلة في:

- التوزيع التكراري والذي يهدف إلى تبسيط العمليات الحسابية وحساب عدد مرات تكرار الأعداد والقيم العددية

- والنسبة المئوية: وتم حسابها من خلال الصيغة القانونية الآتي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

مجموع أفراد العينة

3.5 تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة الموجهة للمتعلّمين للوقوف

على واقع الكفاية النصية لديهم

✓ السؤال الأول حول المعرفة التخطيطية:

وُجّه للمتعلّمين سؤال عن مدى معرفتهم بالمهارات التخطيطية لبناء النصوص، وكانت صيغة السؤال: (هل تسأل نفسك الأسئلة الآتية وتُفكّر بها قبل أن تبدأ بكتابة موضوع طَلَبَهُ مِنْكَ مُعَلِّمُكَ فِي الصَّفِّ أَوِ الامتحان؟) والجدول الآتي يوضح إجابات المتعلّمين

	المعرفة التخطيطية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	مَنْ سيقْرأ الموضوع الذي سأكتبه؟ (غني، فقير/متزوج، أعزب/ متعلم، جاهل...)	5	8	16	12	2
2	ما عناصرُ الموضوع؟ (الوقت، المكان، الهدف)	15	22	5	1	0
3	ما نوعُ الكتابة التي يجب أن أكتبها وما صفاتها؟ مثلاً: (قصة، رسالة، مقالة..)	22	13	8	0	0
4	هل لديّ معلومات كافية عن الموضوع الذي سأكتب عنه؟	16	16	7	3	1

تُشير بيانات الجدول السابق إلى تفاوت الاهتمام والتفكير ببعض مهارات التخطيط أثناء إنتاج نص مكتوب والاهتمام ببعضها، فنجد أن قرناً من المتعلّمين يهتم كثيراً بمتلقي النصّ (القارئ) عند كتابته ويبلغ عددهم (13) وهم الذين اختاروا الإجابة (دائماً وغالباً) ونسبتهم (30.23%)، وقسم يهتم أحياناً بمن سيقْرأ كتابته وهؤلاء بلغ عددهم (16) ونسبتهم (37.21%)، والقسم الأخير لا يهتم بمن سيقْرأ كتابته أبداً أو نادراً، وبلغ عدد هؤلاء (14) ونسبتهم (32.56%)، أما بالنسبة للاهتمام بعناصر الموضوع، ونوع الكتابة وامتلاك معلومات سابقة عن موضوع الكتابة، قبل البدء بالكتابة، فقد أشارت النتائج إلى أن (37) من الطلاب الذين أجابوا (دائماً وغالباً) ونسبتهم (86.05%)

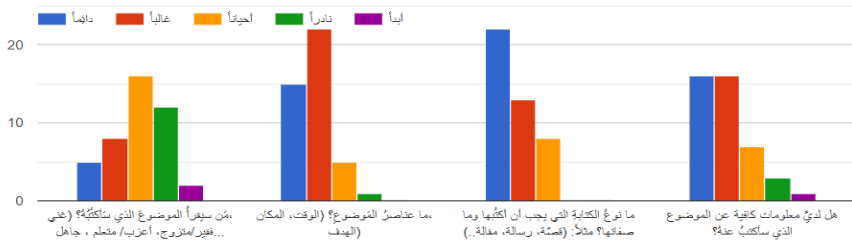
يهتمّون بعناصر الموضوع، و(35) منهم يهتمّون بنوع الكتابة ونسبتهم (81.40%). و(32) منهم يسألون أنفسهم عن معلوماتهم عن الموضوع الذي طُلب منهم الكتابة فيه ونسبتهم (74.42%).

والمخطط التالي يوضّح ما سبق:



- المعرفة التخطيطية:

هل تسأل نفسك الأسئلة الآتية وتُفكّر بها قبل أن تبدأ بكتابة موضوع طُلِبَ منك مُعيّنك في الصف أو الامتحان؟



✓ السؤال الثاني حول المعرفة التنظيمية:

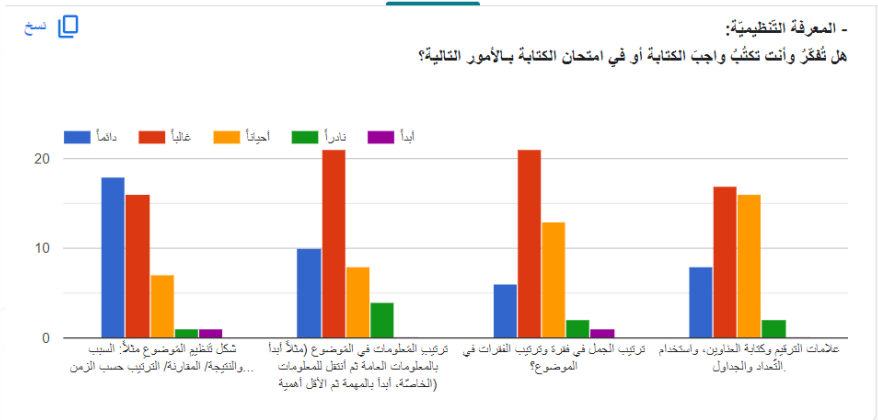
ونجّه للمتعلمين سؤال عن مدى معرفتهم بالمهارات التنظيمية لبناء النصوص، وكانت صيغة السؤال: (هل تُفكّر وأنت تكتب واجب الكتابة أو في امتحان الكتابة بالأمور التالية؟) والجدول الآتي يوضح إجابات المتعلمين

	المعرفة التنظيمية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	شكل تنظيم الموضوع مثلاً: السبب والنتيجة / المقارنة / الترتيب حسب الزمن..	18	16	7	1	1
2	ترتيب المعلومات في الموضوع (مثلاً أبدأ بالمعلومات العامة ثم أنتقل للمعلومات الخاصة، أبدأ بالمعلومات المهمة ثم الأقل أهمية)	10	21	8	4	0
3	ترتيب الجمل في فقرة وترتيب الفقرات في الموضوع؟	6	21	13	2	1
4	علامات الترقيم وكتابة العناوين، واستخدام التعداد والجدول	8	17	16	2	0

تشير بيانات الجدول السابق إلى مدى اهتمام وتفكير المتعلمين بالمهارات التنظيمية أثناء كتابة موضوع ما، وقد تفاوتت الإجابات بين الاهتمام والتفكير بها وبين إهمالها أحياناً، والمهتمون بها يشكلون الأغلبية، أما من لا يهتمون بها إلا نادراً أو لا يهتمون بها أبداً فعدد قليل، فتفكير الطلاب بشكل وتنظيم الموضوع حسب نوعه، نال اهتمام معظم الطلاب وبلغ عدد من أجاب (دائماً وأحياناً) (34) وتشكل

نسبتهم (79.07%) تقريباً، أما من أجاب (أحياناً) فبلغ عددهم (7) ونسبتهم (16.28%) تقريباً، أما من يهتم بهذه النقطة نادراً أو لا يهتم بها فعددهم (2) ونسبتهم (4.66%) تقريباً. وبلغ عدد الطلاب الذين يهتمون كثيراً بترتيب المعلومات أثناء الكتابة (31) ونسبتهم (72.10%) أما من أجاب (أحياناً) فبلغ عددهم (8) ونسبتهم (18.60%) تقريباً، أما من لا يهتم بهذه النقطة إلا نادراً فعددهم (4) ونسبتهم (9.30%) تقريباً، ولا يوجد من لا يهتم بها أبداً. وبلغ عدد الطلاب الذين يهتمون كثيراً بترتيب الجمل في فقرات (27) ونسبتهم (62.80%) أما من أجاب (أحياناً) فبلغ عددهم (13) ونسبتهم (30.23%) تقريباً، أما من لا يهتم بهذه النقطة إلا نادراً أو لا يهتم بها فعددهم (3) ونسبتهم (6.98%) تقريباً. وبلغ عدد الطلاب الذين يهتمون بأعراف الكتابة (25) ونسبتهم (58.13%) أما من أجاب (أحياناً) فبلغ عددهم (16) ونسبتهم (37.20%) تقريباً وهي نسبة مرتفعة، ولا يوجد من لا يهتم بهذه النقطة إلا نادراً أو لا يهتم بها أبداً.

والمخطط التالي يوضح ما سبق:



✓ السؤال الثالث حول المعرفة بأدوات التماسك النصي:

ووجه للمتعلمين سؤال عن مدى معرفتهم باستخدام وتوظيف أدوات التماسك النصي، وكانت صيغة السؤال: (هل تستخدم هذه الأدوات بشكل جيد وأنت تكتب موضوع الكتابة أو في امتحان الكتابة؟) والجدول الآتي يوضح إجابات المتعلمين

	أدوات التماسك النصي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	ضمائر المتكلم والغائب والمخاطب	18	19	6	0	0

2	أسماء الإشارة (هذا، هذه، ذلك، أولئك، هناك...)	18	19	4	2	0
3	أدوات المقارنة مثل: (مقارنة بـ فضلاً عن...)	11	11	15	5	1
4	استخدام كلمات مثل: (ذات، نفس، آخر...) بدلاً من كلمات أخرى	6	17	13	7	0
5	استخدام الكلمة ومرادفها أو ضدها في نفس الموضوع	10	11	16	6	0
6	استبدال جُملَة بكلمة مثل: (ذلك، هذا...)	9	18	12	4	0
7	حذف جملة واستخدام كلمات مثل: (كل، بعض، كلا، كلتا)	15	19	6	2	1
8	حذف كلمة واستخدام صفتها	7	16	12	5	3
9	أدوات الربط مثل (و، أو، ف، ثم، لكن، على الرغم من، لذلك، لهذا، ...)	26	11	4	1	1
10	تكرار الكلمات للتأكيد	7	16	14	4	2
11	مشتقات الكلمة (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة، المصدر)	10	15	14	4	0
12	استخدام الكلمات المرتبطة بالموضوع، مثلاً الصحة (مريض، طبيب، دواء، مستشفى...)	14	20	6	2	1

تشير بيانات الجدول السابق إلى أنّ معرفة المتعلّمين بمعظم أدوات التماسك النصي وتوظيفهم لها جيدة عموماً حسب اعتقادهم، كما نلاحظ من الجدول أنّ عدم معرفة المتعلمين بمعظم أدوات التماسك النصي تكاد تكون صفراً. وعند جمع عدد الإجابات (دائماً مع غالباً) نصل إلى النسب الآتية

	أدوات التماسك النصي	المجموع إجابات دائماً + غالباً	النسبة المئوية التقريبية %
1	ضمائر المتكلم والغائب والمخاطب	37	86.05
2	أسماء الإشارة (هذا، هذه، ذلك، أولئك، هناك...)	37	86.05
3	أدوات المقارنة مثل: (مقارنة بـ فضلاً عن...)	22	51.16
4	استخدام كلمات مثل: (ذات، نفس، آخر...) بدلاً من كلمات أخرى	23	53.49
5	استخدام الكلمة ومرادفها أو ضدها في نفس الموضوع لتوضيح المعنى	11	25.58

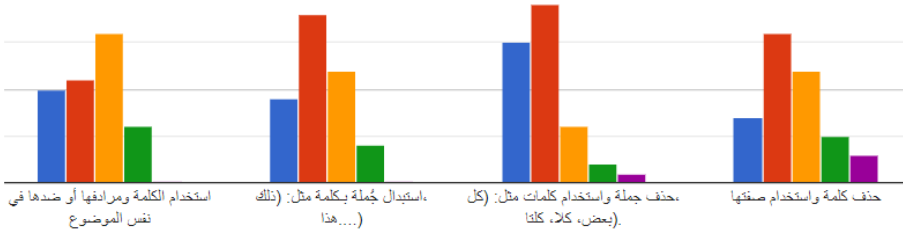
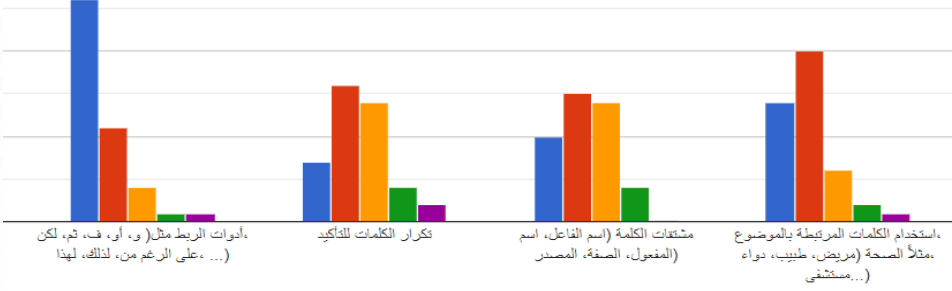
6	استبدال جُملة بكلمة مثل: (ذلك، هذا...)	27	62.79
7	حذف جملة واستخدام كلمات مثل: (كل، بعض، كلا، كلتا)	34	79.07
8	حذف كلمة واستخدام صفتها للدلالة عليها	23	53.49
9	أدوات الربط مثل (و، أو، ف، ثم، لكن، على الرغم من، لذلك، لهذا، ...)	37	86.05
10	تكرار الكلمات للتأكيد	23	53.49
11	مشتقات الكلمة (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة، المصدر)	25	58.14
12	استخدام الكلمات المرتبطة بالموضوع، مثلاً الصحة (مريض، طبيب، دواء، مستشفى...)	34	79.05

نلاحظ من الجدول السابق أن كثيراً من المتعلمين يستخدمون الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات الربط في كتاباتهم ويوظفون أسلوب الحذف باستخدام كلمات مثل كل وبعض و... ويستخدمون الكلمات المرتبطة بموضوع الدرس، وكذلك يوظفون بعض الكلمات مثل أسماء الإشارة لتدلّ على جمل سابقة، ثم تتناقص نسبة استخدام باقي الأدوات لصالح الإجابة (أحياناً)، وأقل نسبة ظهرت في الجدول هي استخدام المتعلمين للكلمة ومرادفها أو ضدها في نفس الموضوع لتوضيح المعنى المراد. وهذه النتائج -وإن أشارت إلى معرفة المتعلمين بها- إلا أنّ هذه المعرفة ينقصها كثير من التطبيق وتكثر فيها الأخطاء وهذا ما أشارت إليه دراسة سابقة للباحث (حمد، 2021) بعنوان وسائل التماسك النصي في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية، أظهرت ضعف المتعلمين في توظيف أدوات التماسك النصي، حيث أظهرت النتائج أن معظم أخطاء المتعلمين في استعمال وسائل التماسك تركّزت في أدوات الإحالة، وأدوات الوصل، حيث بلغ عدد الأخطاء في كتابات الطلبة في استعمال وسائل التماسك (71) خطأ، (34) خطأ في استعمال أدوات الإحالة في كل كتابات الطلاب بنسبة (47.89 %) من مجموع الأخطاء، وبنسبة (6.34 %) من عدد الإحالات. في حين كان عدد الأخطاء في استخدام أدوات الوصل (35) وبنسبة (49.30 %) من مجموع الأخطاء، ونسبة (9.49 %) من مجموع مواضع استعمال أدوات الوصل في كتابات الطلاب، كما وقف البحث على بعض الأخطاء التي تتعلّق بالمطابقة، والزيادة والحذف

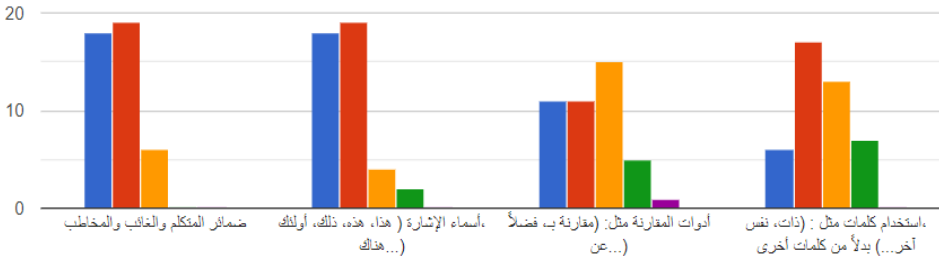
والمخطط التالي يوضح ما سبق:

- التماسك النصي:

هل تستخدم هذه الأدوات بشكل جيد وأنت تكتب موضوع الكتابة أو في امتحان الكتابة؟



دائماً غالباً أحياناً نادراً أبداً



✓ السؤال الرابع حول صعوبات إنتاج نص مكتوب:

ووجه للمتعلمين سؤال عن مدى الصعوبة التي تواجههم أثناء كتابة نص (موضوع) كلفوا بكتابته في الصف أو أثناء الامتحان، وكانت صيغة السؤال: (هل عندك مشكلة وأنت تكتب واجب الكتابة أو في امتحان الكتابة في هذه

والجدول الآتي يوضح إجابات المتعلمين:

	صعوبات إنتاج نص مكتوب	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استخدام الكلمات المناسبة للموضوع.	4	12	19	8	0
2	تنظيم الموضوع حسب الشكل المطلوب	6	10	15	11	1
3	استخدام وسائل الربط	4	11	14	12	2
4	مخاطبة شخص معين	9	5	7	14	8
5	استخدام أنواع مختلفة من الجمل	6	12	9	11	5
6	التعبير عن الفكرة بوضوح	2	15	17	7	2
7	استخدام الضمائر	7	10	7	11	8
8	ترتيب الجمل في فقرة وترتيب الفقرات في الموضوع	6	11	11	13	2

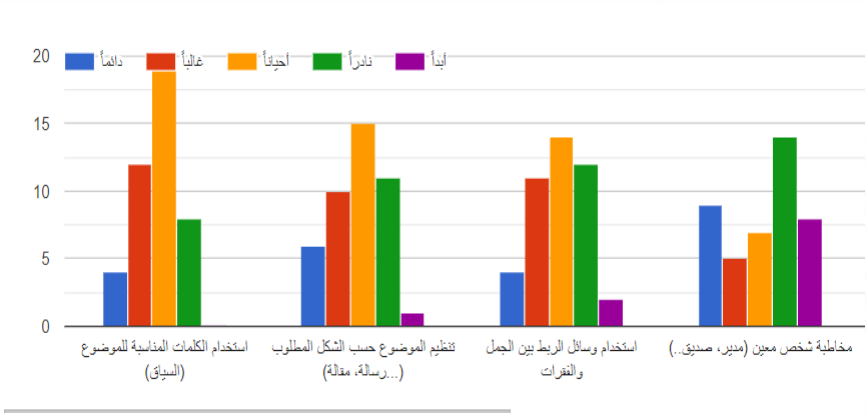
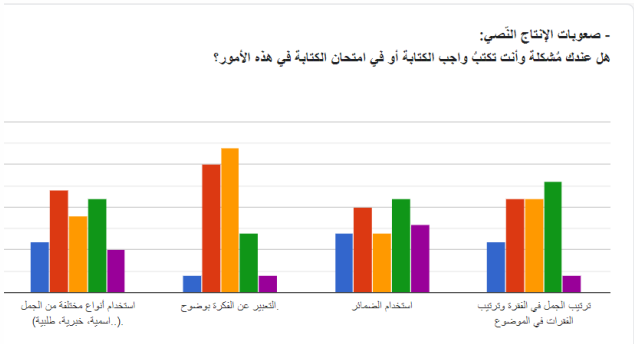
الملاحظ من بيانات الجدول السابق أن هناك تفاوت في الصعوبات التي يُعاني منها الطلاب، فلو جمعنا إجابات الطلاب (دائماً وغالباً) وإجابات الطلاب (نادراً وأبداً) واستخرجنا النسب المئوية لوضحت الصورة بشكل أكثر

	صعوبات إنتاج نص مكتوب	دائماً+ غالباً	النسبة المئوية %	أحياناً	النسبة المئوية %	نادراً+ أبداً	النسبة المئوية %
1	استخدام الكلمات المناسبة للموضوع.	16	37.21	19	44.19	8	18.60
2	تنظيم الموضوع حسب الشكل المطلوب	16	37.21	15	34.89	12	27.91
3	استخدام وسائل الربط	15	34.89	14	32.56	14	32.56
4	مخاطبة شخص معين	14	32.56	7	16.28	22	
5	استخدام أنواع مختلفة من الجمل	18	41.86	9	20.93	16	37.21
6	التعبير عن الفكرة بوضوح	17	39.54	17	39.54	9	20.93

44.19	19	16.28	7	39.45	17	استخدام الضمائر	7
34.89	15	25.58	11	39.45	17	ترتيب الجمل في فقرة وترتيب الفقرات في الموضوع	8

نلاحظ من النسب الواردة في الجدول السابق أن قسماً لا بأس به من الطلاب يعانون من صعوبات كبيرة في معظم المهارات النصية التي سألوا عنها، وقسم آخر يعانون أحياناً من صعوبات في هذه المهارات، والقسم الأقل هم الذين لا يعانون من أي مشاكل في هذه المهارات كما يدّعون. وهذه النسب تشير إلى ضعف المتعلمين في الكفاية النصية. كما أننا عند مقاطعة هذه النتائج مع نتائج الأسئلة السابقة يمكننا التوصل إلى أنّ المعرفة الموجودة لدى كثير من المتعلمين هي معرفة نظرية وليست تطبيقية أو هي معرفة على المستوى الجملي، وليس على مستوى النصي، ويؤكد هذا ما تشير إليه عشرات الدراسات التي تحدّثت عن ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة.

والمخطط التالي يوضّح ما سبق:



نتائج تحليل إجابات الطلاب في الاستبانة

1. معظم الطلاب لديهم معرفة جيدة بمهارات تخطيط النصوص، لكن نسبة جيدة منهم لا توظفها وتستفيد منها قبل بدء الكتابة، ولذلك يتوجب علينا كمعلمين أن ننبه الطلاب عليها باستمرار، وعلينا أن نركز على تعريف الطلاب بصفات النصوص التي يقرؤونها وخاصة التي تميز نوعاً نصياً عن آخر.
2. أظهرت نتائج السؤال المتعلق بالمعرفة التنظيمية أن معظم عينة البحث لديهم معرفة بالمهارات التنظيمية للنصوص، لكن قسماً جيداً منهم لا يوظفها ولا يهتم بها. ويتوجب علينا كمعلمين التركيز على توظيفها من قبل الطلاب.
3. معرفة المتعلمين بمعظم أدوات التماسك النصي جيدة حسب النتائج، لكن بعض الطلاب أشاروا إلى أنهم يوظفونها أحياناً في كتاباتهم، وهذا ربما يرجع إلى عدم معرفتهم بتوظيفها. ونتائج بحث سابق للباحث -حلل فيه عينة من كتابات المتعلمين- أثبتت ضعف المتعلمين في توظيف أدوات التماسك النصي، وهذا ربما يُشير إلى أن المعرفة بهذه الأدوات هي معرفة نظرية غالباً، وقد تكون تطبيقية لكن على مستوى الجمل، لذلك يجب علينا كمعلمين الاهتمام بتدريب الطلاب على توظيفها في النصوص.
4. أظهرت نتائج السؤال الرابع والأخير عن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في إنتاج نص مكتوب ما أشرنا له سابقاً في حديثنا عن الأسئلة السابقة من أن المعرفة النصية لدى كثير من المتعلمين هي معرفة نظرية وليست تطبيقية، حيث إن كثيراً من الإجابات على هذا السؤال أشارت إلى معاناتها من صعوبات في كثير من المهارات النصية.

الخلاصة:

حاول الباحث في هذا البحث الوقوف على واقع الكفاية النصية لدى عينة من متعلمي اللغة العربية في نهاية السنة التحضيرية، وكشفت نتائج الدراسة أن المهارات النصية والمعارف المطلوبة لتحقيق الكفاية النصية لدى المتعلمين متفاوتة الجيدة والمتوسطة والضعيفة أحياناً، لكن يغلب عليها الدرجة المتوسطة، وهذا يرجع لأسباب كثيرة منها -ليس المجال لذكرها- منها ما يتعلق بالمناهج ومنها بطرائق التدريس ومنها بالمعلم... لكننا نؤكد على أن المعلم هو المسؤول الأول عن هذا الضعف، لأنه هو من يُدير العملية التعليمية وعلى عاتقه تقع مسؤولية تلافي الضعف في المناهج. كما أن الكفاية النصية تتطلب مجموعة من المعارف تحدثنا

عنا سابقاً، وهي معارف تراكميّة يكتسبها المتعلّم منذ بداية تعلّمه في مراحلهِ المختلفة، ويجب تدريبه عليها أولاً بأول.

وفي ختام البحث يريد الباحث أن يؤكّد على مجموعة من النقاط المهمة:

1. هذا البحث هو خطوة في طريق الكشف عن واقع الكفاية النصيّة لدى متعلّمي العربية في السنوات التحضيرية، والصعوبات التي يُعانون منها في إنتاج نصوص تواصلية في سياقاتها الصحيحة، ولا بُدّ من دراسات أعمق في هذا المجال لأهميّته.

2. يؤكّد الباحث على ضرورة تنويع النصوص المدروسة من قبل المتعلّمين بما يتناسب مع مستوياتهم اللغوية (سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية)، والاستفادة من إمكانياتها، فمعرفة المتعلّمين بأنماط النصوص وخصائصها ومعايير النصيّة من شأنه تطوير الكفاية النصيّة لدى المتعلّمين وتعزيز مهارات الفهم والإنتاج.

3. كما يؤكّد على ضرورة تجاوز المعلّم الطرق التقليدية في التعامل مع تدريس نصوص القراءة والتي تركّز على فهمها للاستفادة منها في إجراء تدريبات شفوية وكتّابية، ويُنظر لها على أنها وعاء للمفردات يتطلّب الشرح، بل يجب الانتقال إلى الاهتمام بتدريب المتعلّم على كيفية بناء النصوص وظروف إنتاجه، واستثماره في معالجة جوانب الضعف لدى المتعلّمين في المهارات كلّها.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

« إجراء المزيد من الأبحاث المماثلة للوقوف على احتياجات الطلاب لاكتسابهم الكفاية النصيّة.

« عقد دورات تدريبية لمعلّمي العربية للناطقين بغيرها لتعريفهم بالطرق الحديثة في كيفية استثمار النصوص في العملية التعليمية.

« إعادة النظر في كثير من المناهج المدرّسة بما يتناسب مع تحقيق أهم أهداف تعلم اللغة العربية وهو إكساب المتعلّم الكفاية التواصلية والنصيّة.

المراجع

- « إبراهيم، بشار. مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، جامعة محمد خيضر- بسكرة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، جوان 2010.
- « إبراهيم، بشير. دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي. عمان: عالم الكتاب الحديث، ط1، 2010.
- « أكبال، فازية. دور مادتي القراءة والتعبير الشفهي في بناء الكفاءة النصية لدى التلاميذ. الجزائر، جامعة مولود تيزي وزو، مخبر الدراسات اللغوية، ع/40، جوان، 2017.
- « أكسفورد، ربيكا. إستراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة محمود عدور، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996.
- « بحيري، سعيد حسن. علم لغة النص المفاهيم والإجراءات. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1997.
- « اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص، مجلة علامات ج 38، جدة: النادي الأدبي الثقافي، ديسمبر، 2000.
- « براون، ه دوجلاس. أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، 1994.
- « براون (ج، ب) و ج بول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي، منير التريكي، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود، 1997.
- « الحدقي، إسلام يسري علي «التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا»، كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) إسطنبول، وقف ISAR، 2016.
- « الحديبي، علي عبد المحسن. فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة الدراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الثالث، العدد الثاني، مايو 2012.
- « حمد، معتصم. وسائل التماسك النصي في كتابات متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية الإلهيات في جامعة كوجيلي، كلية الإلهيات، 2021.
- « دحامنية، مليكة. القارئ وتجربة النص، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب. جامعة مولود معمري-تيزي وزو. دار الأمل

للطباعة والنشر، العدد الثالث، ماي، 2008.

« دي بوجراند، روبرت. النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط1، 1998.

« ديكر، أوزوالد، وسشايفر، جان ماري. القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان. ترجمة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، دت.
« ريتشاردز، جاك وآخرون، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ترجمة محمود حجازي، ورشدي طعيمة. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2007.

« السلمي، فواز صالح. تعليم اللغة العربية وتعلمها من منظور علم اللغة النصي، بحث في كتاب تعلم العربية وتعليمها، مقاربات لغوية وتربوية، ط1، السعودية: الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية 45، دار وجوه للنشر والتوزيع، 2019.

« شحاتة، حسن. تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية ط7، 2008.

« صلات، نسيم، وسليمان، ليندة. دور القراءة في بناء الكفاءة النصية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً. الجزائر، رسالة ماجستير، جامعة مولود تيزي وزو، 2021.

« طعيمة، ورشدي أحمد والناقعة، محمود كامل. تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والإستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، 2006.

« عبد المجيد، جميل. البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998.

« عوض، يوسف نور. نظرية النقد الأدبي الحديث. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1997.

« العناتي، وليد. الخطاب والتعليم. دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية لغير الناطقين بها. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2018.

« تحليل الخطاب وتعليم اللغة. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. العدد الثامن عشر، يناير 2017.

« فضل، صلاح. بلاغة الخطاب وعلم النص. مجلة عالم المعرفة 164، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. أغسطس 1992.

« الفقي، صبحي إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. ج1، القاهرة: دار قباء للنشر، ط1، 2000.

« الفوزان، محمد بن إبراهيم. أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طلاب جامعة الملك سعود الناطقين بغير العربية. رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، 2010.

« قدوم، محمود، نحو النص ذي الجملة الواحدة: دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015.

« كوك، قاي Guy Cook، علم اللغة التطبيقي. ترجمة يوسف بن عبد الرحمن الشميمري. الرياض: جامعة الملك سعود، 2008.

« الناقة، محمود كامل، وطعيمة، ورشدي أحمد. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تونس، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (ايسيسكو)، 2003.

« الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه، السعودية، جامعة أم القرى، 1985.

« نش، منال. تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة المتوسط، الجزائر2، جامعة أبو القاسم سعد الله، مجلة اللسانيات التطبيقية، العدد 1، جوان، 2017.

« هامرلي، هكتر. النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، جامعة الملك سعود، 1994.

« هاينه من، فولفجانج، وفيهفجر، ديتز. مدخل إلى علم اللغة النصي، تعريب فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، 1999م.

« مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، 2004م.

- » Hamad, Mutassem. Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerine and Dili Arap Olmayan Öğrencilere Söylem Analizi Işığında Yazı ve Becerilerinin Öğretimi. Doktora Tezi, ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ. 2023.
- » McCarthy, Michael, Discourse Analysis for Language Teachers, Cambridge University Press, 1991.
- » Uso-Juan, Esther, Martinez-Flor, Alicia and Palmer-Silveira Juan Carlos, Towards Acquiring Communicative Competence Through Writing. <https://doi.org/10.1515/9783110197778.5.383>

ملحق (الاستبانة في صيغتها النهائية)

طلابنا الأعزاء في السنة التحضيرية يقوم الباحث بدراسة بعنوان: **الكفاية النصية لدى متعلمي اللغة العربية في السنة التحضيرية (واقعها وسبل تطويرها)** لمعرفة احتياجاتكم والصعوبات التي تعترضكم أثناء كتابة موضوع كلفكم به المعلم في الصف أو أثناء الامتحان. لذلك نرجو منكم الإجابة على أسئلة الاستبيان، لأننا نحتاج إلى هذه المعلومات للعمل على تطوير لغتكم التواصلية وكفايتكم النصية

ملاحظة:

1. اكتب رأيك بصدق.
 2. هذه المعلومات خاصة بالباحث ولن يطلع عليها شخص آخر.
 4. الأسئلة لها خمس إجابات.
- ولكم جزيل الشكر
الاسم كاملاً:
اسم الجامعة:

1. المعرفة التخطيطية:					
هل تسأل نفسك الأسئلة التالية وتفكر بها قبل أن تبدأ بكتابة موضوع طلبه منك معلمك في الصف أو الامتحان؟					
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1					
	مَن سيقُرّ الموضوع الذي سأكتبه؟ (معلمي، صديقي/غني، فقير/متزوج، أعزب/ متعلم، جاهل...؟)				
2					
	ما عناصر الموضوع؟ (الوقت، المكان، الهدف)؟				
3					
	ما نوع الكتابة التي يجب أن أكتبها وما صفاتها؟ مثلاً: (قصة، رسالة، مقالة..؟)				
4					
	هل لدي معلومات كافية عن الموضوع الذي سأكتب عنه؟				
2. المعرفة التنظيمية:					
هل تُفكر وأنت تكتب واجب الكتابة أو في امتحان الكتابة بالأمور التالية؟					
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1					
	شكل تنظيم الموضوع مثلاً: السبب والنتيجة/ المقارنة/ الترتيب حسب الزمن..				

2	ترتيب المعلومات في الموضوع (مثلاً أبدأ بالمعلومات العامة ثم أنتقل للمعلومات الخاصة، أبدأ بالمهمة ثم الأقل أهمية)				
3	ترتيب الجمل في فقرة وترتيب الفقرات في الموضوع؟				
4	علامات الترقيم وكتابة العناوين، واستخدام التعداد والجداول				

3. المعرفة بأدوات التماسك النصي:

هل تستخدم هذه الأدوات بشكل جيد وأنت تكتب موضوع الكتابة أو في امتحان الكتابة؟

		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	ضامات المتكلم والغائب والمخاطب					
2	أسماء الإشارة (هذا، هذه، ذلك، أولئك، هناك...)					
3	أدوات المقارنة مثل: (مقارنة ب فضلاً عن...)					
4	استخدام كلمات مثل : (ذات، نفس، آخر...)					
5	استخدام الكلمة ومرادفها أو ضدها في نفس الموضوع					
6	استبدال جُملَة بكلمة مثل: (ذلك، هذا...)					
7	حذف جملة واستخدام كلمات مثل: (كل، بعض، كلا، كلتا)					
8	حذف كلمة واستخدام صفتها					
9	أدوات الربط مثل(و، أو، ف، ثم، لكن، على الرغم من، لذلك، لهذا، ...)					
10	تكرار الكلمات للتأكيد					
11	مشتقات الكلمة (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة، المصدر)					
12	استخدام الكلمات المرتبطة بالموضوع، مثلاً الصحة (مريض، طبيب، دواء، مستشفى...)					

4- صعوبات الإنتاج النصي:

هل عندك مشكلة وأنت تكتب واجب الكتابة أو في امتحان الكتابة في هذه الأمور؟

		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استخدام الكلمات المناسبة للموضوع (السياق)					
2	تنظيم الموضوع حسب الشكل المطلوب (رسالة، مقالة...)					

					استخدام وسائل الربط بين الجمل والفقرات	3
					مخاطبة شخص معين (مدير، صديق..)	4
					استخدام أنواع مختلفة من الجمل (اسمية، خبرية، طلبية..)	5
					التعبير عن الفكرة بوضوح.	6
					استخدام الضمائر	7
					ترتيب الجمل في الفقرة وترتيب الفقرات في الموضوع	8

توظيف آلية التقابل والتشابه بين الأصوات والألفاظ

في تعليمية اللغة العربية عند الطفل

دلماجي عبد القادر

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر

delmadjiab@gmail.com

الملخص:

نظرا للأهمية التي يحظى بها تحديد التمييز بين الحروف على طريقة المقابلة التمثيلية بين لفظين يتشابهان صوتيا ويختلفان في المعنى، فقد قامت في حقل تعليميات اللغات نظرية تدعى نظرية السمات الفارقة، تعتمد على استغلال التقابل الصوتي بين الكلمات المتشابهة صوتيا والمختلفة في المعنى لتذليل صعوبات التحصيل لدى متعلمي اللغات.

انطلاقا من هذا، فإننا نسعى من خلال هذه الورقة البحثية أن نبين مدى الأثر الذي يحدثه التقابل الصوتي بين الكلمات في لفت حواس التلميذ للتمييز بين مختلف الأصوات مثل صوتي السين والزي إذا عرضنا في كلمتين متجانستين في جميع أصواتهما باستثناء صوت واحد، كما في كلمتي (مسمار، مزار)، فالذي صنع الفارق بين هذه الأصوات هو هذا التقابل في الصفة المميزة بين كل ثنائي من هذه الأصوات

وإننا نعتقد أن توظيف التحليل الصوتي الفونولوجي الإجرائي القائم على آلية التشابه والتقابل في انتقاء الألفاظ في عملية التعليم قد يعطي الطالب المتعلم القدرة على التمييز بين الكلمات دلاليا، وكذلك ترويض حاسة السمع على إدراك الاختلافات الصوتية والدلالية، وتعويد أعضاء آلة النطق على إخراج الأصوات العربية بشكل فصيح

الكلمات المفتاحية: الكلمات، التشابه والتقابل، الصفات الفارقة، التعليم، الأصوات.

Abstract:

Due to the importance of determining the distinction between letters in the manner of a representative comparison between two words that are similar phonetically but different in meaning, in the field of language education, a theory called the theory of differentiating features has emerged, it is based on exploiting this phonetic correspondence between words

that are similar in sound and different in meaning to overcome the achievement difficulties of language learners.

Based on this, through this research paper, we seek to show the extent of the impact that the phonetic correspondence between words has in drawing the student's senses to distinguish between different sounds. Such as the sounds "س" and "ز" if they appear in two words that are homogeneous in all their sounds except for one sound, as in my word مسمار، «مزمارة»، so which made the difference between these sounds was this contrast in the distinctive characteristic between each pair of these sounds.

We believe that employing procedural phonetic analysis its anchor on the mechanism of similarity and contrast choosing words in the education process may give the student the ability to distinguish between words semantically, as well as taming the sense of hearing to recognize phonetic and semantic differences, and accustoming the speech machine members to producing Arabic sounds in an eloquent manner.

Keywords :

Words, similarities and contrasts, distinctive features, education, sounds.

توطئة:

نظرا للأهمية التي يحظى بها تحديد التمييز بين الحروف على طريقة المقابلة التمثيلية بين لفظين يتشابهان صوتيا ويختلفان في المعنى، أي كلمتان متجانستان في جميع الحروف من حيث العدد والتتابع في الترتيب باستثناء حرف واحد من كلا الكلمتين، بشرط أن يكون لهما نفس الموقع التناظري، والحرفان لا يختلفان فيما بينهما إلا في سمة واحدة، تسمى السمة المميزة، أو السمة الفارقة، مثل ما هو كائن بين الكلمتين (محذور، ومحذور)، نظرا لهذه الأهمية فقد قامت في حقل تعليمات اللغات نظرية تدعى نظرية السمات الفارقة، تقوم على استغلال هذا التقابل الصوتي بين الكلمات المتشابهة صوتيا والمختلفة في المعنى لتذليل صعوبات التحصيل لدى متعلمي اللغات عامة ولدى الطفل في طور تعليمه الابتدائي خاصة.

انطلاقا من هذا التصور، فإننا نسعى من خلال هذه الورقة البحثية أن نشير إلى مدى الأثر الذي يحدثه التقابل الصوتي بين الكلمات في لفت حواس التلميذ للتمييز بين مختلف الأصوات، مثل صوتي السين والزي إذا عرضتا في كلمتين متجانستين في جميع أصواتهما باستثناء صوت واحد، كما في كلمتي (مسمار، مزمارة)؛ لأنّ الذي صنع الفارق بين هاتين الكلمتين هو هذا التقابل بين حرفي السين والصاد، وفي الصفة المميزة لكل منهما، صفة الانفتاح في السين مقابل صفة الإطباق في الصاد

والحق أننا نعتقد أنّ توظيف التحليل الصوتي الفونولوجي الإجرائي القائم على آلية التشابه والتقابل في انتقاء الألفاظ المتشابهة لفظيا والمختلفة دلاليا في عملية التعليم، لتعرض على شكل ثنائيات في الكتاب المدرسي، أو على صورة نُطُق

لفظية، قد يعطي الطالب المتعلم أو المتلقي القدرة على التمييز بين الكلمات دلاليًا، وكذلك ترويض حاسة السمع على إدراك الاختلافات الصوتية والدلالية، وتعويد أعضاء آلة النطق على إخراج الأصوات العربية بشكل فصيح، ويمنح أيضًا المتعلم السرعة في حفظها وتثبيتها في الذاكرة؛ لأنَّ هذا النوع من الثنائيات المتقابلة تشكل كل منها قيدا ومعلما للأخرى في حس المتعلم، ويصبح استحضار إحدهما في خيال المتعلم يستدعي بالضرورة حضور الأخرى، أي تستحيل كل منها كالشرط وفعل الشرط

مفهوم التقابل والتشابه:

يُعَدُّ دي سوسير أول من تفتن إلى خاصية التقابل ودورها في آلية عملها في نظام الألسنة البشرية، وتكمن أهمية هذه الخاصية في كونها مبدأً إجرائيًا يُعتمد عليها في التحليل الوظيفي للصوت اللغوي، وكذلك في التحليل الوظيفي للوحدات الدالة في الجمل على مستوى التركيب، وذلك بهدف تشخيص الصفات المميزة (الفارقة) لكل فونيم من فونيمات اللسان الواحد، بناءً على أن من طبائع الأصوات اللغوية التقابل في شكل ثنائيات، ولا يتم هذا التقابل إلا بوجود تمايز بينها، وهذا لوجود نظام من العلاقات الصورية القائمة على أساس اتحاد الهويات واختلافها بين الوحدات اللغوية، سواء على مستوى الأصوات، أو على مستوى الكلمات

كما لاحظ دي سوسير أن خاصية التقابل والتمايز تعملان بفضل وجود آلية كبرى في نظام اللسان البشري تسمى آلية التشابه والاختلاف؛ لأنَّ اختلاف الوحدات اللغوية وحده بدون ارتباطها بخاصية التقابل هو شيء سلبي لا قيمة فيه ولا وظيفة، إذ لا يمكننا في هذه الحالة تحديد وظيفة الوحدة اللغوية بسبب غياب السمات التمييزية بين الوحدات، تلك التي تسمح بتحقيق غرض التواصل، فمثلاً لو وضعنا الوحدات: /سار/، و/زار/، و/صار/، التي تتحقق فيها خاصية التشابه والاختلاف، وقابلنا بينها فإننا نرى أن الفارق الوظيفي بينهم يكمن في أول فونيم من كل وحدة، أي بين: /س/، و/ز/، و/ص/، وبتطبيق مبدأ التقابل فيما بين هذه الفونيمات التي لها مخرج مشترك، يتضح لدينا أنَّ الفارق الوظيفي الدقيق بينهم يكمن في وجود سمة الإطباق في /ص/، والتي يقابلها سمة الانفتاح في /س/ و/ز/، ووجود سمة الجهر في /ز/، والتي يقابلها سمة الهمس في /ص/، و/س/، ووجود سمة الهمس في /س/، والتي يقابلها سمة الجهر في /ز/، بهذه التقابلات يمكن لنا أن نرسم معالم النظام الفونولوجي العربي للحروف الصغيرية، وبنفس الآلية يمكننا إيجاد نظام الأصوات الحلقية؛ لأنَّ الوحدات اللغوية لا تكتسب هويتها داخل النظام اللغوي (نظام الأصوات الحلقية) إلا عند مقابلتها لغيرها في مستواها، فهي تأخذ قيمتها بهذا التقابل، ويمكننا تمثيل صورة هذا النظام بطريقة رياضية كالآتي (دبة، 2001)

« س+ إطباق = ص؛

« ص- إطباق = س؛

« ز- جهر = س؛

« س+ جهر = ز.

ومن المفاهيم التي تعتمد على اللسانيات الحديثة في معالجة الصفات الصوتية مفهوم موقع الحرف من مساحة التناظر فيما بين هذه الصفات، حيث إن كل زيادة في البعد عن هذه المساحة يؤدي بالضرورة إلى زيادة في وجوه الاختلاف في الصفات الصوتية بين الحرفين المتناظرين، ومن ثم تكون وجوه الاختلاف في الصفات الصوتية بين حرفين غير متقابلين كبيرة جدا. وهذا المفهوم يعرف في اللسانيات الحديثة بمفهوم التقابل الذي يكون بين الحروف المتناظرة، وهو يعد ميزة، أو خاصية من خصائص اللغات، هاته الخاصية (التقابل) تعمل على إيجاد وحدات متعددة ذات دلالات مختلفة (استيتية، 1975م). ومثال ذلك التقابل بين السين والحاء كما بين /سلم/ و/ حلم/، ومثل هذا كثير في اللغة العربية، وفي غيرها من اللغات.. (استيتية، 1975م، صفحة 126). «ولا يتم التقابل وظيفيا بين الفونيمات إلا إذا ظل كل منها محتفظا بصفاته التمييزية، مما يسمح له أن يظهر في وحدة لها معنى غير معناها الذي يكون لها إذا ما حل محله فونيم آخر من الفونيمات التي تجانسه، وقد يلغى هذا التقابل إذا غابت الصفات التمييزية الدالة على هوية أحد هذه الفونيمات» (دبة، 2001، صفحة 181)

الصفات التمييزية:

Traits distinctifs تحدد اللسانيات الحديثة الصفات التمييزية ، بأنها «المكونات الصوتية الصغرى ذات القيمة التمييزية، أو الوحدات التمييزية المتزامنة التي يمكنها تحليل الفونيم، ويمكن للفونيم أن يتحدد بوصفه حزمة من الصفات التمييزية، ومن هنا فإن الصفة هي التي تمثل الوحدة الأساس في (Dubois, 2007) الفونولوجيا وليس الفونيم»

نظرا إلى أهمية الصفات في وظيفة الفونيم فقد عدّها بعض الدارسين موضوع الصياغة التعريفية لمفهوم الفونيم؛ يقول أحمد مختار في تعريف الفونيم: «مكونات الفونيم هي ملامح [أي صفات] صوتية مميزة distinctive features، أو تجمعات من الخصائص النطقية، فالفونيم حينئذ أشبه بالفرد من أفراد النوع الذي يحوي من الصفات العامة المشتركة ما يضمه إلى شكله، ويحوي من الخصائص الفردية ما يميزه عن غيره» (عمر، 1997م)

ومن جانب آخر تكمن أهمية الصفات التمييزية في الدراسة الفونولوجية في أنها تشارك في تشكيل الصوت اللغوي من جهة، ومن جهة أخرى في أنها تعمل على تفسير الاختلاف بين الوحدات في سياقات التشكيل الصوتي من حيث الدلالة

والمعنى، أي من حيث التباين في الوظيفة، وهذا يعني أنّ «الوظيفة التي يؤديها الصوت في نطاق المنظمة الصوتية هي معناه، أو على الأصح هي قسط المعنى الذي قصد به أن يؤديه، ومن ثمّ صح أن يسمى القسط الذي يؤديه الصوت من المعنى معنىً وظيفياً أي أنه ليس معنى معجمياً يكشف عنه المعجم (تمام، 2001م)

أهمية انتقاء الألفاظ في عملية التعليم وفق خاصية التقابل والتشابه:

تكمن أهمية اختيار الألفاظ والأصوات وفق خاصية التقابل والتشابه، أنها تعطي مجموعة من الثنائيات من الكلمات تتشابهان صوتياً وتختلفان دلالياً، مثل بين: (قَصْمْنَا، قَسَمْنَا)، أو بين (يُصَحِّوْنَ، يُسَخِّوْنَ)، ونفس الأمر يحدث على مستوى الأصوات حيث نحصل على مجموعة من الثنائيات من الأصوات التي لا تختلف إلا في صفة واحدة، مثل بين (س، ص)، أو بين (ت، د)، هذه الثنائيات المتقابلة تمّ استغلالها في حقل تعليميات اللغات وفق ما يسمى بنظرية السمات الفارقة، وذلك لتذليل صعوبات التحصيل لدى متعلمي اللغات، لأنّه تبيّن من خلال عرض الكلمات في صورة ثنائيات متجانسة صوتية أن حاستي السمع والنطق للمتعلم تستطيعا التمييز بينهما بسهولة أكثر من التمييز بين الصور الصوتية غير المتجانسة، قال محمد الأوراعي في هذا الشأن إن: «التمييز بحاستي السمع والنطق بين صور صوتية متجانسة مثل (سيف، وصيف)، (تين، وطن)، (ذليل، ظليل) ... يكون أسهل على التلميذ من التمييز بين الصور الصوتية المتباينة من قبيل (تلفاز، تمساح، قعود، جلوس، دار، ساق...)، وهلم جرا» (الأوراعي، 2010م، صفحة 10)، لأن الوحدات اللفظية غير متجانسة صوتية تشكل كل منها في تصور المتعلم أو المتلقي، وحدة لفظية منعزلة ومتفردة عن كل الوحدات الأخرى، ليس بينهم رابط أو علاقة، مما يصعب على ذهن المتلقي ترتيب هذه الألفاظ أو الكلمات في الذاكرة، ومن ثمّ يصعب استدعاء هذه المفردات وقت الحاجة، بينما العكس يحدث تماماً حينما نقدم للتلميذ أو المتلقي مفردات في صورة ثنائيات متقابلة فإننا نمنح المتعلم القدرة على تشكيل ثنائيات من المعالم يسهل ترتيبها في الذاكرة كما يسهل استحضارها أثناء التواصل.

يبدو أن الغرض من الاستفادة من هذا التحليل الصوتي الفونولوجي الإجرائي هو لفت حواس الطالب للتمييز بين مختلف الأصوات، إذ ينبغي للتلميذ إدراك الفرق مثلاً بين صوتي السين والزي، وذلك من خلال تقديم هذين الصوتين في كلمتين متجانستين في جميع أصواتهما باستثناء صوت واحد، كما في كلمتي (مسما، زمما)، وكذلك الحال بالنسبة لصوتي الغين والحاء، كما في الكلمتين (غيمة، خيمة)، فالذي صنع الفارق بين هذه الأصوات هو هذا التقابل في الصفة المميزة بين كل ثنائي من هذه الأصوات، وهذا مما يعطي الطالب المتعلم القدرة على التمييز بين الكلمات دلالياً، وكذلك ترويض حاسة السمع على إدراك الاختلافات الصوتية والدلالية، وتعويد أعضاء آلة النطق على إخراج الأصوات العربية بشكل فصيح (شعيب، 2014)

تفسير ذلك أن ظاهرة تقديم الكلمات على شكل ثنائيات متقابلة ومتشابهة يُقلل من نسبة التمايز الصوتي بينهما، كونهما تتشابهان لفظيا وتختلفان في المعنى، مما يتطلب من حاسة السمع مزيدا من الجهد لإدراك الفارق الضئيل في التمايز الصوتي بين الكلمتين. مثل ما هو كائن في التقابل الثنائي بين (زيف، سيف). حيث أن التمايز الصوتي بين الجهر في حرف الزاي والهمس في حرف السين هما فقط اللذان صنعا الفارق بين اللفظتين، وكذلك في مثل (ذليل وظليل)، حيث الترقيق والتفخيم بين الذال والطاء، لأنه كلما قلّت القيم الصوتية الفارقة التي يُبنى عليها التمايز بين المفردات تطلب من حاسة السمع جهدا إضافيا لتخليص بعضها من بعض (الأوراعي، 2010م، صفحة 75)، وهذا يرفع من درجة انتباه الطالب، ويزيد في قدرة استيعابه للكلمات، وفي المقابل يسهل لحاسة البصر من رسم الصورة الذهنية لهما، مما يساعد الطالب على حفظ الرسم الإملائي لهما

الإرشادات اللازمة في هذا الباب تكمن في عرض الكلمات على المتعلم مشافهة أيضا أو ما يعرف بتعليم النُطوق، وذلك لاكتساب مهارتين في آن واحد، مهارة تعويد حاسة السمع على التقاط القيم الخلافية التي تميز كل لفظ، وبين مهارة ترويض أعضاء جهاز النطق على التحرك في غرف الرنين مشكلة الأحياز التي تصدر منها النُطق المستهدفة، وعليه يكاد يكون الدرس الهادف هو تكوين مهارة السمع والنطق لدى الطالب المتعلم اللذان يشكلان أساس الفصاحة (الأوراعي، 2010م، صفحة 71)

انطلاقا من هذا التصور يمكن لواضعي الكتب المدرسية أن يقوموا بتجميع معظم النُطق العربية في صورة ثنائيات من المفردات المتقاربة وفقا للسمات الفارقة، وإدراجها في محتوى الدرس، وهي مداخل معجمية مقولتها واحدة، أي تتشابه في اللفظ، ودلالاتها مختلفة وجناسها القولي أو الصوتي ناقص، لوجود فونيم واحد يميز الوجدتين عن بعض، ويتعاقب على نفس الموضع منها إما نُطق متجانسة، وهي التي يسري في جميعها نفس الصوت النووي: كالصغير والنفث السارين على التوالي في المجموعتين: (ز/س/ص)، (ث/ذ/ظ)، وإما نُطق متشابهة، وهي التي تقاربت أجزاسها لصورها من أحيازها المتشكلة في نفس حجرة الرنين من جهاز التصوير، كالحلقيات (/ع/،/ء/،/ه/،/ح/،/)، واللهويات (/ك/،/ق/،/)، ونحوهما اللثويات والشفويات وهلم جرا، حتى يتسنى للطالب المتعلم من تنمية حاسة السمع لالتقاط الفروق الدقيقة بين كل الثنائيات المتجانسة أو المتشابهة، وإدراك الصفة المميزة التي أنشأت التباين الدلالي بين الملفوظتين، وأيضا ترويض جهاز النطق على تحريك أعضاء بعينها من أجل تشكيل أحياز محددة في مناطق مخصصة، والإتيان بها في صورتها الصوتية الصحيحة، وعندئذ يكون الطالب الناطق بالعربية قد شارب القدرة التي تلزمه لإصدار النطق النمطية المستعملة في اللغة العربية (الأوراعي، 2010م، صفحة 76)

و من الثنائيات التي يمكن اختيارها وفق مبدأ السمات الفارقة، نذكر:

أ. على مستوى الحروف:

([س - ز]، [ت - ط]، [ش - ج]، [ث - ظ]، [س - ص]، [ث - ذ]، [ح - ع]، [ء - هـ]،
[خ - غ])

من خلال هذا التصنيف للأصوات نستشف أن كل زوج من الحروف يشكل ثنائي من الأصوات المتقابلة بغرض التمييز السمعي والنطقي والإملائي بين الأصوات لدى المتعلم، إذ ينبغي للتلميذ إدراك الفرق بينها وهي معزولة منفردة، من حيث المخرج والصفة الفارقة بين كل الثنائيات المتقابلة، فمثلا ثنائية [س، ز]، نجد أنهما يتحدان في المخرج الأسناني اللثوي، إلا أن السمة الفارقة أو الميزة بينهما تتمثل في وجود الهمس في السين، مقابل وجود صفة الجهر في الزي، ونفس الأمر بين صوتي الهمزة والهاء الحنجرتان (اتحاد في المخرج)، بينما الصفة الفارقة بينهما وجود صفة الانفجار في الهمزة مقابل صفة الاحتكاك في الهاء، زيادة على السمات الفارقة التي يمكن رصدها من خلال حاسة السمع، فإننا نجد سمات فارقة أخرى يصنعها شكل حبرات رنين الصوت أثناء عملية التصويت بالحرف، مثل ما ينتج عن وضع مؤخر اللسان ارتفاعاً أو انخفاضاً في حالة الحروف المفخمة والحروف المرققة، كصوتي الصاد والسين، وصفتي الطاء والتاء، وهكذا يستطيع الطالب أن يميز بسهولة بين الحروف العربية من خلال تدريب جهاز النطق على التلفظ بها، وإخراجها بشكل صحيح، وأيضاً من خلال عملية تدريب حاسة السمع على التمييز بينها، ومن ثمّ تشكيل منظومة تصويرية من الخصائص والعلاقات لمجموع الحروف العربية. فنحن لا يمكننا أن نميز الفونيم المجهور إلا إذا كان هناك في المقابل فونيم غير مجهور، وهذه الثنائية التقابلية هي التي جعلت السمة المميزة أكثر وضوحاً وأكثر بروزاً، فكل العلاقات بين الوحدات الصوتية التمايزية في لغات مختلفة تخضع لنظام ثنائي، أي وجود أو عدم وجود سمة تمايزية فارقة (شعيب، 2014، صفحة 119)

ب. على مستوى الكلمات:

وفي المقابل نستطيع أن نعرض مجموع تلك الثنائيات السابقة من الأصوات في كلمات متجانسة تتشابه من حيث النطق وتختلف إملائياً ودلالياً كالآتي:

(سار، زار)، (تاب، طاب)، (شرح، جرح)، (ثُلّة، ظُلّة)، (سار، صار)، (ثاب، ذاب)، (حاب، عاب)، (آب، هاب)، (خاب، غال)، فإدراج هذه الثنائيات المنتقاة وفق مبدأ الاختلاف والتشابه في المحتوى التعليمي للطفل يساهم بشكل فعال في تيسير عملية الاستيعاب والفهم لديه؛ لأن هذه الثنائيات المتقابلة تطبع في ذاكرة المتلقي معالم متبادلة، تشبه إلى حدّ كبير ما يعرف في الطبيعيات بالمنعكس الشرطي، وهي نظرية في التعلم الترابطي، فتصبح كل وحدة من الثنائيات في تصور المتلقي مرآة عكوساً لنظيرتها، فكل حضور لإحدهما يستدعي حضور الأخرى، وعليه تسهل على التلميذ عملية التذكر والاستحضار للألفاظ مما يعطيه سلاسة في التعبير

والكتابة، وتنمي لديه القدرة على التواصل والتبليغ، فنكون بذلك قد بلغنا بالمتعلم إلى الهدف من استعماله للغة، وهي التعبير عن أغراضهم.

وفي المقابل عرض الكلمات بتلك الصورة، يولد لدى المتلقي زيادة في شدة الانتباه للتمييز بين كل ثنائية من الألفاظ للتشابه المتقارب بينهما وقلة القيم الخلفية، فهذا التشابه والاختلاف يحفز حواس المتلقي على التركيز للالتقاط معالم الحدود والتمايز بين كل ثنائية، ورسم في ذهن الصورة السمعية لها، وإدراك الاختلاف الدلالي بينهما لوجود تضاد صوتي بين الفونيمين من كل ثنائية؛ لأن الفونيم له القدرة على التمييز بين الكلمات من حيث الدلالة والبنية الصرفية لها، مما يسهل على الطالب عملية تخزين المعلومة والاحتفاظ بها

الخاتمة:

من خلال هذا العرض المختصر لموضوع البحث يمكننا أن نقف على بعض الإشارات المهمة في قضية تعليم الطفل الألفاظ العربية وفق نظرية السمات الفارقة التي تقوم في الأساس على آلية الاختلاف والتشابه:

« أن الغرض من تقديم الحروف العربية على شكل أزواج أو ثنائيات متقابلة هو التمييز السمعي والنطقي والإملائي بين الأصوات لدى المتعلم، وإدراك الصفة الفارقة بين كل صوتين، وتدريب أعضاء جهاز النطق على إخراج الحرف من دون الإخلال بهويته، سواء في المخرج أو الصفة.

« وأن تقديم الكلمات على شكل ثنائيات متقابلة أو ما يعرف بالنظائر من الكلمات، يرفع من درجة الانتباه لدى المتلقي، ويحفز حاسة السمع لإدراك التمايز اللفظي والدلالي بين النظائر من الكلمات، مما يزيد في قدرة استيعابه للكلمات، وفي المقابل يسهل لحاسة البصر من رسم الصورة الذهنية لهما، فلا يجد صعوبة في حفظ الرسم الإملائي لهما، وهذا كله يزيد من السرعة في استعمال اللغة لدى الطفل.

الإحالات:

- « استيتية سمير شريف، الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975م.
- « الأوراعي محمد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر الطبعة الأولى، 2010م.
- « تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب القاهرة، ط2001م.
- « دبة الطيب، مبادئ اللسانيات البنوية دراسة تحليلية ابستمولوجية، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين، الجزائر، 2006م.

- « شعيب سليمة، نظرية السمات الفارقة لياكبسون، وأثر تطبيقها في تعليم أصوات اللغة العربية(السنة الثانية ابتدائي)، مجلة التعليمية، سيدي بلعباس، المجلد الثاني، العدد 6 جويلية 2014.
- « عمر أحمد مختار، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط: 1997م.
- » Dubois et autres, Grand dictionnaire. Linguistique et sciences du langage, Larousse, Paris, 2007.

استثمار الدراسة الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

(التفخيم والترقيق أنموذجا)

SARA BEYOĞLU

طالبة دكتوراه - الدراسات اللغوية

جامعة العلوم الإسلامية العالمية - عمان / الأردن

الملخص

يهدف البحث إلى استثمار الدراسة الصوتية في تعليم اللغة العربية للمتعلمين الأتراك بناء على التحليل التقابلي للأصوات المفخمة والمرققة بين اللغة العربية والتركية. كما أنه سلط الضوء على أهمية علم الأصوات في تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ أنها الخطوة الأولى في تعليم وتعلم اللغة. أما المنهج المتبع في البحث فهو المنهج التقابلي الذي يبين لنا أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف.

وقد توصلت الباحثة إلى نتيجة عامة مفادها أن تعليم الأصوات بشكل عام والأصوات المفخمة والمرققة بشكل خاص، بناء على التحليل التقابلي بين اللغتين العربية والتركية، يزيد من مستوى الوعي للمعلم والمتعلم. وهذا ما يجعل عملية تعلم وتعليم اللغة الثانية سهلة وميسرة.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية، الأصوات، التفخيم، الترقيق، للناطقين

بغيرها

Abstract

The research aimed to invest phonetic study in teaching Arabic language to Turkish learners based on the contrastive analysis of the amplified and accented sounds between Arabic and Turkish languages. it also highlighted the importance of phonology in teaching Arabic to non-native speakers, as it is the first step in teaching and learning the language.

The method that has used in the research is the contrastive method, which shows us the similarities and differences between the mother tongue and the target language.

The researcher has reached a general conclusion that teaching sounds in general and amplified and accented sounds in particular, based on contrastive analysis between Arabic and Turkish languages, increases the level of awareness of both the teacher and the learner which makes the process of learning and teaching for the second language easier and more convenient.

مقدمة

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها له أهمية كبيرة في عالمنا المعاصر، وهذه الأهمية مستمدة من دوافع عدة، أولها الدوافع الدينية وعلى رأسها القرآن الكريم. ويأتي ضمن هذه المصادر السياسة، والاقتصاد على مستوى المجتمع. كما يمكن أن تكون هذه المصادر نابعة من دوافع فردية مثل تطوير الذات وحُب المعرفة للثقافات الأخرى وطلب التوسع الفكري. وكل هذه الدوافع تلتقي بقاسم مشترك وهو التواصل الذي يعتبر الغرض الرئيسي في تعلم اللغة. وكما عبّر ابن جني بقوله أن اللغة «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني، 1999، ص36). فالصوت هو اللغة، وأهم شرط في التواصل بلا شك النطق الصحيح. والضعف والأغلاط التي ترد في اللفظ تؤدي إلى الفهم الخاطئ وبالتالي عدم وصول الرسالة بين المتكلم والمخاطب كما ينبغي، بمعنى آخر إن سلامة النطق هي سلامة اللغة.

يلحظ اليوم في الجمهورية التركية وعلى مستوى الجامعات مثل كليات الشريعة والأدب العربي، وعلى مستوى المراكز الخاصة تحقيق نجاح لافت في تعليم اللغة العربية باستثناء المستوى الصوتي. هذا النجاح يعود إلى تعدد الاستراتيجيات والطرق المستعملة في تعليم العربية. أما فيما يتعلق بالمستوى الصوتي يمكن القول أنه بالرغم من وصول المتعلم إلى مستوى متقدم يُمكنه من فهم ما يقرؤه ويسمعه إلا أن نطقه لا يتماشى مع مستواه. والمشكلة هنا لا تقتصر فقط على الطلاب، بل أن بعض المعلمين الأتراك لا ينطقون الأصوات بشكل صحيح. ومردّ هذا هو طرق التعليم غير الصحيحة، لأن الاعتماد الكبير على الطريقة التقليدية من جهة، وإلى عدم معرفة هذه الأصوات على حقيقتها من جهة أخرى، ناهيك عن الاعتقاد بأن العربية لغة أجنبية ولا يمكن الإحاطة بكل مستوياتها. مع أنني أوافق هذا الرأي إلى درجة ما، إلا أنني أزعج بأننا كأتراك نستطيع النطق بمستوى أفضل مما هو عليه إذا استثمرنا الدراسة الصوتية بالشكل الصحيح.

ومن هذا المنطلق لا بد من بذل جهد بهذا الخصوص، وخاصة في المستويات الأولى من تعليم اللغة: لأن تعلم الطالب للنطق بشكل خاطئ يُصعب من عملية تصحيحه في المراحل المتقدمة، وسيحتاج إلى طاقة أكبر لتصحيح هذا الخطأ. ولذلك يجب تعليم الوحدة الصوتية بشكل صحيح والابتعاد عن فكرة أن الطالب سيتطور في المراحل المقبلة بالجانب الصوتي. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو «كيف نعلم الطالب التركي أصوات اللغة العربية؟». يمكن أن تكون طريقة التلقين بداية لا بأس

بها، لكن لا بد من تعريف هذه الأصوات بمخارجها وصفاتها، وإنشاء هذا الوعي عند الطالب، وعقد مقارنة بين لغته الأم والعربية لكي نسهل عليه، ونوجهه بشكل صحيح في تعلمها. فعندما يعلم الطالب الأصوات الموجودة والمقاربة من لغته، والأصوات التي ليس لها وجود في لغته سيزيد من تركيز طاقته على غير الموجود. وهذا سيكون نجاحاً للمعلم والمتعلم.

وبناء على ما قدمته جاءت هذه الدراسة لتقوم بتحليل تقابلي للأصوات بين اللغتين العربية والتركية من حيث مخارجها وصفاتها، بالإضافة إلى استراتيجيات تعليمها للمتعلم التركي. والمواضيع التي تتضمنها الخصائص الصوتية بين اللغة العربية واللغة التركية من حيث التقسيمات الثلاثة (وضع الوترين الصوتيين، المخارج والأحياز، وكيفية مرور الهواء). ثم انتقلت إلى التفخيم والترقيق ووضعت جداول مختلفة تحتوي على ما يقابل هذه الأصوات بالكتابة الصوتية وصفاتها على مستوى اللغتين. كما أنني بينت كيفية تدريس الأصوات المفخمة بمرافقة النماذج.

وتوصلت من خلال هذه الدراسة إلى ضرورة استعمال معطيات الدراسة الصوتية في تعليم الأصوات للناطقين بغيرها للوصول بالمستوى الصوتي إلى درجة أفضل مما هو عليه الآن

الخصائص الصوتية بين اللغة العربية واللغة التركية

قسمت اللغات بناء على نظريتين، أولهما نظرية شليجل ((Schlegel التي صنف فيها اللغات على أساس وسائل بناء الكلمات وتوليدها. والثانية نظرية مولر (Muller) التي بناها على وجوه الاتفاق والاختلاف في المستويات اللسانية في الصوت والنحو والصرف والدلالة. وهي النظرية التي كان لها تأييد كبير من قبل علماء اللسان بالمقارنة مع نظرية شليجل ((Schlegel. وحسب نظرية مولر وهي «نظرية القرابة اللغوية» تنتمي اللغة التركية إلى فصيلة اللغات الأورالية الألتائية (اللغات الطورانية). واللغة العربية إلى فصيلة اللغات السامية الحامية (مجاهد، 2013، ص115). وهذا التقسيم كما نعلم قائم على نسبة التشابه والاختلاف بين هذه اللغات، أي أنه كلما كان التشابه كبيراً بين اللغات على المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، فإنها توضع ضمن نفس العائلة. فالمسافة القائمة بين اللغة العربية والتركية جعلتهما من عائلات مختلفة. وهذا الاختلاف يؤثر في تعلم اللغة الهدف بطبيعة الحال، حيث أن المتعلمين معرضون للخطأ في نطق اللغة والانحراف عن الطريقة الصحيحة لأدائها. بسبب انتمائهم إلى بيئات اجتماعية مختلفة لها عاداتها النطقية الخاصة بها. بحيث يجعلهم يخطؤون أو يخلطون أصواتهم مع أصوات اللغة الهدف (بشر، 2000، 591-587).

دراسة الأصوات من أهم وسائل التعليم الجاد خاصة في المراحل الأولى.

فدراساتها وتعريف الدارسين بها يكفل للمتعلمين إجادة نطقها والتخلص من الصعوبات الصوتية التي تواجههم. عند النظر إلى تعليم الأصوات في تركيا يلاحظ عدم وجود خطة واضحة ومنهج محدد في هذا الأمر، وإنما تركت للاجتهاد الفردي القائم على وجهات النظر الشخصية. وهنا يمكنني القول أنّ الأمر يحتاج إلى جهود مكثفة ومنظمة لوضع منهج محدد ذي طابع تعليمي للأصوات العربية. والمنهج الصوتي يجب أن يفرض على جميع المعلمين للغة العربية. سواء أكانوا عرباً أم أتركا. العمل بهذا الشكل يسهل عملية التعليم لدرجة كبيرة. فبناءً على هذه المعطيات سننشئ خطة واضحة، يسير من خلالها المعلم والمتعلم تدريجياً. وبرأيي لا بد من أن يكون لدى معلم اللغة العربية دراية بأصوات لغة المتعلم لكي يجعل الطالب يميز بين هذه الفروقات وليستطيع التركيز على ما يجب.

بيان الخصائص الصوتية بين اللغتين: لأصوات اللغة عدة تصنيفات، أسسها

التصنيف الثنائي المشهور والمعروف بـ «الأصوات الصامتة» و «الأصوات الصائتة» أو الحركات (بشر، 2000، ص149). وعلى هذا تتكون الأبجدية التركية من ثمانية أصوات صائتة ورمزها: a-e-i-o-ö-u-ü، **ومن إحدى وعشرين صوتاً صامتاً** ورمزها: b-c-ç-d-e-f-g-ğ-h-j-k-l-m-n-p-r-s-ş-t-v-y-z. أي أن عدد الأصوات تسعة وعشرون صوتاً. وتقرأ الصوائت الصامتة بإضافة «e» لكل صوت (Aydın, 2010, pp326).

أما الأبجدية العربية تتكون من ثمانية وعشرين صوتاً صامتاً ورموزها:

(همزة القطع) أ-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق-ك-ل-م-ن-ه-و (في نحو ولد، ويوم) - ي (في نحو ولد، بيت). والأصوات الصائتة هي الحركات الثلاث التي ترمز الضمة (ُ) والفتحة (َ) والكسرة (ِ)، والحركات الطويلة التي ترمز بـ (إ-و-ي) (بشر، 2000، ص164).

بني هذا التصنيف على معايير معينة تتعلق بطبيعة الأصوات وخواصها المميزة لها، بالتركيز في ذلك على معيارين، أولهما وضع الأوتار الصوتية، وثانيهما على طريقة مرور الهواء من الحلق والغم أو الأنف عند النطق بالصوت المعين. عند النطق بالحركات تكون الأوتار الصوتية غالباً في وضع الذبذبة، وأن الهواء في أثناء النطق يمر حراً لتقائماً من خلال الحلق والغم. **أما الصوت الصامت هو** الصوت المجهور والمهموس الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض أو عائق في مجرى الهواء في الغم، سواء أكان الاعتراض كاملاً (مثل الدال)، أم كان الاعتراض اعتراضاً جزئياً من شأنه أن يسمح بمرور الهواء ولكن بصورة ينتج عنها احتكاك مسموع (كالدال) (بشر، 2000، ص150-151). تقسم الأصوات الصامتة إلى ثلاث فئات رئيسية باعتبار ثلاث هي: 1- وضع الأوتار الصوتية، 2- المخارج والأحياز، 3- كيفية مرور الهواء عند النطق

من حيث وضع الأوتار الصوتية

تنقسم الأصوات الصامتة حسب وضع الأوتار الصوتية إلى فئات. إذا انفرج الوتران الصوتيان بعضهما عن بعض في أثناء مرور الهواء من الرئتين يسمحان له بالخروج دون أن يقابله أي اعتراض في طريقه فلا يتذبذب الوتران الصوتيان. وهذا يسمى بالهمس، **والأصوات المهموسة** بالعربية هي اثنتا عشرة صوتا (بشر، 2000، ص174)، وفي التركية ثمانية أصوات (İşler, 2001, pp247) وهي:

ت / ث / ح / خ / س / ش / ص / ط / ف / ق / ك / هـ
ç / f / h / k / p / s / ş / t

وبالنظر إلى الأصوات المهموسة بين اللغتين نلاحظ أن «ت - t / س - s / ش - ş / ف - f / ك - k / ه - h» من الأصوات المهموسة المشتركة بين اللغتين.

وإذا اقترب الوتران الصوتيان بعضهما من بعض في أثناء مرور الهواء وفي أثناء النطق، فيضيق الفراغ بينهما بحيث يسمح بمرور الهواء ولكن مع إحداث اهتزازات وذبذبات سريعة منتظمة لهذه الأوتار. وهذا ما يسمى بالجهر. **والأصوات المجهورة** في العربية هي خمسة عشر صوتا (بشر، 2000، ص176)، وفي التركية ثلاثة عشرة صوتا(İşler, 2001,pp247) وهي:

« ب / ج / د / ذ / ر / ز / ض / ظ / ع / غ / ل / م / ن / و / ي
b / c / d / g / ğ / j / l / m / n / r / v / y / z »

عند النظر إلى الأصوات المجهورة بين اللغتين نلاحظ أن «ب - b / ج - c / د - d / ر - r / ز - z / ل - l / م - m / ن - n / و - v / ي - y» من الأصوات المجهورة المشتركة بين اللغتين.

من حيث المخارج والأحياز

تنقسم الأصوات الصامتة إلى فئات بحسب مخارج النطق وأحيازها. ويقال المخرج والأحياز لأن «المخرج يعني **النقطة** الدقيقة التي يصدر منها أو عندها الصوت، والحيـز **المنطقة** التي قد يُنسب إليها الصوت أكثر فتنعت به، على ضرب من التعميم، وإن كان لكل صوت نقطة مخرج محددة. **الحيـز** أوسع مساحة من **المخرج**. وهذا التفريق بين المصطلحين ما نبهنا به الخليل بن أحمد. ونسبة الأصوات على مخارج وأحياز تختلف من لغة إلى أخرى، بسبب عوامل عدة، منها الأثر الاجتماعي والثقافي والتربوي عند كل مجتمع، أو شخص معين بذاته، بالإضافة إلى اختلافات فيسيولوجية في بنية الجهاز النطقي، من حيث الاستواء أو عدم الاستواء في هذه

البنية. وكذلك قد يكون اتفاق في أصوات اللغات أو المجموعات اللغوية من وقت إلى آخر (بشر، 2000، ص181). وسنبين هذا الاتفاق والاختلاف بين العربية والتركية حسب المخارج والأحياز. الفئات الرئيسية للمخارج في العربية ووجودها في التركية كما يلي (بشر، 2000، ص183-185) (Karaağaç, 2013, pp34) :

« **أصوات شفوية:** في العربية الباء والميم « ب / م » **أما في اللغة التركية** »
» b / m / p «

« **أسنانية شفوية:** في العربية الفاء « ف » في اللغة التركية « f / v »

« **أصوات ما بين أسنانية:** في العربية التاء والذال والطاء « ث / ذ / ظ » بينما في اللغة التركية ليس لها وجود.

« **أسنانية لثوية:** في العربية التاء والذال والضاد والطاء واللام والنون « ت / د / ض / ط / ل / ن » أما في اللغة التركية لا يوجد **صوتي** الضاد والطاء. ولا يوصف من أصوات التركية أصوات لثوية أسنانية. أما الأصوات المشابهة بالعربية « t / d / n » وصفت بأنها أصوات حنكية أمامية (İşler, 2001, pp248).

« **أصوات لثوية:** في العربية الراء والزاي والسين والصاد « ر / ز / س / ص » وفي اللغة التركية صوتان « r / z » يعتبران من الأصوات اللثوية مشتركة بين اللغتين.

« **أصوات لثوية حنكية:** في العربية الجيم الفصيحة والشين « ج / ش » وكذلك في اللغة التركية « c / ş » ضمنها.

« **أصوات وسط الحنك:** وهي الياء « ي » في العربية، أما في اللغة التركية « y » صوت لثوي.

« **أصوات أقصى الحنك:** وهي الخاء والغين والكاف والواو « خ / غ / ك / و ». أما في اللغة التركية « k » من أقصى الحنك، ولا يوجد الصوتان « خ / غ » في هذه اللغة.

« **أصوات لهوية:** وهو صوت القاف « ق »، أما في التركية ليس له وجود.

« **أصوات حلقيّة:** وهي العين والحاء « ع / ح »، وفي اللغة التركية ليس لهما وجود.

« **أصوات حنجريّة:** في العربية الهمزة والهاء « ه / هـ »، في اللغة التركية صوت « h » حنجري، ولا توجد الهمزة.

بناء على ذلك نلاحظ أن طائفة من الأصوات غير موجودة في اللغة التركية « ء / ث / ذ / ح / خ / ص / ض / ط / ظ / ع / غ / ق / و ». فعند تعليم هذه الأصوات يجب التركيز والاكثار من التدريب عليها. لأن هذه المخارج والأحياز ستكون عاطلة عند المتعلم التركي. وعند النظر لبعض الدراسات نرى أن أكثر المشاكل والصعوبات التي يتعرض لها المتعلم في النطق بهذه الأصوات.

من حيث كيفية مرور الهواء

تنقسم الأصوات في العربية حسب كيفية مرور الهواء وما يحدث له من عوائق أو موانع تمنع خروجه منعاً تاماً أو جزئياً، أو ما يحدث له من تغير أو انحراف فيخرج من جانبي الفم أو من الأنف مثلاً. فهذه الفئات في العربية (بشر، 2000، ص 212)، والتركية هي (İşler, 2001, pp247)

« **الوقفات الانفجارية:** وهي الهمزة والقاف والكاف والذال والضاد والتاء والطاء والباء « ع / ق / ك / د / ض / ت / ط / ب » أما في اللغة التركية الأصوات انفجارية هي « b / d / k / t »

« **الأصوات الاحتكاكية:** هي الهاء والحاء والعين والغين والخاء والشين والصاد والسين والزاي والطاء والذال والثاء والفاء « هـ / ح / ع / غ / خ / ش / ص / س / ز / ظ / ذ / ث / ف ». وهي في اللغة التركية « f / h / s / ş / v / z »

« **الوقفات الاحتكاكية:** والمشهورة بـ الأصوات المركبة وهي في العربية صوت وحيد وهو الجيم «ج»، وكذلك في التركية صوت «c» صوت مركب.

« **أصوات التكرار:** وهي في العربية صوت الراء «ر» فقط، وكذلك في التركية صوت «r»

« **أصوات الجانبية:** وهي صوت اللام «ل» وحده في العربية، وكذلك في اللغة التركية صوت «l».

« **الأصوات الأنفية:** وهي في اللغة العربية الميم والنون « م / ن »، وكذلك في اللغة التركية صوتان « m / n »

« **أنصاف الحركات:** وهي في العربية الواو والياء «و / ي»، وفي اللغة التركية صوت «y» يعد نصف حركة.

في التقسيمات السابقة تم بيان الأصوات المشتركة، والأصوات الموجودة في العربية وغير الموجودة في اللغة التركية. أما فيما يتعلق بالأصوات الموجودة في اللغة التركية وليس لها وجود في العربية لم يتم التطرق إليها، حيث أن ذكرها لا فائدة منه. لأن اللغة الهدف هي العربية

التفخيم والترقيق

تعد الأصوات المفخمة من المشكلات الصوتية لدى المتعلم التركي، حيث أنها غير موجودة كأصوات صامتة في هذه اللغة. كما أن هذه الصعوبة تظهر في المفردة وكذلك في الكلام المتصل. لأن الكلام المتصل لديه سمات صوتية معينة تحتاج إلى معرفة وتدريب المتعلم بالطريقة الصحيحة. وتندرج ضمن هذا المجال عدة استراتيجيات لتعليم الأصوات. وحسب الأصوات التي تقدم للمتعلم، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار كل ما سبق، يجب أن يختار المعلم الاستراتيجية التي تناسب هذا

الدرس. وسنبينها فيما يلي.

يعرف التفخيم بأنه ارتفاع مؤخرة اللسان إلى الأعلى قليلا في اتجاه الطبق اللين وتحركه إلى الخلف قليلا في اتجاه الحائط الخلفي للحلق. ولذلك البعض سماه «الإطباق» بالنظر إلى الحركة العليا للسان، والبعض الآخر سماه «التحليق» بالنظر إلى الحركة الخلفية للسان (عمر، 1997، ص 326). وإن «الأصل في الأصوات اللغوية أن تكون مرققة، غير أن بعض الأصوات مفخم أو مطبق، و ذهبنا إلى أن الأصل في الأصوات اللغوية أن تكون مرققة؛ لأن معظم الأصوات المطبقة والمفخمة لها نظائر مرققة، ولما كانت الأصوات المفخمة تحتاج إلى جهد عضلي زائد، فقد دلنا هذا على أن النظائر المرققة هي الأصل، وأن ما أنتج مع جهد عضلي زائد، إنما هو مشتق من هذا الأصل» (استيتية، 2003، ص 143) «صُنفت الأصوات عند المحدثين من حيث التفخيم والترقيق بالاستناد إلى معيارين: أولهما النظر في البنية الفيزيولوجية النطقية للصوت، والصفات المصاحبة له عند مغادرته للجهاز النطقي، ومدى تأثيره على حاسة السمع، أما المعيار الثاني فهو يتمثل في السياق وأثره في تغيير النطق بالصوت، أو ما يعرف بقانون التأثير بالمجاورة الصوتية، وذلك وفق شروط وضوابط محدودة (بخاري، 2021، ص 184). وبناء على هذا قُسمت الأصوات إلى ثلاثة أنواع:

« **الأصوات المفخمة بطبيعتها:** تفخم هذه الأصوات بأي سياق تقع به. فالتفخيم بالنسبة لهذه الأصوات جزء لا يتجزأ من بنيتها، وبه تعرف حقيقتها وتمتاز عن سائر الأصوات الصامتة. فهي الصاد والضاد والطاء والظاء (بشر، 2000، ص 396). هذه الأصوات ليست موجودة في اللغة التركية، بل نجد النظير المرقق للصاد وهو السين ويشبهه في التركيبية "s"، والنظير المرقق للضاد وهو الدال ويشبهه في التركيبية "d"، والنظير المرقق للطاء وهو التاء ويشبهه في التركيبية "t". وليس هناك وجود لصوت الطاء ولا لنظيره الدال في اللغة التركية. وكما وضع في الجدول الآتي:

«

الصوت بالعربية	بالكتابة الصوتية	بالتركية	نظيره بالعربية	نظيره بالكتابة الصوتية	بالتركية
ص	ş		س	S	s
ض	đ		د	D	d
ط	ṭ		ت	T	t
ظ	ẓ		ذ	d_	

أما فيما يتعلق بصفات هذه الأصوات:

في التركية (Karaağaç, 2013)		في العربية (بشر, 2000, ص 173-214)			
لثوي، احتكاكي، مهموس س	s	لثوي، احتكاكي، مهموس، مرقق	س	لثوي، احتكاكي، مفخم	ص
لثوي، انفجاري، مجهور ر	d	أسناني لثوي، انفجاري، مجهور، مرقق	د	أسناني لثوي، مجهور، مفخم	ض
لثوي، انفجاري، مهموس س	t	أسناني لثوي، انفجاري، مهموس، مرقق	ت	أسناني لثوي، مهموس، مفخم	ط
		بين أسنانية، احتكاكي، مجهور، مرقق	ذ	بين أسنانية، مجهور، مفخم	ظ

كما يبين في الجدول أن الأصوات المرققة (ت/س/د) تتقارب مع الأصوات التركية (d/s/t)، أما صوت الصاد والضاد والطاء فليس لها وجود في الأبجدية، والصوامت في اللغة التركية كلها مرققة. ولكن حسب قاعدة التوافق الصوتي نراهم في النطق مفخمين (Candemir, 2007, pp242). والقاعدة تنص على أن الأصوات إذا جاءت في آخر هجاء الكلمة من الأحرف الصائتة مفخمة «a-i-o-u» ستأتي اللاحقة أيضا بهذه الأحرف مفخمة. وكذلك الأمر إذا وردت الأحرف الصائتة مرققة «e-i-ü» ستأتي اللاحقة أيضا مرققة بهذه الأحرف. وحسب هذه الصوائت تقرأ مفخمة أو مرققة كما يلي:

التوافق الصوتي الكبير		
المرققة	المفخمة	
Sevgi – Süre + ler	Sağır – Soğuk +lar	S
Dilek – Döner + ler	Dağ – Doğru +lar	D
Tüy – Terzi +ler	Top- Tambur +lar	T

وعند النظر إلى خصائص هذه الأصوات الصائتة نلاحظ (Candemir, 2007, pp243):

الصوائت المستديرة		الصوائت المستوية		
Yuvarlak		Düz		
مقبوضة Dar	مبسوطة Geniş	مقبوضة Dar	مبسوطة Geniş	
u	O	ı	a	مفخمة
ü	Ö	i	e	مرققة

أن هذه الصوائت لها ثلاث صفات مختلفة. وكل صوت صامت يمكن أن يقرأ بثماني وحدة صوتية مختلفة، وهذا يعني أن كل صوت صامت عندما يقرأ بهذه الطريقة سيحدث 160 صوت في اللغة التركية (Hengirmen, 1997, pp 33-34). وبناء على ذلك يمكن القول أن هذا يسهل على الطالب التركي النطق بالتفخيم. ولكننا يجب ألا ننسى أن هذا التفخيم والترقيق متقارب نعم لكن ليس بالشكل نفسه في العربية. لأن حركة الضم في العربية تعتبر بين الصوتين «u-ti» في التركية. لذلك نجد أن المتعلم يميل إلى صوت من هذين الصوتين. ولمنع هذا يجب تعليم الطالب أولاً أن هذه الأحرف المفخمة في العربية هي دائماً مفخمة. ومن خصائص اللغة العربية كما يمكن أن يدرب المتعلم بالطريقة الآتية:

البدء ببيان الأصوات غير الموجودة في اللغة التركية وفي هذه الفئة يوجد صوت الظاء. وكما نعلم هو صوت بين أسناني احتكاكي مجهور مفخم. وعليه ينبغي على المعلم أن يصف هذا الصوت ويبين للطالب نطقه. وبعد ذلك ينتقل إلى كلمات تحوي هذا الصوت وأن تكون بسيطة (باعتبار أن المتعلم في المستوى المبتدئ). ويبين له النظائر المرققة لكي يفرق الطالب بينهما ويسهل عليه الأمر وكذلك ليكون على وعي أن هذه الأصوات ليست نفسها. ويمكن إعطاء الأمثلة التالية للأصوات المفخمة بطبيعتها، وهذه الاستراتيجية يطلق عليها « استراتيجية الثنائية الصغرى » حيث يتعلم الطالب كلمتين متشابهتين نطقاً إلا أنهما في صوت واحد وفي موقع واحد، مما يؤدي إلى اختلافهما في المعنى (الخولي، 1989، ص 51)

ص	س	ض	د	ط	ت	ظ	ذ
صار	سار	ضرب	درب	طين	تين	ظل	ذل
صفح	سفع	ضلال	دلال	طل	تل		

ولا بد من تبين قيمة هذا الأمر، حيث أن العربية استثمرت بعض صور التفخيم لإيجاد فونيمات متقابلة لتوليد كلمات متباينة المعنى (استيتية، 2012، ص 185-186). وعندما يكون الطالب على دراية بهذا الأمر بطبيعة الحال سينتبه أكثر لأن ترقيق هذه الأصوات سيؤدي إلى تغير المعنى وفي بعض الأحيان إلى فساد المعنى.

« **الأصوات التي تكتسب صفة التفخيم في السياق:** وهي القاف والغين والحاء، وكذا اللام والراء في حالات معينة (بشر، 2000، ص 398). وذكر أيضاً بأنها أصوات ذات تفخيم جزئي، حيث أنها تتميز بسحب اللسان إلى الخلف ورفع مؤخره اللسان اتجاه أقصى الطبقة، كما ذكر Ferguson أن الأصوات الثلاثة

(ق/غ/خ) تقوم في كثير من الأحيان قياما جزئيا بوظيفة الأصوات المفخمة، إذ تصبح الألوفونات المجاورة لها في تتابعات معينة من ذلك النوع الذي ينتج تحت تأثير الأصوات المفخمة (استتية، 2012، ص 325).

الصوت بالعربية	بالكتابة الصوتية	الصوت بالتركية
ق	k	
خ	h	
غ	ğ	

وبالنظر للجدول يلاحظ أن الأصوات الثلاث (ق/خ/غ) ليس لها وجود في اللغة التركية. أما اللام والراء فتوجد لها أصوات تقابلها في لغة المتعلم. وهنا ستتكون صعوبة أكبر عند المتعلم التركي، فالأصوات غير الموجودة سيتعلمها بالإضافة إلى المواقع التي يجب أن تفخم. ولذلك أولا لا بد من البدء بصفات هذه الأصوات.

في اللغة العربية (بشر، 2000، ص 173-214)		في اللغة التركية (Karaağaç, 2013)	
ق	لهوي، انفجاري مهموس، مستعلي		
خ	أقصى الحنك، احتكاكي، مهموس، مستعلي		
غ	أقصى الحنك، احتكاكي، مجهور، مستعلي		

وعند النظر إلى الجدول من الواضح أن صوت القاف يشكل صعوبة للمتعلم، لأنه في اللغة التركية لا يوجد صوت مخرجه لهوي، لذلك يجب التركيز عليه. وهنا أكثر المشاكل التي تظهر عند المتعلم وهو أن يميل إلى قراءة هذا الصوت مرققا بسبب أنه (في نظر المتعلم) يشبه صوت «k» في اللغة التركية (İşler, 2001, pp254). والسبب الثاني في الكلمات التي دخلت إلى التركية وخضعت إلى قواعد التركية وتغير نطقها. فمثلا كلمة قلم في التركية «Kalem» وينطق هنا مرققا أكثر من أنه قريب للمفخم. لذلك يجب أن يدرب الطالب مع أمثلة تبين له متى يكون هذا الصوت مفخما.

يستند التفخيم في هذه الطائفة إلى قانون الفتح والضم التابع لها بنوعيه (الطويل والقصير). وفي ترقيقهما إلى قانون الكسر (الطويل والقصير) {Citation} (بخاري، 2021، ص 184). . وعينا أن نبين هذا للمتعلم وندرجه بكثافة. هنا التدريب أولا يكون على مستوى الصوت بمفرده، ثم على الصوت بالحركة الطويلة، ثم على مستوى الكلمة. ويمكن أن يكون كما يلي:

ق	قُ - قُو	قَ - قَأ	قِ - قِي
	قُل - يَقُول	قَتَلَ - قَاتَلَ	يَقِين - قِيل

خ	خُ - خُو	خَ - خَأ	خِ - خِي
	خُبز - بخُور	خَجَلَ - خَاف	خُفَة - نَخِيل

غ	غُ - غُو	غَ - غَأ	غِ - غِي
	غُلِبَ - غُوش	غَسَلَ - غَاب	غِنَة - غِيبَ

ويجب على المعلم أن يستعمل عند تدريب الطالب أمثلة لها معنى، لكي يستثمر جهده في نقطتين: النطق الصحيح وتوسيع المستوى المعجمي لديه، بالإضافة إلى تعرض المتعلم للسمع الكثير من وسائل عدة. ولكن السماع يجب أن يعتمد على النطق الصحيح للغة الفصحى. وأقترح تتبع قناة الجزيرة بخصوص هذه النقطة. لأن اللغة فيها فصحة واضحة من حيث المخارج. أما إذا سمع المتعلم اللهجات يمكن أن يصبح عنده عادات نطقية مختلفة. فيرقق ما يجب تفخيمه أو يميل إلى الإمالة أو ينطق الصوت حسب اللهجة المحلية. وهذا سيشكل عائقاً أمام تعلم النطق الفصح.

« **الأصوات المرققة:** أما ما تبقى من الأصوات في العربية فهي مرققة وهي كما يلي:

الصوت باللغة العربية	الصوت بالكتابة الصوتية	الصوت باللغة التركية
الهمزة	>	-
ب	b	b
ت	t	t
ث	t̤	-
ج	g̃	c
ح	ḥ	-
د	d	d
ذ	ḍ	-
ز	z	z
س	s	s
ش	ʃ	ʃ
ع	<	-
ف	f	f

k	k	ك
m	m	م
n	n	ن
h	h	ه
v	w	و
y	y	ي

وعند النظر إلى هذه الأصوات نرى أن الهمزة والهاء، والذال، والعين ليس لها وجود في اللغة التركية.

أما صفات هذه الأصوات هي:

الصوت باللغة العربية (بشر، 2000، ص 173-214)		الصوت باللغة التركية (Karaağaç, 2013)	
ب	شفوي، انفجاري، مجهور، مرقق	b	شفوي، انفجاري، مجهور
م	شفوي، أنفي، مجهور مرقق	m	شفوي، أنفي، مجهور
و	أقصى الحنك، نصف حركة، مجهور، مرقق	v	شفوي أسناني، مجهور
ف	أسناني شفوي، احتكاكي، مهموس، مرقق	f	أسناني شفوي، احتكاكي، مهموس
ث	بين أسنانية، احتكاكي، مهموس، مرقق	-	-
ز	لثوي، احتكاكي، مجهور، مرقق	z	لثوي، احتكاكي، مجهور
ن	أسناني لثوي، أنفي، مجهور، مرقق	n	لثوي، أنفي، مجهور
ش	لثوي حنكي، احتكاكي، مهموس، مرقق	ʃ	لثوي حنكي، احتكاكي، مهموس
ج	لثوي حنكي، مركب، مجهور، مرقق	c	لثوي حنكي، انفجاري، مجهور
ي	وسط الحنك، نصف حركة، مجهور، مرقق	y	لثوي، انزلاقي، مجهور
ك	أقصى الحنك، انفجاري، مهموس، مرقق	k	أقصى الحنك، انفجاري، مهموس
ع	حلقي، احتكاكي، مجهور، مرقق	-	-
ح	حلقي، احتكاكي، مهموس، مرقق	-	-
ء	حنجري، انفجاري، -، مرقق	-	-
ه	حنجري، احتكاكي، مهموس، مرقق	h	حنجري، احتكاكي، مهموس

وبناء على هذا فإن أصوات « ب - ج - ز - ش - ف - ك - ل - م - ن - ي » لها وجود في

اللغة التركية. وهذا التشابه يجعل الطالب ينطق هذه الأصوات بسهولة. وأما هي بالرغم من أن أصلها مرقق تفخم سياقيا. مثل الباء في كلمة «تاب» تنطق مرققة ولكن إذا جاءت بعد صوت مفخم مثل «طاب» ستنطق مفخمة. هنا يمكن تدريب المتعلم بناء على «استراتيجية التمييز الصوتي» (شاهين، 2019، ص 4) التي تمكنه من تمييز الأصوات، وما يستبدل عند الناطق بالتركية، فمثلا كلمة «ساحر» غالبا تنطق «ساهر»، ولذلك هنا يجب التركيز على التقابل بين هذين الصوتين

ويخرج عن هذه الطائفة صوت اللام والراء (بشر، 2000، ص 404) بسبب الطبيعة الانسيابية لهذين الصوتين، فمع الراء يخرج الصوت من بين ضربات اللسان المتكررة على سقف الفم، أما مع اللام فيتسرب صوته من جانبي اللسان الأيمن والأيسر، ومع كلا الصوتين يتراجع مؤخر اللسان نحو الجدار الخلفي للحلق، مما يتولد عنه رنين صوتي يكسبهما قيمة تفخيمية (بخاري، 2021، ص 184).

الصوت بالعربية	بالكتابة الصوتية	الصوت بالتركية
ل	l	-
ر	m	- m

وعند النظر إلى هذه الأصوات يتبين أن لها وجود في اللغة التركية، وصفاتها كما هي في التالي

في اللغة العربية (بشر، 2000، ص 173-214)		في اللغة التركية (Karaağaç, 2013, pp34)	
ل	لثوي أسناني، جانبي، مجهور، مرقق (حسب السياق يفخم)	l	حنكي (أمامي)، جانبي، مجهور
ر	لثوي، ترديدي، مجهور، مفخم (حسب السياق يرقق)	r	حنكي (أمامي)، ترديدي، مجهور

صوت اللام يشابه بين اللغتين، ففي العربية لثوي أسناني وفي التركية حنكي (أمامي)، لذلك لا يجد الطالب في نطق هذا الصوت صعوبة. وفيما يتعلق بصوت الراء نلاحظ أنه في اللغتين ترديدي، ولكن نرى اختلافا في المخرج، هذا الصوت في العربية لثوي بينما في التركية حنكي أمامي. يستطيع الطالب أن يخرج هذا الصوت، إلا أننا نرى مشاكل بين قراءته مرققا أو مفخما. ولذلك لا بد من تبين مواطن هذا النطق، وإجراء التدريبات في ضوء ذلك.

وفيما يتعلق بصوت اللام بلفظ الجلالة، وكما نعلم هو مفخم إذا أتى بعد فتح أو ضم ، وبعد الكسر يرقق (بشر، 2000، ص 408). والبدء بلفظ الجلالة سيكون له جانب إيجابي حيث أن هذا اللفظ في اللغة التركية يتقارب جدا مع العربية، واستعماله كثير.

في العربية	في التركية

Allah	الله
Maşallah	ما شاء الله
İnşallah	إن شاء الله
Bismillah	بسم الله

اللام في أول ثلاث أمثلة تقرأ مفخمة، وفي النطق التركي نلاحظ هذا التفخيم. وفي كلمة « بسم الله » في العربية مرققة ولكن في اللغة التركية أقرب إلى المفخمة. ولذلك بناء على احتمالية إسقاط هذا النطق إلى العربية يجب أن يركز المعلم على نطقها بشكل مرقق، وتبيين الفرق بين العربية والتركية. وإجراء تدريبات لنطق اللام المرققة بشكل أكبر.

أما صوت الرء أكثر ميلا إلى التفخيم وحصره صعب. ويرقق في ثلاث حالات. أولها إذا أتبع بكسرة قصيرة أو طويلة، وسواء أكان قبله فتحا أم ضما، أو تلاه صوت استعلاء (بشر. 2000، ص 406).

رجال	بريد	بريق

في اللغة التركية إذا جاء هذا الصوت صائتا «i» ينطق مرقق. مثل Rica, ritim, rimel الخ.

والحالة الثانية هي: ترقق الرء إذا وقعت ساكنة بعد كسر، وذلك بشرطين: أن تكون كسرة أصلية، وألا يقع بعد الرء صوت استعلاء. نحو:

فزعون	مرية	فرية

أما الحالة الثالثة إذا وردت الرء ساكنة في الوقف عليها بعد ساكن مسبوق بكسرة بشرط ألا يسبقها حرف استعلاء تقرأ مرققة. نحو:

بِئْر	بِشْر

وتفخم في ثلاث حالات أولها إذا وقعت ساكنة مسبوبة بكسر أصلي، ولحقها صوت استعلاء مثل:

مرصاد	فرقة

وفي حال جاءت مفتوحة أو مضمومة (طويل أو قصير) مثل:

رَبِي	إِشْراق

وفي حال جاورها حرف استعلاء في جميع حركاتها مثل:

رِقَاب	مَرَضِي

في تعليم الناطق بغيرها لا بد من تقديم المادة وظيفيا. ولذلك بعد تقديم هذه الأسس يجب الانتقال إلى تمارين نصية صغيرة. وأثناء النطق يجب لفت نظر الطالب إلى الأصوات على أنها مفخمة أو مرققة. والتكرار له أهمية كبيرة في تعلم اللغة الثانية. كل مرحلة يجب أن تعزز بالمرحلة التي تليها

تقوم عملية تعليم اللغة أولا على المعلم، لأن اللغة هي أصوات (سماع). والمتعلم بناء على هذا السماع يكتسب اللغة. لذلك لا بد من أن يكون في المرحلة الأولى معلم اللغة العربية متحليا بخلفية معرفية بالأصوات وخصائصها ومخارجها. وخاصة إذا كان المتعلم هو من أصحاب لغة أخرى، وأقصد هنا على رأسهم المعلم التركي. والأفضل في مرحلة تعليم الأصوات أن يكون المعلم من أصحاب اللغة العربية ذو خلفية جيدة بهذه الأمور. ومن الأغلاط الشائعة في هذا المجال أنه إذا نطق الطالب بشكل خاطئ لا يتم التصحيح له لكيلا يفقد ثقته بنفسه! بل عوضا عن ذلك يجب تذكيره بأنه في مرحلة تعليم ومن الطبيعي أن يخطئ، وأن الأهم أن يبذل جهدا لتصحيح خطأه.

والنقطة الثانية تعرف الطالب على الجهاز النطقي وبيان مواضع مخارج هذه الأصوات في اللغة الهدف ولغته الأم. وكما فعلنا هنا يجب تصنيف الأصوات بمجموعات معينة، الأصوات الموجودة في اللغة الهدف وغير الموجودة في اللغة الأم، والاختلافات الموجودة في الصفات. فرفع مستوى الوعي عند الطالب يؤثر بشكل إيجابي على تعلمه. لأن هذه الطريقة تسهل التعلم عليه لأنه يستطيع وضع خطة واضحة في ذهنه فيما يتعلق بتصور هذه اللغة. وبطريقة شانج (جميل، دت، ص 770) Chung نلاحظ أنه كان يناقش الطلبة الذين لا يولون أهمية لفكرة تعلم النطق السليم في نقاط تدفعهم لبذل مزيد من الجهد لتعلم النطق السليم، وهذه النقاط هي:

« إذا لم يكن نطقك جيدا ستتعب المستمع إليك من غير داع، وستقلل من رغبته في التحدث إليك في المرات القادمة. النطق الضعيف يزعج الآخرين خاصة في التعامل الاستمراري. وإذا تخيلت نفسك تتعرض على هكذا نطق بالتأكيد ستشعر بعد مرات متكررة من التعامل معه أنك لا ترغب في التحدث معه طويلا، وإن النطق غير الواضح للغة يؤثر على علاقتك الاجتماعية أولا، وثانيا حسب الغرض الذي تتعلم العربية لأجله. فمثلا إذا كنت في السلك الدبلوماسي، أو في مجال التجارة، أو معلما، الخ.

« ببذل مزيد من الجهد الجاد يستطيع المتعلم أن يصل لمرحلة جيدة في النطق السليم. وكذلك يمنح الناس ثقة أكبر لمن يتحدثون على شاكلتهم سواء أكان في نطقهم للأصوات أم الكلمات أم الجمل.

هذا النقاش يترك في ذهن المتعلم شيئا من الدافعية لبذل كل ما يستطيع

من جهد مضاعف لكي يقترب من النطق السليم، لأنه عندما يدرك هذه الأهمية سيحافظ على التمييز المقبول لهذه الأصوات (جميل، دت، ص 770)

خاتمة

يركز المنهج التقابلي على الاختلافات الموجودة بين اللغتين، ومعرفة هذه الاختلافات تسهل تعلم اللغة الثانية بشكل واضح، لأنه إذا أخذ واضع المنهاج هذا الاختلاف بعين الاعتبار سيضع المنهاج بناء على هذه المعطيات مما يجعله منهجا قويا. أما المعلم فتجعله هذه المعرفة يركز بالشكل الصحيح لنطق الأصوات في عملية التعليم، بمعنى أنه لن يضيع وقتا في الأصوات الموجودة في لغة المتعلم الأم، بالإضافة إلى قدرته على معالجة الأخطاء الصوتية الناتجة عن هذا الاختلاف، وبالتالي سيلاحظ منبع هذه الأخطاء ويضع على أساسها الخطط لتصحيحها. وأما الطالب فعندما يعرف هذه الفروق سيتضح أمامه الطريق، وسيركز بوعي على تعلم الأصوات، وهو ما من شأنه أن يجعل الطالب مرتاحا سيكولوجيا، وهذا سيؤثر على النجاح بشكل إيجابي

وفيما يخص ناحية التفخيم والترقيق علمنا من خلال هذه الدراسة أن في اللغة التركية لا يوجد أصوات صامتة مفخمة، فكلها مرققة وتنطق بإضافة صوت «e». أما في اللغة العربية فالأصوات المفخمة بطبيعتها «ص / ض / ط / ظ» والأصوات التي تكتسب صفة التفخيم في السياق «ق / غ / خ» ليس لها وجود إطلاقا في اللغة التركية. أما الصوتان «ر / ل» ينطقان بشكل مرقق ومفخم في مواضع معينة. وتعليم الأصوات بناء على الدراسة الصوتية يمنع المتعلم من إسقاط عاداته النطقية على الأصوات العربية، وتعلم النطق الصحيح للغة العربية. وهذا يفتح المجال أمام المتعلم، لأن تزيد ثقته في نفسه، وألا يتردد بالكلام بسبب الخوف من النطق الخاطئ. وهكذا سيكون الأساس مبنيا بشكل جيد ومتين من شأنه أن يدفع التعليم للناطقين بغيرها على المستوى الصوتي للأمام للأتراك في المؤسسات المعنية والآنف ذكرها.

المصادر والمراجع:

- « ابن جني، أ. ا. ع. (1999). الخصائص. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- « استيتية، س. ش. (2003). الأصوات اللغوية، رؤية عضوية ونطقية وفزيائية. دار وائل للنشر والتوزيع.
- « استيتية، س. ش. (2012). علم الأصوات النحوي. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- « الخولي، م. ع. (1989). أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- « بخاري، خ. (2021). ظاهرة التفخيم والترقيق بين علماء التجويد وعلماء الأصوات. (2)13

« بشر، ك. (2000). علم الأصوات. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

« جميل، ا. ح. (د.ت). الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقية.

« شاهين، خ. س. (2019). إستراتيجيات في تعليم اللغة العربية. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

« عمر، أ. م. (1997). دراسة الصوت اللغوي. عالم الكتب.

« مجاهد، ع. ا. (2013). علم اللسان العربي؛ فقه اللغة العربية. دار أسامة للنشر والتوزيع.

- » Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçe'de Sesler—Karşıtsal Çözümleme. 14(44).
- » Candemir, D. (2007). Arap Öğrencilere türkçe Sesbilgisi Öğretimi. 7(2).
- » Hengirmen, M. (1997). Türkçe Dilbilgisi. Engin Yayınevi.
- » İşler, E. (2001). Türklerin Arapçanın Ünsüzlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 3(2).
- » Karaağaç, G. (2013). Türkçenin Ses Bilgisi. Kesit Yayınları.

فعالية روبوتات الدردشة stobtahc في تحسين مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين من خلال التفاعل الذكي:

أنموذجاً Google Bard جوجل بارد

نادية ابرينت ، محمد أشن

Nadia BRINT*, Mohamed OUCHEN

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان (المغرب)، جامعة عبد المالك السعدي
nadiabrint@gmail.com

الملخص

روبوتات الدردشة هي تقنية حديثة قائمة على الذكاء الاصطناعي تقدم فرصاً واعدة لتطوير مهارات اللغة العربية. فهي توفر بيئة تعليمية تفاعلية تمكن المتعلمين من تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل فعال من خلال المشاركة في محادثات واقعية. كما أنها تساعد على تعزيز الفهم والاستيعاب اللغوي.

جوجل بارد Google Bard وشات جي بي تي ChatGPT هما روبوتات دردشة متطورة. يشتركان في تقديم إجابات ذكية، لكن لهما اختلافات بارزة في الواجهة والإمكانيات. يُسلط هذا المقال الضوء على الاختلافات بينهما، مع التركيز على كيفية استخدام جوجل بارد لتحسين مهارات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تطوير مهارات اللغة العربية، روبوتات الدردشة، فعالية، جوجل بارد، شات جي بي تي، الذكاء الاصطناعي، التفاعل الذكي.

Abstract

ChatBots are AI-powered conversation agents that offer new opportunities for learning languages. They can provide an interactive learning environment and help learners improve their language skills through intelligent interaction. ChatBots can be used in a variety of educational contexts, from self-learning to formal classrooms.

Google Bard and ChatGPT are two leading ChatBots in the field of language development and improvement. Google Bard, developed by Google AI, is better at providing human-like interactions and contextual understanding, while ChatGPT is better at text-based interactions

and other features. This article will explore their differences and how they can be used to enhance Arabic language skills, with a focus on Google Bard's features.

Keywords: Arabic language skills development, ChatBots, Google Bard, ChatGPT, Artificial Intelligence, human-like interactions

تقديم:

لا شك أن اللغة العربية لغة عظيمة، اصطفاها الله -عز وجل- من بين لغات العالم لتكون لغة القرآن الكريم، وجعلها محفوظة بحفظه إلى يوم الدين {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}، وهي لغة السنة النبوية، ووعاء الفكر والمعرفة والحضارة العربية الإسلامية، ورمز الهوية، وجسر التواصل في البلدان العربية، لذلك فالاعتزاز بها اعتزاز بالإسلام وتراثه الحضاري العظيم يقول مصطفى صادق الرافعي -رحمه الله- مينا هذا «ما دلت لغة شعب إلا ذل، ولا انحطت إلا كان أمره في ذهاب وإدبار» . فينبغي للإنسان العربي أن يدرسها ويتكلم بها ويُقبل على تعلمها بكل الإمكانيات المتاحة من وسائل وتقنيات وفّرتها التكنولوجيا الحديثة والتي تعد روبوتات الدردشة الذكية ChatBots أهمها وأكثرها انتشارا في عصرنا الحالي.

تمثل روبوتات الدردشة تقنية ثورية في تطوير وتحسين مهارات اللغة العربية: إذ تجمع بين مجالين رئيسيين: الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لإنشاء أنظمة قادرة على التفاعل مع البشر بشكل شبيه بالتفاعل البشري: حيث تتيح للمستخدمين التحدث والتفاعل معها، كما لو كانوا يتحدثون مع شخص حقيقي. تلك الروبوتات توفر تجربة تعليمية وتطويرية فريدة، حيث يمكن للمتعلمين تحسين مهاراتهم في مجال اللغة العربية بشكل ملحوظ، وذلك بفضل قدرتها الاستثنائية على التعرف على السياق وتقديم إجابات دقيقة ومفهومة. وبالتالي، فهي تمكنهم من تحسين مهاراتهم في اللغة العربية بسهولة وفعالية في مختلف السياقات التعليمية، سواء كانوا يتعلمون بشكل ذاتي أو في الصفوف الدراسية الرسمية، مما يساهم في تعزيز الفهم اللغوي والاستيعاب. واحد من أبرز هذه الروبوتات هو «جوجل بارد Google Bard» والذي يُعد نموذجا استثنائيا في عالم الدردشة الذكية

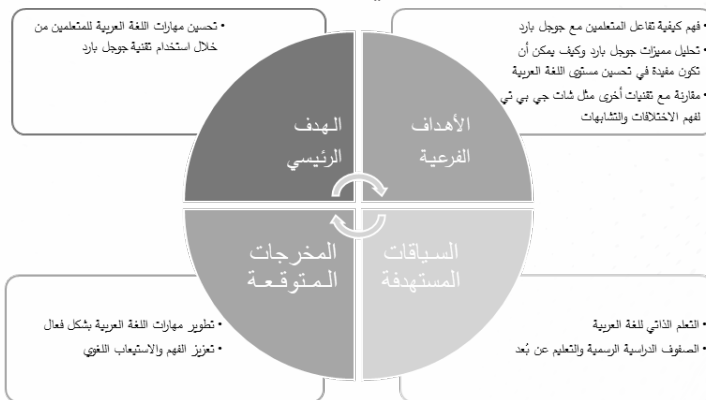
لعقود عديدة. ظل محرك البحث جوجل Google هو البوابة الأساسية والرائدة للإنترنت، حيث قدّم الإجابات للاستفسارات والبحث عبر الويب بكفاءة لا مثيل لها. ومع انتشار التكنولوجيا وتقدمها، تغيّر المشهد التكنولوجي بشكل كبير. في نوفمبر 2022، بدأ جوجل يواجه منافساً جديداً قوياً، وهو روبوت الدردشة التفاعلي شات جي بي تي ChatGPT. هذا الروبوت الذكي أحدث ثورة حقيقية في مجال الذكاء الاصطناعي وأصبح حديث الساعة في العالم بسبب قدرته على إجراء محادثات ذكية وتقديم إجابات متقنة. على الرغم من أن شات جي بي تي كان واحداً من أوائل النماذج التي نجحت في تحقيق تقدم ملحوظ في مجال الروبوتات الذكية ومعالجة اللغة الطبيعية، إلا أن جوجل بارد Google Bard يُعد من النماذج الأحدث والأكثر

تطوراً. جاء جوجل بارد بعد شات جي بي تي لتقديم تحسينات إضافية وخصائص متقدمة. بفضل تطور التكنولوجيا واستثمارات الشركات الكبيرة مثل جوجل في مجال الذكاء الاصطناعي، تم تحسين القدرات والأداء لدى جوجل بارد بشكل ملحوظ، وهذا يجعله منافساً قوياً لشات جي بي تي ويمنح المستخدمين خيارات متعددة لتحسين مهارات اللغة العربية وتعزيز فهمهم اللغوي.

في هذا المقال، سنتناول بالتفصيل دور روبوتات الدردشة في تحسين مهارات اللغة العربية من خلال استكشاف جوجل بارد ومناقشة ميزاته وقدراته الاستثنائية. بالإضافة إلى ذلك، سنقوم بمقارنة نموذج جوجل بارد مع شات جي بي تي لفهم الاختلافات البارزة بينهما، وكيف يمكن لكل منهما تلبية احتياجات المتعلمين بشكل مميز. نود أن نؤكد أن هذا المقال لا يمثل أي انحياز لأي تقنية على حساب الأخرى. إن هدفنا هو تقديم نظرة شاملة وموضوعية عن كيفية استخدام روبوتات الدردشة في تطوير اللغة العربية ومزايا كل نموذج. كما سنسعى لفهم كيف يمكن لهذه ال تقنيات أن تساهم في تحسين مستوى اللغة العربية لدى المتعلمين وتعزيز فهمهم اللغوي دون تحيز

1. هدف البحث:

يهدف هذا المقال إلى استكشاف وتسليط الضوء على الدور المهم الذي تلعبه روبوتات الدردشة في تحسين وتطوير مهارات اللغة العربية. نهدف إلى فهم كيف يمكن للتكنولوجيا أن تكون شريكاً مفيداً في تطوير اللغة العربية لدى المتعلمين بشكل شامل. سنقوم بتقديم تفاصيل شاملة حول روبوت جوجل بارد ومميزاته البارزة في توفير تجربة تعليمية شبيهة بالتفاعل البشري، ومن خلال المقارنة مع تقنيات أخرى مثل شات جي بي تي، سنسلط الضوء على الاختلافات والتشابهات بين هذه التقنيات، ونسعى إلى توضيح كيف يمكن للمتعلمين الاستفادة منها في تطوير مهاراتهم اللغوية (رسم توضيحي 01)



رسم توضيحي 01. رسم توضيحي لأهداف البحث

2. ما المقصود بروبوت الدردشة التفاعلي ChatBot؟

روبوت الدردشة التفاعلي ChatBot يعتبر صورة حديثة من صور الذكاء الاصطناعي في مجال التواصل، وهو عبارة عن برنامج حاسوبي يقوم بمحاكاة ومعالجة المحادثات البشرية المكتوبة أو المنطوقة. تعتمد هذه التقنية بشكل أساسي على ما يُعرف بالنماذج اللغوية الكبيرة (LLMs (Large Language Models، وهي برامج ذكية تتميز بالقدرة على فهم وتوليد النصوص بطريقة شبيهة بالإنسان. تم تطوير هذه النماذج من خلال تدريبها على كميات هائلة من البيانات اللغوية المأخوذة من مصادر متنوعة، بما في ذلك الكتب والمقالات والمواد النصية المتاحة عبر الإنترنت. تقوم النماذج بمعالجة وتحليل هذه البيانات بواسطة الخوارزميات المعقدة والتعلم الآلي لاستخراج أنماط اللغة (مجموعات من الكلمات والتراكيب اللغوية التي تُنظم اللغة الطبيعية وتُستخدم للتعبير عن الأفكار والمعاني) وهيكلها. تُطوّر هذه النماذج من خلال تعرف الأنماط اللغوية والسياقات المختلفة للاستفادة منها في فهم وتوليد النصوص، وتعتمد على تقنيات معقدة مثل تحليل الكلمات واكتشاف العبارات وفهم العلاقات بين الكلمات. يُشار إلى هذه العملية بـ «المعرفة المتشربة» نظرا لاعتمادها على «امتصاص» أو «شرب» المعرفة من النصوص المتنوعة والمصادر المتعددة لتكوين محتوى شبيه بالمحتوى الذي يُنتجه البشر. بمرور الوقت، يتحسن أداء النماذج بناءً على تعرفها على المزيد من النصوص.

تجمع النماذج اللغوية الكبيرة بين هذه المعرفة وتقنيات تعلم اللغة الطبيعية لتشكيل أنظمة ذكية قادرة على تحليل وفهم اللغة البشرية بشكل شبيه بالإنسان. باستخدام هذه التقنيات، يمكن للأنظمة الذكية تحليل اللغة البشرية بشكل شامل وفهم المعنى والسياق بشكل دقيق، وبالتالي تقديم إجابات دقيقة ومفهومة للاستفسارات والاحتياجات اللغوية للمستخدمين. إلا أن درجة دقة إجابات روبوتات الدردشة تعتمد على عدة عوامل متداخلة. أحد هذه العوامل هو جودة النموذج اللغوي المستخدم. فالنماذج اللغوية تعتمد على البيانات التي تم تدريبها عليها، وتلك البيانات تشمل مجموعة متنوعة من المصادر والنصوص؛ فالنماذج الأكثر تدريباً عادةً ما تُوفر إجابات أكثر دقة، حيث يمكنها التعامل مع تنوع الاستفسارات بشكل أفضل. ومع ذلك، الأسئلة ذات التعقيد العالي أو السياقات اللغوية المعقدة قد تُشكل تحدياً أكبر وقد تؤدي إلى إجابات أقل دقة؛ هذا يعود للصعوبة في تحليل السياق بدقة. بالإضافة إلى ذلك، بعض الروبوتات قد تستفيد من مصادر خارجية أو تقنيات إضافية لتحسين دقة إجاباتها، مما يزيد من مستوى الدقة والاعتماد. على سبيل المثال، يمكن أن تشمل هذه المصادر قواعد بيانات ضخمة تحتوي على معلومات إضافية يمكن استخدامها في الإجابات، أو يمكن أن تعتمد على تقنيات مثل التعلم العميق (Deep Learning) أو تحسين معالجة اللغة الطبيعية لتعزيز جودة الإجابات ودقتها. ولا ننسى الأمور المتعلقة بالتحسين المستمر، حيث تحتاج النماذج اللغوية

إلى التحسين والتدريب المنتظم لتحسين دقة إجاباتها وأدائها بشكل عام. يجب على مطوري الروبوتات التحسين المستمر للخوارزميات وتحديث البيانات التي تستند عليها. وهذا يمكن أن يتضمن تحليل تفاعلات المستخدمين واستجاباتهم لتحسين التفاعل وزيادة فهم الروبوت لاحتياجات المستخدم. هذا يشبه بشكل كبير فكرة الصيانة المستمرة للسيارة. تمامًا كما يحتاج السائق إلى الاهتمام بسيارته وإجراء الصيانة الدورية لضمان أنها تعمل بكفاءة وأمان، تحتاج الروبوتات أيضًا إلى الاهتمام والتطوير المستمر. مثلما تقوم السيارة بالاعتماد على تقنيات متقدمة وقطع غيار عالية الجودة لتعمل بكفاءة، يجب على روبوتات الدردشة تحسين الخوارزميات والنماذج التي تعتمد عليها. وكما تحتاج السيارة إلى تحديثات منتظمة وتحسينات في تصميمها لتلبي احتياجات السائقين، تحتاج الروبوتات أيضًا إلى تحسين مستمر لضمان تقديم إجابات أكثر دقة وفهمًا أفضل لمستخدميها. بالاستمرار في تحسين وتطوير هذه التقنيات، يمكن لروبوتات الدردشة تقديم تجارب تعليمية أفضل وأكثر فعالية في تطوير مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين. إلى جانب ذلك، كثرة استخدام هذه التقنيات من قبل المستخدمين قد تسهم في تحسين جودتها إلى حد معين. عندما يتعامل المستخدمون مع هذه الروبوتات وي طرحون أسئلة ويتفاعلون معها بشكل متكرر، يمكن للنماذج اللغوية التي تقوم بتغذية هذه الروبوتات بالبيانات أن تتعلم من هذه التفاعلات وتقدم إجابات أفضل وأكثر دقة بمرور الوقت.

خلاصة القول، روبوت الدردشة هو نظام برمجي يمكنه التفاعل مع المستخدمين باستخدام اللغة الطبيعية، مما يمكنهم من التعبير عن اهتماماتهم واحتياجاتهم والتفاعل مع الكمبيوتر بشكل مباشر وطبيعي من خلال الكتابة أو الحديث.

3. بنية روبوت الدردشة (General ChatBot Architecture)

تصميم وتطوير روبوت الدردشة يشمل مجموعة متنوعة من التقنيات، تتطلب فهم ما سيقدمه الروبوت مما يساعد المطورين على اختيار الخوارزميات والمنصات والأدوات المناسبة لبنائه، وفي الوقت نفسه، يساعد أيضًا المستخدمين النهائيين على فهم ما يمكنهم توقعه.

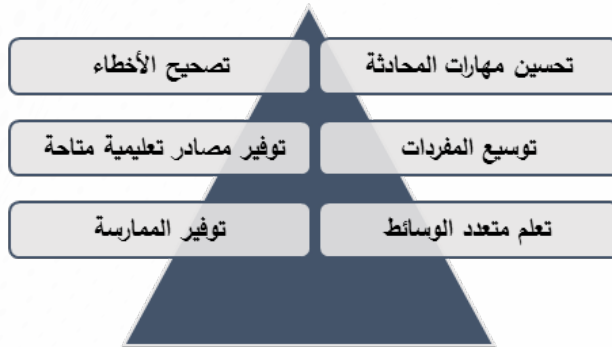
يشمل تصميم روبوت الدردشة متطلبات محددة يجب مراعاتها بعناية. يتضمن هذا التصميم تصوير دقيق للمعرفة اللازمة (كيفية تمثيل وتنظيم المعلومات والمعرفة التي يحتاجها)، اختيار استراتيجية محكمة لتوليد الإجابات وأيضًا مجموعة من الإجابات المحددة مسبقًا للاستجابة عندما لا يتم فهم ما قاله المستخدم. الخطوة الأولى في تصميم أي نظام هي تقسيمه إلى أجزاء وفقًا لمعايير معينة: وهي خطوة أساسية لتحقيق التكامل السلس بين مكونات النظام وضمان فهمه واستجابته لطلبات المستخدمين بشكل جيد، إذ يقوم كل جزء أو مكون بتنفيذ وظيفة محددة، وجميع المكونات تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف النظام بأكمله. هذا التفاعل والتنسيق بين المكونات هو ما يمكن أن يجعل النظام فعالاً

وقادراً على تنفيذ واجباته بنجاح. في الرسم التوضيحي 02، يتم تقديم هيكل عام لروبوت الدردشة. العملية تبدأ بطلب المستخدم، على سبيل المثال: «ما معنى روبوت الدردشة؟» إلى روبوت الدردشة باستخدام تطبيق المراسلة. بعد أن يستلم الروبوت الطلب، يقوم مكون فهم اللغة (-Language Understanding Compo- nent) بتحليله لفهم نية المستخدم والمعلومات ذات صلة (نية: «تعريف»، كيانات: [المصطلح: «روبوت الدردشة»]). بمجرد أن يصل الروبوت إلى أفضل تفسير (الفهم الصحيح لطلب المستخدم) يمكنه تقديمه، يجب عليه أن يقرر كيفية المتابعة. يمكن أن يتفاعل مباشرة استناداً إلى المعلومات الجديدة، أو يتذكر ما فهمه وينتظر لرؤية ما يحدث بعد، أو يحتاج إلى مزيد من المعلومات السياقية أو يطلب توضيحاً. عندما يتم فهم الطلب، يتم تنفيذ الإجراءات واسترجاع المعلومات. يقوم الروبوت بالإجراءات المطلوبة لاسترجاع بيانات الاهتمام من مصادر البيانات الخاصة به، والتي يمكن أن تكون قاعدة المعرفة للروبوت (Database)، أو من مصادر خارجية يتم الوصول إليها من خلال استخدام واجهة برمجة التطبيقات (API: Application Programming Interface)، حيث تشير الواجهة API إلى نقطة اتصال تسمح للروبوت بالوصول إلى مصادر. عند الاسترجاع، يستخدم الروبوت مكون توليد الاستجابة (-Response Generation Component) لإعداد استجابة بلغة طبيعية تشبه الاستجابة البشرية للمستخدم استناداً إلى النية ومعلومات السياق التي تم إرجاعها من مكون فهم اللغة. تتم إعداد الاستجابات المناسبة باستخدام أحد النماذج الثلاثة:

« النموذج القائم على القواعد (Rule-Based Model): يعتمد هذا النموذج على تعليمات مبرمجة مسبقاً وقواعد ثابتة لإنشاء الردود. يكون فعالاً عندما تكون الاستفسارات بسيطة ومحددة.

« النموذج القائم على الاسترجاع (Retrieval-Based Model): يعتمد هذا النموذج على استرجاع الإجابات من مجموعة محددة من الإجابات المخزنة مسبقاً.

« النموذج الإنشائي (Generative Model): يقوم هذا النموذج بإنشاء إجابات جديدة بناءً على السياق والمعرفة المتاحة دون الاعتماد على إجابات مخزنة مسبقاً. يستخدم عندما تكون الإجابات معقدة وقد لا تكون متاحة. بعد ذلك، يأتي مكون إدارة الحوار (Dialogue Management Component)، والذي يمكن وصفه بأنه العقل الاصطناعي لروبوت الدردشة. يتحكم هذا المكون في سير المحادثة بطريقة تضمن التفاعل السلس والفعال بين المستخدم والروبوت. يشمل دوره الحفاظ على سياق المحادثة الحالي، وفهم نية المستخدم والمعلومات المرتبطة بها، بما في ذلك الكيانات المعرفة والمعلومات المفقودة (معلومات ناقصة أو غير واضحة في المحادثة). علاوة على ذلك، يطلب المعلومات المفقودة، ويعالج التوضيحات من المستخدمين، وي طرح أسئلة المتابعة. على سبيل المثال، قد يرد روبوت الدردشة ب: «هل ترغب أيضاً...؟»



4. دور روبوتات الدردشة في تطوير مهارات اللغة العربية

تُعتبر روبوتات الدردشة من أحدث التقنيات في مجال تعلم اللغة الطبيعية والذكاء الاصطناعي. تلعب هذه التكنولوجيا الحديثة دوراً حيوياً في تطوير مهارات اللغة العربية للمتعلمين من مختلف الأعمار، حيث أن استخدامها يتيح لهم فرصاً مميزة لتطوير مهاراتهم اللغوية بطرق متعددة من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية تمكن المستخدمين من التفاعل مع اللغة العربية بشكل يومي وفعال.

أحد الأدوار الرئيسية لروبوتات الدردشة هو تحفيز المحادثة باللغة العربية. من خلال الدردشة مع هذه الروبوتات، يمكن للمتعلمين تطبيق مهارات المحادثة بشكل فعال وممارسة التفاعل اللغوي بشكل يومي، وهذا يساهم بشكل كبير في تحسين اللغة وزيادة الثقة في استخدام اللغة العربية (رسم توضيحي 03).

بفضل تكنولوجيا معالجة اللغة الطبيعية المتقدمة التي تستخدمها الروبوتات، يتم تصحيح الأخطاء اللغوية بشكل دقيق: فمن خلال ما يكتبه المستخدم وما يقوله أثناء التفاعل مع الروبوت، يتعرف النظام على الأخطاء اللغوية (إملاء، تركيب جملة غير صحيح إلخ) التي قد يرتكبها المستخدم. عندما يتم اكتشاف أي خطأ لغوي، يُمكن للروبوت أن يُصحح هذا الخطأ على الفور بشكل آلي ويقدم النص أو الكلمة الصحيحة. لكن، في حالات مثل جوجل بارد أو شات جي بي تي، التصحيح اللغوي عادة لا يتم تلقائياً من قبل الروبوت. بدلاً من ذلك، يجب أن يكون طلب تصحيح الأخطاء مبادرة من المستخدم. على سبيل المثال، إذا كتب المستخدم جملة بها خطأ لغوي، يجب أن يقوم بطلب التصحيح من الروبوت أو توجيه سؤال بطلب تصحيح الجملة. بمعنى آخر، الروبوت لن يقوم بتصحيح الأخطاء من تلقاء نفسه بمجرد اكتشافها. يتعين على المستخدم أن يطلب التصحيح أو يشير إلى أن هناك خطأ لغوياً يجب تصحيحه. بالإضافة إلى ذلك، بفضل التفاعل المكثف مع روبوتات الدردشة، يمكن للمستخدمين تحسين مهاراتهم في اللغة العربية وتوسيع مفرداتهم بشكل ملحوظ.

على سبيل المثال، إذا طالب مستخدماً من روبوت الدردشة تعريف كلمة معينة مثل «روبوت»، يمكن للروبوت توفير تعريف دقيق للكلمة باللغة العربية، مع أمثلة استخدامها في جمل.

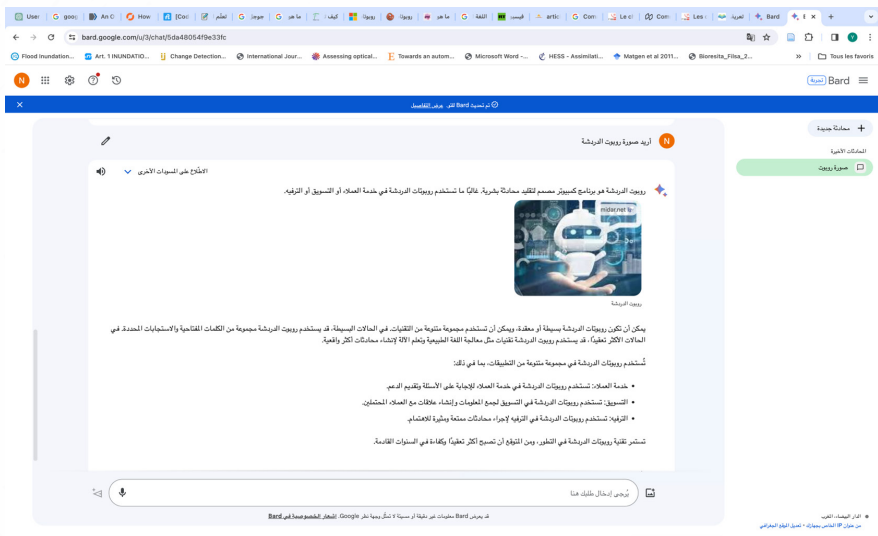
« المستخدم: ما معنى كلمة «روبوت»؟

« روبوت الدردشة: «روبوت» هو جهاز آلي يستخدم لأداء مهام محددة بدون تدخل بشري. على سبيل المثال، يُعتبر الروبوت الذي ينظف المنزل تلقائياً وفقاً لجدول زمني محدد نوعاً من الروبوتات. بهذه الطرق، يمكن لروبوتات الدردشة أن تكون شركاء تعليميين فعالين في توسيع مفردات المستخدمين وتعزيز مهاراتهم في اللغة العربية. من خلال تقديم تعريفات دقيقة وأمثلة توضيحية وتشجيع المستخدمين على استخدام الكلمات في سياقات متنوعة، تساعد روبوتات الدردشة في تعزيز الفهم والاستخدام الفعال للغة. تلعب أيضاً روبوتات الدردشة الذكية دوراً بارزاً في توفير بيئة تعليمية متاحة للمستخدمين. بفضل تطور التكنولوجيا واستخدام الذكاء الاصطناعي، أصبح بإمكان هذه الروبوتات تقديم معلومات ومواد تعليمية بشكل فوري ومتاح على مدار الساعة؛ فهي توفر للمستخدمين فرصة استكشاف العديد من المواضيع والمعلومات بسهولة. بغض النظر عن هدفك، سواء كنت تسعى لتعلم اللغة العربية أو لفهم العادات والتقاليد العربية، يمكن للروبوتات أن تقدم المساعدة عن طريق توجيهك نحو مصادر تعليمية مفيدة وتزويدك بالمعلومات التي تحتاجها. هذا يجعلها أدوات تعليمية قيمة للتعليم، حيث تبسط وتسهل عملية التعلم وتجعلها متاحة بسهولة للجميع.

بجانب ذلك، يمكن لروبوتات الدردشة مثل جوجل بارد تقديم محتوى متعدد الوسائط للمستخدمين بهدف مساعدتهم على تعلم اللغة العربية بفعالية. هذا المحتوى يمكن أن يتضمن النصوص والصور (كما هو موضح في الشكل 01)، بالإضافة إلى توجيه المستخدمين نحو روابط تحتوي على مقاطع فيديو تعليمية. تجدر الإشارة إلى أن بعض روبوتات الدردشة لا تدعم تشغيل مقاطع الفيديو مباشرة. بدلاً من ذلك، يمكن لهذه الروبوتات إنشاء وتوجيه محتوى نصي وصور فقط، نظراً لأنها نماذج لغوية ولا تحتوي على واجهات تفاعلية لتشغيل ملفات الفيديو. بالرغم من عدم دعم بعض الروبوتات لتشغيل مقاطع الفيديو، إلا أنها تقدم مصادر تعليمية متنوعة تمكن المتعلمين من تطوير مهاراتهم في اللغة العربية بطرق متعددة: يمكن للمستخدمين قراءة النصوص والتفاعل مع الصور لفهم السياق اللغوي للعبارة والمصطلحات العربية بهدف تعزيز فهم اللغة العربية وتوسيع الرصيد المعرفي. بالمجمل، يلعب تعزيز التعلم متعدد الوسائط دوراً مهماً في تطوير مهارات اللغة العربية، وروبوتات الدردشة تقدم وسيلة مثالية للمستخدمين لاستغلال هذا الجانب بفعالية.

وأخيراً، تُعد روبوتات الدردشة من أهم الأدوات التعليمية التي تقدم للمستخدمين

الراغبين في تطوير مهارات اللغة العربية فرصة مثالية للممارسة. من خلال المحادثات اليومية والتفاعل مع هذه الروبوتات، يمكن للمستخدمين القيام بممارسة اللغة العربية في سياقات حياتية متنوعة؛ يمكنهم الحديث عن أمور يومية، مشاركة أخبارهم وآرائهم، وطرح الأسئلة واستفساراتهم باللغة العربية. وبالتالي، يمكنهم تعزيز مهاراتهم اللغوية والتواصلية بشكل كبير. إن التفاعل اليومي مع هذه الروبوتات يساهم في توجيههم نحو استخدام اللغة العربية بثقة وطلاقة أكبر. بفضل هذا النوع من الممارسة، يصبح التعلم أكثر سلاسة وأكثر تطوراً. علاوة على ذلك، يمكن للممارسة اليومية مع الروبوتات أن تجعل عملية التعلم أكثر متعة، مما يزيد من التحفيز والالتزام بتحسين مهارات اللغة العربية.



شكل01. مساهمة روبوتات الدردشة في تعزيز تعلم اللغة العربية من خلال الوسائط المتعددة

5. ما هو جوجل بارد Google Bard؟ وما هو نموذج اللغة الذي يعتمد عليه؟

جوجل بارد Google Bard هو نوع من الروبوتات الذكية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي ومصمم من طرف شركة جوجل Google لتوفير إجابات فورية باستخدام معالجة اللغة الطبيعية وتعلم الآلة. تطورت إمكانيات جوجل بارد بسرعة منذ إنطلاقه كتجربة في مارس 2023؛ حيث أصبح بإمكانه الآن أداء مجموعة متنوعة من المهام، بما في ذلك تنفيذ مهام إبداعية (ككتابة قصص قصيرة، روايات، قصائد، أغاني، سيناريوهات، أفلام وثائقية، مسرحية، وصفات مبتكرة للطهي، بريد إلكتروني، رسائل وما إلى ذلك) وشرح مواضيع معقدة، واستخراج معلومات من مصادر مختلفة

من الأنترنت. بالإضافة إلى ذلك، يستطيع جوجل بارد الإجابة على أسئلة معقدة، مثل حسابات معقدة أو استفسارات تحتاج إلى معرفة متعمقة. على سبيل المثال، يمكن للمستخدم طرح سؤال حول الأمور العلمية أو الرياضية مثل حساب المعادلات التفاضلية أو التفاعلات الكيميائية المعقدة. هذا يمثل تقدماً كبيراً في مجال تطوير التكنولوجيا الذكية، حيث لجوجل بارد أن يلبي مجموعة واسعة من الاحتياجات والاستفسارات للمستخدمين بشكل فعال. يعزز هذا التقدم من إمكانيات الذكاء الاصطناعي في فهم اللغة البشرية والتفاعل معها بشكل طبيعي، ويفتح الباب أمام تطبيقات مستقبلية ومزيد من التحسينات في مجال تبادل المعرفة والمساعدة الذكية

يعتمد جوجل بارد على نموذج اللغة (Pathways Language Model 2 (PaLM 2) : وهو تقنية متقدمة في مجال الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية. تم تصميم PaLM 2، جزء من فئة نماذج اللغة الكبيرة (Large Language Models) LLMs [الصفحة 04]، ليكون نموذجاً مبتكراً قادراً على التفاعل بشكل أكثر ذكاءً مع اللغة البشرية. يتميز هذا النموذج بقدرته على فهم النصوص والمحادثات باللغة الطبيعية (اللغة التي يستخدمها البشر في التواصل اليومي والتفاعل مع بعضهم البعض) بشكل دقيق وطبيعي. عندما تم تدريب PaLM 2، تم استخدام ملايين النصوص والمحادثات لتعليمه كيفية استخدام اللغة بشكل صحيح. يستفيد PaLM 2 من معمارية الشبكة العصبية المعروفة باسم «Transformer»؛ وهي تقنية متقدمة تمكن النموذج من التفاعل بشكل ذكي مع السياقات اللغوية وفهمها بشكل متقدم. تعتمد معمارية «Transformer» على آلية الانتباه الذاتي (Self-Attention) لتعلم العلاقات بين الكلمات في الجملة. تتكون هذه المعمارية من ثلاث طبقات رئيسية (الشكل 02)

« **طبقة Attention:** تقوم هذه الطبقة بتعلم العلاقات بين الكلمات في الجملة عن طريق حساب وزن كل كلمة في الجملة بناءً على مدى ارتباطها بالكلمة التي يتم معالجتها في الوقت الحالي. على سبيل المثال، في الجملة الآتية: «الرجل يقود سيارة» (1)، يمكن أن تساعد طبقة Attention في فهم السياق بشكل أفضل من خلال تحديد الكلمات التي هي الأكثر صلة بالكلمة التي يتم معالجتها في الوقت الحالي؛ فإذا كانت الكلمة التي يتم معالجتها في الوقت الحالي هي «يقود»، فإن وزن الكلمة «الرجل» سيكون أعلى من وزن الكلمة «سيارة». هذا لأن الكلمة «الرجل» هي الموضوع الفعلي للجملة، والكلمة «سيارة» هي المفعول به. وبالتالي، يمكن أن تساعد هذه المعلومات الشبكة العصبية في تحديد أن الجملة تتحدث عن رجل يقود سيارة. بشكل عام، يمكن أن تساعد طبقة Attention الشبكة العصبية في فهم العلاقات بين الكلمات في الجملة، مما

يسمح لها بتقديم إجابات أكثر دقة.

« **طبقة Fully-Connected:** تقوم هذه الطبقة بتحويل المعلومات من طبقة Attention إلى شكل يمكن فهمه من قبل الإنسان. سنستفيد من نفس المثال (1) الذي تم التطرق إليه مسبقاً في طبقة Attention لشرح هذه الطبقة.

= في مهمة الترجمة الآلية (من العربية إلى الإنجليزية): تأخذ طبقة Ful-ly-Connected مجموعة من الكلمات المصدر وتحويلها إلى مجموعة من الكلمات الهدف. في مثالنا، فإن مجموعة من الكلمات المصدر ستكون شيئاً مثل: [الرجل، يقود، سيارة]. ثم تقوم هذه الطبقة بتحويل هذه المجموعة إلى مجموعة الكلمات الهدف، والتي ستكون شيئاً مثل: [the man drives a car].

= في مهمة إنشاء النص: تأخذ طبقة Fully-Connected مجموعة من الكلمات السابقة، والتي تمثل معنى الجملة حتى الآن. ثم تقوم هذه الطبقة بإنشاء كلمة جديدة بناء على هذا المعنى. على سبيل المثال، إذا كانت الجملة حتى الآن هي «الرجل يقود»، فإن مجموعة الكلمات السابقة ستكون شيئاً مثل: [الرجل، يقود]. قد تكون هذه الكلمة هي «سيارة»، مما يؤدي إلى الجملة «الرجل يقود سيارة».

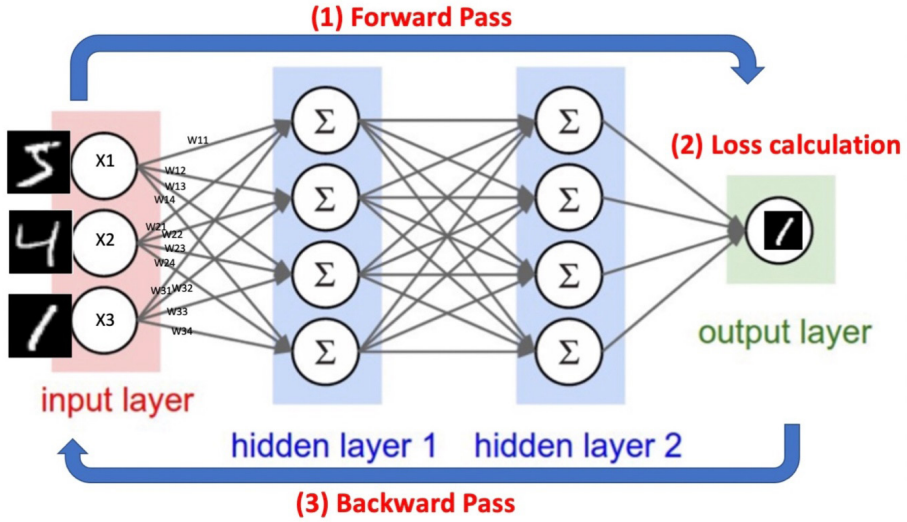
= في مهمة تصنيف النص: تأخذ طبقة Fully-Connected مجموعة من الكلمات، والتي تمثل معنى النص. ثم تقوم هذه الطبقة بتحديد فئة النص بناء على هذا المعنى. في مثالنا المذكور أعلاه (1)، ستقوم هذه الطبقة بتحديد أن النص ينتمي إلى فئة «الأخبار».

بشكل عام، يمكن استخدام طبقة Fully-Connected لتحويل المعلومات من شكل إلى آخر. في معمارية Transformer، تُستخدم هذه الطبقة لتحويل المعلومات من طبقة Attention إلى شكل يمكن فهمه من قبل الإنسان

« **طبقة Output:** تقوم هذه الطبقة بإنشاء الإخراج النهائي للشبكة العصبية، مثل الترجمة أو النص. باختصار، طبقة Attention تحدد الكلمات المهمة في الجملة، ثم طبقة Fully-Connected تأخذ هذه الكلمات وتخلق تمثيلاً جديداً لها، وأخيراً طبقة Output تستخدم هذا التمثيل لإنشاء الإخراج النهائي.

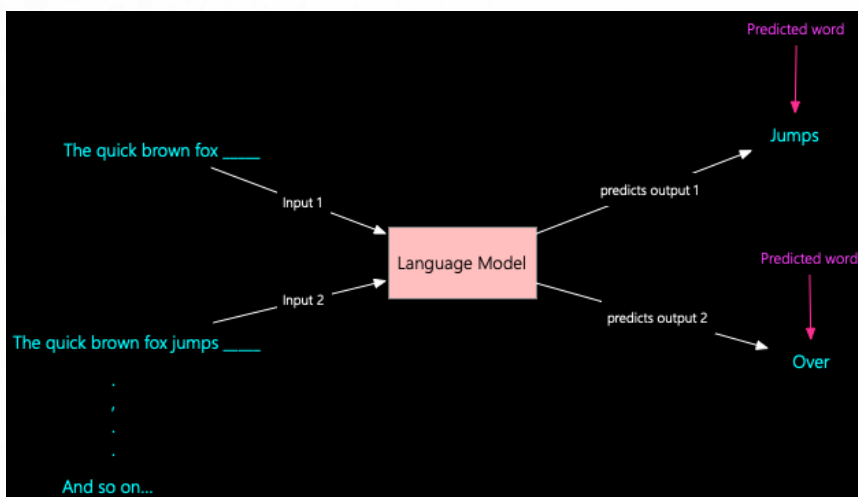
بشكل عام، يمكن القول أن جوجل بارد هو إنجاز كبير في مجال الذكاء الاصطناعي. إنه نموذج لغة كبير قائم على نموذج Transformer يسمى Pathways Language Model 2 (PaLM 2). يتكون PaLM 2 من 540 مليار معلمة، وهي بمثابة حواس نموذج اللغة تمكنه من رؤية وسماع وفهم العلاقات المعقدة بين الكلمات، مما يجعله قادراً على أداء المهام المعقدة، مثل الترجمة والكتابة والإجابة على

الأسئلة. كلما زاد عدد المعلمات، زادت تعقيد النموذج، وزاد احتمال أن يكون قادراً على فهم العلاقات المعقدة بين الكلمات. على سبيل المثال، يمكن لنموذج اللغة البسيط الذي يحتوي على عدد قليل من المعلمات التنبؤ بالكلمة التالية في الجملة بناءً على سياق الكلمة الحالية. ومع ذلك، فإن PaLM 2، الذي يحتوي على عدد كبير من المعلمات، يمكنه فهم العلاقات المعقدة بين الكلمات، مثل العلاقات بين الكلمات في الجملة نفسها أو العلاقات بين الكلمات في جمل مختلفة.



شكل 02. نموذج شبكة عصبية يتكون من طبقة **Attention**، طبقة **Fully-Connec-** **Output** **ted**

في الشكل أسفله (الشكل 03)، يتم إدخال عبارة إلى نموذج اللغة Pathways Language Model 2 (PaLM 2). بعد ذلك، يقوم النموذج بمعالجة العبارة باستخدام طبقات Transformer: طبقة **Attention**، طبقة **Fully-Connected** وطبقة **Output**. في النهاية، يخلق نموذج PaLM 2 الإخراج النهائي: Predicted word (كما هو موضح في الشكل 03).



شكل 03. مكونات نموذج اللغة (PaLM 2) Pathways Language Model 2

6. كيف يعمل جوجل بارد Google Bard؟

يعتمد جوجل بارد على مجموعة متنوعة من التقنيات، بما في ذلك معالجة اللغة الطبيعية والتعلم الآلي. يبدأ بارد باستقبال طلب المستخدم كسلسلة من الأحرف. يمكن أن يتكون الطلب من أي شكل من أشكال اللغة، بما في ذلك النص والصوت والكتابة. بعد ذلك، يتم تحويل الطلب إلى سلسلة من الأحرف باستخدام تقنية تعرف باسم «الترميز». يتم استخدام ترميز ASCII لتحويل كل حرف في الطلب إلى رمز مختلف يتكون من 7 بت (Bit)، والتي تعتبر أصغر وحدة معلوماتية يمكن تخزينها أو معالجتها في الكمبيوتر وتتألف من أصفار (0) وواحدات (1). وذلك حتى يتمكن الحاسوب من معالجته

ثم يقوم بارد بتحليل الطلب لتحديد نوعه وهدفه. إذا كان الطلب هو سؤال، فسيحاول بارد تحديد نوع السؤال وكيفية الإجابة عليه. إذا كان الطلب هو طلب، فسيحاول بارد تحديد ما يتم طلبه منه وكيفية القيام به. بمجرد أن يفهم بارد الطلب، فإنه يقوم بإنشاء تمثيل للطلب باستخدام طبقات Transformer. بعد ذلك، يبحث عن المعلومات ذات الصلة في قاعدة بياناته لإنشاء استعلام بحث يتوافق مع التمثيل. يمكن أن يتضمن هذا الاستعلام كلمات وجمل من الطلب، بالإضافة إلى معلومات حول السياق والهدف. على سبيل المثال، إذا طلب المستخدم «ما هو إعراب كلمة (كتب) في الجملة (كتب خالد الدرس)؟»، فقد يقوم بارد بإنشاء استعلام بحث يتضمن المعلومات الآتية

المحتوى	السياق	الهدف
إعراب كلمة كتب	الجملة (كتب خالد الدرس)	تعلم

سيبحث بارد عن نتائج البحث التي تتوافق مع هذا الاستعلام. يمكن أن تتضمن هذه النتائج نصا من مصادر مختلفة (بما في ذلك الكتب، قواعد اللغة العربية، دروس عبر الأنترنت، مواقع الويب، المقالات والمدونات). ثم يستخدم بارد خوارزمية خاصة لتحديد نتائج البحث التي تتوافق مع الاستعلام. تتضمن هذه الخوارزمية عوامل مختلفة، مثل: مدى ارتباط النص بالاستعلام، جودة النص وحدثا النص بعد تحديد النتائج ذات الصلة للاستعلام، يقوم بارد بتحليلها لإنشاء استجابة للمستخدم. يمكن أن تتضمن هذه الاستجابة نصا من النتائج، أو يمكن أن تتضمن نصا تم إنشاؤه بواسطة بارد نفسه.

فيما يلي مثال على كيفية قيام بارد بالبحث عن نتائج البحث:

« الطلب: ما هو إعراب كلمة كتب في الجملة كتب خالد الدرس؟

« استعلام البحث: إعراب كلمة كتب في الجملة كتب خالد الدرس

« نتائج البحث:

« كلمة كتب في الجملة كتب خالد الدرس هي فعل ماض مبني على الفتح الظاهر

« كلمة كتب في الجملة كتب خالد الدرس هي فعل تام

« كلمة كتب في الجملة كتب خالد الدرس هي فعل مبني للمجهول

« الاستجابة: كلمة كتب في الجملة كتب خالد الدرس هي فعل ماض مبني على الفتح الظاهر. وهو فعل تام، أي أنه يعبر عن حدث اكتمل في الماضي.

في هذا المثال، قام بارد بتحديد نتائج البحث التي تتوافق مع الاستعلام. ثم قام بتحليل هذه النتائج لإنشاء استجابة للمستخدم. تتضمن الاستجابة نصا من النتائج، بالإضافة إلى بعض المعلومات الإضافية التي تم إنشاؤها بواسطة بارد نفسه باختصار. عند استقبال طلب المستخدم، يقوم بارد بتحليل الطلب باستخدام نموذج اللغة PaLM 2. ينتج عن تحليل الطلب تمثيلا داخليا للطلب، والذي يمكن أن يتضمن معلومات حول المحتوى والسياق والهدف. بعد ذلك، يقوم بارد بإجراء بحث في قاعدة بياناته لمعرفة الإجابة أو الإجراء المناسب. أخيرا، يقوم بارد بإنشاء استجابة للمستخدم بناء على نتائج البحث

7. ما الفرق بين جوجل بارد Google Bard وشات جي بي تي

ChatGPT؟

جوجل بارد Google Bard وشات جي بي تي ChatGPT هما نموذجان لغويان كبيران يستخدمان معالجة اللغة الطبيعية، مما يعني أن المستخدمين يقومون بإدخال طلب أو استعلام، وتقوم الروبوتات بتوليد استجابة تشبه تلك التي يولدها الإنسان.

ومع ذلك، هناك بعض الاختلافات الرئيسية بينهما:

« **مصدر البيانات:** يكمن الاختلاف الرئيسي بين جوجل بارد وشات جي بي تي في مصدر البيانات. يستمد بارد المعلومات باستمرار من الأنترنت، لذلك فهو يحتوي على أحدث المعلومات. أما شات جي بي تي، فيعتمد على مصادر تصل حتى عام 2021. مما يحد من إمكانية الوصول إلى الأبحاث والمعلومات الأحدث. وهذا يعني أن بارد قادر على الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالأحداث الحالية أو الأبحاث الجديدة بشكل أكثر دقة وشمولا من شات جي بي تي. على سبيل المثال، إذا طلب المستخدم من شات جي بي تي «ما هو أحدث اتجاه في مجال الذكاء الاصطناعي؟»، فقد لا يتمكن من تقديم إجابة دقيقة، لأن مجموعة بياناته لا تتضمن معلومات عن الاتجاهات الحالية في الذكاء الاصطناعي. أما بارد، فيمكنه الوصول إلى أحدث الأبحاث المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وبالتالي تقديم إجابة أكثر دقة وشمولية.

« **تجربة المستخدم:** تختلف تجربة المستخدم لبارد وشات جي بي تي في طريقة عرض المعلومات وتسجيل الدخول. يعرض بارد المعلومات في شكل قطع منفصلة، مما يسهل على المستخدمين التنقل بينها والتركيز على المعلومات التي تهمهم. كما يسمح هذا لبارد بتقديم معلومات أكثر تفصيلا وعمقا. من ناحية أخرى، يوفر شات جي بي تي تجربة مستخدم أكثر ملاءمة للمستخدمين الذين يبحثون عن إجابات موجزة من خلال عرض المعلومات في شكل موجّه نصي واحد. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب بارد حساب جوجل Google لتسجيل الدخول. هذا يجعله أكثر سهولة بالنسبة لمستخدمي Google، لأنهم يمكنهم استخدام حساباتهم الحالية. بينما يتيح شات جي بي تي للمستخدمين التسجيل باستخدام أي حساب بريد إلكتروني.

« **التكلفة:** يختلف فرق التكلفة بين بارد وشات جي بي تي بشكل كبير، حيث يُعد بارد مجانيا للاستخدام للمستهلكين العاديين، بينما يتطلب شات جي بي تي الاشتراك المدفوع للوصول إلى جميع الميزات. ومع ذلك، يتوفر بارد على بعض الميزات المتقدمة التي تتطلب الاشتراك المدفوع، مثل القدرة على إنشاء محتوى إبداعي والترجمة بين اللغات. أما شات جي بي تي، فيتوفر الاشتراك المدفوع بثلاث مستويات: المستوى الأساسي، والمستوى الاحترافي والمستوى التجاري. يبدأ المستوى

الأساسي من 20 دولارا أمريكيا شهريا ويوفر الوصول إلى معظم الميزات الأساسية. بينما يبدأ المستوى الاحترافي من 40 دولارا أمريكيا شهريا ويوفر الوصول إلى جميع الميزات الأساسية بالإضافة إلى بعض الميزات المتقدمة. ويوفر المستوى التجاري الوصول إلى جميع الميزات بالإضافة إلى دعم مخصص (لحل مشكلة معينة أو تقديم المساعدة في مهام محددة) وميزات إضافية.

« **طريقة التفاعل:** تُعد كل من جوجل بارد وشات جي بي تي من أحدث الابتكارات في مجال الذكاء الاصطناعي، ورغم تشابههما في قدرتهما على توليد إجابات ذكية، إلا أن هناك اختلافات بارزة بين الاثنين. يتفوق بارد عندما يتعلق الأمر بميزات متقدمة، حيث يُمكن المستخدمين من التفاعل بشكل متعدد الوسائط باستخدام الصور والصوت وغيرها من الوسائط الغنية. يتيح للمستخدمين تجربة تفاعلية وشاملة تعتمد على التعبير البصري والصوتي، مما يعزز تجربة المستخدم بشكل كبير. على النقيض من ذلك، يقتصر شات جي بي تي بشكل أساسي على التفاعل عبر النصوص. يقدم نموذج GPT-3.5 الخاص به إمكانيات جيدة في توليد نصوص ذكية وفهم اللغة الطبيعية، ولكنه لا يدعم تفاعل المستخدمين بوسائط أخرى. هذا يجعل بارد خيارا أفضل لأولئك الذين يبحثون عن تجربة تفاعلية متعددة الوسائط، بينما يمكن ان يكون شات جي بي تي أكثر تركيزا على المحادثات النصية.

« **تخزين البيانات والخصوصية:** يخزن شات جي بي تي جميع الأسئلة والاستفسارات التي تم إدخالها، بغض النظر عن الموضوع أو المجال. يمكن للمستخدمين مراجعة المحادثات السابقة، مما يعني أن برنامج الدردشة الآلي يراجع هذه المحادثات أيضا. يمكن حذف محادثات محددة، ولكن قد تكون هذه المعلومات قد تم استخراجها بالفعل لتضمينها في النموذج اللغوي الكبير لتدريب برنامج الدردشة الآلي. هذا يعني أن الخصوصية قد تكون مشكلة عند إدخال بيانات شخصية أو معلومات خاصة. بينما تخزن جوجل محادثات بارد للمستخدم في حساب Google الخاص به لمدة تصل إلى 18 شهرا، ولكن يمكن للمستخدمين تغيير ذلك إلى ثلاثة أو 36 شهرا في إعدادات نشاط بارد. يمكن أيضا أن تظهر محادثات جوجل بارد في عمليات البحث، لذا فقد تكون الخصوصية مشكلة أيضا.

« **الاستخدامات:** بارد مصمم للبحث العلمي، ويستخدم البيانات في الوقت الفعلي للإجابة على الأسئلة المعقدة المتعلقة بالأحداث

الحالية (مثل الطقوس) بدقة. في حين أن شات جي بي تي مصمم لتوليد المحتوى، ويعتمد على مجموعة بيانات محددة مسبقاً. هذا يعني أن الأخير أفضل في إنشاء محتوى جديد أو تلخيص محتوى موجود. فيما يلي بعض الأمثلة على استخدامات كل نموذج:

شات جي بي تي	جوجل بارد
كتابة المقالات والقصائد والنصوص الأخرى	البحث عن المعلومات حول موضوع معين
تلخيص المقالات والأخبار والكتب	الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالأحداث الحالية أو الأبحاث الجديدة
إنشاء محتوى جديد لوسائل التواصل الاجتماعي	تلخيص الأبحاث العلمية
كتابة رسائل البريد الإلكتروني والخطابات	كتابة المراجع الأكاديمية

بشكل عام، يعد بارد أفضل خيار للإجابة على الأسئلة المعقدة التي تتطلب فهماً عميقاً للموضوع، أما شات جي بي تي فهو أفضل خيار لإنشاء محتوى جديد أو تلخيص محتوى موجود.

8. أي روبوت دردشة أفضل؟

يعتمد اختيار أفضل روبوت دردشة على احتياجاتك وأهدافك. إذا كنت تبحث عن روبوت دردشة يمكنه البحث والإجابة على الأسئلة بدقة، فإن بارد هو الخيار الأفضل؛ إذ يتمتع بواجهة سهلة الاستخدام ويمكنه البحث في المعلومات الحالية مثل الأحداث الأخيرة حيث يتم تحديث معارفه؛ باستمرار لهذا السبب فهو على اطلاع دائم على ما يحدث في العالم. كما أنه يمكنه تلخيص صفحات الويب، مما يجعله مفيداً للمستخدمين الذين يرغبون في الحصول على ملخص سريع للمعلومات.

ومع ذلك، إذا كنت تبحث عن روبوت دردشة يمكنه الكتابة بشكل إبداعي أو تخزين المحادثات السابقة أو تقديم المكونات الإضافية والتكاملات لإنشاء قصائد، ترجمات، قطع موسيقية، وغيرها من الأنواع الأخرى من المحتوى الإبداعي، فإن شات جي بي تي هو الخيار الأفضل؛ إذ يتمتع بقدرات كتابة إبداعية أفضل من بارد ويمكنه تخزين المعلومات السابقة، مما يتيح للمستخدمين استخدامه لمجموعة متنوعة من الأغراض والمهام. سواء كمساعد شخصي في المهام اليومية أو كوسيلة إضافية لمساة فنية إلى النصوص.

رغم أن كل من جوجل بارد وشات جي بي تي يقدمان تجارب فريدة في مجال الروبوتات إلا أن لكل منهما عيوبه الخاصة. فيما يتعلق بجوجل بارد، يظهر أنه لا يتتبع الطلبات السابقة، مما يعني أنه قد يكون من الصعب الوصول إلى تاريخ المحادثات السابقة أو استرجاعها. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون عرضة لظاهرة الهلوسة الاصطناعية، حيث يقوم بتكوين معلومات غير صحيحة. أيضاً، يعاني من

قلة الإمكانيات فيما يتعلق بالإضافات والتكميلات، مما قد يقلل من مرونته في استخدامات معينة، على سبيل المثال، إذا كنت تريد استخدام بارد لإنشاء تطبيق ويب فقد تضطر إلى كتابة الكثير من التعليمات البرمجية الإضافية لجعله يعمل مع التطبيق. وأخيراً، قد تكون المصادر التي يعتمد عليها من الأنترنت غير موثوقة دائماً، مما يمثل تحدياً بالنسبة لدقة المعلومات. أما بالنسبة لشات جي بي تي في نسخته المجانية، فيظهر أن هناك حاجة إلى نسخ ولصق المقالات للحصول على ملخص، وهو أمر يمكن أن يكون مزعجاً بعض الشيء. كما قد تكون الردود طويلة في بعض الأحيان، مما يجعلها صعبة للمستخدمين الذين يرغبون في فحص المعلومات بسرعة. نفس الشيء بالنسبة لهذا الأخير، فإنه من المهم أيضاً التحقق من الحقائق لمنع حدوث ظاهرة الهلوسة الاصطناعية أو تقديم معلومات غير صحيحة. كما يجدر بالذكر أن النسخة المتقدمة غير متاحة بشكل مجاني، وهو ما يمكن أن يكون عائقاً في وجه بعض المستخدمين.

خلاصة:

مع تطور التكنولوجيا، أصبح كل من الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي من الأدوات المهمة التي يمكن استخدامها في العديد من المجالات، بما في ذلك تعليم اللغة العربية، يمكن استخدام هاتين التقنيتين لتعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطلاب من مختلف المستويات (من المبتدئين إلى المتقدمين)، بما في ذلك تعلم مفردات جديدة وقواعد اللغة، فهم النصوص، تطوير مهاراتهم في الكتابة الإبداعية والترجمة، من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية غنية بالمعلومات.

في هذا المقال، تم التركيز بشكل أساسي على جوجل بارد باعتباره تقنية متقدمة في مجال معالجة اللغة الطبيعية. يتميز بارد بقدرته على تحقيق تفاعل شبيه بتفاعل البشر، وذلك من خلال فهمه الدقيق للنصوص والمحادثات مستفيداً من معمارية Pathways Language Model 2 (PaLM 2). كما يعتمد على تقنية الشبكة العصبية Transformer لتحليل النصوص والرد على أسئلة معقدة. كما أوضح المقال أن بارد يقوم بتدريبه على ملايين النصوص لضمان استيعابه للغة بشكل صحيح وتحسين أدائه، مما يتيح له القدرة على أداء مجموعة متنوعة من المهام بفعالية، من الإجابة على أسئلة معقدة إلى شرح المفاهيم بشكل مبسط. عندما يتلقى جوجل بارد طلباً من المستخدم، يستخدم نموذج PaLM 2 لصياغة إجابات متعددة، ويتحقق من سلامة الإجابات ويقيم جودتها بناءً على معايير محددة. في حال كانت الإجابات تحقق المعايير، يتم تصنيفها وإعادة ترتيبها بناءً على الجودة، وتقديم الإجابة ذات الجودة العالية للمستخدم. بالإضافة إلى ذلك، يسلط المقال الضوء على الاختلافات الجوهرية بين جوجل بارد وشات جي بي تي، مع التركيز على الفروق في النماذج المستخدمة وفي الإمكانيات المتاحة للمستخدمين. يكمن الاختلاف الرئيسي بينهما في المصادر التي تم تدريبهما عليها وفي قدرات التفاعل مع المستخدم.

يتمتع جوجل بارد بميزة الوصول إلى أحدث البيانات، مما يجعله قويا في تقديم معلومات حديثة ومحدثة. أما شات جي بي تي، فيعتمد على بيانات تصل إلى عام 2021، مما قد يقيد في توفير معلومات حديثة ودقيقة بنفس القدر. كما يوفر بارد خدمة مجانية شاملة تتضمن ميزات إضافية، مثل القدرة على استخدام الصوت والصورة في عملية التعلم، مما يجعله خيارا جيدا للطلاب. بالمقابل، يقدم شات جي بي تي إصدارا مجانيا مع ميزات محدودة. ولكن إذا كان المستخدم يبحث عن ميزات متقدمة وإمكانات أكبر، مثل الوصول إلى تكنولوجيا GPT-4 وإمكانية إجراء عمليات البحث على الويب، يتوجب عليه الاشتراك في نسخته المدفوعة للحصول على تجربة أكثر اكتمالا وتطورا. يبرز اختلاف آخر بين جوجل بارد وشات جي بي تي في سياستهما تجاه الخصوصية وتخزين البيانات. في حين يؤكد بارد على التزامه بتوفير بيئة آمنة وحماية شديدة لخصوصية المستخدمين، يقدم شات جي بي تي نسخة مدفوعة تضمن حماية متقدمة للبيانات وتقديم خدمة ذات جودة عالية دون المساس بالخصوصية. وفي معركة المناظرة بين جوجل بارد وشات جي بي تي، يبقى السؤال مطروحا: من سيفوز بلقب أفضل نموذج لغة لتعزيز مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين؟

في النهاية، يعتمد اختيار أفضل نموذج لغة لتعزيز مهارات اللغة العربية على احتياجات المستخدم وميزانيته. إذا كان المستخدم يبحث عن نموذج لغة مجاني شامل يمكن استخدامه لمجموعة متنوعة من الأغراض التعليمية، فإن جوجل بارد هو الخيار الأفضل. أما إذا كان المستخدم يبحث عن نموذج لغة أكثر إبداعا وتنوعا، فإن شات جي بي تي قد يكون خيارا أفضل، خاصة إذا كان على استعداد للدفع مقابل النسخة المدفوعة. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن كلا النموذجين لا يزالان قيد التطوير، وهناك العديد من الميزات الجديدة التي يتم إضافتها باستمرار. من المحتمل أن تتغير الإجابة على هذا السؤال بمرور الوقت.

المراجع

- « اليوم السابع، كل ما تريد معرفته عن جوجل Bard .. منافس ChatGPT الجديد، علوم وتكنولوجيا، 2023 »
- « ثقافاتي، ما هو روبوت الدردشة التفاعلي؟ كيف يعمل، وما هي أهميته للأعمال التجارية؟، تكنولوجيا، 2021 »
- « حفني، محمود، كيف تعمل روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي؟، Ffreedomtoday، أخبار تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، 2023 »
- « رائد (Raed)، شرح تفصيلي - مقدمة في Convolutional Neural Network (CNN)، دورة التعلم العميق »

- iretfel sedaissuoM dna inelE uoluopomadAs, An Overview of Chatbot

Technology, Springer Nature Switzerland AG (2020), Artificial Intelligence Applications and Innovations, 584, 373, 2020

- Aydin, Ömer, Google Bard Generated Literature Review: Metaverse, Journal of AI, 7(1), 1-14, 2023
- Brown, Roger, ChatGPT vs. Bard, KDnuggets, Language Models, 2023
- Frąckiewicz, Marcin, Les chatbots et les défis de la sensibilité culturelle dans l'IA, TS2 SPACE, Intelligence artificielle, 2023
- Hetler, Amanda, Bard vs. ChatGPT: What's the difference?, Whatls.com, Marketing and customer experience, 2023
- Lau, Jessica, Bard vs. ChatGPT: What's the difference? [2024], _zapier, 2023
- Manyika James and Hsiao Sissie, An Overview of Bard: an early experiment with generative AI, Google, 2023
- Menon, Pradeep, Introduction to Large Language Models and the Transformer Architecture, Medium, 2023

يمكنك تجربة روبوتات الدردشة جوجل بارد وشات جي بي تي من خلال الروابط التالية:

- <https://bard.google.com/> جوجل بارد
- <https://chat.openai.com> ChatGPT
-

التّرجمة الآليّة ومواقعها السّياقية الإلكترونيّة

Machine translation and its contextual websites

الدكتورة : أحلام بن عمرة

جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر

ahlam.benamra@ummtto.dz

الملخص:

يشير مصطلح التّرجمة الآليّة إلى تلك النّظم الحاسوبية التي تترجم النّصوص المختلفة. وتطمح إلى تحقيق مستوى مقبول من الجودة. هذه الأخيرة لن تتحقق إلا إذا تمّت ترجمة النّصوص في ضوء السّياق؛ ذلك أن التّرجمة تتجاوز ترجمة الألفاظ منعزلة عن سياقات استعمالها إلى الخلفيات السّياقية التي تساعد على بلوغ المعاني الحقيقية للألفاظ، ومن ثمّ الجمل وصولاً للنّصوص.

وبناء على ما سبق تأتي هذه المداخلة؛ لتسلط الضوء على مفهوم التّرجمة الآليّة، وأقسامها، وأبرز المواقع الإلكترونيّة التي تترجم الألفاظ في سياقات مختلفة

ABSTRACT

The term automated translation refers to those computer systems that translate different texts, and aspires to achieve an acceptable level of quality of the latter that will be achieved only if the texts are translated in the context. Translation goes beyond translating words that are isolated from their use contexts to the context backgrounds that help to achieve the true meanings of words and thus sentences down to texts.

Based on the foregoing, this intervention highlights the concept of automated translation, its sections, and the most prominent websites that trans late words in different contexts

مقدمة:

يستخدم الإنسان الذكاء الاصطناعي في مجالات كثيرة منها مجال الترجمة الآلية؛ والتي يتم فيها ترجمة النصوص دون تدخل العنصر البشري؛ الأمر الذي يشكك في دقة الترجمة؛ ذلك أن عملية نقل نص من لغة إلى أخرى نقلا يتجاوز القوة الإنجازية الحرفية يحتاج إلى آليات تساعد على إعطاء ترجمة سليمة ودقيقة؛ ويأتي السياق في مقدمة هذه الآليات؛ فهو الذي يساعدنا على الإحاطة بدلالة الألفاظ؛ وفي خضم حديثنا عن أهمية السياق رأينا أنه من الأهمية بمكان أن نشير إلى أهم المواقع السياقية المعتمدة في الترجمة الآلية؛ وهي مواقع عالمية تدعم الترجمة من لغة ما إلى ما يزيد عن 25 لغة، مثل المترجم السياقي روفيرسو (Reverso)، وموقع ترجمان Tarjuman وأربديكت.Orbidiecte.. وتكمن أهمية هذه المواقع في ترجمتها للفظ الواحد في سياقات مختلفة وذلك من شأنه أن يساعد المترجم على انتقاء الترجمة المناسبة؛

وتبقى الترجمة الآلية بحاجة إلى تحرير لاحق؛ ويقصد به مراجعة العنصر البشري للترجمة؛ وخاصة إذا تعلق الأمر بترجمة النصوص الدينية أو الشعرية؛ ونقلها من اللغة العربية إلى لغة أجنبية؛ فإنه من الصعب إيجاد ألفاظ مضاوية للألفاظ الموجودة في النص الأصلي؛ كما أن نقل نص من لغة أجنبية إلى اللغة العربية يحتاج إلى مترجم ضليع معتز بلغته؛ يبذل جهده في إعطاء صورة إيجابية للذات أمام الآخر؛ فترجمة نصوص أدبية أو لغوية أو علمية يجعلنا نفتخر بقدرة اللغة العربية على استيعاب المصطلحات التي تضمنتها النصوص المختلفة بين دفتيها سواء أكانت هذه النصوص أدبية أم علمية. فالترجمة نشاط ضروري في العصور، وهي عملية عقلية تتطلب جهدا كبيرا ومؤهلات عملية وثقافية؛ لأن الترجمة لا تكون على مستوى الألفاظ فقط؛ بل تتعداه إلى مستوى أعمق ألا وهو مستوى المعاني والهدف الأساس هو توصيل المقاصد المختلفة التي يتضمنها نص ما إلى متلق آخر يهدف منتج الخطاب في كل الحالات إلى التأثير فيه؛ فلا ننتج خطابا أو نصا لأجل الإنتاج فقط؛ وإنما لأجل التأثير في الآخر؛ ولذلك ينبغي لنا الاستعانة بمواقع الترجمة السياقية، كما يجب أن يتحرى المترجم الدقة والأسلوب والقواعد، الأمر الذي يتطلب تحريرا لاحقا.

وتماشيا مع ما سبق ذكره يأتي هذا البحث؛ ليتطرق إلى أبرز المواقع السياقية المعتمدة في الترجمة الآلية انطلاقا من الإشكالية الآتية: ما هي أبرز مواقع الترجمة الآلية السياقية؟ وهل استطعت هذه المواقع أن تحقق مستوى مقبول من الجودة؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية ننتقل من مجموعة من الفرضيات أهمها: ألا تستدعي الترجمة المثالية توحيد الجهود بين الآلة والعنصر البشري؟ ألا يعد التحرير اللاحق (مراجعة الترجمة) أمراً بالغة الأهمية؟ أليست الترجمة فعلاً تعاونياً دقيقاً بين المترجم والنص وكل سياقاته المحتملة؟ ألا يمكن لمواقع الترجمة السياقية الآلية

أن تحقق ترجمة تقرب للمثالية؟

واستناداً لهذه الإنشكاليات والفرضيات يمكننا توضيح الهدف من المداخلة ألا وهو: بيان أهمية الترجمة في ضوء السياق اعتماداً على المواقع السياقية الآلية، وفي الوقت نفسه تأتي هذه المداخلة؛ لتؤكد أهمية التكامل بين الآلة والعنصر البشري؛ لبلوغ ترجمة ذات جودة

وحتى تتضح الفكرة أكثر نوضح منهجية مداخلتنا حيث سنتناول مبدئياً النقاط الآتية

« مفهوم الترجمة الآلية؛ وأقسامها؛

« مواقع الترجمة الآلية السياقية مثل موقع : Reverso Context ، ترجمان

« نماذج تطبيقية من جمل مترجمة في المواقع السياقية سالفة الذكر وأخرى والفرق بينها وبين ترجمة google traduction

« خاتمة : حوصلة للنتائج المتوصل إليها؛

1. ضبط مفهوم مصطلح الترجمة: تتعدد التعاريف المقدمة من طرف أهل الاختصاص للترجمة لكنها تتفق في جأها على أن الترجمة تعدّ وسيلة من وسائل التواصل بين البشر؛ والاطلاع على ثقافة الغير، والاستفادة من تجاربهم وتعرف الترجمة على أنها « نقل معاني نص من لغة إلى لغة أخرى مع مراعاة الدقة والأسلوب؛ حيث يتطلب ذلك فهم النص الأصلي، والتعبير عن المحتوى والأسلوب بلغة أخرى؛ فالمترجم يجب أن يتقن اللغتين المترجم منها والمترجم إليها» (خضر، 2008). نفهم من هذا التعريف بأن الترجمة ليست مجرد نقل نص من لغة إلى أخرى، وإنما هي تبليغ لمعاني نص ما، وعليه لا بد أن يترجم النص في إطار سياق ثقافي واجتماعي ... لأن الترجمة في جوهرها نقل للثقافات فلا يكفي أن نترجم الألفاظ التي يتضمنها النص المراد ترجمته من لغة إلى أخرى، ولكن نراعي الثقافة اللغوية التي ينتمي إليها النص الأصلي. وبذلك يتحقق دور الترجمة والمتمثل في «تعريف قارئ لغة الهدف؛ أي اللغة المترجم إليها بثقافة متحدثي لغة النص الأصلية، فيعطي قارئ الترجمة القدرة على فهم بيئة النص وسياقه الثقافي» (إدريس، 2008، ص 353) ويمثل السياق مجموع الظروف المحيطة بالحدث الكلامي وهو الذي يساعد المخاطب بوصفه الذات التي من أجلها انتج الخطاب على فهم مضمون النص وذلك بالانتقال من مستوى فك رموز اللغة إلى مستوى فهم المقاصد الكامنة في الخطاب وبذلك تكون الترجمة هي ذلك الفعل الذي يسهم في اكتساب المعارف وتوسيع الآفاق ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن الترجمة تتفرع إلى قسمين منها: الترجمة البشرية والترجمة الآلية ولأن بحثنا يركز على استظهار أهمية السياق في الترجمة فإننا ارتأينا أن نتحدث عن أنواع الترجمة وعن دور السياق في كل نوع

2. التّرجمة البشريّة والتّعبير عن المعنى: إنّ التّرجمة البشريّة هي تلك

التّرجمة التي يقوم بها العنصر البشري الكفؤ الواسع الثقافة، والملم بغنيات التّرجمة «فنحن لا نترجم؛ لكي نفهم النصّ فحسب، بل لكي نفهمه للآخرين. ونتيجة لذلك لا تكمن المشكلة في اكتشاف معنى معين يجهله المترجم، وإنّما اكتشاف معنى يمكن التّعبير عنه في لغة الأم. ومن الطبيعي أن هناك استثناءات عديدة لتفاصيل هذه القاعدة. وهكذا إذا وجدنا في نصّ ما بعضاً من المفردات الجديدة أو بعضاً من المعاني المجازيّة غير المعروفة يترتب على المترجم في هذه الحالة أن يدركها ويفهمها فهماً جيداً بعد التّأكد من معانيها بدقة، ففي حالة وقوعه بخطأ فإن ذلك سيؤدي به إلى تفسير نقيض لا يتفق والمضمون» (حديد، 2008) إنّ هذا القول يشير إلى السّمات التي يجب أن يتسم بها المترجم الضليع؛ لأنّ التّرجمة ليست مجرد نقل ألفاظ لغة ما من لغة مصدر إلى لغة هدف، وإنّما هي تعريف بثقافة النّص عن طريق تبليغ المعنى نفسه أو تقريباً وفي هذا السياق يقول «إيكو» (Eco) في كتاب له بعنوان «قول الشّيء نفسه تقريباً Dire presque la même chose. والذي لا يعدوه كتاباً في نظريّة التّرجمة، ولكنّه يعرض فيه جملة من المشاكل التي تطرحها التّرجمة الأدبيّة من خلال عرض أمثلة كثيرة عنها يراهن على كلمة «تقريباً» التي يتضمّنها عنوان الكتاب: يقرّ أنّ قول الشّيء نفسه مستحيل عمليّاً؛ إذ لا يمكن أبداً إيصال كلّ الإحاعات الدلاليّة لكلمة، أو لإيقاع أو نبرة في تعبير أو جملة، لكن على المترجم أن يجتهد في قول أكثر ما يمكن قوله» (إدريس، 2008، ص 361). لأنّ النّصوص الأدبيّة بنوعها: الشعريّة والنثريّة تتضمن آليات بلاغيّة تؤدي وظائف امتاعيّة افناعيّة الشّيء الذي يدعم الطّاقة الحجاجيّة لتلك النّصوص، لكن في الوقت ذاته يعرقل عمليّة التّرجمة إذ من الصعب الحفاظ على المستوى البلاغي للنّص أثناء ترجمته؛ وتبقى إمكانيّة نقل الأحاسيس التي يتضمّنها النّص المترجم تقريبية

1.2. حقيقة التّرجمة نقل اللفظ أم تبليغ للمعنى: إنّ التّرجمة المنشودة

هي تلك التّرجمة التي لا يكتفي فيها المترجم بنقل ألفاظ المشكلة لنصّ ما من لغة إلى أخرى؛ وإنّما ينبغي للمترجم أن يبلغ المعاني الكامنة في النّص. وفي خضمّ حديثنا عن التّرجمة المنشودة رأيت أنّه من الضروري أن أشير إلى أنواع التّرجمة حسب تقسيمات مختلفة وهي كالآتي: «التّرجمة الحرفيّة، والتّرجمة المطابقة، والتّرجمة الدلاليّة»، وفيما يلي توضيح لكلّ نوع من هذه الأنواع

« **التّرجمة الحرفيّة** وهي التّرجمة التي تشمل ترجمة ألفاظ بمعزل عن السّياق، فهي ترجمة جافة لا يتحقق من ورائها القصد، وهذا النوع من التّرجمة يرفضه المختصون؛ لأنّها تؤدي إلى تعقيد المعنى وتعسير الفهم، «فهي ترجمة جافة معقدة وغير مفهومة لا يستحسنها من له ذوق سليم وفهم مستقيم» (خضر، 2008) وتصدر هذه التّرجمة عن بعض المترجمين المبتدئين الذين لا يملكون خبرة

كافية تؤهلهم؛ لترجمة النصوص ترجمة صحيحة.

« **الترجمة المطابقة** : هي الترجمة التي يحاول المترجم فيها أن يبلغ المعنى؛ حيث يبدأ بترجمة الألفاظ في سياقات استعمالها ثم ينتقل إلى ترجمة النص مع مراعاة بنيتها النحوية والدلالية... الخ ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن كلا النوعين يندرجان ضمن مصطلح الترجمة التحريرية.

« **الترجمة الشفهية**: هي الترجمة التي تنقل من خلالها الخطابات الشفهية من لغة إلى أخرى، ومنها الترجمة التتابعية والترجمة الثنائية، والترجمة الفورية» (خضر، 2008، ص 187).

= الترجمة التتابعية: هي الترجمة التي تتم في وقت قصير، ودون تحضير مسبق، وفيها تتجلى كفاءة المترجم وقدرته على ترجمة الخطابات الشفهية.

= الترجمة الثنائية: تأتي عادة أثناء مقابلة كبار الشخصيات البارزة بعضها مع بعض مثل: المقابلة التي تحدث بين رئيسي دولتين أو رئيسي وزراء أو ما شابههما، ولذلك فهي تتطلب وجود مترجم متمكن من لغة المتحاورين؛ فينقل حوار كل طرف إلى الآخر نقلاً سليماً بلغته الأصلية.

« **الترجمة الفورية**: هي الترجمة هي التي يتم فيها ترجمة المحاضرات في الملتقيات والمؤتمرات الوطنية والدولية، وتحتاج مثلاً مثل باقي الأنواع إلى مترجم ضليع، ويحتاج هذا النوع من الترجمة إلى أدوات تقنية تساعد على تأدية المهمة بشكل جيد، وتتمثل هذه الأدوات في:

- آلة مكبرة الصوت؛

- السماعة؛

- الأجهزة المساعدة الأخرى» (نعماني، 2006، ص 2)

3- معايير الترجمة : إنَّ التَّحدُّثَ عن معايير الترجمة يقودنا بالضرورة للتَّحدُّثِ عن الشُّروط التي يجب أن تتوفر في المترجم الكفؤ، وفي ما يأتي عرض لبعض منها

الاطلاع على المفردات، والمصطلحات اليومية في اللغتين المعنيتين:

1. المعرفة بالأساليب اللغوية والتعابير الاصطلاحية والفنية والكلاسيكية والحديثة؛

1. الإحاطة باللغة المترجم إليها، والاطلاع على ثقافتها.

2. إتقان لغة المصدر، واللغة الهدف حتَّى يتسنى له اختيار

المقابلات التي تتفق مع ثقافة اللغة التي ينقل إليها، وكم من نصوص مترجمة يعجز أهل اللغة عن فهم المقصود منها. وإن كانت صحيحة على المستوى اللغوي؛ وذلك لأنها تغفل الخاصية الثقافية للغة المقصودة.

3. الإلمام بأدوات التأثير والإقناع في اللغتين، وكيفية استخدامها.
4. القراءة والاطلاع في مختلف العلوم، والفنون حتى تسهل عليه عملية الترجمة.
5. اجتناب الترجمة الحرفية للنصوص، والتركيز على مفهومها.
6. المحافظة على قواعد اللغة النحوية والصرفية والصوتية والدلالية، والبلاغية وما إلى ذلك.
7. المحافظة على التسلسل المنطقي في الترجمة.
8. الإخلاص في الترجمة وبذل الجهد في نقل أفكار صاحب النص وشعوره وأسلوبه ومدلوله.

4 الترجمة الآلية وحقيقة تحقيق المثالية: يشير مصطلح الترجمة الآلية

إلى «مجموع النظم التي تسمح بترجمة نص ما عن طريق الآلة وحدها دون ما تدخل ملحوظ من أشخاص مؤهلين في هذا المجال أثناء عملية الترجمة؛ غير أنه غالبا ما يكون التحرير المسبق والتحرير اللاحق ضروريين لتحضير عمل ناجح»، (طالبي، 2008، ص33) نفهم من هذا التعريف بأن الترجمة الآلية هي تلك الترجمة التي تعتمد على البرامج الحاسوبية؛ حيث تقوم مجموعة من برامج الحاسب الخاصة بترجمة نص من لغة إلى أخرى، وتقوم الترجمة الآلية باستبدال بسيط لكلمات من لغة إلى لغة أخرى من غير الالتفات والمحافظة على الاعراب والنحويات بشكل سليم. الأمر الذي يستدعي تدخل العنصر البشري ليراجع الترجمة؛ أو الاستعانة بمواقع الترجمة السياقية انطلاقا من هذا القول نشير إلى أقسام الترجمة الآلية بحسب التدخل البشري في العملية «فإذا أن تكون آلية مباشرة، أو آلية بمساعدة البشرية، أو بشرية بمساعدة الحاسوب وتسمى أيضا ترجمة آلية تفاعلية

1.1. لمحة تاريخية عن الترجمة الآلية: تجلت الإرهاصات الأولى للترجمة

الآلية في «اقتراحات «لايبنز» (leibniz) ثم رسالة ديكارت (Descarte) إلى بيير مارسين (Biar marcine) في عام 1629 والذي وصف فيها اقتراحا للغة العالمية حيث تعطي الكلمات رموزا رقمية يعتبر عنها في كل لغة بما يقابلها من مفردات، ومنذ ذلك الحين استمر تطور هذه الأفكار النظرية؛ حيث أنشأ زامينهوف (Zaminehouf) في عام 1887 اللغة العالمية المعروفة بالاسبيرانتو esperantoمجمع ظهور الآلة الحاسبة الميكانيكية في القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين بدأ التفكير وقتها في استخدام الآلة في الترجمة، ولكن لم يصمم هذا النوع من الآلات حتى عام 1933 أما في فرنسا وروسيا في العام نفسه قام المهندس الفرنسي جورج أرتسروني

Georges Artsorny في 22 يوليو 1933 بتسجيل براءة اختراع آلة أطلق عليها اسم الدماغ الميكانيكي، وفي اليوم نفسه سجل الروسي بيتروفيتش (Petrouchouf براءة اختراع سمي اسما طويلا وهو «آلة لاختيار وطباعة الكلمات عند الترجمة من لغة إلى أخرى، أو إلى لغات مختلفة» (الحميدان، 2001، ص 10) يتضح من هذا القول بأن الترجمة ارتبطت في بدايتها بترميز وتشفير الكلمات، ومع بداية التطورات التكنولوجية بدأ التفكير في استخدام الآلة للترجمة

2.4. الترجمة الآلية بين حضور العنصر البشري وغيابه

- الترجمة الآلية ونتيجة الاكتفاء بها : هي تلك الترجمة التي تقوم بها الأنظمة الحاسوبية دون تدخل لاحق من المترجم البشري، وعادة ما تستخدم هذه الترجمة للإحاطة بالمعنى العام للنص؛ لكن هذا النوع من الترجمة لا يلقي استحسانا من قبل المترجمين؛ نظرا للأخطاء التي تنجم عليه، ولا يحتاج هذا النوع من الترجمة سوى إلى إدخال النص والألفاظ واختيار لغة الهدف» ويقوم البرنامج بالمعلوماتي للترجمة الآلية بتحليل نص في اللغة المصدر، ويولد تلقائيا نصا مقابلا في اللغة الهدف وذلك باستخدام قواعد محدّدة لتحويل البنية النحوية» (وبير، 2013، ص 83) وتبدأ عملية الترجمة «بأن يتعرّف الحاسوب على مفردات اللغة المصدر ويحلّلها على المستويات الصرفيّة والنحويّة والدلاليّة ويقصد بالتحليل الصرفي هو تحليل الكلمات للكشف عن الوحدات الصرفية وبيان صيغ الأبنية وأحوالها، وإبراز السوابق واللواحق والذواخل والجذور؛ لمعرفة وظيفة الكلمة في الجملة؛ وعلاقتها بسواها من الكلمات ومن الحروف؛ أما التحليل النحوي فهو التحليل الذي تراعى فيه التراكيب وبعد الانتهاء من تحليلها، وفهمها في اللغة المصدر تبدأ عملية التحويل إلى اللغة الهدف، ويتم نقل المعنى على المستوى النحوي واللفظي إلى اللغة الهدف، ثم يتم وضع الكلمات في ترتيبها الصحيح بما يتلاءم وطبيعة اللغة المنقول إليها ومصدرها، يحدث هذا كله بعد تغذية الحواسيب بالقواميس، والبرامج التي تضم القواعد الصرفيّة والنحويّة والدلاليّة في اللغة الهدف، وتتطلب هذه الترجمة معرفة وخبرة في المجالين اللساني والحاسوبي ويمكن أن نوجز في ما يلي مكونات الترجمة الآلية

1. مكوّن التعرف على مفردات وتراكيب النصّ الأصلي، ثمّ تحليلها لغويّا على المستويات الصرفيّة والنحويّة والدلاليّة.
2. مكوّن معجمي للغة المترجم منها والمترجم إليها، وهو عبارة عن قاموس إلكتروني مخزن في ذاكرة الحاسوب، وقد يضاف إليه قاعدة معرف أو مخزون نصّي تبعا لمنهجية الترجمة المستخدمة.
3. مكوّن نحويّ مقارنة للغتين أو اللغات المترجم منها، والمترجم إليها، يحتوي على قواعد الصرف والتّركيب النّحوي، وكيفية تناظرها بين لغة وأخرى.
4. مكوّن

5. لا يمكن إنكار الدور الذي تقوم به الآلة رغم الأخطاء الناجمة على الاعتماد الكلي عليها؛ وفي ما يأتي عرض لأهم العمليات التي يمكن أن تقوم بها الآلة أثناء ترجمة نص من لغة مصدر إلى لغة هدف.
 6. «التعرّف على الموضوع العام للنص، أو الكتب المراد ترجمته؛ فمثلا يمكن للآلة استعمال دلائل تؤدي إلى معرفة إن كانت المادة سياسية أو اقتصادية أو علمية... الخ. وإنّ تحديد موضوع المادة يساعد في تحديد المصطلحات المستعملة في ذلك العلم، ومن ثم الوصول إلى ترجمة أكثر دقة.
 7. تقديم مقابلات للألفاظ المراد ترجمتها، وذلك بالاستعانة بالمعاجم التي قد تكون بلغة واحدة أو بأكثر من لغة. «حيث تقوم المعاجم بلغة واحدة بتحديد معنى الكلمة في نطاق معناها بتلك اللغة، وحقول استعمالاتها للوصول على المفهوم المستعملة فيه تلك الكلمة. أما المعاجم بلغتين أو أكثر؛ فهي تعطي ما يقابل الكلمة من كلمات في اللغة الثانية أو اللغات الأخرى.
 8. تفكيك الكلمة إلى مكوناتها؛ فمثلا في اللغة العربية يمكن تفكيك الكلمة إلى مكوناتها من سوابق ولواحق كأحرف العطف، وحروف الجر، وعلامات الاعراب، والضمائر المتصلة، وغيرها وتطبيق قواعد الصرف على الكلمات، ومعرفة وزنها الصرفي ما إذا كان مصدرا أو اسم آلة أو غيرها، ولكن غياب التشكيل يجعل المهمة صعبة، ووجود أكثر من احتمال للتفكيك أو التشكيل يجعل المهمة أعقد. ففي بعض الأحيان يصعب التمييز بين أن يكون الحرف في الكلمة حرفا زائدا كحرف جرّ أو حرف عطف، أو أن يكون حرفا أصليا.
 9. تحديد المفهوم العام لمعنى الجملة المراد ترجمتها، ومحاولة إعادة صياغته؛ لكي يكون مناسباً للغة المراد الترجمة إليها.
 10. تركيب الجملة باللغة المراد الترجمة إليها وفق قواعد تلك اللغة، وهذه العملية تستعمل قوانين النحو والصرف والمعاجم؛ لتركيب الجملة المراد تكوينها وفق المفهوم أو المعنى المستنتج من خطوات سابقة. وتخضع هذه الخطوات لاجتهادات لغوية، وواضع البرامج الخاصة بذلك (خضر، 2008، ص9)
- يبدو أن الآلة تقدم مساعدات كبيرة للمترجمين؛ رغم عجزها على تقديم ترجمة مثالية؛ ذلك أن الترجمة المثالية بحاجة إلى مراجعة دقيقة من مترجم ضليع محيط بالدراسات اللسانية، ومطلع على ثقافات الشعوب؛ فالترجمة ليست نقلا حرفيًا من لغة إلى أخرى، وإنما الترجمة نقل للثقافات، وبذلك يتحقق الغرض منها وهو

- التّرجمة والتفاعل البشري الآلي : هي التّرجمة التي ينجزها المترجم

البشري الذي يملك كفاءة وخبرة: أي أنه يعتمد على خبرته، ويستعين في ذلك بالمعاجم؛ «حيث تساعد المعاجم أحاديّة اللّغة الباحث في التّعرف على الألفاظ الدقيقة المناسبة: للتعبير عن فكرة ما، أمّا المعاجم ثنائية اللّغة، والتي يميل بعضهم إلى تسميتها بالمعجم الإلكتروني: وهو معجم محوسب؛ أي قاموس ثنائي اللّغة؛ فتقدم للمترجم المقابل اللفظي بين اللّغات المخزونة في ذاكرة الحاسوب» (يوسف طه، 2010، ص9) وعلى المترجم أن ينتقي المقابل المناسب بالعودة إلى السّياق؛ لأنه هو الذي يساعد المترجم على اختيار المقابل الناقل للمعنى؛ لأنّ القواميس تقدم مقابلات لألفاظ كثيرة؛ وعادة ما يتم الاختيار من متعدّد؛ كما يمكن للمترجم أن يستعين بالقواميس والموسوعات المحوسبة وهي «معين مهم للمعلومات المفيدة للمترجمين تأتي في صور مختلفة، أهمها الأقراص المضغوطة أو عن طريق الشّابكة (الأنترنت) فضلا عن معاجم الجيب وبرامج تنسيق النّصوص المتطورة، كالاستعانة بالنّصوص المترجمة التي كثيرا ما ترد في صور متشابهة». (يوسف طه، 2010، ص9) نفهم من هذا بأن المترجم البشري، هو الذي يترجم النّص اعتمادا على خلفيته المعرفيّة وخبرته في التّرجمة التي تفرض عليه مراعاة السّياق بنوعيه: اللّغوي وغير اللّغوي، ويقصد بالسّياق اللّغوي «النّظم اللفظي للكلمة، وموقعها منه، ويشمل الكلمات، والجمل السّابقة، واللاحقة للكلمة، وكلّ ما يصاحب الكلمة من ألفاظ تساعد على توضيح المعنى، تقدمت عليها أو تأخرت عنها، ممّا يؤثر على الدلالة المعجميّة (أي: أصل الاستعمال اللّغوي) مضافا إليها الدلالة الثّانوية التي تتغير بتغير العصر أو الثّقافة أو طبيعة الإنسان أو تصورات» (جواب الله، ص 73) فهو المحيط الدّخلي الّذي يشمل مكوّنات لغويّة مختلفة تساعد على تحديد المعنى الدلالي للكلمة دون الاستعانة بالعناصر غير لغوية

وأما السّياق غير اللّغوي: « فيمثل كلّ ما يحيط بالكلمة من عناصر غير لغويّة تتّصل بالعنصر أو نوع القول، أو جنسه، أو المتكلّم، أو المخاطب، أو الإيماءات، أو أية إشارة عضوية أثناء النّطق تعطي للفظ دلالتها» إذ لا يمكن في بعض الأحيان «العثور على الدّليل الّذي يرشدنا إلى المعنى الصحيح لمصطلح لغوي داخل الجملة نفسها، بل نستمد ذلك من مجمل المحادثة» (جواب الله، 2016) نفهم من هذا بأنّ السّياق غير اللّغوي يؤدّي دورا هاما في الوقوف على دلالة الخطاب المترجم، ويؤثر السّياق في عرض القول بتعديله؛ لأن السّياق هو أثر أفعال اللّغة السابقة، وسبب أفعال اللّغة اللاحقة؛ (آيت أوشان، ص 62) ولذلك لابد للمترجم أن يهتم بالسّياق لأن التّرجمة هي فعل إحداث أثر مطابق للأثر الّذي أراد النّص إحداثه عند القارئ في لغته الأصليّة فالمطلوب هو إعادة إنتاج الأثر نفسه، أي الانتقال من مجرد فك رموز اللغة إلى إعادة إنتاج نص مطابق في المعنى ناقل لثقافة النص الأصلي نقلا أميناً

وهذا يندرج ضمن أخلاقيات الترجمة: فالمترجم الأمين هو الذي يبذل جهده لنقل المعنى مثلما هو موجود في النص الأصلي ويحرص على اختيار الألفاظ المناسبة: والمؤثرة لأن منتج النص يهدف أثناء إنتاج نصه إلى التأثير في المخاطب وتغيير سلوكه ولهذا على المترجم أن يحرص على أن تؤدي ترجمته هذا الغرض

- **الترجمة الآلية والتحرير اللاحق** «هي الترجمة التي يقوم بها العنصر البشري، وتتم الاستعانة فيها بالآلة: وعادة ما تسبق هذه الترجمة بتحرير مسبق، وتلحق بتحرير لاحق؛ أي مراجعة النص مراجعة دقيقة من مترجم مختص. وهذا النوع من الترجمة هو الذي يعتمد في البحوث الأكاديمية، ونشر المقالات «وقد تتم الترجمة جملة، ويظهر جزء من النص الأصلي مع ما يقابله من الترجمة على شاشة الحاسوب، وإذا لاحظ المترجم الذي يتابع عملية الترجمة مشكلة ما تدخل بصور مختلفة، حسب نوع الإشكال الوارد في العملية، وهذا أسهل طبعاً من المراجعة الكاملة. وفي هذه الحالة يسأل الحاسوب مثلاً عن معنى كلمة ما والمترجم يقدم له ما يقصد، فيحفظ الحاسوب هذه الصيغة، ويستعملها في المستقبل، وهذا ما أطلق عليه بعضهم الترجمة التحويلية» (يوسف طه، 2010، ص 10) إذ إنّ هناك تحاوراً بين الإنسان والآلة وهذه هي أفضل صيغ التعاون والتفاعل بين الإنسان والآلة، لكن المشكلة الأساسية في هذا الأسلوب من الترجمة الآلية، هي ضرورة وجود المترجم أمام الحاسوب طوال عملية الترجمة.

5- أقسام الترجمة بحسب أنواع النصوص : تنقسم الترجمة إلى قسمين فمنها: ترجمة النصوص الأدبية والترجمة العلمية: وتشمل الترجمة الأدبية ترجمة النصوص الدينية والنثرية والشعرية، وأما العلمية فتشمل المجالات العلمية المختلفة وفي ما يأتي بيان ذلك

1.5. ترجمة النصوص الدينية: ارتبطت اللغة العربية بالدين الإسلامي ارتباطاً وثيقاً؛ وأصبح من الضروري على الأفراد المعتنقين للديانة الإسلامية تعلمها حتى يتمكنوا من فهم الرسالة السماوية، وفهم تعاليم الدين والعمل بها، ومن أجل نشره والتعريف به اهتم ثلة من الباحثين بترجمة الكتب الدينية والمحاضرات الدينية، ونقلها إلى اللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية؛ لأنها اللغة العالمية؛ وإن ترجمة النصوص الدينية إلى اللغات الأجنبية يعد خطوة مهمة من خطوات الاعتزاز باللغة العربية؛ إذ إن الاعتزاز بالدين يشمل الاعتزاز بلغة هذا الدين؛ فنحن لما نقل النصوص الدينية والمكتوبة باللغة العربية، لا نترجم معانيها فقط، وإنما نترجم ألفاظها كذلك، وإن نقل هذه الألفاظ من اللغة المصدر إلى لغة الهدف يُعد وسيلة تعريفية بديننا ولغتنا مما يساعدنا على التأثير في غيرنا، ودفعهم إلى الاطلاع على النص الأصلي باللغة العربية لغة القرآن الكريم، ومن هنا فهي لغة هامة جداً لكل مسلمي العالم حتى لو لم يكن عرباً «إن ترجمة النص الديني إلى اللغة الأجنبية يساهم في التعريف بديننا الإسلامي الذي اتسعت رقعته الجغرافية وشمل أنحاء العالم كلها.

وساهم بقوة في جعل اللغة العربية تتبوء الرتبة الرابعة في السلم العالمي للغات كما أن المسلمون يأتون مكة من كل فج عميق؛ ليؤدوا مناسك الحج وباللغة العربية ما يجعل ترجمة النصوص الدينية أمرا بغاية الأهمية.

كما أن ترجمة التراث العربي بنوعيه الشعري والنثري يعدّ من القضايا التي لفتت انتباه المترجمين نظرا للمضامين القيّمة، والمقاصد الجليلة التي يتضمنها النصّ الشعري ناهيك عن قوة الألفاظ والأساليب التي ينتقيها الشاعر يتميز شعره عن باقي الأشعار

2.5. ترجمة النصوص الشعرية: سنتحدث في هذه النقطة عن ترجمة النصّ

الشعري من العربية إلى اللغات الأجنبية، وترجمته من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية؛ وفي ما يأتي نحاول توضيح بعد القضية التي تقع بين خط الممكن والمستحيل؛ فأما ترجمة الشعر من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية؛ فإنه يعدّ من أكثر القضايا المثيرة للجدل بين أهل الشعر أنفسهم، والنقاد والمترجمين؛ لأنهم يعتبرون كتابة الشعر موهبة خص بها الله العرب دون غيرهم، وخصّ بها العربية دون باقي اللغات، وهذا ما ذهب إليه الجاحظ في كتابه الحيوان إذ قال: «وفضيلة الشعر مقصورة على العرب، وعلى من تكلم بلسان العرب، والشعر لا يستطيع أن يترجم، ولا يجوز عليه النقل، ومتى حوّل تقطع نظمه وبطل وزنه وذهب حسنه وسقط موضع التعجب لا الكلام المنثور»؛ (الجاحظ، 1996، ص 74، 75) يمكن أن يتضمن قول الجاحظ مقصدين فأولهما ظاهر والآخر باطن فأما الظاهر؛ فيعتبر فيه الجاحظ الشعر فضيلة خص بها الله العرب دون غيرهم، وهذه فكرة خاطئة؛ لأنّ الشعر ظاهرة عالميّة تشترك فيها كلّ الأمم والحضارات؛ أمّا المقصد الثاني؛ فمفاده أنه لا يمكن ترجمة الشعر العربي للغات الأجنبية؛ ذلك أن الترجمة تفرض على المترجم أن يكون «أميناً في نقل النصّ بمعناه وبنيته دون إخلال أو تحريف ويرون أن الأمانة لا تكون إلّا بمطابقة الترجمة للنص، ولذلك فإنه من الصعب جدا بلوغ مثل هذه الترجمة في الشعر. كما أن الرأي الرافض لترجمة الشعر يقول باستحالة نقل جميع خصائص النصّ من حيث اللغة والصياغة المقبولة في الثقافة المستقبلية وتقاليدها» يمكن انطلاقاً من هذا الموقف أن نوضح المقصد الضمني الذي تضمنه رأي الجاحظ؛ فلا يمكن أن نجد في اللغات الأجنبية ألفاظاً بقوة الألفاظ التي تشكّل منها الشعر العربي، فاللغة العربية لغة الشعر، والبلاغة، ولغة الإعجاز. ومهما بذلنا جهدنا في الترجمة لا يمكن أن نبليغ بلاغة النصّ الشعري العربي؛ وسيفقد النصّ قوته التأثيرية والحجاجيّة

وينهض الشعر بوظيفة حجاجيّة واضحة؛ بما يملك من قدرة عجيبة على توجيه العقول والقلوب برسم استراتيجيات الإقناع؛ قصد حمل المتلقّي على الإذعان. يقول «أبو بكر العزاوي» مبرزاً البعد الحجاجي في الشعر: «إنّ النصّ الشعري إذن ليس لعباً بالألفاظ فقط، وليس نقلاً لتجربة فردية ذاتية فحسب؛ إنّهُ يهدف كذلك إلى الحث والتّحريض والإقناع والحجاج، وهو يسعى إلى تغيير أفكار المتلقّي ومعتقداته، وإلى

دفعه إلى تغيير وضعيته وسلوكه ومواقفه» (العزاوي، 2007، ص 35) يؤكد «أبو بكر العزاوي» من خلال قوله على القوة الحجاجية للشعر وعلى دوره في التأثير؛ إذ يكتسي أهمية بالغة في الحجاج؛ لقدرته على إقناع العقول والأذهان واستمالة النفوس، فهو أحد فروع البلاغة الهادفة إلى الاستمالة والإقناع. وتكمن علاقة البلاغة بالحجاج في انتقاء الكلمات المعبرة والبليغة، وتنظيمها في أسلوب جميل، وهذا ما يدعم الطاقة الحجاجية للشعر وقد لاقى إقبال العرب وغير العرب عليه؛ لجمال منطقته وجماله مضمونه، وأصبح أدباء العالم مهتمون وبشكل كبير جدا في التعرف على أسرار الأدب العربي القديم والحديث،؛ ممثلا في أشكال عديدة منها الشعر.

وأما عن الجانب الثاني ألا هو ترجمة الشعر الغربي المكتوب باللغات الأجنبية؛ فقد شهدنا عدة ترجمات وقد أثبت لنا تلك الترجمة وفاء اللغة العربية للنص الأصلي، وقدرة ألفاظها على حمل المعاني المختلفة؛ بل إن النص يظهر بأجمل الأساليب وألطف الألفاظ، وتبرز قوة هذه الأخيرة، وتدعم الطاقة الحجاجية والتأثيرية للنص، ويتحقق الهدف منه، وهو دفع الغير إلى التغيير أو استثارة عواطفهم اتجاه قضية ما.

إن قدرة اللغة العربية الإبداعية على ترجمة المعاني المختلفة يزيد من حب أبنائها لها، ويجعلهم يعتزون بها ويفتخرون بها، ويفرضون ذاتهم في محافل الدولية، والاحتفالات العالمية؛ فهي اللغة التي بلغ عدد مفرداتها اثني عشر مليون مفردة، في حين لم تبلغ مفردات نظيراتها المليون؛ ولا بد أن ننوه على مسألة لا تقل أهمية ألا وهي الشروط التي يجب أن تتوفر في مترجم الشعر، وهنا نشير إلى أنه لا يكفي أن يكون المترجم ملما باللغة الأصل، والهدف وإنما لا بد أن يكون شاعرا. وفي هذا السياق نستحضر ما ذهب إليه بعض النقاد الذين رأوا بأنه «لا يتقن ترجمة الشعر إلا شاعرا؛ لأنه يكون أكثر قدرة من غيره على تذوق النص، والوصول إلى معنى الجملة الشعرية، ومغزاها والرسالة التي يريد الشاعر إيصالها؛ فالمترجم في هذه الحالة يقوم بعملية إبداع جديدة في ضوء النص الموجود، وعدد كبير من عشاق الأدب يستمتعون بقرأة العالمي المترجم على الرغم من تضلُّل حركة الترجمة للشعر العالمي في السنوات الأخيرة، وقد برع عدد كبير من الشعراء العرب في ترجمة الشعر؛ حتى إنهم تفوقوا بذلك على نتاجهم الشعري، وإن الشعر هو ذروة سنام الإبداع البشري؛ فلو أن هناك نمط من أنماط الترجمة يستحق أن يطلق عليه إبداعي؛ فسيكون للشعر النصيب الأكبر من هذا الاسم، وذلك لأنه يعبر عن مكنون النفس البشرية وما يدور في خلجاتها من أفكار من أفكار، ومشاعر بصورة بلاغية فريدة» (تنجلي بوضوح في هذا القول أهمية الشعر، ومكانته الفنية وقدرته الإمتاعية وإقناعية؛ ولهذا نجد السامعين على اختلاف لغاتهم يتلذذون بالاستماع إلى الشعر، وبخاصة بعد ترجمته إلى اللغة العربية؛ لأن هذه الأخيرة تضيف عليه لمسة إبداعية، وتزيده رونقا وجمالا وتبليغ مرامييه.

وإنَّ التَّرجمة ليست علما فحسب؛ بل هي علم وفن في وقت واحد ؛ وهي فن من حيث إنَّها إبداع؛ فلا يكفي أن يكون المترجم ملما باللغات، وإنَّما لا بد له أن يبدع في ترجمته، وأن يرقى لمستوى النَّصِّ الأصلي؛ ذلك أن قدرات المترجم الأدبية وإمكاناته الفنيَّة تؤدي دورا كبيرا في عمليَّة النَّقل من لغة إلى أخرى ، وفي هذا الصدد يقول جورج موناـن Georges Mounen : « تتضمن التَّرجمة لا سيما في مجالات المسرح والسينما والأداء التمثيلي بالتأكيد وجوها غير لغوية وخارجة صراحة عن الألسنية » (موناـن، ص 60) يتضح أنَّ التَّرجمة لا تقتصر على الألفاظ، وإنَّما تتطلب اختيار ألفاظ دون أخرى حتى تؤدي الدور المنوط بها ويصل النَّصُّ الأدبي شعراً كان أم نثرا إلى قلوب السَّامعين على اختلاف أذواقهم.

وتماشيا مع ذلك فإنَّ فعل التَّرجمة «لا يحلو من أن يكون ممارسة إبداعية تقوم على مهارات عقليَّة، وإدراكية خاصة، وملكات لغويَّة تمتلك مفاتيح البيان، وتحوز أسرارها وتتذوق أساليبه بطريقة فنية متميزة ، ولعلنا لا نبالغ إن قلنا إنَّ مترجما ذا خبرة، وتمرس، أو مترجما ذا مهارة فنيَّة، وملكة لغويَّة عالية قد لا يحتاج إلى أن يتعلم مبادئ التَّرجمة من خلال نظرياتها في اللسانيات، أو في علم النَّفس أو في غيرهما من العلوم، غير أنه ليس بمقدور كل من تصدى للتَّرجمة أن يكون بمثل هذه المواهب والمواصفات الفنيَّة»؛ (موناـن، ص 60) نفهم من هذا القول بأنَّ التَّرجمة تحتاج إلى مهارات مختلفة وإلى مواهب وينبغي أن يتمتع المترجم بكفاءة عالية تعينه على أداء دوره، وبخاصة لما يتعلق بنقل النَّصوص أدب العربي في كل أشكاله؛ لأنَّ اللغة العربية تتربع على عرش اللغات بجمالها ورونقها وحسن ألفاظها وهي لغة «كاملة معجبة تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة، وتمثل كلماتها خطوات النفوس وتكاد تنجلي معانيها في أجراس الألفاظ كأنما كلماتها خطوات الضمير، ونبضات القلوب ونبرات الحياة» يصور هذا القول حسن وجمال اللغة العربية التي نعتز بها فهي لغة تميزت بسماتها وخصائصها

ويدرك المجتمع المثقف بأنَّ الاستمرار في الحياة مرهون بالاستجابة للتَّطورات التي تفرضها علينا الثورة التكنولوجية؛ ولذلك أصبح لزاما على الدَّول التي تريد ركب الحضارة أن تنشُد المعاصرة في جميع المجالات، وفي خضم هذا التنافس تحتل اللغة العربية الرتبة الرابعة في السَّلم الحضاري للغات، وهذا يبرهن على قدرتها في استيعاب المبتكرات، ووضع مقابلات عربية لها، ما يجعلنا نعتز بلغتنا ونرد على أعدائها الذين يحاولون الحط من قيمة اللغة العربية بوصفها لغة الشعر، ونقول بأنَّ العربية كانت ولا تزال لغة الأدب ولغة العلم ولعل «مؤلفات بن سينا وابن الهيثم والبيروني وجابر والخوارزمي، والصوفي، وابن نفيس، وغيرهم خير دليل على ما ذكرناه؛ فالمطلع على هذا الثراء الحضاري، والذخيرة العلمية التي ورثناها عن أسلافنا الأماجد؛ ليمتلكه الإعجاب والإكبار بهؤلاء الأعلام؛ لما يراه من أسلوب علمي أخذ كتب باللغة عربية رصينة، لغة سطر بها هؤلاء العباقرة مؤلفاتهم في الفلك، والرياضيات، والضوء،

والهندسة، وعلوم الحياة، والكيمياء، والطب، والزراعة، والجيولوجيا... الخ». هذه الحقيقة تجعلنا نشعر بالفخر نحو لغتنا، وتعكس لنا مدى قدرة لغتنا على مواكبة المستجدات العصرية، وأن ترجمة الكتب العلمية المختلفة سواء في الطب أم التكنولوجيا أم الفلك... لن يجد أية عراقيل، وتجعلنا نبذل جهدنا في الترجمة من وإليها، ولأن المترجم البشري لا يمكن أن يكتفي بنفسه في الترجمة؛ إذ لا بد أن يستعين بمواقع سياقية، وفي ما يأتي عرض لأهم هذه المواقع

6- مواقع الإلكترونية السياقية المستخدمة في الترجمة الآلية: يوجد

مجموعة من المواقع الإلكترونية التي توفر ترجمة الألفاظ، والجمل والنصوص في سياقات مختلفة، ويأتي في مقدمتها موقع «ريفرسو» (Reverso).

6-1 - موقع «ريفرسو» (Reverso) هو الموقع الذي أنشأته شركة ريفيرسو الفرنسية عام 1999 على هيئة موقع إلكتروني دعم آنذاك اللغتين الفرنسية والإنجليزية، وأصبح الآن يدعم الترجمة من وإلى 25 لغة من بينها العربية، والإنجليزية والألمانية، والروسية، والإيطالية، واليابانية، والعبرية والصينية والبرتغالية»²⁶.

وتتميز خدمة الترجمة التي يوفرها موقع «ريفرسو» Reverso بجودتها العالية: نتيجة مراعاتها للسياق، بدل الترجمة العشوائية مثل: تلك التي تقدمها تطبيقات وبرامج أخرى على رأسها **google traduction** تعتمد النصوص المترجمة في ريفيرسو Reverso على الترجمات التي سبق نشرها خلال ترجمة الأفلام، الكتب والوثائقيات، مما يُمكن المستخدمين من معرفة سياق الكلمة فضلا عن إمكانية سماع طريقة نطق الكلمة أو العبارة.

ويوفر التطبيق كذلك إمكانية تعلم اللغة عبر ترجمة بعض الكلمات الشائعة، ووضعها في عددٍ من الأمثلة إلى جانب الموقع الإلكتروني، توفر شركة «ريفرسو» Reverso تطبيقا مجانيا متوافقا مع الهواتف الذكية باختلاف أنظمة تشغيله

6-2 نماذج تطبيقية لترجمات من موقع <https://www.reverso.net/>

text-translation

- ترجمة لفظ «طريقة»

ليس هناك سوى طريقة واحدة للتعامل معها.

Captain, there's only one way to deal with them.

مع طريقة التلوين هذه، سوف يستمر اللون لفترة أطول.

With this simple method, the dark color will stay longer.

أريد فقط أن أقول طريقة التداول الخاص بك هو رائعة.

I simply want to tell you, your method is awesome.

ويسأل كثير من الناس عن طريقة التخلص من حشرة الفراش.

People often ask us how to get rid of bed bugs.

بعد ذلك، ستحتاج إلى تحديد طريقة تنفيذ هذه الفكرة.

Moreover, you need to learn how to execute that idea.

The standoff ended when lawmakers passed a short-term spending bill.

- ترجمة مصطلح « تداولية »

وجب على كل عضو، أن يعترف بالقدرة التداولية للأعضاء الآخرين ويحترمها.

Each member recognizes and respects other members' deliberative capacity.

يمكن جعلها أكثر استقلالية عن طريق إدخال بنية التحكم التداولية.

It could be made more autonomous by introducing deliberative control architecture.

من ذلك المنظور، لقد أوفينا بوضوح بولايتنا التداولية.

From that perspective, we clearly fulfilled our deliberative mandate.

سجل يوم الجمعة آخر الجلسات التداولية لشهر مضطرب.

Friday marked the final trading session of a turbulent month.

في الختام، عليك أن تنظر إلى العملية التداولية على أنها عملية طويلة الأمد..

Finally, you need to look at your trading as a long term process.

ستكتسب جزء كبير من معرفتك التداولية من خلال القراءة

A large part of your trading knowledge will be acquired through reading.

3-6- موقع ترجمان: <https://tarjamaan.com/>: هو موقع سياقي يدعم

الترجمة من اللغة العربية إلى عدة لغات، وهو موقع «مختص بمجال الترجمة في العلوم الإنسانية والأدب، كما يهتم بأخبار الترجمة في العالم العربي، وإقامة مجتمع من المترجمين... ويجمع بين ما كونه موقعاً تعليمياً وأرشيفاً وإخبارياً»

ترجمة لفظ «طريقة»:

While we have witnessed some progress in the way the Committee works, much more remains to be done.	وبينما نشهد بعض التقدم في طريقة عمل اللجنة، فإنه ما زال هناك الكثير الذي ينبغي عمله.
It is courageous, and we deeply admire you and your colleagues for the way you have fulfilled your duties.	هي طريقة تتميز بالشجاعة، ونحن نعرب عن عميق إعجابنا بكم وبزملائكم على الأسلوب الذي أدّيتُم به واجباتكم
Lacks an effective working modality and common programming and expectations	الافتقار إلى طريقة عمل فعالة وإلى برمجة وتوقعات مشتركة
Service providers should also engage residents in designing the mode of payment	وينبغي أيضا أن يُشرك مقدمو الخدمات السكان في تصميم طريقة السداد

ترجمة مصطلح تداولية في موقع موقع ترجمان: <https://tarjamaan.com>

/com

Pragmatics

In linguistics and related fields, pragmatics is the study of how context contributes to meaning. The field of study evaluates how human language is utilized in social interactions, as well as the...

- تداوليات:

علم التأويل أو علم المقامية أو الذرائعية بالإنجليزية: Pragmatics (علم من اللسانيات يهتم بتفسير الفرق والفجوة بين معاني كلمات الكلام الإنساني، ومعاني مقصود المتكلم).

7- التعليق

إن التأمل في الترجمات السياقية للفظين الآتيين: «طريقة، التداولية» يلحظ أن ترجمة اللفظين وردت في سياقات مختلفة؛ وهذا من شأنه أن يساعد المترجم على انتقاء الترجمة المناسبة؛ لأن ترجمة الألفاظ بمعزل عن سياقات ورودها يُنتج ترجمة غير دقيقة؛ ولذلك بات من الأهمية بمكان الاستعانة بمواقع الترجمة السياقية؛ وهي مواقع معترف به عالميًا؛ تدعم الترجمة من لغة ما إلى عدة لغات؛ وترجم الألفاظ في سياقات مختلفة، وتبدأ عملية الترجمة «بأن يتعرف الحاسوب على مفردات اللغة المصدر ويحلّها على المستويات الصرفية، والنحوية، والدلالية، ويقصد بالتحليل الصرفي: تحليل الكلمات؛ للكشف عن الوحدات الصرفية، وبيان صيغ الأبنية وأحوالها، وإبراز الشوايق، واللواحق، والدواخل، والجذور؛ لمعرفة وظيفة الكلمة في الجملة؛ وعلاقتها بسواها من الكلمات ومن الحروف؛ أما التحليل النحوي: فهو التحليل الذي تراعى فيه التراكيب، وبعد الانتهاء من تحليلها، وفهمها في اللغة المصدر تبدأ عملية التحويل إلى اللغة الهدف، ويتم نقل المعنى على المستوى النحوي، واللفظي إلى اللغة الهدف، ثم يتم وضع الكلمات في ترتيبها الصحيح بما يتلاءم وطبيعة اللغة المنقول إليها ومصدرها، يحدث هذا كله بعد تغذية الحواسيب بالقواميس، والبرامج التي تضم القواعد الصرفية، والنحوية، والدلالية في اللغة الهدف، وتتطلب هذه الترجمة معرفة، وخبرة في المجالين اللساني، والحاسوبي

وبالرغم من أن «الهدف المثالي لنظم الترجمة الآلية هو إنتاج ترجمة ذات نوعية عالية بدون تدخل بشري في أي مرحلة من مراحل الترجمة؛ إلا أن هذا غير ممكن في التطبيق العملي إلا في حالات مقيدة للغاية» (ميتكوف، 2018، ص10)؛ نظرا للأخطاء التي تنجم عنها الأمر الذي يستدعي تدخل العنصر البشري، وبخاصة إذا استخدمت الأنظمة الحاسوبية؛ لإنتاج ترجمات ذات نوعية قابلة للنشر مقارنة لما هو متوقع من المترجم البشري؛ فيجب في هذه الحالة تحرير النص المترجم الناتج أو ما يعرف في أوساط الترجمة الآلية بالتحرير ما بعد الترجمة...ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن الأخطاء الناتجة عن نظم الترجمة الآلية تختلف عن تلك الناتجة عن الترجمة البشرية مثل: الأخطاء في حروف الجر، وأدوات التعريف، والضمائر، وأزمنة الأفعال، وغيرها»

بناء على ما سبق؛ فإنه من الأهمية بمكان إخضاع النص لتحرير لاحق؛ أي مراجعة الترجمة، وإن العودة إلى الترجمات السابقة والتدقيق فيها يجعلنا نؤكد على أهمية التحرير اللاحق؛ إذ ترجم موقع «موقع» ريفرسو (Reverso) مصطلح تداولية بـ: Trading /Deliberative في حين أضاف موقع ترجمان موقع ترجمان: Tarja- maan المقابل الأجنبي: Pragmatics لكن لو اكتفى المترجم بالاستعانة بموقع سياقي واحد؛ لما تمكن من الحصول على المقابل الصحيح، وعليه من الأهمية بمكان الاستعانة بعدة مواقع سياقية إيماناً بأهمية السياق؛ لأن السياق هو أثر أفعال اللغة

السابقة، وسبب أفعال اللغة اللاحقة» (أيت أوشان، ص 62) ولذلك لابد للمترجم أن يهتم بالسياق؛ لأن الترجمة هي فعل يحدث أثر مطابق للأثر الذي أراد النص إحداثه عند القارئ في لغته الأصلية؛ فالمطلوب هو إعادة إنتاج الأثر نفسه، أي الانتقال من مجرد فك رموز اللغة إلى إعادة إنتاج نص مطابق في المعنى ناقل لثقافة النص الأصلي نقلاً أميناً، وهذا يندرج ضمن أخلاقيات الترجمة؛ فالمترجم الأمين هو الذي يبذل جهده لنقل المعنى مثلما هو موجود في النص الأصلي، ويحرص على اختيار الألفاظ المناسبة؛ والمؤثرة لأن منتج النص يهدف أثناء إنتاج نصه إلى التأثير في المخاطب، وتغيير سلوكه؛ ولهذا على المترجم أن يحصر على أن تؤدي ترجمته هذا الغرض وهو ترجمة النص ترجمة مثالية.

8. أهمية الترجمة: تعدّ الترجمة من أرقى المعارف الإنسانية بوصفها جسراً

عابراً للثقافات؛ وقد احتفظت بمكانتها منذ القدم؛ إذ بفضل الترجمة تمكّنت الشعوب على تعدّد ألسنتها من الاستفادة من الخبرات، والعلوم المختلفة، ورغم أهميتها إلّا أننا نلاحظ كثيراً من الأخطاء أثناء نقل نص من لغة إلى أخرى، وهي في الوقت ذاته من أحوج المعارف الإنسانية إلى باحثين متمرسين يحيطون بقواعد الترجمة وآلياتها، ويتمتعون بكفاءة عالية؛ تعينهم على الضبط، والتدقيق، والتّحرج ذلك «أن كلّ أمة تعرض ما بيدها من علم وثقافة سواء أكان ذلك ممّا تملكه من انتاجاتها الأصلية أو ممّا حفظته، وتحملت من أعباء نقله عن أمة أخرى بلسانها الخاص، وليس في ترجمة ما تعرضه من لسانها إلى لسان آخر مجرد الانتقال من لسان إلى آخر عن طريق استبدال كلمات بكلمات، بل هو انتقال من منطق بيانيّ إلى منطق بيانيّ آخر، ومن عقل إلى عقل ومن ثقافة إلى ثقافة»؛ وعليه بات من الأهمية بمكان أن يحرص الباحثون في ميدان الترجمة على أداء مهامهم بدقّة وأمانة، وبكلّ موضوعيّة، ولا تتعارض الموضوعيّة في هذا السياق؛ مع اعتزاز المترجم بلغته والافتخار بها، وبخاصّة إذا أثبتت اللّغة قدرتها على ترجمة النصوص العلميّة والأدبيّة كما هو حال اللّغة العربيّة؛ نتيجة ضخامة عدد مفرداتها، واحتمال المعنى الواحد فيها العديد من الألفاظ، وكلّ لفظ أشدّ قوّة من الآخر

وإنّ غاية الأسمى من الترجمة هي: «هي التّقريب بين الثقافات إن على مستوى المضمون أو على مستوى الشّكل مع إضفاء طابع الخصوصيّة على المواد المترجمة؛ قصد تأصيلها في بيئتها الثقافيّة الجديدة؛ فالترجمة قيّمة من قيّم التّقارب والتّعايش، والإنصات للآخر، وإفادته والاستفادة منه. ولعلّ النّظر في تاريخ الأمم يعطينا مؤشرات تؤكد الأثر العظيم للترجمة في تأسيس نهضة علمية قوية، ومناخ ثقافي منفتح متين؛ يُمكن الناس من المضي قدماً في الاسهام بما تحصل لديهم من معرفة، وما تكون عندهم من قواعد أساسيّة في العلوم والمعارف التي أبدعتها الأمم الأخرى في تقدم عجلة المعرفة والإضافة الجديدة المبتكرة في حقولها المختلفة» ويعمل هذا التّقارب على ازدهار الحضارات، وانتشارها، وتوسيع رقعتها الجغرافيا؛ وإنّنا لما

نترجم نصًّا ما أدبيًّا كان أم علميًّا من وإلى العربيّة: فإنّه يساهم في ترقّيها وخدمتها وتسويقها، وفرض ذاته من خلالها؛ وبذلك يتحقّق هدفًا عظيمًا من أهداف الترجمة ألا وهو الاعتراز، بلغتنا كما أن الترجمة من لغة إلى لغة ضرورة فرضها الواقع الراهن لما للاحتكاك من فائدة جمّة، واستناداً لمعطيات الواقع «فإنّه من غير الممكن للغة حيّة أن تعيش مستقلة تماماً بمعنى منعزلة عن اللّغات الأخرى التي تعايشتها، وبالتالي أصبحت الترجمة ضرورة حتميّة لكلّ لغة والترجمة وسيلة الحضارة في تحقيق رسالتها الثقافية في العالم؛ وإنّها النّافذة التي تفتحها الشّعوب المختلفة لتستنير بنور حضارة غيرها»

وإنّ جهود علمائنا السلف لدليلا قاطعا للخلف؛ فلغتنا قادرة على استيعاب المصطلحات التي ترد إلينا بفعل الإنتاج التكنولوجي، وقد ترجم الغرب الجهود العلمية لأسلافنا والمكتوبة بخط عربي مبين. «مما جعل العالم اليوم يكمل ما بدأ به العرب والمسلمون من قبل، واللّغة العربية هي المدخل الذي تدخل شعوب العالم منه إلى المنطقة العربية الغنية بكُلّ هذا الإرث الحضاري العريق؛ وتعد واحدة من أجمل اللغات في العالم كله وذلك نظراً؛ لكونه تحتوي على عدد كبير جداً من المفردات؛ فكل شيء له العديد من الكلمات التي تصف كل حالة من حالاته إلى درجة وصلت فيها عدد الكلمات التي قد تصف حيواناً أو جماداً إلى مئات الكلمات، وهذا إن دل على شيء؛ فلما يدل على مقدار العظمة التي تتمتع بها هذه اللغة وعلى مقدار الخيال الذي يتوفّر العربي عليه؛ فالقدرة على إنتاج عدد كبير من المفردات التي تصف شيئاً واحداً فقط هي قدرة غير اعتيادية تتطلب جهداً كبيراً جداً» وبذلك ينتج عن هذه الترجمات المتبادلة من وإلى العربية كما معرفياً هائلاً، ورصيذاً لغوياً كبيراً، والأهم من ذلك رسخ حب لغتنا في أنفسنا وازددنا يقيناً بأنّها وسيلة لفرض الذات.

إنّ الترجمة وسيلة للتعارف على الثقافات المختلفة، واكتساب التجارب؛ وهي وسيلة وهي جسر عابر للثقافات، وهذا ما يساعد الترجمة على فرض مكانتها، ويبرز أهميتها «لا بوصفها ممارسة نقل المكافئ من اللّغة المصدر إلى اللّغة المستهدفة؛ ولا وسيلة للامتناع تخضع دائماً لذائقة المترجم الذاتية وانطباعه، إنّما هي الوسيط الواصل بين الثقافات واللّغات المتباعدة؛ لذا فإن كل عصور الوعي والارتقاء في حياة الأمم إنّما تبدأ بالترجمات، وهذا المراس الترجمي ليس باللهو العبثي؛ بل هو تحري المسائل الجادة.

خاتمة:

إنطلاقاً مما سبق توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمّها:
« الترجمة الآلية هي الترجمة التي تتم من خلال الاستعانة

بالأنظمة الحاسوبية؛ وهي الترجمة التي لا يتدخل فيها العنصر البشري؛ وتبقى هذه الترجمة بحاجة إلى تحرير لاحق؛ أي مراجعة العنصر البشري للنص المترجم بعد أن تتم ترجمته من طرف الآلة؛

« بروز أهمية مواقع الترجمة السياقية؛ فلا يمكن للمترجم حتى وإن كان متمكناً أن يحيط بمقابلات الألفاظ من لغة إلى أخرى في جميع المجالات؛ وبخاصة وأن ترجمة اللفظ تختلف من مجال لآخر؛ - ضرورة الاستعانة بمواقع سياقية عديدة وذات جودة؛ حتى يتمكن المترجم من انتقاء اللفظ المناسب؛ إذ يمكن أن يرد اللفظ المناسب في موقع سياقي دون آخر. وهذا ما لاحظناه من خلال ترجمة مصطلح « التداولية » إذ وردت ترجمتها في سياقات مختلفة؛ ووردت الترجمة المتداولة من موقع دون آخر؛

« ضرورة انتقاء المواقع ال سياقية المناسبة؛ إذ هناك مواقع تتمتع بجودة عالية؛ وترجمتها موثوقة؛ لأنها تقدم ترجمة اللفظ في سياقات مقتبسة من مصادر موثوقة مثل الخطابات السياسية؛ والإعلامية.... والأشرطة الوثائقية

« الترجمة هي الوسيلة التي تساعد على اكتساب المعارف وتنمية المهارات؛ وعليه من الأهمية بمكان أن نعمل على تفعيل الفعل الترجمي؛ لأن ذلك يدعم اللغات.

المراجع

- « أبو جمال قطب الإسلام نعماني (2006). الترجمة ضرورة حضارية.
- « إدريس سامية، (2008). مسائل في نظرية الترجمة والترجمة الأدبية، مجلة الخطاب، ع3، تيزي وزو: منشورات مخبر تحليل الخطاب.
- « أسامة عبد العزيز جاب الله ، (2016). "السياق في الدراسات البلاغية والأصولية دراسة تحليلية في ضوء نظرية السياق" ص31، منشور على الموقع الإلكتروني: www.kfs.edu.eg.
- « آمنة فاطمة الزهراء طالبي، (2008) إشكالية حدود الترجمة الآلية ترجمة نظام " سيستران " للمتلازمات اللفظية إنجليزية - عربية، قسطنطينة إبتان ساري ديوي، العلاقة بين اللغة والترجمة، بحث منشور في الجامعة الإسلامية: تولونج أجونج.
- « ترجمة الشعر مقال منشور على الموقع: <https://www.transceceg.com/blog/translation-articles/translation-of-poetry>
- « جاحظ، الحيوان، (1996) ج1، بيروت، دار الجيل ، ص 74، 75.

- « جورج موانان، المسائل النظرية في الترجمة، ط1، بيروت، دار المنتخب العربي، ص 60.
- « حسيب إلياس حديد، (2008) الترجمة البشرية، نقلا عن جون بول فيني مقال منشور على الرابط: <http://www.alnoor.se/article.asp?id=23931> نشر المقال
- « خضر محمد زكي، (2008) " اللغة العربيّة والترجمة الآلية المشاكل والحلول"، عمان: المنظمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، ص2 مقال منشور على الموقع الالكتروني: www.google.dz
- « روسلان ميتيكوف(2018)، دليل أكسفورد في اللسانيات الحاسوبية، تطبيقات في علم اللسانيات الحاسوبية، ج3، تر: طارق إبراهيم، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- « شريفي عبد الواحد،(2012) الترجمة: المقاربات والنظريات، وهران: الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع
- « السعدي عبد الرزاق، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث منشور في مجلة آفاق الثقافة والتراث، ع 63.
- « الحميدان عبد الله حمد (2001) مقدمة في الترجمة الآلية، الرياض.
- « عمر مهديوي، الهندسة اللغوية والترجمة الآلية، المفهوم والوظيفة، مقال منشور على الموقع الالكتروني
- « لينا يوسف طه (2010)، التفاعل والتعاون بين الإنسان والآلة في عملية الترجمة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26 العدد 1 و2.
- « ماري وبير: (2013) الترجمة الآلية، تر : عمر بلخير والجوهر خالف، الجزائر: مجلة معالم، ع 6.
- « محمد سعيد الريحاني، (2008) دور الترجمة في الإقلاع الحضاري والتقريب بين الشعوب ودعم حوار الثقافات وتعايشها على الموقع <https://www.albayan.ae/opinions/2008-01-24-1.611260>

اللسانيات الحاسوبية ودورها في بناء المعجم العربي وتحديثه

د. عبد الباقي الزعيل العبد د. آلاء فيصل عيسى

ملخص:

يسعى اللغويون واللسانيون ومهندسو الحاسوب إلى تطوير مختلف أنواع التقنيات والآليات التي تُقدّمها النهضة التكنولوجية الرقمية الحديثة بغية الوقوف على أهمية المعالجة الآلية للغة العربية وبناء معاجم إلكترونية تفاعلية، وسنحاول في هذه الدراسة توضيح الدور الفعّال الذي تلعبه اللسانيات الحاسوبية في بناء وتحديث المعجم العربي، والتركيز على انعكاسات الجهود المعجمية بدورها في سبيل خدمة اللسانيات الحاسوبية بهدف إعداد معجم رقمي حديث يُلبّي حاجات المتعلّم والباحث في المجال العلمي والتقني

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالمعاجم الحاسوبية وبيان آليات صنعها ومجالاتها وتوضيح علاقة اللغة بالحوسبة، ودور المعجمية في خدمة اللسانيات الحاسوبية

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في حداثة الموضوع الذي يواكب مُستجدّات العصر نظراً للخصائص الحداثيّة التي يمتاز بها المعجم الحاسوبي

القضايا التي ستناقشها الدراسة:

- دور اللسانيات الحاسوبية في تطوير الصناعة المعجمية
 - أهمّ مجالات اللسانيات الحاسوبية
 - آفاق صناعة معجم حاسوبيّ عربيّ
 - علاقة اللغة العربية بالحوسبة
 - دور المعجمية العربية في تطوير اللسانيات الحاسوبية
- الكلمات المفتاحية:** اللسانيات، الحاسوبية، بناء، المعجمية، المعجم.

Abstract:

Linguists, linguists, and computer engineers came to adapt the various types of techniques and mechanisms provided by the modern digital technological renaissance in order to highlight the importance of automated processing of the Arabic language and building interactive electronic dictionaries. In this study, we will attempt to clarify the effective role that computer linguistics plays in building and updating the Arabic dictionary, and focus on the reflection of some Lexicographic efforts, in turn, serve the purpose of computational linguistics with the aim of preparing a modern digital dictionary that meets the needs of the learner and researcher in the scientific and technical field.

Objective of the study: This study aimed to introduce computer dictionaries, explain the mechanisms and fields of their production, clarify the relationship of language to computing, and the role of lexicography in serving computational linguistics.

The importance of the study: The importance of the study lies in the novelty of the topic, which keeps pace with the developments of the times due to the modern characteristics that characterize the computer dictionary.

Issues that the study will discuss:

- the role of computational linguistics in developing the lexical industry.
- the most important areas of computational linguistics.
- What are the prospects for creating an Arabic computer dictionary.
- the relationship of Arabic language to computing.
- the role of Arabic lexicography in developing computational linguistics.

Key words: Linguistics, computational, construction, lexical, lexicography.

المقدمة:

اللغة خاصة إنسانية مَيَّزَ الله سبحانه وتعالى بها الإنسان من سائر المخلوقات، قال فيها ابن خلدون: «اعلم أنَّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيّ ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدُّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلِّ أمة بحسب اصطلاحاتهم» (ابن خلدون، 2004، ص367). فاللغة بهذا المفهوم فعل لسانيّ يُعبّر به المتكلم عمَّا يُريده ويقصده من الخطاب، وهي في كلِّ أمة (عربيَّة، أعجميَّة) بحسب اصطلاحاتهم أمَّا حديثاً فقد ذهب العالم اللسانيّ دوسوسير إلى القول بأنَّها «الجانب الاجتماعي للسان، تقع خارج الفرد الذي لا يستطيع أبداً أن يخلقها أو يحورها بمفرده، فلا وجود للغة إلا بنوعٍ من الاتفاق يتوصَّل إليه أعضاء مجتمع مُعيَّن، وعلى الفرد

أن يقضي فترة معينة يتعلم فيها وظيفة اللغة، فالطفل يدرك هذه الوظيفة بصورة تدريجية، واللغة شيء متميز جداً فإذا فقد المرء استخدام الكلام فإنه يبقى محتفظاً بها إذا استطاع فهم الإشارات الصوتية التي يسمعها » (دي سوسور، ص 33) مما يمكن استخلاصه من هذا المفهوم أن اللغة خصيصة اجتماعية لا فردية، فهي تمثل الجانب الاجتماعي للسان، وهي غير مقترنة لزومياً بالأداء الفعلي للمتكلم، فهي المخزون الذهني عند جماعة مُعَيَّنة

وقد اتسعت رقعة استخدام الحواسيب الإلكترونية وأضحت كل المؤسسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية لا تستغني عن الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية أو إحصائية أو وسيلة لتبادل منافع إلكترونية، وذلك لما تتميز به هذه الحواسيب من دقة وسرعة فائقين، فما كان يستغرق الإنسان في إنجازه وقتاً طويلاً خلال ساعات معينة، صار ينجزه خلال دقائق في الحياة المعاصرة، وهذا ما جعل من الحاسوب ضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة، وبظهور هذه التكنولوجيا الحديثة ظهر علم حديث يجمع بين علوم هذه الآلة وعلم اللغة، وهو علم اللسانيات الحاسوبية، فصار البحث في صنع برامج وتطبيقات لسانية حاسوبية هدفاً لخدمة اللغات الإنسانية عامة واللغة العربية خاصة

- دور اللسانيات الحاسوبية في تطوير الصناعة المعجمية:

تعددت المصطلحات في تسمية هذا العلم خاصة في السنوات الأولى نتيجة الترجمة فنجد مصطلحات مثل: اللسانيات الحاسوبية، واللسانيات المعلوماتية، وعلم جلغة الحاسوبي فأما اللسانيات الحاسوبية فهي ترجمة للمصطلح الإنجليزي-computational linguistics ، وأما اللسانيات المعلوماتية فهي ترجمة للمصطلح الفرنسي-linguistique informatique ، وقد أظهرت الدراسات المستقبلية الموضوعية أن (العولمة) ستفضي إلى «بقاء عدد من اللغات المهمة وازدهارها، ولم يكن مفاجئاً أن تتوقع هذه الدراسات أن العربية ستكون اللغة الثالثة على مستوى العالم بعد الإنجليزية والإسبانية» (الراجحي، 2007، ص10)

وقد أكدَّ العرب على حتمية إدخال اللغة العربية في تيار المعالجة الآلية منذ السبعينيات، منهم "نبيل علي" الذي قدّم أعمالاً رائدة منها: «اللغة العربية والحاسوب»، و«مكتبة المعجم العربي باستخدام المعالج الصرفي الآلي»، وعبد القادر الفاسي الفهري ومحمّد الحناش الذي قام بدراسات حول المعجم الإلكتروني للغة العربية، وعبد الرحمن الحاج صالح الذي قدّم بحثاً رائدة حول العلاج الآلي للنصوص العربية ففتحوا الباب واسعاً أمام كثير من البحوث في هذا المجال

- أهمّ مجالات اللسانيات الحاسوبية:

تعدّ اللسانيات الحاسوبية أحد فروع اللسانيات التطبيقية التي تهتم بالاستفادة من معطيات الحاسوب في دراسة قضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقاً لمستوياتها، **الصوتية، الصرفية، النحوية البلاغية، والعروضية وإجراء عمليات إحصائية وصناعة المعاجم والترجمة الآلية، وتعليم اللغات** (عبد الجليل، 2002، ص181). كما تعد دراسة اللغة العربية باستخدام الحاسوب (المعلوماتية) من أحدث الاتجاهات اللغوية في اللسانيات العربية المعاصرة، فهو أحد العلوم التي تتطلب تطبيق أدوات إجرائية، ومعارف دقيقة لعلوم مختلفة على نظام اللغة، الأمر الذي يستعصي على الطلبة في هذا التخصص المزاجية بين علمين أو أكثر والبحث في أدواتهما الإجرائية وتطبيقها في بحوثهم الأكاديمية، فقد نلاحظ جهود الباحثين المعاصرين العرب بصفة عامة، واللغويين بوجه خاص في تطوير تقنيات الحاسوب لخدمة الدراسات اللغوية العربية، صوتياً وصرفياً ونحوياً ومعجمياً ودلالياً، ومدى إفادتها منه في معالجة قضاياها المختلفة. التي تعتمد على محورين أساسيين شق نظري والآخر عملي تطبيقي، غير أنهما مجالين متكاملين في وضعهما ومختلفين في استعمالهما أولهما

اللسانيات: «وهو العلم الذي يعنى بالدراسات اللغوية الإنسانية في ذاتها ولذاتها سواء في نظامها المنطوق أو المكتوب، فيهدف إلى وصف نظام اللغة وحصر ثوابته وضبط متغيراته، وشمّ معالجة الظواهر اللغوية في شتى فروعها ومجالاتها وعلى مختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والسياقية والمعجمية... إذ يهتم بأدقّ الوحدات اللغوية الصغرى منها والكبرى، فيفسر أبنية اللغة ويصف قواعدها العامة ويضبط العلاقات والوظائف المتعددة بين الوحدات اللغوية» (العناتي، الجبر، 2007، ص13)

أما الحاسوبية: «يعنى بتوظيف الحاسوب بما يحتويه من عمليات حسابية وإحصائية رياضية وخوارزميات دقيقة، وما يميّزه من سعة تخزين هائلة وسرعة الإنتاج والتنفيذ، في خدمة اللغة، فقد وضع «دافيد كرسنال» العالم اللغوي تعريفاً جامعاً لللسانيات الحاسوبية: فقال: «هو فرع من الدراسات اللغوية الذي يوظف في تقنيات والمفاهيم الحاسوبية والآلية بهدف توضيح المشكلات اللغوية». بالرغم من هذا التعريف الجامع الدقيق ولكن نجد أن اهتمامات اللسانيات الحاسوبية تتعدى مفهوم توظيفي تقني إلى معالجة الظاهر اللغوية المعقدة وتوصيف علوم اللغة في جميع مستوياتها داخل الحاسوب حتى يسهل التواصل والمعالجة والتعرف الآلي، وقد يهدف إلى البرهنة على بعض القضايا اللغوية التي درسها العرب القدماء والتي ظلت محل جدل حتى عند العلماء المحدثين مثل نظرية العوامل النحوية، وجعلها نظرية توصيفية لحوسبة اللغة في الحاسوب، مما يشجع تنافس الباحثين على توصيف اللغة العربية داخل الحاسوب الأمر الذي يستدعي دراسة عدة علوم تجريبية

وتطبيقية لمحاكاة اللغة بالحاسوب، فيمكن القول أن هذا المجال هو مجال تجريبي تطبيقي محض يخضع اللغة إلى محك التطبيق وربما هذا التشابك المعرفي لعدة علوم في مجال واحد، و تداخل الدراسات البينية في تخصص اللسانيات الحاسوبية فهو علم يهتم باللغة، بحيث يبحث في اللغة البشرية كأداة طبيعية لمعاملها في الجهاز (الحاسبات الإلكترونية، الكمبيوتر)، وتتمحور مبادئ هذا العلم من اللسانيات العامة بجميع مستوياتها التحليلية: الصوتية والنحوية، والدلالية، ومن علم الحاسبات الإلكترونية، ومن علم الذكاء الاصطناعي، وعلم المنطق، ثم علم الرياضيات حيث تنسجم هذه الفروع وتتألف لتشكّل مبادئ علم اللسانيات الآلي

تحاول أن تعالج اللغة الطبيعية آلياً بوضع دماغ آلي قادر على استعمال اللغة مثلما يستعملها الإنسان. وبما أنه علم يجمع بين اللسانيات والحاسوب فإن الموضوع الذي يطرحه هو اللغة والحاسوب وهو «ترجمة اللغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطبيعية لغة التخاطب مع الحاسوب بما يفضي إلى أن يؤدي الحاسوب كثيراً من الأنشطة اللغوية التي يؤديها الإنسان مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة

عند إدراج اللغة في الحاسوب تصبح «لغة قائمة على تفكير رياضي، يستوي في ذلك اللغات الإنسانية ولغة الحاسوب، أما اللغات الإنسانية ففيها من الظواهر الرياضية قدر غير يسير، والرياضيات ذات طابع عقلي رمزي تجريدي كما هو معلوم، واللغة مبنية على الرموز وفيها من التجريد الذهني ما هو بين الواضح لكل باحث» (الحاج صالح، 2007، ص 10-11)، الصياغة الرياضية لا يمكن الاستغناء عنها في حوسبة اللغة العربية: لأن الحاسوب يعالجها برموز رياضية فهي تلعب دوراً مهماً في التطور الإلكتروني إذ يقول عبد الرحمان الحاج صالح «إن أكبر غلط يمكن أن يرتكبه الباحث في هذا الميدان هو أن يعتقد أن التحليل اللغوي مهما بلغت أهمية هو شيء ثانوي بالنسبة للصياغة الرياضية، وقد لا يصرح غير لغوي بذلك إلا أن عمله وأفعاله قد تدل على غير ذلك في الكثير من الأحيان» (الحاج صالح، 2007، ص 233)، تقوم اللسانيات الحاسوبية على محاكاة الحاسوب للعقل البشري محاولة بذلك أن يحقق العمليات الذهنية التي يقوم بها، الإنسان كإنتاج اللغة وفهمها وإدراكها، وفقاً للبرامج التي يصممها الإنسان (بن حسن العارف، 2007، ص 49).

فاللسانيات الحاسوبية علم واسع له تطبيقات عدة، يحول بعض المهام اللغوية إلى أعمال آلية، تسمى المعالجة الآلية للغة

- آفاق صناعة معجم حاسوبيّ عربيّ:

خطا العالم العربيّ منذ تسعينيات القرن الماضي خطوات مهمة في جانب حوسبة اللغة العربيّة بشكل عام، إلّا أنّ جانب صناعة المعاجم الحاسوبية قد شهد تأخراً ملحوظاً حيث لم يُتمكّن إنتاج معجم حاسوبيّ بالمواصفات اللسانية

والحاسوبية المُرادَة، حيث يرى محمد الحناش أن: "المقصود بالمعجم الإلكتروني قاعدة البيانات اللغوية المشفرة، تشمل جميع المستويات اللسانية: الأصوات والصرف والتركيب، بالإضافة إلى بناء معاجم إلكترونية للدلالة، على الأقل في مستواها الصوري الذي يحدد العلاقات المنطقية بين مختلف مكونات المتواليات اللسانية المقبولة في وجهيها الحقيقي والمجازي، وأن المعجم الآلي للغة العربية يتألف من ثلاثة مستويات متكاملة: الأول وهو مستوى الجذور، وفيه يصاحب كل جذر بالمعلومات النحوية والمورفولوجية التي تستخرج منه، والثاني يتألف من معجم المفردات البسيطة، حيث أخذت كل مفردة في قاعدة البيانات بناء على المعلومات النحوية والصرفية المتعلقة بكل واحدة منها، ويتفرع عن هذه القاعدة من المفردات البسيطة قاعدة أخرى تتألف من المفردات الأكثر وظيفيةً.

ويرى **نبيل علي** "أن تطبيقات النظم الآلية في المجال المعجمي يشمل الأغراض الرئيسة الآتية

تخزين المعاجم إلكترونيا على وسائط ممغنطة أو ضوئية... وتحليل العلاقات التي تربط بين مفردات المعجم كالعلاقة بين جذور الكلمات، وتحليل تعريفات المعجم والمستخدم في شرح معاني مفرداته

- علاقة اللغة العربي بالحوسبة:

تعدُّ اللغة العربيَّة من اللُّغات التي استطاعت أن تحتلَّ مكانة لا تنازعها فيها لغة أخرى، وقد اكتسبتها بحكم عوامل خاصَّة بنظامها الرُّمزيَّ المحكم الدَّقِيق، وعوامل حضاريَّة وأخرى دينيَّة شكَّلت وحدة اللغة العربيَّة، وإن في دراستها والتبصُّر بدقائق تراكيبها ومعانيها، وفي معرفتها ومعرفَة أسرارها حفاظ عليها وعلى هوية الأُمَّة العربيَّة من الرُّوال والاندثار، وسط وابل الهجمات والانتهاكات التي تتعرَّض لها، وهي الآن إحدى اللغات الرُّسميَّة للأمم المتَّحدة وأنظمتها المختلفة، وكانت تصنَّف تاسع لغة في العالم، وهي تشغل المرتبة السَّابعة» (الراجحي، 2007، ص9)

فقد نهضت في بداية عهد علوم الحاسوب في معالجة اللغة العربية الدعوات المثبطة تنعى على العربية عدم صلاحيتها للمعالجة الآلية والحوسبة، بدعوى أن نظامها، ولاسيما الكتابي لا يُطَّوع الآلة ولا تستجيب لمتطلباتها

وقد كانت هذه الدعوات نتيجة الصعوبات التي واجهت الكتابة العربية في بداية عهدها بالحوسبة، ولا شك أن هذه الدعوات قد انبثقت كنتيجة عن طبيعة اللغة العربية المختلفة تمام عن اللغات اللاتينية الأقرب إلى لغة الرموز، وعليه فإن معالجة الحاسوب للغة العربية أصعب من معالجته لإحدى اللغات اللاتينية، غير أن الحاج صالح قد أشار إلى المنطقية الرياضية التي بنيت عليها اللغة العربية أثناء حديثه عن النظرية الخيلية ومفهوم الموضع واللفظة والبنية العاملة، هذه المفاهيم الأخيرة المبنية على منطق رياضي محض، ونحن نعرف بأن الحاسوب لا

يفهم إلى لغة الرياضيات، وهذا ما يجعل أمر الحوسبة ممكناً بشكل أيسر

- دور المعجمية العربية في تطوير اللسانيات الحاسوبية:

من أهم ما تهدف إليه اللسانيات الحاسوبية هو أن تهَيِّئ للحاسوب كفاية لغوية ثرية تشبه ما يكون عليه الإنسان حين يستقبل اللغة ويفهمها ثم يعيد إنتاجها وفق المطلوب، ونقصد بالكفاية ما يلي

« إنتاج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة.

« مرجع في تمييز الخطأ من الصواب.

« وضع قواعد اللغة وإدخالها في النظام الخاص للحاسوب وفق أنظمة وأنماط دقيقة تحكم وجوه استعمال اللغة وأساليب رسمها الإملائي ومختلف أنساقها الصرفية.

ومن تمام الكفاية "كفاية تواصلية، تتعلق بالعناصر الخارجية التي تتدخل في المواقف الكلامية" (بن أحمد، 1996). كما أن معالجة اللغة آلياً تدفع بالباحث اللساني لأن يكون دقيقاً وموضوعياً في بحوثه اللغوية، «فالتنقيب عن العمليات الذهنية في العقل الإنساني وتمكين الحاسوب منها هو ذروة ما تهدف إليه اللسانيات الحاسوبية حتى يتمكن المرء من التعامل معها» (جامعة الدول العربية، 1983)

وعليه فاللسانيات الحاسوبية هي «الدراسة الآلية للغة العربية المكتوبة والمنطوقة ومعرفة أهم الأمور الدقيقة المكونة لبنيتها لمعالجة هذه الأخيرة آلياً والعمل على تحويل كل ما يتصل باللغة العربية إلى صورة رقمية وفق ما يفرضه التطور الحديث من برمجيات وتقنيات حاسوبية» (عزوز، بن عمير، 2023، ص86)، حيث بدأت الدراسات اللسانية الحاسوبية تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام المشتغلين في حقل اللسانيات اللغوية والبرمجيات الحاسوبية في الآن ذاته، ذلك أن ثورة الاتصالات الرقمية وصلت إلى أماكن قصية في هذا العالم واللغات واحدة من الحقول التي طالتها تلك الثورة من خلال تعدد تطبيقات اللسانيات الحاسوبية وتعدد استخداماتها، وهذا ما جعلها محط اهتمام من قبل الباحثين والمختصين البارزين إلا أنها جاءت إثر نتائج جهود متفرقة مما جعل صعوبة في وضع تاريخ زمني محدد لهذا العلم، لكن رغم ذلك مرت بحقب زمنية مختلفة ودول عديدة، وتعود الانطلاقة الأولى لنشأة اللسانيات الحاسوبية، عندما «بدأ الاهتمام من أهل الاختصاص في اللسانيات والعلاج الآلي للمعلومات بشكل الصياغة المنطقية الرياضية ينبغي أن تصاغ به النظريات اللسانية، يوم ظهرت أول محاولة في صياغة نظرية المكونات القريبة من طرف الأمريكي (الحاج صالح، 2007، ص10-11) Noam Chomsky"، ولكن تعود الإرهاصات الحقيقية لللسانيات الحاسوبية عندما شعر أخصائيو الحاسوبيات، بأهمية الترويج الفعلي بين علوم الحاسوب، وعلوم اللسان ومن بينهم الباحث الأمريكي (P.G Hays) ثم ف. إنجيف (V.Yngve) (الحاج صالح، 2007، ص233)، فالبداية الفعلية كانت في

أمريكا على يد أستاذ علم الدلالة، ومنظم نمذجة اللسانية الدكتور **زار تشاك**، بحيث يرى أنَّ البذور الأولى للسانيات الحاسوبية بدأت في قسم اللسانيات بجامعة جورج تاون سنة 1954م وكان ذلك في حقل الترجمة الآلية من اللغات الأخرى إلى الإنجليزية، وهذا يدل على أن بداية الخمسينيات من القرن الماضي تُعدّ ولادة الآلية

أما في أوروبا فكان ظهوره سنة 1961م بجامعة (Göteborg)) السويدية لكنها كانت محاولة ذات الطابع محلي، أما البداية الفعلية فكانت لمركز التحليل الآلي اللغة بمدينة Galarat الإيطالية حيث وضع Roberto Busa سنة 1962م الدعائم الأولى لاستخدام الحاسوب في دراسة اللغة، ثم توالى بعدها فتح مراكز حاسوبية للغة في كل من أوروبا والاتحاد السوفياتي نذكر منها (العارف، 2007، ص49).

« المركز الحسابي لدراسة الأدب واللغة في جامعة كامبردج سنة 1964م

« المركز المعجمي بمجمع دالكروسكا، بإيطاليا سنة 1964م

« معهد الألسنة التابع لمجمع العلوم كييف في أوكرانيا الاتحاد السوفياتي سنة 1964م

أما بالنسبة للعالم العربي فقد كانت بداية الاستفادة في هذا العلم في السبعينيات وذلك في مجال **العلوم الشرعية**، إذ اهتموا في بادئ الأمر بإدخال أجزاء معينة من القرآن الكريم في الحاسوب، ثم أتت أول محاولة لتعريب وذلك باستبدال اللاتينية بالحروف العربية.

فبدأت تتوسع القصة لتشمل الإيصال العلمي بين الحاسوب، والبحث اللغوي كما يذكر «إبراهيم أنيس» (1901-1977م)، متسائلا عن إمكانية الاستفادة من الكمبيوتر (الحسابية الآلية)، وكما كان للزيارة التي قام بها الدكتور إبراهيم أنيس إلى جامعة الكويت عام 1971م، بهدف العمل بها الفضل الكبير للسانيات الحاسوبية العربية، حيث التقى بالدكتور (علي حلمي موسى) أستاذ الفيزياء النظرية في جامعة الكويت وطرح عليه فكرة الاستعانة بآلة الحاسوب، ويشرح له فكرة الإحصاءات اللغوية وأهميتها في البحث اللغوي، ثم اتقفا على البدء بدراسة إحصائية لجذور كما جاءت في معجم الصحاح الجوهري (أنيس، 1973، ص211) من خلال الدراسة الإحصائية للجذور الثلاثية وغير الثلاثية لهذا المعجم (324) هـ الذي مر على ثلاث مراحل وهي حسب (أنيس، 1973، ص50)

المرحلة الأولى: مرحلة إدخال المادة اللغوية في ذاكرة الحاسوب.

المرحلة الثانية: في وضع برنامج له بإحدى لغات الكمبيوتر.

المرحلة الثالثة: في المرحلة التنفيذية إن صح القول، أنَّ التنفيذ الفعلي لهذا البرنامج، وأتت نتائج هذه الدراسات على شكل جداول إحصائية للغة العربية، وحروفها وتتابع أصواتها وخصائص حروفها، حظي هذا العمل بترحيب من قبل بعض العلماء والباحثين، رغم وجود فئة أخرى شككت في فائدة هذا العمل على الدرس اللغوي

وتلا هذا صدور دراسات إحصائية أخرى بإحصاء جذور معجم لسان العرب لابن منظور (711هـ-1972م) فدراسة ثالثة لإحصاء جذور معجم تاج العروس للزبيدي (1205هـ-1973م)، وإحصاء ألفاظ القرآن الكريم، ومن ثم توالى جهود عربية لأفراد ومؤسسات علمية وشركات للولوج في هذا المجال من خلال نشر مؤلفات ومقالات، وإقامة ندوات وملتقيات علمية وإعداد برامج ونظم من أجل حوسبة العربية، ويمكن إدراج تأريخ لهذه الإسهامات التي سعت لخدمة اللغة العربية وتطورها في مجال اللسانيات الحاسوبية، وأول ما يمكن أن تبدأ به هو أهم الندوات والمؤتمرات

والجدير بالذكر أن المؤتمر الذي عقد بالرباط بين 26 سبتمبر و5 نوفمبر 1983م من بواكر الجهود في مجال اللسانيات الحاسوبية وقد أسهم في عقده «المركز القومي للتنسيق والتخطيط العلمي والتقني» في المغرب، و«معهد الدراسات والأبحاث للتعريب» في المغرب وقد نشر أعماله في كتاب «اللسانيات العربية التطبيقية والمعالجة الإشارية والمعلوماتية»، وقد قسم الكتاب إلى شطرين تناول الشطر الأول منه: الإطلالة على اللسانيات والصوتيات للمهندسين، وخصص الشطر الثاني لوصف خصائص العربية، وثم التركيز على قواعد التصريف والاشتقاق التي من خلالها ينتج عدد كبير من الكلم والصيغ المعجمية ذات أنماط ودلالات محددة وذلك من جذور واحدة (موسى، 2000، ص35)

أما ندوة «استخدام اللغة العربية في الحاسب الآلي» التي عقدت في الكويت من 14-16 أبريل 1985م فتناولت مباحث عربية حاسوبية في اتجاه تمثيل النظام الصوتي، وأدلة قراءة النظام الكتابي ومعالجة النظام الصرفي النص وتحليله بمدخلين المعجمي والصرفي (موسى، 2000، ص36)

أما الملتقى الدولي الرابع لللسانيات الذي عقده مركز الدراسات الاجتماعية والاقتصادية بالجامعة التونسية 1987م فقد عرض فيه **محمد مرياتي** نظاما لانشتقاق من الكلمة المجردة في العربية أي الانتقال من الجذور الى مشتقاتها وقد ضُم هذا النظام ليكون جزءاً من «قاعدة المعارف» أو «نظام خبير» لقواعد اللغة العربية الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية، أما أهم تطبيقات هذا البرنامج فهي:

فهم اللغة، والترجمة بمساعدة الحاسب، وتعلم اللغة العربية ووضع المصطلحات (عناتي، جبر، 2006، ص124)

أما المؤتمر الأول للحاسب في الكويت من 27-29 مارس 1989م، فقد قدم فيه يحيى هلال بحثاً بعنوان العلاج الآلي للعربية وتطبيقاته وقدم **محمد حناش** مشروعاً يرسد فيه كيفية بناء معجم تركيبى إلكترونى للغة العربية ويحصر المداخل المعجمية (الأفعال)، وذلك في البحث:

«المعجم الإلكتروني للغة العربية» وتناول المؤتمر الثاني حول اللغويات الحاسوبية العربية في الكويت من 27 إلى 29 نوفمبر 1989م: التوليد والتحليل الصرفيين،

والتحليل والتركيب النحويين وتحليل الكلام وتعرفه، والتطبيقات المستفادة باللسانيات العربية الحاسوبية، كفهـم العربية المكتوبة غير المشكولة، والترجمة الآلية، وتعليم النحو، فعرض فيه **داوود عبده** بحثه حول بعض الصعوبات في الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية والعكس صحيح فهدفت المقالة إلى الوصول إلى حلول جذرية لهذه الصعوبات التي تواجه الترجمة الآلية المتبادلة بين العربية والإنجليزية أما ندوة اللغويات الحاسوبية العربية التي عقدت من 19 إلى 21 ذي الحجة 1412هـ الموافق 20 إلى 22 جوان 1992م بالقاهرة، فقد تناولت مباحث في حوسبة اللغة العربية وخصائص العربية ووسطية النحو العربي

وبناء على ما صدر من أعمال الجامعة الكويتية نستخلص أن نشأة اللسانيات الحاسوبية كانت بدايتها عند الغرب فهم السابقون إلى مثل هذه الدراسات، أما عند العرب فلم تظهر إلا في السبعينات وتعدّ محاولات محتشمة من بعض المهتمين بعلم اللغة، وتُعدّ هذه الجهود مؤشراً حقيقياً على نجاح الحاسوب في خدمة اللغة العربية، وتوظيفه في معالجة قضاياها المختلفة، تحليلاً وتوليداً وترجمةً وتعليماً، وصياغتها صياغة رياضية دقيقة وفق علاقة متبادلة بين المقاييس العلمية والمقاييس اللغوية.

والمحصلة النهائية لهذه الجهود تصب في خانة قدرة العربية، على استيعاب لغة العصر وتمثل تقنياته التكنولوجية بكل كفاية واقتدار، وهذه قضية من القضايا التي واجهتها وما زالت تواجهها كينونة الأمة العربية وحضارتها اللغوية.

نتائج البحث:

- « الصناعة المعجمية مصطلح مركب يعني في مفهومه فن كتابة وبناء المعاجم وتأليفها وترتيب مداخلها وفق نظام معين.
- « يُعد المعجم المنطلق الأساسي لقيام الدراسات اللغوية باختلافها بما في ذلك مجال اللسانيات الحاسوبية.
- « يعد المعجم العربي الإلكتروني خير شاهد على العلاقة الترابطية بين اللسانيات الحاسوبية والمعجمية العربية.
- « اللسانيات الحاسوبية فرع من الدراسات اللغوية التي توظف فيها التقنيات والمفاهيم الحاسوبية وتوضح المشكلات اللغوية والصوتية، وتطوير المجالات البحثية بآليات وبرامج حديثة.
- « يؤدي الحاسوب دوراً كبيراً في الصناعة المعجمية، وذلك في احتوائه على مميزات خاصة أهمها ذاكرة ضخمة لتخزين كم هائل من المدخلات وترتيبها ومعالجتها آلياً وإمكانية استرجاعها بشكل سهل وسريع.
- « تمنح اللسانيات الحاسوبية العمل المعجمي حيوية لغوية ومرونة واسعة.

توصيات البحث:

- « توظيف التقنيات الحديثة التي تخدم اللغة العربية ومحتواها المعرفي في ظل دخول
- « للدراسات اللغوية على أصعدتها المختلفة.
- « استثمار ثقافة الرقمنة لصالح اللغة العربية وذلك بالعمل على إعداد معاجم محوسبة تحفظ وفرة المادة اللغوية العربية التي يشهدها عصرنا الحديث.
- « إنشاء مراكز ومؤسسات ومخابر خاصة بالمعجمية العربية الحاسوبية والعمل على توحيد وتضافر الجهود بين كل من اللسانيين والمعجميين والحاسوبيين والمهندسين.
- « ضرورة سن إجراءات وآليات كفيلة لإعداد معجم عربي محوسب تفاعلي شامل لمختلف التخصصات لضمان تنمية اللغة العربية وتوسيع آفاقها.

المصادر والمراجع:

- « ابن خلدون (2004). مقدمة ابن خلدون، تح: عبد لله محمد الدرويش، ط (1)، الجزء الثاني، دار يعرب، دمشق، سورية.
- « أنيس، إبراهيم. (1973). النظامة الإلكترونية تحصي جذور مفردات اللغة العربية. مجلة اللسان العربي، الجزء (10)، العدد (1)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، ص 207 - ص 211.
- « بن أحمد، محمد. (1996). اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ضمن كتاب: استخدام اللغة العربية في المعلوماتية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- « بن حسن العارف، عبد الرحمن. (2007). «توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات العربية «جهود ونتائج»، مجلة اللسانيات، المجلد (12)، العدد (2)، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ص 11 - ص 44.
- « جامعة الدول العربية. (1983). مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، العدد 22.
- « الحاج صالح، عبد الرحمن. (2016). أنماط الصياغة اللغوية الحاسوبية والنظرية الخيلية الحديثة، مجلة مجمع الجزائري للغة العربية، المجلد (12)، العدد (2)، الجزائر، ص 9 - ص 28.
- « الحاج صالح، عبد الرحمن. (2007). بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ط (1)، موفق النشر، الجزائر.
- « دي سوسور، فريدينان (د.ت). علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، بغداد، دار آفاق عربية.

- « الراجحي، عبده (2007). العربية الجامعية لغير المتخصصين، ط (1)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- « عبد الجليل، عبد القادر. (2002). علم اللسانيات الحديث، دار الصفاء، ط (1)، الأردن.
- « عزوز، سعيدة وبن عميور، خالد (2023). الجدلية النفعية بين اللسانيات الحاسوبية والمعجمية العربية - الآفاق والتحديات، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد (6)، العدد (1)، مارس، ص84-95.
- « العناتي، وليد والجبر، خالد. (2007). دليل الباحث الى اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الجرير للنشر والتوزيع، ط (1)، جامعة البتراء، الأردن.
- « موسى، نهاد. (2000). العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، الأردن.

التطبيقات الذكية ودورها في تقريب معاني القرآن الكريم لغير الناطقين بالعربية

تطبيق ترجمة جسور نموذجاً

The Role of Smart Applications in Facilitating the Understanding of the Holy Quran for Non-Arabic Speakers

- The Bridges Translation Application as a Case Study-

الدكتورة رحمة بوسحابة

جامعة معسكر، الجزائر

rahmaboushaba@gmail.com

ملخص:

يسعى المسلمون إلى استغلال التكنولوجيات الحديثة لترجمة معاني القرآن الكريم، وبناء عليه ظهرت ترجمات رائدة وفق تطبيقات متنوعة من أهمها تطبيق جسور Bridges لترجمة معاني القرآن الكريم، وهو تطبيق واعد ومدرس، يُقدّم ترجمة تأصيلية تنقل المتلقي غير الناطق باللغة العربية إلى النص القرآني بأكثر قدر ممكن من الأمانة للحرف والمعنى، وهي جزء من مشروع أكبر هو «التدبر لمن لا يعرف العربية» عماده مراعاة بعض الظواهر القرآنية والتعامل معها. وهذه الورقة محاولة لتقديم هذا التطبيق، وإطارة العام «مشروع تدبر» من جهة، وكذا الخصائص التي تميزه عن باقي الترجمات لمعاني القرآن الكريم، ومدى فعاليتها في تقريب وتيسير المعاني لغير الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية: الترجمة، ترجمة معاني القرآن الكريم، مشروع تدبر، التطبيقات الذكية، ترجمة جسور

Abstract

Muslims aim to exploit modern technologies for translating the meanings of the Holy Quran. As a result, pioneering translations have emerged, with one of the most notable being the "Bridges" application, which is a promising and meticulously crafted application. It offers an authentic translation that endeavors to convey the Quranic text to non-Arabic speakers

with the highest degree of fidelity to both form and meaning. It is a component of a larger initiative known as the "Tadabbor Project for Non-Arabic Speakers," which places emphasis on understanding certain Quranic phenomena and addressing them. This paper will introduce this application, its overarching framework within the "Contemplation Project," as well as the unique features. Furthermore, it will assess its effectiveness in bringing the meanings closer and making them more accessible for those who do not speak Arabic.

Key words: Translation, translating the meanings of the Holy Qur'an, Tadabbor project, smart applications, Bridges translation

تقديم:

القرآن الكريم كتاب موجّه للبشرية كافة على اختلاف لغاتها وأجناسها، وفيه دعوة لتدبر معانيه، والعمل بالشرائع والتوجيهات والأحكام الواردة فيه، وهو أمر متاح لأي مسلم ذو لسان عربي، في حين قد يستشكل على غير الناطق باللغة العربية أن يحصل هذا المطلوب، فكانت الترجمة أحد الحلول العمليّة المطروحة لتجاوز هذه العقبة، بتقريبها للنص القرآني ومعانيه لغير العرب منذ ظهور الإسلام، إذ تشكّل ترجمة «سلمان الفارسي» لسورة الفاتحة بطلب من الفرس الذين اعتنقوا الإسلام آنذاك، النواة الأولى لانطلاق هذا الحركة وتبنيها في التاريخ الإسلامي قبل أن تتحوّل لاحقا إلى موضوع إشكالي تتعارض المواقف حول إمكانيته واستحاليته بل ومشروعيتها، وهو ما دفع العلماء آنذاك إلى تجنبه بالبحث والدراسة إلا في أطر محدودة وسياقات بعينها، علاوة على تأخر المسلمين أنفسهم في إنجاز ترجمات في هذا المجال إلى العام 1905م، ليتولّى غيرهم من أصحاب العقائد المخالفة وخاصّة علماء الدين منهم والمستشرقين، المهمة مع ما صاحبها من توظيف إيديولوجي، علاوة على الأخطاء الهائلة في الفهم والنقل التي تسببت في سوء تقديم الإسلام للأقوام الأخرى.

ويمكن بشكل عام تمييز ثلاثة مواقف بشأن ترجمة معاني القرآن الكريم ما بين مشكّك ومحرمّ لهذه الترجمة، وموقف يجيزها ويعتبرها واجبا شرعيا يقضي بحمل رسالة الإسلام إلى الناس كافة، وموقف توفيقى يجيز ترجمة المعاني دون الحرف باعتبار أن النص القرآني لا تدرك أسرارها إلا في لغته، وهو الموقف الذي انحاز إليه الأزهر الشريف، حاسما الجدل في المسألة بإصداره فتوى عام 1936 يجيز فيها ترجمة معاني القرآن وليس النص القرآني نفسه. ومنذ ذلك الوقت بدأت الجهود في ترجمته تتمّ وفقا لهذه الصيغة، فاتحة الباب أمام طرح أسئلة جديدة تتعلق بمسألة المناهج التي اعتمدها المترجمون بمختلف عقائدهم وتوجهاتهم في نقل هذه المعاني إلى اللغات الأخرى، وأثر هذه المعتقدات في إنجاز الترجمات، وأخلاقيات أصحابها ومرجعياتهم الفكرية والدينية، ورصانة تكوينهم الديني واللغوي وغيرها من الشروط المطلوبة في مترجم المعاني.

ولا شكّ أن الصيغة المترجمة من القرآن الكريم، التي طرحت لفترات طويلة

على غير الناطقين بالعربية، تشكّل خطابا عسيرا بالنسبة إليه، بالنظر إلى نظامه المفاهيمي الخاص في دلالاته وسياقاته، ولما يشمله من صيغ مختلفة للقصص التوراتي، وملاحح لم يعهدا الغربي خصوصا في شخصيات الأنبياء، إضافة إلى التداخل بين قواعد التشريع والأخلاق وأحوال الآخرة في متنه، وغيرها من العوامل التي تؤكد فرادته، وتستوجب في الوقت ذاته الاشتغال على ترجمته ضمن إطار نظري خاص، ومنهج محدد يأخذ كل ذلك بعين الاعتبار، ويراعي في المقام الأول سياق الثقافة الهدف وخصوصية المتلقي، وهو ما يبرز أهمية خاصة لعتبات النص أو النصوص الموازية التي تشمل التفاسير وشرح الألفاظ الصعبة ومختلف القراءات، وتقديم المناسبات السياقية للآيات القرآنية في شروحات هامشية، باعتبارها جميعها المدونة التي يشغل عليها مترجم المعاني، والتي تشكّل بدورها عقبة أخرى أمام المترجم نتيجة اختلاف القراءات والتفاسير فيجد نفسه أمام إشكالية تتعلق بأية معاني سيقوم باعتمادها في الترجمة، وهو أمر يرجع لمرجعياته الدينية، ومعرفته بعلم الرواية وعلم الدراية، وعلم القراءات وغيرها

جهود ترجمة معاني القرآن الكريم

إن مقارنة بسيطة بين مُنتجَي الترجمة في التجريبتين المسيحية والإسلامية تحيلنا على حقيقة التفوّق الحاسم للتجربة الغربية في هذا المجال، خاصة مع التطوّر التكنولوجي الهائل الذي سهّل العملية بشكل واسع، وهو ما يحاول المسلمون استدراكه بمحاولة استلهام هذه التجربة في انجاز ترجماتهم، فظهرت ترجمات رائدة تستند إلى التكنولوجيات الحديثة، ومن بينها التطبيقات الذكية

وقبل تسليط الضوء على هذه الجهود، لابدّ بداية من تبيان أهمية هذه التكنولوجيات في ترجمة النصوص المقدّسة بشكل عام، وكيف أحدثت طفرة في عالم ترجمتها:

1- أهمية التكنولوجيا في ترجمة النصوص المقدّسة:

عند الحديث عن ترجمة النصوص المقدّسة، فإنّه من الثابت أن ترجمة الكتاب المقدّس تتربّع على أكبر المساحات، إذ كان للمسيحيين سبق في هذا الإطار، وخاصة في الفترات التاريخية المتأخّرة بعد أن كانت الإرساليات الغربية المسيحية Western mission agencies تعاني عند ترجمة الكتاب المقدّس نتيجة مجموعة من العوائق المتعلقة بالتعامل مع الشعوب التي تستهدفها هذه الترجمات، ومن بينها مشكلة الاتصالات، ومصاعب السفر، والقيود الثقافية، والحساسيات الدينية والسياسية التي لم تكن تسمح للمترجمين/المبشّرين بالتحدث بحرية في مشروع الترجمة في مناطق بعينها، إضافة إلى طول الفترات الزمنية لانجاز هذه الترجمات لأسباب تنظيمية، وهو ما لم يعد يشكل عائقا بفضل التطور التكنولوجي، الذي يعدّ ظهور الإنترنت أبرز مظاهره على الإطلاق، إذ ساهمت هذه الأخيرة بشكل واسع في القرن الواحد والعشرين

في تعزيز التعاون بين شبكات واسعة من البشر، وهو ما دفع إلى التفكير في مشاريع تستثمر هذا التطور الهائل وتواكبه، بهدف زيادة نطاق وعمق التأثير الذي يمكن أن تحققه ترجمة الكتاب المقدس على الناس وثقافتهم

وقد بدأ العمل في هذا الإطار على أربعة مشاريع هي على التوالي (Gravelle 2012)

« تسريع أعمال الترجمة من خلال توفير المزيد من التفاعل بين المترجمين ومستشاريهم.

« إشراك جزء أكبر من المجتمع المستهدف في جميع جوانب عملية الترجمة لضمان تجميع أكبر للمواهب والخبرات التي يحتاجها مشروع الترجمة

« إنشاء منصات إلكترونية لضمان توسيع وتسهيل نشر الكتاب المقدس.

« إنشاء حلقات لجمع تعليقات الأعضاء بمختلف توجهاتهم، وملاحظاتهم أثناء عملية الترجمة.

ويرى المشتغلون على هذه المشاريع أن التكنولوجيا ستساهم في تسريع أكبر للعملية، تشير التقديرات أنه وخلال السنوات العشر إلى الخمس عشر القادمة سيتم استكمال الترجمة لصالح الألف مجموعة لغوية التي لم تستفد من الترجمة بعد إلى اليوم

وإلى جانب تسريع وتيرة العمل، تضمن أساليب الترجمة الجديدة تقليل تكلفة مشروع الترجمة بشكل كبير، إذ كانت مشاريع الترجمة في القرن الماضي تستغرق وقتاً طويلاً بسبب صغر الفرق العاملة التي تتكون غالباً من مترجم مغترب واحد يعمل مع عدد قليل من الأشخاص من مجتمع لغوي واحد، كما أن المترجمين كانوا بحاجة إلى الخبرة في العديد من المجالات، وكان عليهم تقسيم وقتهم للتأكد من أن جميع المجالات المترابطة لمشروع الترجمة تتقدم بشكل جيد، وكانت العملية بذلك تتطلب من خمسة عشر إلى خمسة وعشرين عاماً (أكثر من ثلاثين عاماً أحياناً) لإكمال ترجمة العهد الجديد، ليتم تسليم أجزاء الكتاب المقدس الأولى إلى المجتمع في غضون ثلاث إلى أربع سنوات

وقد كانت طريقة العمل هذه مكلفة للغاية بسبب التكلفة العالية للمحافظة على مترجم أجنبي للكتاب المقدس وعائلته لفترة طويلة، إذ كان متوسط تكلفة مشروع ترجمة واحد مدته عشرين عاماً بموجب هذا النموذج للمترجم/العائلة وحدها حوالي 960,000 دولار، إضافة إلى كون النموذج يتطلب أيضاً موظفين غربيين في الإدارة والعلاقات الحكومية ومدرسين في المدارس للأطفال ومستشارين ومراجعين، والتي أدت إلى تكاليف إضافية تقدّر بما يقرب من 100000 دولار لكل مشروع ترجمة (Gravelle 2012)

ومن هنا يُستشف الدور الحاسم لاستخدام التكنولوجيا في مجال ترجمة النصوص المقدّسة، «لغرض محدد وهو تسهيل وتسريع عمل المترجمين البشريين، وبالتالي تقليل التكاليف الإجمالية لمشاريع الترجمة مع الحفاظ على أرباح المترجمين المتعاقدين ومستوى مقبول من الجودة» (Mahdi 2022, 30)، لتكون الغاية النهائية هي توطين كلمة الله the indigenization of God's word وفق المعتقد المسيحي ضمن مجموعات أكبر من البشر، ولعل الأمر أصبح أكثر يسرا مع مشروع التطبيقات الذكيّة

2- التطبيقات الإلكترونية الذكيّة

أصبح اليوم الاعتماد على التطبيقات المثبتة على الهواتف الذكيّة أكبر من تلك التي تتمّ ضمن صفحات الويب، إذ أصبح لكل موقع إلكتروني تقريبا تطبيق خاص به، يتميّز بالبساطة، والتخصّص واليسر، وسرعة الولوج إليه، وتبادل المعلومات

1- ماهية التطبيقات الذكيّة:

تعتبر التطبيقات الذكيّة من التقنيات المستحدثة المستخدمة في تعزيز الوصول إلى المحتوى الرقمي، وتعرّف بأنّها « نوع من البرمجيات المصمّمة لتعمل على الأجهزة الذكيّة المحمولة بواسطة ربطها بالإنترنت، وقد تكون هذه البرمجيات محملة مسبقا على الأجهزة أو يمكن تحميلها من مخازن الإنترنت» (لحبيب 2023، 294)، وهي جزء من الجهاز المحمول يتم تخزينه في ذاكرة الهاتف، ويعمل بشكل متّصل بشبكة الإنترنت، وبعضها مبرمج للاستخدام دون الاتصال بالشبكة

وتتميّز التطبيقات الذكيّة إلى جانب ذلك بتعدّد اللغات، وقدرتها على التفاعل مع مختلف وظائف الهاتف مثل الكاميرا والموقع الجغرافي وغيرها، إضافة إلى خاصيتي التخصيص Customization بحسب رغبات المستخدم، وتوفّرها على نظام أمان لحماية بيانات المستخدمين.

2- مكونات التطبيق الإلكتروني:

تشكّل بنية التطبيق الإلكتروني، لاسيّما تلك التي تستخدم نظام الأندرويد، من مجموعة عناصر هي على التوالي (الأغا 2015، 12/13)

1. **الفعاليات Activities** والتي تستخدم لعمل الواجهة التفاعليّة لتنفيذ بعض الأوامر مثل التصفّح، البحث، الاتصال وغيرها.

2. **الخدمات (Services)**: وهي مكونات تعمل في الخلفية لتنفيذ عمليات ما لكن بدون تدخل من المستخدم، فعلى سبيل المثال، يمكن تفعيل خدمة تشغيل الملفات الصوتية في الخلفية بينما يقوم المستخدم بالتفاعل مع تطبيقات أو صفحات ويب أخرى.

3. **مزودات المحتوى (Providers Content)** والتي تتحكم في مشاركة قواعد بيانات أو الملفات، والتي يمكن تخزينها والوصول إليها في نظام الملفات أو في قاعدة بيانات SQLite، والوصول إليها من

خلال مزود، كما يمكن لتطبيقات أخرى أخذ المعلومات وتعديل البيانات إذا كان المزود يسمح بذلك.

4. مستقبلات النشر (Receivers Broadcast) وهو المكون الذي يستجيب للرسائل المرسلّة من النظام أو التطبيقات الأخرى، مثل الإبلاغ عن انخفاض مستوى شحن البطارية وغيرها. فيقوم المستقبل بالاستجابة للرسالة والقيام بالإجراء الضروري في هذه الحالة. ويتوافر هذه المكونات يمكن للتطبيق الذكي تقديم الخدمات الضرورية للمستخدمين في كل المجالات، ومن أهمّها المجال الديني لاسيّما الدين الإسلامي، الذي تخدمه هذه التطبيقات بشكل فاعل، وذلك من خلال تحفيظ القرآن الكريم وتعليمه، والاطلاع على علومه المختلفة، وهي تطبيقات متنوّعة يمكن تحميلها بسرعة ويسر، ولعلّ من أهمّها تلك التطبيقات الخاصّة بترجمة معاني القرآن الكريم إلى مختلف لغات العالم. والتي تتنوّع بشكل كبير على شبكة الإنترنت

3- التطبيقات الذكية الخاصة بترجمة معاني القرآن الكريم:

أصبحت تطبيقات الترجمة أدوات بالغة الأهميّة باعتبارها تمثّل جسورا بين النص القرآني العربي الأصلي والمسلمين غير الناطقين بالعربية في جميع أنحاء العالم، فهي تعمل على كسر هذه الحواجز، باعتبارها أداة حيوية لفهم الآيات القرآنية وتدبرها دون الحاجة إلى إتقان اللغة العربية الفصحى. ومن خلال هذه التطبيقات، يمكن للأفراد قراءة القرآن والاستماع إليه والتفاعل معه بلغتهم الأم، مما يسمح باتصال أعمق بالرسالة الإلهية، كما تعمل كأدوات لتعليم وتعلم القرآن الكريم، بتوفيرها وسائل لدراسته وتأمّله باللغة التي يفهمونها، وغالباً ما تأتي هذه التطبيقات مجهزة بميزات مثل التعليق والتفسير والتلاوات الصوتية

1-3 متطلبات إنجاز تطبيق لترجمة معاني القرآن الكريم

يتطلب إنشاء تطبيق لترجمة القرآن تخطيطاً دقيقاً، وفريقاً مهياً وكفواً يراعي قدسيّة النص القرآني، إضافة إلى السهر على إجراء التحديثات والصيانة المستمرة لضمان بقاء التطبيق دقيقاً وموثوقاً ومحترماً لمعتقدات وممارسات المجتمع الإسلامي

2-3 خطوات إنجاز التطبيق الإلكتروني:

يتضمّن إنشاء تطبيق لترجمة القرآن عدة خطوات من أهمّها:

« الحصول على الإجازة وحقوق التأليف والنشر، أي الحق القانوني في إنشاء وتوزيع ترجمات القرآن الكريم من الهيئات المختصّة.

« اختيار المنصة: وذلك عبر اختيار إنشاء تطبيق يستند إلى الويب، أو تطبيق جوال (لنظام التشغيل iOS أو Android أو كليهما)، أو تطبيق سطح مكتب، ويؤثّر اختيار النظام الأساسي على التقنيات والأدوات التي تستخدم في التطبيق.

« تحديد الترجمات التي سيعتمدها التطبيق، والتي من الضروري أن تكون موثوقة ومجازة.

« تصميم واجهة خاص وسهلة الاستخدام، تتضمن ميزات مثل البحث عن النص، والإشارات المرجعية، والتمييز، والقدرة على الانتقال بين الترجمات.

« تنفيذ محرك الترجمة، وذلك عبر دمج الترجمات في التطبيق، والتي تمرّ بداية عبر تخزين الترجمات في قاعدة بيانات، واسترجاعها بشكل ديناميكي بناءً على إدخال المستخدم.

« الإعدادات اللغوية: السماح للمستخدمين باختيار لغتهم المفضلة لواجهة التطبيق.

« ميزات الصوت، وذلك بتضمين تلاوات صوتية معتمدة للقرآن الكريم.

« توفير مواد تكميلية مثل التفاسير والسياق التاريخي والحواشي لمساعدة المستخدمين على فهم الآيات القرآنية بشكل أفضل.

« اختبار الدقة والموثوقية بالتأكد من دقة الترجمات ومطابقتها للنص العربي الأصلي. ويتم ذلك عبر استشارة المختصين وعلماء الدراسات الإسلامية.

« مراعاة اعتبارات الأمن والخصوصية، وذلك بتنفيذ إجراءات أمنية لحماية بيانات المستخدم والتأكد من أن التطبيق ليس عرضة للقرصنة أو الخروقات الأمنية الأخرى.

« النشر والتوزيع، إذا كنت تقوم بإنشاء تطبيق جوال، فقم بنشره على منصات مثل Google Play Store و Apple App Store. إذا كان تطبيق ويب، فقم باستضافته على خادم موثوق.

« الصيانة والتحديثات: وذلك بتحديث التطبيق بانتظام لإصلاح الأخطاء، وتحسين الأداء وتوفير ميزات أو ترجمات جديدة حسب الحاجة.

وبهذا يكتمل التطبيق، ويصبح أداة عملية لغير الناطق بالعربية كي يقرأ القرآن الكريم، ويتدبر معانيه بلغته. وفي هذا الإطار يعتبر تطبيق جسور واحداً من أهم التطبيقات الذكية التي تقدّم ترجمة متميّزة لمعاني القرآن الكريم

تطبيق جسور Bridges :

هو تطبيق ذكي لترجمة معاني القرآن الكريم، يعود الفضل في إنجازه للداعية المصري «فاضل سليمان» الذي درس قراءات القرآن، ورُخص له بتلاوة وتعليم رواية ورش للدكتور عباس أنور المصري بسلسلة من الروايات عن النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، حاصل على درجة الماجستير في الشريعة مع تخصص في مكافحة التطرف، والأديان المقارنة، وعلم اللاهوت، وهو عضو في المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية المصري والاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، كما يعمل مستشاراً للرابطة

ويندرج تطبيق جسور لترجمة معاني القرآن الكريم ضمن مشروع عام أُطلق عليه اسم «تدبر» والذي يقصد به التأمل في آيات الله والتفكير فيها بعد قراءتها وفهمها، وهو يختلف عن التفسير الذي هو علم قائم بذاته له أدواته وأهله المتخصصون. وأساس التدبر كما يصفه فاضل سليمان أنه استكشاف للرسائل المرسلة إلى القلوب، وبناء عليه تهدف ترجمة جسور إلى مساعدة القراء غير العرب على تدبر القرآن، إذ لم يركز المترجمون فقط على ترجمة ما قصده الله قوله، بل أيضاً على ترجمة الطريقة التي تكلم بها (Bridges translation of Quran s.d).

وقد صدرت الترجمة بشكلها الورقي أولاً، ثم كتطبيق ذكي بعد عمل متواصل دام أكثر من أربع سنوات، تنوّعت نشاطاته بين الترجمة والمراجعة إضافة إلى الجانب التقني، وترأس العمل الدكتورة هالة محمد

عناصر التطبيق: يتألف تطبيق جسور من مجموعة مكونات هي:

1- واجهة التطبيق: (ينظر شكل 1)

وتحتوي على عنوان التطبيق باللغتين العربية والانجليزية، وعنوان المشروع العام المتعلق بالتدبر بخط عريض عربي أنيق «ليتدبروا»، المُستلهمة من آيات القرآن الكريم في أكثر من موضع، وهو اختيار موفق، إضافة إلى استخدام الألوان الهادئة والراقية «الأخضر والذهبي» التي تتناسب مع كتاب الله، فهي ألوان مريحة للنفس، وتحت على التأمل



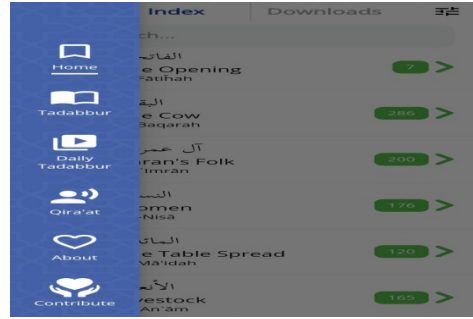
الشكل 1: واجهة تطبيق جسور

2- الصفحة الرئيسية للتطبيق: (ينظر شكل 2)

وتشمل كل سور القرآن الكريم مُرتبة مع ترجماتها، وعنصر «التدبر» عبر وسائط مرئية من فيديوهات يقدّمها فاضل سليمان نفسه (ينظر الشكل 3)، مع تعريف عام بالمشروع، إضافة إلى نظرة عامة حول ظاهرة القراءات في القرآن الكريم باللغة الانجليزية، وتوجيهات حول طريقة التعامل معها ضمن التطبيق، ومكونات أخرى مثل المساهمات وغيرها

ويلاحظ أن الصفحة الرئيسية تلمّ بأكثر عناصر التطبيق، وتضمن سرعة

الانتقال بين تبويباته بشكل يسير، غير أن الألوان المختارة وتصميم الصفحة يحتاج إلى تجويد، حتى تكون أكثر جاذبية من حيث الألوان، وحجم الخطوط، والتنسيقات، والزخارف التي لابد أن تتناسب مع القيمة الفعالية للتطبيق



الشكل 3: الوسائط المرئية في التطبيق

الشكل 2: الصفحة الرئيسية للتطبيق

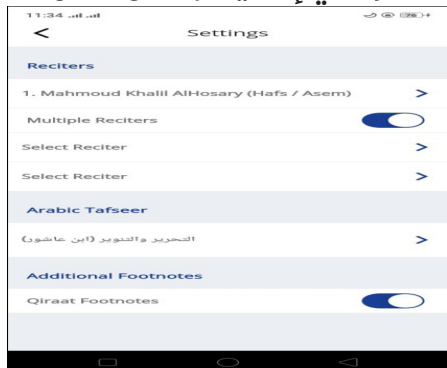
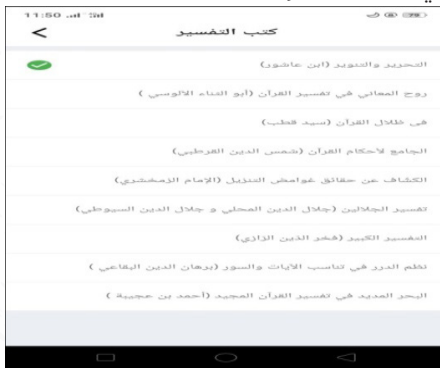
3- إعدادات التطبيق:

وهي عبارة عن النصوص الموازية الخاصة بالنص القرآني، وتشمل كلا من (ينظر الشكل 3.4)

« **التلاوات:** التي تتم بأصوات العديد من المقرئين بالقراءات المختلفة للقرآن الكري، وعددهم ست وثلاثون مُقرئاً، من بينهم طفل وامرأة، ويمكن للقارئ الاختيار بينهم، أو اختيار أكثر من قارئ للاستماع.

« **التفسير:** ويتضمن التطبيق تسعة تفاسير معتمدة، يمكن للقارئ الاختيار بينها

« **حواشي إضافية:** وتشمل بشكل أساسي مختلف القراءات.



الشكل 4: التفاسير المعتمدة في التطبيق

الشكل 3: النصوص الموازية في التطبيق

كما يتيح التطبيق إمكانية إرسال ملاحظات أو تحسينات بشكل آني وتفاعلي، ليأخذ بها العاملون عليه، من أجل تصويب وتدقيق الترجمات (ينظر الشكل 5)



شكل 5 صفحة الملاحظات التفاعلية في التطبيق

ويتبين لنا من خلال هذه الإعدادات أنها تتميز بالثراء في الجانب التقني، ماعدا بعض الملاحظات التي من شأنها تقديمه شكلا على نحو أفضل، على مستوى الإخراج (Graph)، وتوحيد الأشكال والخطوط والألوان التي يُستحب أن تكون مدروسة بشكل أكبر، من حيث الوضوح والتأثير البصري على المتلقي، إضافة إلى غياب خاصية الطباعة من البرنامج والتي هي عنصر مهم لفئة كبيرة من القراء أما من حيث المحتوى المعرفي، فإن التطبيق يتميز بمجموعة من الخصائص التي تجعله متفردا عن باقي التطبيقات في ترجمة معاني القرآن الكريم

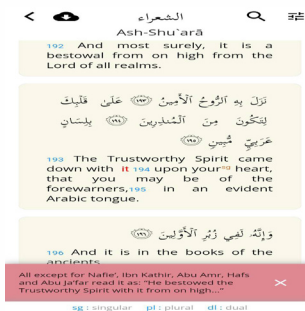
المحتوى المعرفي لتطبيق جسر:

تتميز ترجمة هذا التطبيق بثلاث خصائص رئيسية، تميزها عن باقي الترجمات، وهي: (amazon 2020)

1. أول ترجمة في العالم للقرآن الكريم تشمل القراءات العشر المتواترة: (recitation modes of).

وتقدم الترجمة النص الرئيسي مكتوباً بقراءة عاصم برواية حفص، ويتم عرض الاختلافات في الحواشي التي يُشار إليها بـ «Q»، وقد أثر العاملون على التطبيق تقديم حوالي 30٪ من الاختلافات في القراءات فحسب، أي تلك التي تؤثر على المعنى، ومثال ذلك

- ترجمة الآية 192 من سورة الشعراء ضمن التطبيق:



الشكل: 6 نموذج لقراءتين مختلفتين من التطبيق

فآلية « نزل به الروح » ترد بقراءتين (عاشور، 1984، 188):

الأولى: «نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ»، وترد فيه الروح بفتح الحاء فاعلا، أي أن سيدنا جبريل نزل بالقرآن الكريم.

الثانية: «نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ» بفتح الحاء مفعولا به، أي أن الله عز وجل نزل جبريل بالقرآن الكريم

وإجمالي المعنى في هذا المقام أن الله نزل جبريل بالقرآن، وهذا لدفع شبهة حاول المشركون إلحاقها بالقرآن الكريم لإعجازه بمحاولة نسبته للشياطين بدل البشر، فكانت إجابة الله عز وجل: «وما تنزلت به الشياطين»

ويرى فاضل سليمان أن إظهار القراءتين للمتحدث باللغة الانجليزية سيبيّن إعجاز القرآن الكريم، ومن هنا يتضمّن التطبيق القراءتين عند الترجمة (ينظر الشكل 6)، ففي الترجمة الأولى:

»The trustworthy Spirit came down with it“

و تتضمن القراءة موضع الاختلاف باللون الأحمر، وبمجرّد الضغط عليها، تظهر على الشاشة القراءة الثانية مع الترجمة

“He bestowed the Trustworthy Spirit with it from on high“

2. أول ترجمة تُركّز على ظاهرة الالتفات grammatical shifts في القرآن:

سواء في أزمنة الأفعال أو في الأعداد أو في الضمائر، والالتفاتات (2007، Watson، 38) Shifts هو ظاهرة لا تكاد تخلو منها سورة من سور القرآن الكريم، ويعني الانصراف في الكلام من أسلوب إلى أسلوب أو من معنى إلى آخر وغيرها. وللتعامل مع إشكالية الضمائر على سبيل المثال في ترجمة تطبيق جسور، يقارب العاملون مسألة ما إذا كان ضمير «أنت» أو فعل الأمر مثل «قل» جمعا أو مثنى أو مفردا في القرآن الكريم بطريقة متميّزة، إذ وعلى عكس ما يفعله المترجمون عادة بإضافة نص بين قوسين لتحديد المخاطب مثل (يا محمد) O Mohammed للإشارة إلى المفرد، مثل ترجمة مصطفى خطاب للآية «قل هو الله أحد» بـ

بلا تاريخ) Bridges translation of Quran (”Say ‘O Prophet ‘He is Allah-One and invisible“

أي «قل يا محمد»، مع أن المخاطب -بحسب مترجمي التطبيق- هو الناس كافة، وبذلك فغن الترجمة بالإضافة هنا غير مقبولة لأنها غالبا ما تتنافى مع منطق النص القرآني، ويقدم التطبيق بناء على ذلك صيغ جديدة ومتفرّدة لتحقيق هذا التمييز بإضافة حرف مرتفع superscript بعد الضمائر وأفعال الأمر على الشكل التالي: (ينظر الشكل 7): تُستخدم **sg** للمفرد، **pl** للمثنى والجمع، و **dl** للاستعمالين:

قُلْ إِنْ تُخْفُوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْدُوهُ
يَعْلَمُهُ اللَّهُ وَيَعْلَمَ مَا فِي السَّمُوتِ وَمَا
فِي الْأَرْضِ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ



29 Say^{sg}, "Whether you^{pl} hide what is within your chests or disclose it, Allah knows it." For He knows whatever is in the heavens and whatever is in the earth, for Allah is All-Powerful over everything.

الشكل 7: ترجمة ظاهرة الالتفات في التطبيق

3. ترجمة لغوية خالصة، شبه حرفية

يقوم التطبيق على فكرة أساسية في الترجمة، مفادها دفع القارئ غير الناطق بالعربية إلى تدبر القرآن الكريم كما نزل أي بأسلوبه وشكله دون تفاسير في المتن، وهو ما يصلح عليه بالترجمة الحرفية، والواقع أن هذا هو التوجه الغالب لدى كل من تناولوا المسألة، فانتقد أغلب الباحثين والمهتمين بترجمة معاني القرآن الكريم مسألة استخدام الإجراءات الترجمة التحويلية من إضافة وتعديل وحذف وغيرها قدر الإمكان، ومحاولة إنتاج ترجمة تقترب قدر الإمكان من بنية النص الأصلي مرفوقة بنصوص موازية وحواشي هامشية تشرح الألفاظ الصعبة، وتقدم المناسبات السياقية للآيات القرآنية من أجل الحفاظ على خصوصية النص الأصلي وشكله، وهي الطريقة التي تبناها ما أسماه طه عبد الرحمن بـ: «ترجمة القول الثقيل»، الذي استلهمه من وصف الله عز وجل للقرآن الكريم بالقول الثقيل: «إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا» المزمّل: 5، لعظمة معانيه وأوصافه (الرحمن، سؤال العمل، 2012، صفحة 208)

وبناء على هذا التوجه، يقدم تطبيق جسور ترجمات تختلف في كثير من جوانبها عن الترجمات التي اعتادها القارئ، ومن أمثلة ذلك:

- نموذج الجمل (الناقصة):

في الآية «إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِمَنْ يَخْشَى». النازعات: 26، وترجمتها في التطبيق:

« Indeed, in this is a lesson for whoever fears »

في حين ترجمها مصطفى خطاب بـ:

بلا (Surely in this is a lesson for whoever stands in awe of Allah) Bridges translation of Quran تاريخ)

كما ترجمها عبد الحليم محمود بـ:

there truly is a lesson in this for anyone who stands in awe of God. (HALEEM 2004/2005, 407)

ونلاحظ أن كلا المترجمين أضاف لفظ الجلالة «الله» باعتبار أن الخشية تكون من الله عز وجل،

ويرى مترجمو التطبيق أنه ليس من حق المترجم إضافة لفظ 'الله' Allah ، باعتبار أن السورة مكيّة -أي النازعات- نزلت في كفار قريش، فلا يُعقل أن يخشى الكفار الله، بل الخشية في هذا المقام من أن لا يكونوا على حق، وهذا يدعوهم للتفكير والعبرة، وبالتالي لابدّ من الحفاظ على بنية الآية كما وردت في الأصل عند الترجمة

- نموذج أزمنة الأفعال:

حرص مترجمو التطبيق في هذا الإطار على المحافظة على أزمنة الأفعال كما وردت في النص القرآني، فعلى سبيل المثال كل ما يخصّ الدار الآخرة ورد في القرآن الكريم بصيغة الماضي (تقريباً 500 موضع) مع أنه حدث مستقبلي كما في قوله عز وجلّ

«وَنَادُوا يَا مَالِكُ لِيَقْضِ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَا كُنْتُمْ» الزخرف:77

وقد ترجمها كل المترجمين بلا استثناء بصيغة المستقبل ومن بينهم:
ترجمة مصطفى خطاب:

«They will cry, 'O malek! Let your Lord finish us off'. He will answer, « you are definitely here to stay » (Bridges translation of Quran s.d.)

ترجمة عبد الحليم محمود

They will cry, 'Malik, if only your Lord would finish us off,' but he will answer, 'No! You are here to stay. (HALEEM 2004/2005)'

فكلا المترجمين تبنّتا صيغة المستقبل will cry في مقابل الفعل «ونادوا» رغم أنه صيغة ماض، في حين حافظت ترجمة جسر على الصيغة نفسها
"And they cried, O Malek, let your Lord finish us off », He said, « you are staying"

والفكرة في ترجمة جسر هي دفع القارئ الغربي للتفكير والتدبر بدون ممارسة الوصاية عليه، فكما وجدها العربي غريبة وتدبر، سيجدها الغربي غريبة ويتدبر، ومرجع التدبر هنا كما يراه العلماء يكمن في أن هذه الظاهرة الأسلوبية في القرآن الكريم، أي عرض مشاهد يوم القيامة بصيغة الماضي وكأنها قد حدثت بالفعل رغم أنها ستحدث في المستقبل، هو التأكيد على كينونتها والتيقن من ذلك، ذلك أن الزمن في عالم الحق وكأنه زمن منته « (سعيد 2015، 126)

وبشكل عام يمكن القول أن المحتوى المعرفي الذي يقدّمه تطبيق جسر لترجمة معاني القرآن الكريم واسع الثراء، دأب أصحابه على تتبع دقيق لاختلافات القراءات، وأوجهها، وتقديم حلول عملية للكثير من إشكاليات التكافؤ بين اللغتين العربية والانجليزية، ولعلّ فتح باب الاقتراح المكفول ضمن التطبيق نفسه سيساهم

بشكل كبير في تجويده، سواء على مستوى المصادر المعتمدة، أو في تجويد الصيغ اللغوية نفسها باللغة الانجليزية.

خاتمة:

وختاماً فإن التكنولوجيا ساهمت بشكل حاسم في إحداث نقلة نوعية في ترجمة معاني القرآن الكريم، بتوفيرها تطبيقات عملية تجمع مختلف متطلبات الترجمة من نقل المعاني إلى اللغات المتعددة، وما يصاحبها من حواشي، وتفاصيل، وقرارات، وتداولات عبر وسائط مرئية ومسموعة ومكتوبة، فاستطاعت بذلك تقريب النص القرآني لغير الناطقين بالعربية بسهولة ويسر، وفي وقت وجيز، وبتكلفة أقل بكثير من تلك التي كانت تبذل في الماضي، ولعلّ تطبيق جسور لترجمة معاني القرآن الكريم هو النموذج الواعد في هذا الإطار بتقديمه ترجمة تأصيلية تنقل المتلقي إلى النص القرآني بأكبر قدر ممكن من الأمانة للحرف والمعنى، وهي جزء من مشروع أكبر هو «التدبر لمن لا يعرف العربية» عماده مراعاة بعض الظواهر القرآنية والتعامل معها دون ممارسة أي نوع من الوصاية على المتلقي، والتي من شأنها إتاحة مزيد من التدبر من خلال التجربة الشخصية بين القارئ والقرآن الكريم

مكتبة البحث:

- « الأغا، إياد محمد قاسم. أساسيات برمجة تطبيقات الهواتف الذكية باستخدام نظام أندرويد، 2015م. غزة : مقررات الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، غزة، 2015.
- « بن عاشور، محمد الطاهر. تفسير التحرير والتنوير Vol. 19. 1. تونس: الدار التونسية للنشر، 1984
- « بن لحبيب، بشير، توظيف تطبيقات الهواتف والأجهزة الذكية في خدمة القرآن الكريم بين الضرورة والخطورة - دراسة سوسيولوجية، 4. Édité par جامعة الأغواط، الجزائر. مجلة العلوم الإسلامية والحضارة 80، (2023) n° 80.
- « سعيد، فضيلة أحمد. مشاهد يوم القيامة في القرآن الكريم، دراسة أدبية. دار غيداء للنشر والتوزيع، 2015.
- « عبد الرحمن، طه. سؤال العمل . المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء 2012 .

- » .amazon. <https://www.amazon.com/Bridges-Translation-Qiraat-Noble-Quran/dp/1728391512> (accès le 10 octobre 12, 2023).
- » .Bridges translation of Quran. https://play.google.com/store/apps/details?id=org.bridges_foundation.quran&hl=ar&gl=US&pli=1.
- » .Gravelle, Roy Peterson and Gilles. How Technology is Transforming Bible Translation. 1 October 2012 . <https://missionexus.org/how-technology-is-transforming-bible-translation/> (accès le octobre 10, 2023).
- » HALEEM, M. A. S. ABDEL. The Quran a new translation. Oxford University Press, 2004/2005.
- » Mahdi, Hassan Saleh. «The use of web-based translation software in translating religious term.» . Saudi Journal of Language Studies, n° № 1 (2022): 30.
- » Watson, Alasdair. untranslatability and the Quran, Mcs in translation studies. University of Edinburg, 2007.

تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي

أ.د. مي عمر محمد نايف

جامعة ليدز المهنية

المقدمة:

تعد اللُّغة العَرَبِيَّة من أكثر اللغات تحدثاً ونطقاً ضمن مجموعة اللغات السامية، وإحدى أكثر اللغات انتشاراً في العالم. وأهميتها قصوى لدى المسلمين، فهي لغة مقدسة (لغة القرآن)، ولا تتم الصلاة في الإسلام إلا بإتقان كلماتها الواردة في القرآن الكريم.

إن العربية لغة رسمية في كل دول الوطن العربي، إضافة إلى كونها إحدى اللغات الرسمية الست في منظمة الأمم المتحدة، ويُحتفل باليوم العالمي للغة العربية في 18 ديسمبر كذكرى اعتماد العربية بين لغات العمل في الأمم المتحدة

ومن هنا كان لا بد من الاهتمام باللغة العربية وتعليمها لمن لا يستخدمها بالعالم، ولذلك كانت الكثير من الجامعات والمعاهد والتدريبات والدروس التي تهتم وتدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها. ووضعت لذلك المناهج والعديد من طرق التدريس. لتسهيل عملية التعليم وكسب المزيد ممن يجيدون لغة القرآن الكريم ومع التطور الكبير الحاصل في العالم في مجال التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي وانترنت الأشياء، كان لا بد من التساوق والاتجاه نحو استخدامها في تعليم اللغة العربية لتسهيل على المعلم والمتعلم وتطوير المناهج بما يناسب العصر الحديث. ولذلك كان لا بد من تتبع التطور الحادث في تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليكون هذا البحث دليلاً للمعلمين والمتعلمين مساعداً ومرشداً

أهمية الدراسة:

تألب تقنيات الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتكمن أهمية الدراسة في:

1. تعلم اللغة العربية بشكل فعال: تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في توفير بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة للناطقين بغير العربية، ويمكن استخدام التطبيقات والبرامج التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتعليم النطق الصحيح، والقواعد النحوية، والمفردات العربية.
2. توفير التواصل الفعال: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تساعد في تحسين التواصل بين المتعلمين والمعلمين الناطقين بالعربية، ويمكن استخدام تطبيقات الترجمة الفورية، وتطبيقات المحادثة الذكية لتسهيل التواصل، وتبادل المعرفة بين الطرفين.
3. تخصيص التعليم: تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل احتياجات المتعلمين وتقديم محتوى تعليمي مخصص وفقاً لمستوى كل فرد، ويمكن استخدام تقنيات التعلم الآلي والتحليل اللغوي لتقييم مستوى اللغة، وتوفير تدريبات وموارد تعليمية ملائمة.
4. تعزيز التفاعل والمشاركة: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي تعزيز التفاعل والمشاركة في عملية التعلم، ويمكن استخدام تطبيقات الألعاب التعليمية والمحاكاة لجعل عملية التعلم أكثر متعة وتفاعلية، مما يساهم في تعزيز الاستيعاب والاستدراك.
5. توفير ردود فعل فورية: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي توفير ردود فعل فورية وتقييمات دقيقة لأداء المتعلمين، ويمكن استخدام تقنيات التعلم الآلي والتحليل اللغوي لتحليل أداء الطلاب وتقديم تعليقات فورية للمساعدة في تحسين أدائهم.
6. باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، يمكن تحسين فعالية وكفاءة عملية التعلم وتوفير تجربة تعليمية ممتعة ومحفزة للناطقين بغير العربية.

أهداف الدراسة:

تشهد تقنيات الذكاء الاصطناعي تطوراً مستمراً ومثيراً في العقود الأخيرة، مما أدى إلى ظهور تطبيقات وإمكانيات هائلة في مختلف المجالات. ومن بين هذه التطبيقات الهامة نجد تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. هذا ويعتبر تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مجاًلاً حيوياً ومهماً، حيث يساهم في تسهيل التواصل والتفاهم بين الثقافات المختلفة

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تقنيات الذكاء الاصطناعي المتاحة وتطبيقها في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وسيتم تحليل ومناقشة الأساليب والأدوات

المستخدمة في هذا المجال، بما في ذلك الشبكات العصبية الاصطناعية وتقنيات التعلم العميق، والتعلم الآلي، وغيرها من تقنيات الذكاء الاصطناعي وسيتم التركيز على دراسة تقنيات تعلم اللغة العربية الاصطناعية، وتحليل النتائج المحققة في هذا المجال. سيتم أيضاً تقييم أداء هذه التقنيات ومدى قدرتها على تعزيز فهم واستيعاب اللغة العربية لدى غير الناطقين بها ومن المتوقع أن يسهم هذا البحث في توسيع المعرفة حول تطبيقات تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال تعلم اللغة العربية. سيتمكن النتائج التي سيتم الحصول عليها من توجيه الجهود البحثية والتطبيقية لتحسين وتطوير أدوات وتقنيات تعلم اللغة العربية الاصطناعية، وبالتالي تحسين فهم الناطقين بغيرها للغة العربية وتطبيقاتها في الحياة العملية والاجتماعية

فوائد الدراسة:

دراسة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها توفر العديد من الفوائد، ومن بينها:

1. تعلم فعال ومخصص: تساعد دراسة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحديد احتياجات كل فرد وتوفير محتوى تعليمي مخصص وفقاً لمستواه واحتياجاته اللغوية، هذا ويسمح للمتعلمين بتعلم اللغة العربية بشكل أكثر فعالية وفاعلية.
2. تقديم تعليم مبتكر وتفاعلي: تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم تجارب تعليمية مبتكرة وتفاعلية، ويمكن استخدام التطبيقات والأدوات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتوفير ألعاب تعليمية، ومحاكاة، ومحاادثات ذكية، وتدريبات تفاعلية، مما يعزز مشاركة المتعلمين ويجعل عملية التعلم ممتعة وشيقة.
3. تعزيز التواصل والتفاعل: تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التواصل والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين الناطقين بالعربية، ويمكن استخدام تطبيقات الترجمة الفورية وتطبيقات المحادثة الذكية لتسهيل التواصل وتبادل المعرفة بين الطرفين.
4. توفير تغذية راجعة فورية: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي توفير تغذية راجعة فورية وتقييمات دقيقة لأداء المتعلمين، وهذا يسمح لهم بتحسين أدائهم ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم في اللغة العربية.
5. توفير وقت وجهد: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي توفير وقت وجهد للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، فبدلاً من الاعتماد

على مصادر تعليمية تقليدية، يمكن الوصول إلى موارد تعليمية غنية ومتنوعة عبر التطبيقات والأدوات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي. باختصار، دراسة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية توفر فرصاً متميزة لتعلم اللغة بشكل فعال ومبتكر، وتعزز التواصل والتفاعل، وتوفر تغذية راجعة فورية، وتوفر وقت وجهد للمتعلمين والمعلمين.

مشكلة الدراسة وتسؤلاتها

ما صور تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي؟ عندما نتحدث عن صور تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي، يمكن أن نطرح الأسئلة الفرعية التالية

1. ما المقصود باللغة العربية للناطقين بغيرها؟
 2. ما المقصود بالذكاء الاصطناعي؟
 3. كيف يمكن استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم النطق الصحيح للغة العربية؟
 4. ما الأدوات والتطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي وتساعد في تعلم قواعد النحو والصرف في اللغة العربية؟
 5. كيف يمكن استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الاستماع والقراءة والكتابة في اللغة العربية؟
 6. ما هي الأدوات والتطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي وتساعد في ترجمة النصوص من لغات أخرى إلى العربية والعكس؟
 7. كيف يمكن استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم تدريبات تفاعلية ومبتكرة لتعلم اللغة العربية؟
 8. ما هي الطرق المبتكرة التي يمكن استخدامها في تقييم مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي؟
- هذه الأسئلة الفرعية تساعد في توضيح كيفية استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتوفير تجربة تعليمية مبتكرة وفعالة للناطقين بغيرها

منهج الدراسة:

ستعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من المراجع المفيدة حول استخدام التقنية والذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، منها

1. "Artificial Intelligence in Education", Lorna Uden & Antonella Carbonaro.
يقدم هذا الكتاب نظرة عامة عن التقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم ويشمل الفصل 11 الخاص بـ "AI for language learning".
2. "Advances in Computer Assisted Learning: Trends and Issues", Francesc J. Ferri & Enrique Martínez-Mora & Jesús A. Aguilar-Ruiz.
يستعرض هذا الكتاب التطورات في التعلم المساعد بواسطة الكمبيوتر ويتناول الفصل 3 المختص بـ "Computer Assisted Language Learning".
3. "Computational Intelligence in Educational Technology", Robi Polikar.
يستعرض هذا الكتاب التطبيقات الحالية والمستقبلية للذكاء الاصطناعي في التعليم، وفيه بعض المعلومات حول استخدام التقنية الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية
4. "Artificial Intelligence Applications and Innovations: AIAI 2014 Workshops: CoPA, MHDW, IIVC, and MT4BD, Rhodes, Greece, September 19-21, 2014" & Lazaros Iliadis & Photios G. Ioannides & Elias Pimenidis & Jason C. Partridge.
- يغطي هذا الكتاب مجموعة متنوعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وبه بعض الأبحاث والتطبيقات المرتبطة بتعلم اللغة العربية بواسطة "Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning" Roger Nkambou & Roger Azevedo & Julita Vassileva.
يقدم هذا الكتاب نظرة عامة حول استخدام التقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم مع تركيزٍ ثاقبٍ على الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغات
6. "Handbook on Evaluating AI in Education" & Rafael A. Calvo & Stefan Trausan-Matu & Raymond G. Gluck.
يوضح هذا الكتاب كيفية تقييم استخدام التقنية الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، بما في ذلك التعلم اللغوي
7. "Intelligent Tutoring Systems for Second Language Learning: Bridging Theory, Research, and Practice", Martha Evens & Victor Zhadan & Lindsay G. DONEGALL.
يعرض هذا الكتاب دراسات حالة وتطبيقات محددة لنظم التعلم الذكي في تعلم اللغات الثانية، ويشمل بعض المعلومات المفيدة حول تعلم اللغة العربية

8. "Enhancing Arabic Language Learning Through the Use of Technology: Challenges and Solutions", Mahmoud Abdallah & Siham Bouhouche.
يغطي هذا الكتاب تحديات تعلم اللغة العربية وكيف يمكن استخدام التقنية والذكاء الاصطناعي لتحسين عملية التعلم
9. "Artificial Intelligence: A Modern Approach", Stuart Russell & Peter Norvig.
هذا الكتاب هو مرجع شهير في مجال الذكاء الاصطناعي ويغطي مجموعة واسعة من المواضيع بما في ذلك التعلم العميق
10. "Pattern Recognition and Machine Learning", Christopher M. Bishop.
يقدم هذا الكتاب نظرة شاملة على تقنيات التعرف على الأنماط وتعلم الآلة، ويشرح أيضًا مجموعة من الخوارزميات المستخدمة
11. "Deep Learning", Ian Goodfellow & Yoshua Bengio & Aaron Courville.
يعتبر هذا الكتاب من المراجع الأساسية في تعلم العمق، ويشرح بالتفصيل النظريات والتقنيات والتطبيقات المتعلقة بتعلم الشبكات العصبية العميقة
12. "Reinforcement Learning: An Introduction", Richard S. Sutton & Andrew G. Barto.
يعتبر هذا الكتاب الكلاسيكي مرجعًا هامًا في تعلم التعزيز، ويشرح بالتفصيل النظريات والأسس والتطبيقات في هذا المجال

مصطلحات الدراسة:

اللغة العربية للناطقين بغيرها:

نعني باللغة العربية للناطقين بغيرها تعلم اللغة العربية واستخدامها كلغة ثانية أو لغة أجنبية من قبل الأشخاص غير الناطقين الأصليين بالعربية، ويشمل هذا الفئة من الناطقين بغير العربية الأشخاص الذين يرغبون في تعلم العربية لأغراض شخصية أو مهنية، مثل الطلاب الدوليين، والمهاجرين، والمغتربين، والمسافرين، والباحثين، وغيرهم. يهدف تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تمكينهم من التواصل وفهم اللغة العربية في الحياة اليومية والعمل والدراسة والتفاعل مع المجتمع الناطق بالعربية

تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يهدف أيضًا إلى تعزيز الفهم الثقافي والتعايش الثقافي مع المجتمع العربي، ويتطلب تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة القواعد النحوية والصرفية، وتعلم المفردات والمصطلحات العربية، وتطوير مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة باللغة العربية.

الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الاصطناعي نعني به مجموعة من التقنيات والأنظمة التي تهدف إلى تمكين الأجهزة الحاسوبية من القيام بمهام تشابه الذكاء البشري، ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى تطوير الأنظمة التي تتعلم وتتكيف وتتفاعل مع البيئة وتقوم

باتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على البيانات والتحليلات.

وتعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأنه نظام قائم على الآلة، يمكنه إجراء مجموعة معينة من الأهداف المحددة من قبل الإنسان، ووضع تنبؤات أو توصيات أو قرارات تؤثر على بيئات حقيقية أو افتراضية. (المري، الذكاء الاصطناعي، ص 6)

تقنيات الذكاء الاصطناعي:

تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في العديد من المجالات، مثل التعلم الآلي، والترجمة الآلية، والتشخيص الطبي، والتحليل المالي، والروبوتات، والتفاعل الصوتي، وغيرها. تساهم التقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة والدقة والتفاعلية في العديد من المجالات وتوفير حلول مبتكرة للمشاكل الصعبة.

من المهم أن نلاحظ أن الذكاء الاصطناعي ليس بديلاً للذكاء البشري، بل هو أداة تكنولوجية تساعد في تعزيز وتعزيز قدراتنا البشرية وتوفير حلول ذكية ومبتكرة للتحديات التي نواجهها

تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في العديد من المجالات والصناعات، بما في

ذلك

الطب: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تشخيص الأمراض وتوفير رعاية صحية مخصصة، وتحليل الصور الطبية مثل الأشعة السينية والتصوير بالرنين المغناطيسي، وتوفير توصيات علاجية دقيقة.

السيارات الذاتية القيادة: يستخدم الذكاء الاصطناعي في تطوير تقنيات القيادة الذاتية للسيارات، مما يساهم في تحسين السلامة وتقليل حوادث الطرق وتحسين كفاءة النقل.

الخدمات المصرفية والمالية: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات المالية وتوقعات السوق وتحسين إدارة المخاطر وتوفير توصيات استثمارية. التجارة الإلكترونية: يستخدم الذكاء الاصطناعي في تحليل سلوك المستهلك وتوفير تجربة تسوق شخصية وتوصيات منتجات مخصصة وتحسين عمليات التسويق والتوصيل.

صناعة التصنيع: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات التصنيع وتحسين الجودة وتوفير صيانة تنبؤية وتحسين إدارة سلسلة الإمداد.

هذه مجرد أمثلة قليلة من العديد من المجالات التي يمكن استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي فيها، حيث يتطور الذكاء الاصطناعي باستمرار ويوفر فرصاً متنوعة لتحسين العمليات وتوفير حلول ذكية ومبتكرة في مختلف الصناعات

تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بالذكاء الاصطناعي نعني مجموعة من التقنيات والأنظمة التي تهدف إلى تمكين الأجهزة الحاسوبية من القيام بمهام تشابه الذكاء البشري حيث يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تطوير الأنظمة التي تتعلم وتكيف وتتفاعل مع البيئة وتقوم باتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على البيانات والتحليلات

تعتبر تقنيات الذكاء الاصطناعي مفيدة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يمكن استخدامها في تطوير تطبيقات التعلم الذاتي والموارد التعليمية التفاعلية، وتوفير الترجمة الفورية والمحادثات الذكية، وتحليل أداء الطلاب وتقديم تغذية راجعة فورية.

باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية، يمكن للناطقين بغيرها تحقيق تقدم أسرع وأكثر فعالية في اكتساب المهارات اللغوية العربية وتحسين قدراتهم على التواصل والتفاعل باللغة العربية

تشمل تقنيات الذكاء الاصطناعي مجموعة متنوعة من الأساليب والتطبيقات، مثل التعلم الآلي وتعلم الآلة والشبكات العصبية الاصطناعية ومعالجة اللغة الطبيعية والتعرف على الصوت، والرؤية الحاسوبية، والروبوتات الذكية، وغيرها. تعتمد هذه التقنيات على البيانات والخوارزميات والنماذج الرياضية لتحقيق أهدافها

تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتشمل هذه التقنيات التعرف على الكلام والكتابة المطبوعة وخط اليد، وقراءة النصوص وغيرها، ويمكن استخدامها في الفصل اللغوي أو التعلم الذاتي، وتركز هذه الدراسة الاستقصائية على الدائرة التي تجمع بين هذا الحقل التقني المتقدم - الذكاء الاصطناعي - وبين تعلم العربية لغة ثانية بحيث تتيح لمعلم العربية لغة للوصول إلى أهم وأنفع تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي. (استثمار الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم العربية لغة ثانية، 2021)

مع التطور التكنولوجي السريع، شهدت مراحل تطور ملحوظة في تعليم اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي. وفيما يلي نستعرض بعض هذه المراحل

« المرحلة الأولى (التعلم عبر البرامج التعليمية): في هذه المرحلة، بدأت البرامج التعليمية الرقمية في تقديم الدروس والتمارين التفاعلية لتعلم اللغة العربية. كانت هذه البرامج توفر جداول محادثة وتمارين متنوعة لتحسين المهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة. كانت تشتمل على محتوى وتطبيقات تفاعلية تساعد المتعلمين على فهم القواعد والتطبيق العملي لها.

« المرحلة الثانية (التعلم عبر الإنترنت): في هذه المرحلة،

ظهرت المواقع والمنصات التعليمية عبر الإنترنت التي توفر مواد تعليمية متنوعة لتعلم اللغة العربية، مثل دروس النحو، والصرف، والقواعد اللغوية، إلى جانب التمارين الشاملة والاختبارات لتقييم المستوى وتحسينه. وتوفر هذه المواقع أيضاً منصات تواصل مع مدربين محترفين يمكنهم تقديم المساعدة والنصح في التعلم.

« الفائدة الرئيسية لهاتين المرحلتين هي توفير وصول سهل وسريع للمواد التعليمية الرقمية للمتعلمين في أي وقت ومن أي مكان. كما أنها توفر أدوات تفاعلية تساعد المتعلمين على التدرب والتحسين في مهارات اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، تتيح هذه المراحل توفير تعليم شخصي وفقاً لمستوى واحتياجات المتعلم.

« المرحلة الثالثة (تطبيقات الهواتف الذكية): في هذه المرحلة، ظهرت تطبيقات الهواتف الذكية التي تمكن المستخدمين من تعلم اللغة العربية بطريقة سهلة وممتعة. توفر هذه التطبيقات دروساً تفاعلية، وألعاباً تعليمية، وتمرينات لتحسين الكفاءة اللغوية. وتعتبر المرحلة الثالثة في تطور تعليم اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي مهمة لأنها توفر منصات وتطبيقات متاحة بسهولة وسهولة الاستخدام للمتعلمين في حياتهم اليومية. كما تعزز استخدام التكنولوجيا المتنقلة القدرة على التعلم المستمر والمستدام وتعزز التفاعل والمشاركة في عملية التعلم.

« المرحلة الرابعة (تعلم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة): في هذه المرحلة، بدأت التقنيات المتقدمة مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، تستخدم في تعليم اللغة العربية. يمكن للمتعلمين أن يستخدموا النظارات الذكية أو الأجهزة اللوحية لاستكشاف العالم العربي الافتراضي وفهم الثقافة واللغة بطريقة أكثر واقعية.

« تستخدم التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة لتوفير تجارب تعليمية فعالة ومخصصة للمتعلمين. يمكن استخدام هذه التقنيات لتحليل أداء المتعلم وتقييم احتياجاته الخاصة وتوجيهه في اتجاهات التعلم المناسبة. بفضل هذه القدرات، يمكن للمتعلمين الحصول على تعليم مخصص يتناسب مع مستواهم واحتياجاتهم.

« المرحلة الخامسة (التعلم الذكي): يعتبر التعلم الذكي واحداً من أحدث الابتكارات في تعلم اللغة العربية. يستخدم الذكاء

الاصطناعي لتحسين تجربة التعلم الشخصية وتوفير محتوى تعليمي مخصص لاحتياجات كل فرد. يعتمد هذا النوع من التعلم على تحليل البيانات وتتبع تقدم المتعلم وتقديم توجيهات ملائمة له.

مع تطور التكنولوجيا الرقمية، ظهرت التطبيقات الذكية التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية بطريقة مبتكرة وممتعة. تتضمن هذه التطبيقات مجموعة متنوعة من الألعاب التعليمية، والتمارين التفاعلية، والفيديوهات التعليمية التي تساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل مرح وتفاعلي. توفر هذه التطبيقات أيضًا توجيهات شخصية وسهلة الاستخدام للمستخدمين.

وبالإضافة إلى التطبيقات الذكية، زادت شعبية الموارد التعليمية المتنقلة مثل الكتب الإلكترونية وملفات الصوت والفيديو التعليمية التي يمكن الوصول إليها عبر الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية. توفر هذه الموارد تجربة تعليمية مرنة وملائمة لجدول المتعلمين، حيث يمكنهم الوصول إلى المواد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان.

ولقد تأثر تعليم اللغة العربية بشكل كبير بالتطورات والتحولات الرقمية التي شهدها العالم خلال العقود الأخيرة. وفيما يلي بعض التأثيرات التي قد تكون ملحوظة

1. توفر الموارد التعليمية الرقمية: مع تطور التكنولوجيا، أصبح من الممكن الوصول إلى مجموعة واسعة من الموارد التعليمية الرقمية التي تساهم في تعلم اللغة العربية. يمكن العثور على تطبيقات، ومواقع ويب، ومصادر شاملة للمعرفة التي تستهدف تطوير القراءة والكتابة ومهارات التحدث العربية.
2. التواصل والتفاعل اللغوي عبر الإنترنت: دخول الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز التفاعل اللغوي بين الناطقين باللغة العربية من جميع أنحاء العالم. يتيح الإنترنت للمستخدمين التواصل المباشر والتفاعل مع بعضهم البعض من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والمنصات الأخرى، مما يساهم في تبادل المعرفة وتوطيد الصداقات.
3. استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية: يمكن استخدام التقنيات الحديثة مثل التعلم الإلكتروني والواقع الافتراضي والواقع المعزز في تعزيز تجربة تعلم اللغة العربية. على سبيل المثال، يمكن تصميم تطبيقات تفاعلية تقديم دروس بشكل مبتكر وشيق، ويمكن للطلاب التفاعل مع الدروس وتطبيق المفردات والقواعد العربية بشكل عملي.

4. حفظ ونشر الثقافة العربية عبر الإنترنت: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي للحفاظ على تراث وثقافة اللغة العربية من خلال إنشاء مواقع ومنتديات ومدونات للنشر والنقاش حول الأدب العربي واللغة والثقافة. يمكن أن تسهم هذه المنصات في إثراء المحتوى العربي على الإنترنت وجعله متاحًا للجمهور العربي وغير العربي على حد سواء.
 5. لتعليم الروبوت أو الذكاء الاصطناعي اللغة العربية، يتطلب الأمر عدة خطوات وتقنيات. هذه هي بعض الخطوات الأساسية لتعليم الروبوت اللغة العربية:
 6. جمع البيانات: يجب جمع مجموعة كبيرة من البيانات اللغوية باللغة العربية، مثل النصوص المكتوبة والمستندات وقواعد البيانات وسجلات الصوت. ويمكن الحصول على هذه البيانات من الإنترنت أو من مصادر أخرى.
 7. تسمية البيانات: يجب تسمية البيانات المجمعة بشكل صحيح ليكون للروبوت فهم جيد للغة العربية. يمكن استخدام خوارزميات التسمية التلقائية لتسمية البيانات، ولكن يجب التحقق من صحة التسميات وتصحيحها إن لزم الأمر.
 8. تدريب النماذج: يجب تدريب النماذج الحاسوبية باستخدام تقنيات ذكاء اصطناعي مثل التعلم العميق على البيانات المسماة بشكل صحيح. يتم تعليم النماذج على مفردات اللغة العربية وقواعدها النحوية والصرفية والدلالية، ويتم تطوير قدراتها عبر التراكم تدريجيًا من الأمثلة والمعلومات المدخلة.
 9. الاختبار والتحسين: يجب اختبار النماذج المدربة للتأكد من أدائها بشكل سليم في فهم اللغة العربية والتفاعل معها. قد يتطلب الأمر تحسين وتعديل النماذج بناءً على نتائج الاختبار وتعليقات المستخدمين.
 10. التحديث المستمر: يجب تحديث النماذج المدربة بانتظام لمواكبة تطور اللغة العربية وتغييراتها، ولتحسين أداء الروبوت في التعامل مع المفردات والعبارات الجديدة.
- ويمكن استخدام الـ **big data** كبيرة الحجم والسرعة والصحة والتنوع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعدة طرق

1. تطوير موارد تعليمية: يمكن إنشاء قواعد بيانات ضخمة تحتوي على مجموعة واسعة من النصوص العربية المكتوبة والنطق العربي المسجل. يمكن استخدام هذه البيانات لتطوير موارد تعليمية

تحتوي على تمارين ومشاهد وتطبيقات تفاعلية تساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة وفهم النطق.

2. تحليل الأخطاء الشائعة: باستخدام البيانات الكبيرة، يمكن تحليل الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الناطقون بغير العربية عند تعلمهم اللغة. يمكن استخدام هذه المعلومات لتحسين برامج التعليم الذاتي وتوفير تغذية راجعة شخصية وفعالة للطلاب لتصحيح أخطائهم وتحسين أدائهم.

3. توفير تخصيص فردي: يمكن استخدام تقنيات تحليل البيانات الكبيرة لتتبع وفهم تقدم الطلاب في تعلم اللغة. يمكن رصد أداء الطلاب واكتشاف الصعوبات التي يواجهونها وتوفير خطط تعليمية ذات تخصيص فردي تستند إلى احتياجات كل طالب بناءً على التحليل الفردي للبيانات.

4. تطوير نماذج تعليمية مُحسَّنة: يمكن استخدام البيانات الكبيرة وتقنيات تعلم الآلة لتطوير نماذج تعليمية مُحسَّنة تستهدف الصعوبات الشائعة للناطقين بغير العربية. يمكن تصميم هذه النماذج لتوفير شروح مفصلة وتوجيهات دقيقة وتمارين متنوعة للمساعدة في تحسين مفردات الطلاب وفهمهم ومهاراتهم في الكتابة.

ويمكن أن يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً هاماً في تخطي التحديات التي يواجهها الناطقون بغير العربية في تعلم واستخدام اللغة العربية. وفيما يلي بعض الأمثلة على الأدوار التي يمكن أن يلعبها الذكاء الاصطناعي في هذا السياق

1. الترجمة اللغة الآلية: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي تطوير أنظمة الترجمة الآلية التي تتيح للناطقين بغير العربية فهم النصوص وتعلم اللغة والمحادثات باللغة العربية. الترجمة الآلية تسهل فهم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويمكن استخدام التطبيقات والأدوات التي تقدم خدمات الترجمة الآلية لترجمة الكلمات والجمل وحتى النصوص الكاملة من وإلى العربية، مما يساعد هذه الترجمة التلقائية في تعزيز التفاهم بين الثقافات المختلفة

ولذلك تحظى المعاجم الإلكترونية بأهمية كبيرة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك للأسباب التالية

« توفر المصدر الرئيسي للمعلومات: تعتبر المعاجم الإلكترونية مصدرًا أساسيًا للمعلومات اللغوية والمفردات، حيث تحتوي على تعريفات ومرادفات وكلمات مشابهة وأمثلة توضيحية، وهذا يساعد الناطقين بلغات أخرى على فهم معاني الكلمات واستخدامها بشكل صحيح. « توفر السرعة والمرونة في الوصول للمعلومات: يمكن الوصول

إلى المعاجم الإلكترونية بسرعة وسهولة من أجهزة الحاسوب أو الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية، وبالتالي يمكن للمتعلمين البحث عن الكلمات ومعانيها واستخدامها في أي وقت وفي أي مكان.

« توفر خيارات البحث المتقدمة: تحتوي المعاجم الإلكترونية على خيارات بحث متقدمة تسمح للمستخدمين بالوصول إلى المعلومات بسهولة أكبر، حيث يمكن تصفية البحث حسب النوع، أو الجنس، أو الأصل، أو التصنيف، مما يساعد على تجنب الاختلافات في معاني الكلمات الشائعة.

« تقديم المساعدة في تعلم قواعد اللغة: تستخدم المعاجم الإلكترونية أحدث الوسائل والتقنيات لتوضيح القواعد النحوية والصرفية والتركيبية، مما يساهم في تسهيل عملية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

« توفر النطق الصوتي: تحتوي بعض المعاجم الإلكترونية على ميزة النطق الصوتي، حيث يمكن للمتعلمين سماع الكلمات والتعبير بشكل صحيح، وهذا يساعد في تحسين مهارات النطق والاستماع للغة العربية.

وتساهم برامج الذكاء الاصطناعي وعبر المعاجم اللغوية الإلكترونية في تعليم الناطقين بغير العربية في القراءة والكتابة والتحدث بالأشكال التالية

في القراءة:

« توفر الترجمة: توفر المعاجم الإلكترونية ترجمة الكلمات والنصوص من العربية إلى لغة المستخدم، وهذا يساعد الناطقين بلغات أخرى على فهم النصوص وزيادة مفرداتهم العربية.

« توفر التعريفات والمرادفات: تقدم المعاجم اللغوية الإلكترونية تعريفات الكلمات ومرادفاتها، وهذا يساهم في فهم المعاني وتوسيع الفهم القرآني اللغوي.

في الكتابة:

« توفر المفردات والكلمات المرادفة: يمكن للمتعلمين العثور على كلمات مرادفة للمفردات التي يستخدمونها وبالتالي تنويع وتحسين مهاراتهم في الكتابة.

« توفر النماذج والعبارات الجاهزة: تحتوي بعض المعاجم الإلكترونية على نماذج وعبارات جاهزة للاستخدام في الكتابة، مما يساعد على تطوير مهارات التعبير الكتابي.

في التحدث:

توفر النطق الصوتي: تسمح بعض المعاجم اللغوية الإلكترونية بسماع طريقة النطق الصحيحة للكلمات والعبارات، مما يساهم في تحسين مهارات النطق والاستماع

2. التعلم الآلي للغة: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير

تطبيقات معلوماتية مبتكرة تساعد الناطقين بغير العربية على تعلم اللغة العربية بطرق فعالة وملائمة لاحتياجاتهم الفردية. يمكن لنظم التعلم الآلي متابعة تقدم الناطق وتوجيهه نحو المهارات والمفردات المناسبة لمستواه

التعلم الآلي للغة: تستخدم تقنيات التعلم الآلي لتحليل النصوص وفهمها، بما في ذلك القواعد النحوية والصرفية والمعنوية، ويمكن استخدام هذه التقنيات في تطوير تطبيقات تعليمية تساعد الناطقين بغير العربية على تعلم اللغة العربية.

ولقد ساعدت هذه المرحلة في:

« توفير تجارب تعليمية فعالة: باستخدام التقنيات المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة، يمكن توفير تجارب تعليمية فعالة ومبتكرة للمتعلمين. يتم تحليل أداء المتعلم وتحديد نقاط القوة والضعف ومن ثم توفير محتوى وممارسات تعليمية ملائمة تعزز القدرات اللغوية.

« تخصيص التعلم والتوجيه الفردي: من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة، يمكن تحديد احتياجات المتعلم الفردية وتوجيهه في المجالات التي يحتاج إلى التركيز عليها. يتم تقديم مساعدة وإرشادات شخصية ومستمرة للمتعلم لتطوير مهاراته اللغوية بشكل فعال وفقاً لاحتياجاته الخاصة.

« تعزيز التواصل العالمي: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي وتقنيات تعلم الآلة لتطوير أنظمة ترجمة آلية فعالة تمكن المتعلمين من فهم وترجمة النصوص العربية إلى لغات أخرى والعكس. يمكن لهذه التقنيات أن تساهم في تعزيز التواصل وتجاوز حواجز اللغة بين ثقافات وجنسيات مختلفة.

التعلم الآلي الشخصي: تستخدم تقنيات التعلم الآلي الشخصي لتحليل أداء الناطقين بغير العربية في تعلم اللغة العربية وتوفير توجيهات وتوصيات مخصصة لتحسين مستواهم.

الاستجابة الصوتية الذكية: تستخدم تقنيات معالجة اللغة الطبيعية والتعلم العميق لتطوير نظم الاستجابة الصوتية الذكية التي تتعامل باللغة العربية، ويمكن لهذه الأنظمة فهم الأوامر الصوتية وتنفيذها، مما يسهل على الناطقين بغير العربية التفاعل باللغة العربية.

التعلم الآلي المبني على الألعاب: يمكن استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير ألعاب تعليمية تساعد الناطقين بغير العربية على تعلم اللغة العربية بشكل ممتع وتفاعلي، ويتم تضمين تقنيات التعلم الآلي لتحليل أداء اللاعب وتقديم توجيهات وتعليقات مخصصة.

التعلم الآلي الاجتماعي: تستخدم تقنيات التعلم الآلي الاجتماعي لتطوير واجهات تفاعلية تساعد الناطقين بغير العربية على التواصل باللغة العربية حيث يتم تدريب هذه الواجهات على فهم التعابير الوجهية واللغة الجسدية والتفاعل الاجتماعي بشكل عام.

التعلم الآلي المبني على النصوص: يمكن استخدام تقنيات التعلم الآلي لتحليل وتصنيف النصوص باللغة العربية، ويمكن استخدام هذه التقنيات في تطوير أنظمة تلقائية لتحليل النصوص واستخلاص المعلومات منها.

الاستدلال الآلي: تستخدم تقنيات الاستدلال الآلي لتحليل النصوص واستخلاص المعلومات الضمنية والعلاقات اللغوية في النصوص العربية. يمكن استخدامها في تطوير أنظمة تعليمية تساعد الناطقين بغير العربية على فهم النصوص العربية بشكل أفضل.

التعلم الآلي القائم على العواطف: تستخدم تقنيات التعلم الآلي القائمة على العواطف لتحليل العواطف والمشاعر المعبر عنها في النصوص العربية. يمكن استخدامها في تطوير تطبيقات تعليمية تساعد الناطقين بغير العربية على فهم وتعبر عن المشاعر باللغة العربية.

التعلم الآلي المبني على الصور: تستخدم تقنيات التعلم الآلي المبني على الصور لتحليل وتصنيف الصور العربية، ويمكن استخدامها في تطوير تطبيقات تعليمية تساعد الناطقين بغير العربية على فهم وتعرف على الكلمات والأشياء الموجودة في الصور باللغة العربية.

الاستخراج التلقائي للمفردات: تستخدم تقنيات استخراج التلقائي للمفردات لتحليل النصوص العربية واستخلاص المفردات الرئيسية والمهمة، ويمكن استخدامها في تطوير تطبيقات تعليمية تساعد الناطقين بغير العربية على بناء مفرداتهم في اللغة العربية.

هذه بعض التقنيات الأخرى المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام الذكاء الاصطناعي. يتم استخدام هذه التقنيات لتحسين تجربة التعلم وتعزيز فهم اللغة العربية وتواصلها، وتعتبر التقنيات مفيدة في تحسين فهم واكتساب اللغة العربية بشكل فعال

ويساعد التعلم الآلي في تعلم اللغة العربية على العديد من الطرق، منها:

« تحليل النصوص: يستخدم التعلم الآلي تحليلاً دقيقاً

للنصوص لتحديد المعاني والعلاقات بين الكلمات. هذا يساعد في فهم النصوص بشكل أفضل وتعلم اللغة العربية.

« تحسين النطق: يتم تحسين النطق من خلال برامج التعلم الآلي، حيث يتم تحليل بنية الجملة وتصحيح المخرجات الصوتية.

« فهم المفردات: يساعد التعلم الآلي على فهم المفردات والعبارات في اللغة العربية، حيث يتم تجميع البيانات المفيدة وتحليلها لإنشاء قواعد واضحة ومفيدة للتعلم.

« تحسين الترجمة: من خلال الاعتماد على التعلم الآلي، يمكن تحسين جودة الترجمة بشكل كبير. فهو يعتمد على تقنيات ذكاء صناعي وتعلم الآلي لتحسين دقة الترجمة.

« توليد النصوص: بفضل التعلم الآلي يمكن توليد النصوص العربية بشكل أوتوماتيكي، والتي يمكن استخدامها في مختلف المجالات مثل الترجمة أو توليد المحتوى.

3. التعلم العميق: وهو فرع من فروع الذكاء الاصطناعي يستخدم شبكات عصبونية اصطناعية متعددة الطبقات للتعلم واستخلاص المعلومات والأنماط من البيانات. في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يستخدم التعلم العميق في تحليل اللغة وفهمها بشكل أعمق، بما في ذلك التعرف على الكلمات والجمل والمفردات. ويمكن استخدام هذه التقنية في تطوير تطبيقات تفاعلية تساعد الناطقين بغير العربية على تحسين مهاراتهم في اللغة العربية، ويمكن استخدام التعلم العميق بعدة طرق

« الترجمة التلقائية: يمكن استخدام شبكات عصبونية تعلم عميق لتوفير ترجمة تلقائية من اللغة الأصلية إلى اللغة العربية. يتم تدريب النماذج على أزواج النصوص المترجمة بشكل صحيح لتوليد ترجمات دقيقة وسلسلة.

« التعرف على الصوت والكلام: يمكن استخدام أنظمة التعلم العميق لتعرف الكلام باللغة العربية وتحويله إلى نص مكتوب. يتم تدريب النماذج على التعرف على النطق والمفردات العربية لتحويل الصوت المسجل إلى نص مكتوب باللغة العربية.

« التعليم الذاتي وتوليد النصوص: يمكن استخدام تقنيات التعلم العميق لتدريب الروبوت على إنتاج النصوص باللغة العربية بشكل ذاتي. يتم تعليم الروبوت على النصوص العربية الموجودة وتدريبه على إنشاء نصوص جديدة بناءً على الأنماط والأفكار المستخدمة في النصوص القائمة.

« التعلم السياقي: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتدريب الروبوت على فهم السياق العربي واستخدام اللغة العربية بشكل صحيح في سياقات مختلفة. يمكن تدريب الروبوت على استنتاج الدلالة الصحيحة والمقاصد الواردة في الجمل والسياقات العربية. ويساعد التعلم العميق في تعلم اللغة العربية بالعديد من الطرق، منها:

1. فهم أسس اللغة: يساعد التعلم العميق في فهم أسس اللغة العربية، مثل القواعد النحوية والصرفية والمسكوت عنها، وهذا يؤدي إلى تحسين الكفاءة اللغوية بشكل كبير.
2. تحسين الترجمة: يستخدم التعلم العميق في تحسين جودة الترجمة، حيث يمكن استخدام تقنيات التعلم العميق في تدريب نماذج الترجمة الآلية.
3. تحليل النصوص: يساعد التعلم العميق في تحليل النصوص وفهمها، حيث يمكن استخدام التقنيات المتقدمة في معالجة اللغة الطبيعية في تحليل المعاني الدقيقة للنص.
4. توليد النصوص: يمكن استخدام التعلم العميق في توليد النصوص بشكل آلي وفي مجالات مختلفة، مثل توليد المحتوى للمواقع الإلكترونية والتطبيقات.
5. تحسين التحدث والاستماع: يمكن استخدام التعلم العميق في تحسين مهارات الاستماع والتحدث في اللغة العربية، حيث يتم استخدام التسجيلات الصوتية وتحليلها باستخدام تقنيات التعلم العميق.

بخصوص تحسين مهارات الاستماع والتحدث في اللغة العربية باستخدام

التعلم العميق، يمكن القيام بالخطوات التالية

1. تسجيلات صوتية: يمكن تسجيل النصوص الصوتية في اللغة العربية مثل المحادثات والقراءة الصوتية.
2. تطبيق التعلم العميق: يمكن استخدام تقنيات التعلم العميق، مثل الشبكات العصبية الاصطناعية، لتحليل التسجيلات الصوتية وتحديد الأصوات والتراكيب اللغوية.
3. تحسين مهارات الاستماع: باستخدام تقنيات التعلم العميق، يمكن تدريب الأشخاص على مهارات الاستماع وفهم الأصوات في اللغة العربية بشكل أفضل.

4. تحسين مهارات التحدث: باستخدام تقنيات التعلم العميق،

يمكن تدريب الأشخاص على مهارات التحدث الصحيحة في اللغة العربية، مثل التركيز على نطق الحروف والتراكيب الصحيحة. يمكن استخدام هذه الخطوات لتحسين مهارات الاستماع والتحدث في اللغة العربية بشكل شامل، وهذا يمكن أن يكون مفيداً للأشخاص الذين يريدون تعلم اللغة العربية بشكل أفضل والتواصل بها بطلاقة

4. تحسين التواصل اللغوي: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دوراً في توفير تطبيقات تفاعلية تستهدف تحسين مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة باللغة العربية. فهذه المنصات التفاعلية يمكنها تقديم تعليم مخصص ومحدد للناطقين بغير العربية وتوفير ردود وتصحيح فوري لمساعدتهم في تطوير مهاراتهم اللغوية

5. توفير التعليم عن بُعد: يساهم الذكاء الاصطناعي في توفير أدوات التعلم عن بُعد، مما يسمح للطلاب بمتابعة دروسهم واستكمال تعليمهم في اللغة العربية عبر الإنترنت. يمكن للمتعلمين الوصول إلى مدارس افتراضية ومنصات التعلم عبر الإنترنت وحتى الانضمام إلى صفوف عبر الويب، حيث يمكنهم التفاعل مع المعلمين والزملاء الآخرين

6. تطوير المهارات اللغوية: يمكن استخدام تطبيقات الهواتف المحمولة والألعاب التعليمية الرقمية لتطوير مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث في اللغة العربية. هذه التطبيقات غالباً ما تقدم تدريباً تفاعلياً وألعاباً تعليمية للمستخدمين مما يجعل عملية التعلم ممتعة وشيقة

7. التواصل الثقافي: يتيح الذكاء الاصطناعي للمتعلمين في اللغة العربية التواصل مع الناطقين بها من مختلف الثقافات، وبالتالي تتاح لهم فرصة فهم وتبادل الأفكار والتجارب الثقافية. ويمكن للمستخدمين المشاركة في المجتمعات الافتراضية ومنتديات النقاش والتعليق على المقالات والمواضيع المختلفة لبناء مهاراتهم اللغوية والثقافية

8. التدريب الشخصي وتعلم متابعة الأداء: يمكن استخدام تطبيقات التعلم الذكي والذكاء الاصطناعي لتحليل أداء المتعلمين وتقديم ملاحظات وتوجيهات شخصية. هذا يعطي المتعلمين إمكانية تحديد نقاط القوة والضعف في مهاراتهم اللغوية وتحسينها بصورة كبيرة

الخاتمة:

يمكن أن يفيد الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية بالعديد من الطرق، منها

1. الاستماع والتحدث: باستخدام التعلم العميق، يمكن تحسين مهارات الاستماع والتحدث في اللغة العربية، بالإضافة إلى

تطوير نظم الترجمة التلقائية.

2. التعلم الذاتي: يمكن للذكاء الاصطناعي تقديم مصادر تعلم ذاتي للغة العربية، مثل تطبيقات الهواتف المحمولة التي توفر محادثات صوتية ونصية بين الأفراد.

3. التحليل النحوي: يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل النحو والصرف في اللغة العربية وتوفير معلومات حول صياغة الجمل وتناسق الأفعال والأسماء.

4. التعلم المدمج: يمكن للذكاء الاصطناعي استخدام تقنيات التعلم المدمج، مثل تعلم الماكينات والتعلم التعاوني، لتحسين تجربة تعلم اللغة العربية على المدى الطويل.

بشكل عام، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تحسين التعلم وفهم اللغة العربية، كما يمكن استخدامه لتطبيقات الترجمة والتحدث عبر الحاسوب وتحديد أخطاء النحو والأملاء

النقطة الخامسة تتعلق بفائدة الذكاء الاصطناعي في تحديد أخطاء النحو والأملاء في اللغة العربية. حيث يمكن للذكاء الاصطناعي أن يتعلم قواعد النحو والأملاء والإملاء الجيد للغة العربية، ويمكنه التعرف على الأخطاء وإشعار المستخدم بالأخطاء بطرق مختلفة، مثل تظليل الكلمات التي بها أخطاء، أو توضيح الخطأ النحوي الموجود في الجملة، أو تفسير الكلمات التي لا تتوافق مع القاعدة النحوية المناسبة

على سبيل المثال، يمكن لبرامج الترجمة الآلية أن تستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد وتصحيح أخطاء النحو والأملاء في النص المترجم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، مما يتيح للمستخدمين فهم المعاني الصحيحة في النص المترجم. ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم في المدارس والجامعات، عن طريق توفير برامج وتطبيقات تفاعلية لتعليم اللغة العربية وتصحيح أخطاءها النحوية والإملائية

النتائج:

1. أكيد أهمية اللغة العربية للناطقين بغيرها ودورها في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

2. مواجهة التحديات التي يتعرض لها الناطقون بغير اللغة العربية في تعلمها واستخدامها ودور الذكاء الاصطناعي في تخطي هذه التحديات.

3. التنبيه لدور الترجمة الآلية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل الفهم والتواصل باللغة العربية للناطقين بغيرها.

4. تنفيذ واستخدام تجارب ناجحة لاستخدام تقنيات الذكاء

الاصطناعي في تعلم اللغة العربية وتحسين المهارات اللغوية للناطقين بغيرها.

5. تتبع تطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي المساعدة في تعلم اللغة العربية وتحسين المهارات اللغوية بشكل فردي وملائم لكل فرد.

6. التنبيه للتحديات الأخلاقية والقانونية المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

7. التعامل مع أفضل الإستراتيجيات والتقنيات المستخدمة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعلم وتحسين اللغة العربية.

8. التعرف على تحديات وفرص استخدام الترجمة الآلية وأنظمة التحدث الذكي لتحقيق التفاعل اللغوي الجيد للناطقين بغير العربية.

9. التنبيه بأخطاء الناطقين بغير العربية في تعلم اللغة العربية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي ومواجهتها بطرق فعالة.

10. الاهتمام المهني بالمستقبل المحتمل لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم وتطوير اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحقيق التواصل الفعال والفهم المتبادل بين الثقافات المختلفة.

التوصيات:

1. ضرورة إنجاز دراسات تحليلية لتأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتسهيلها.

2. توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم أدوات تعليمية مبتكرة لتعلم اللغة العربية، مثل التطبيقات الهاتفية الذكية والروبوتات التعليمية.

3. دراسة تطبيقات تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل الأخطاء الشائعة التي يرتكبها الناطقون بغير العربية وتدريبهم على تقليل هذه الأخطاء.

4. تحليل فعالية تقنيات تعلم اللغة العربية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي من خلال دراسات تجريبية واستطلاعات الرأي.

5. دراسة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل احتياجات ومستوى المستفيدين بشكل فردي، وتوفير تجارب تعليمية ملائمة لمستوياتهم المختلفة.

6. توضيح الفوائد التي يمكن أن يحققها توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل تحسين مفرداتهم وفهمهم للغة، وتحسين مهاراتهم في الكتابة والمحادثة.
7. تقديم توصيات للمعلمين والمصممين والمطورين حول كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية، وكذلك أفضل الممارسات والاستراتيجيات المستخدمة في هذا المجال.

مراجع البحث:

1. علي بن سباع المري، الذكاء الاصطناعي chat gpt إلى أين، كلية محمد بن راشد للإدارة الإلكترونية، ص 6.
2. استثمار الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم العربية لغة ثانية: الآفاق والإمكانيات. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، (2021). 9 (3)، 82-116. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/170089>
3. اتجاهات التكنولوجيا الناشئة: الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة لأغراض التنمية 4.0، ITU .
4. عبير أسعد، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في حياتنا اليومية، ط1، 2020، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع.
5. آلان بونيه، الذكاء الاصطناعي واقعهم ومستقبلهم، ترجمة علي صبري فرغلي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 172.
6. عادل عبد النور، مدخل إلى عالم الذكاء الاصطناعي.

حوسبة الوسائل التعليمية للأطفال - تطبيق «مبسوط» للحروف العربية نموذجا-

Computerization of educational means for kids
- “Mabsoot” application for Arabic Alphebet as an example -

د. سعاد سليمان

Souad slimani

جامعة عين تموشنت - بلحاج بوشعيب - الجزائر

souad.slimani@univ-temouchent.edu.dz

الملخص:

يندرج هذا البحث ضمن التعليمية واللسانيات الحاسوبية، وذلك بإبراز أهمية العناصر الأساسية في العملية التعليمية، كما وضح البحث أحد أكثر الطرق تطورا التي يمكن توظيفها في تعزيز مجال التعليم المحوسب وتطويره، وتجديد الوسائل التعليمية خاصة، وقد صمم البحث «تطبيق لوحة الحروف الناطقة» من أجل دروس الحروف للأقسام التحضيرية، وهذا بهدف خلق طريقة سهلة تسمح بتوظيف قدرات المعلم في حوسبته لدروسه ووسائله التعليمية.

Summary :

This research falls within the field of educational and computational linguistics, by highlighting the importance of the basic elements in the educational process. The research also showed one of the advanced methods that can be used to enhance and develop the field of computerized education, and to renew educational methods in particular. The research designed the “Arabic Alphebet Board Application” for letter lessons for the preparatory sections. This aims to find an easy way to exploit the teacher’s capabilities in computerizing his lessons and teaching means.

يعرض هذا العمل نتائج بحث مقدم لنيل شهادة الليسانس في تخصص اللسانيات التطبيقية قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة عين تموشنت - الجزائر- إعداد الطالب منصف المعتر بالله بعاطي وإشراف د.سعاد سليمان سنة 2023م

إنَّ التجديد هي سمة العصر وصفة الاستمرارية والتطور، ويعدّ توظيف الحاسوب في العملية التعليمية نوعاً مهماً من أنواع التجديد، حيث يحظى بالاهتمام المتزايد من صانعي القرار على مستويات مختلفة وخاصة على المستوى التربوي، فأصبح من الأمور الملحة على وزارات التربية والتعليم وكليات التربية بالجامعات المختلفة إعادة النظر في خططها الدراسية، وذلك من أجل إدخال علم الحاسوب مادة أساسية والاستفادة من تطبيقاته في التعليم، ويمكن تقسيم الحاسوب في التعليم إلى ثلاثة فروع، هي:

1-ثقافة الحاسوب: يعدّ هذا الفرع محط أنظار مراحل التعليم الجامعي واهتمامه، حيث الغرض منه تكوين خلفية عن الحاسوب عند المتعلّم وتطوره وكيفية التعامل معه، وقد اهتم التربويون بتطوير الأساليب المتبعة في التدريس أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يساهم الحاسوب من خلالها في تحقيق بعض أهداف عناصر العملية التربوية وخاصة المواد الدراسية (<https://yoo7b.yoo7.com/>) (t2-top, 2003)؛ فاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية أصبح أمراً ملحا

2- الحاسوب وسيلة مساعدة في إدارة العملية التعليمية: هو إعمال الحاسوب في إدارة العملية التعليمية، ويتم التركيز في وقتنا الحالي في هذا الفرع على استخدام البرمجيات التطبيقية الجاهزة مثل جداول البيانات وقواعد البيانات في عمليات الإدارة التقليدية سواء على المستوى الإداري في المدرسة أو على المستوى المدرسي في الإدارة مثل برنامج «الرقمنة» الذي تعتمد وزارة التربية والتعليم الجزائرية

3-التعليم بمساعدة الحاسوب: ويطلق عليه كذلك استخدام الحاسوب وسيلة مساعدة في التعليم وهو عبارة عن استخدام برمجيات الحاسوب التعليمية في مختلف المواد الدراسية للتعلم الذاتي أو المقيّد بالأساتذة عوضاً عن أو بالإضافة إلى الطرق التقليدية كالمحاضرة والكتاب المدرسي وتقديم المادة العلمية وأنشطتها في أنماط مختلفة من البرمجيات (<https://yoo7b.yoo7.com/t2-top, 2003>) ، وذلك حسب نوع المادة العلمية والهدف من البرمجة وطبيعة المتعلم والمعارف المراد إيصالها

ومما أدى بالبحث إلى طرق هذا النوع من الموضوعات هو استلزام مواكبة العصر والنهوض بالقطاع التعليمي ومنح المعلمين دفعة معنوية وتسخير الفروقات الفردية بينهم لصالح النظام التعليمي، ويمكن هنا طرح التساؤلات التالية: كيف يستطيع المعلم التجديد ومواكبة التكنولوجيا وتطوير العملية التعليمية؟ وماذا تمثل الوسيلة التعليمية في عملية التدريس؟ وما صفات المعلم المجدد في ميدان عمله؟ وما

الذي تقدمه الوسيلة المحوسبة لقطاع التعليم؟ وما النقاط المستهدفة في عملية تجديد الوسيلة التعليمية وعصرنتها؟ وفي الأخير ما هي الآليات المستخدمة في حوسبة الوسيلة التعليمية وتطويرها؟

يهدف البحث إلى خلق أسلوب جديد يمنح الفرصة للمعلمين في تطوير وسائلهم التعليمية وحوسبتها وتصميم الجديد منها

يُعرف التعليم بأنّه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الشخص المتعلم للأسس العامة البانية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة، ويمكن القول أن التعليم هو عبارة عن نقل للمعلومات بشكل منسق للطلاب، أو أنّه عبارة عن معلومات، ومعارف، وخبرات، ومهارات يتم اكتسابها من قِبَل المُتلقّي بطرق معينة (https://www.dictionary.com, Retrieved 30-3-2022. Edited., 2022)

فالتعليم مصطلح يُطلق على العملية التي تجعل الفرد يتعلّم علماً محدداً أو صنعة معينة، كما أنّه تصميم يساعد الفرد المُتلقّي على إحداث التغيير الذي يرغب فيه من خلال علمه، وهو العملية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته (https://www.dictionary.com, Retrieved 30-3-2022. Edited., 2022)

وتعرّف التّعليميّة بأنّها: «الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية أو حركية» (محمد، مدخل الى علم التدريس -تحليل العملية التعليمية، صفحة 03) وهي كذلك: «الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التعليم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي، أو الوجداني أو الحسي الحركي» (محمد، مدخل الى علم التدريس -تحليل العملية التعليمية، صفحة 03)، وفي هذا الصدد يمكن القول إنّ الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراتهِ المثالية، حيث يقرر بأنّ التعليمية هي تنظيم تعليم الآخرين. (محمد، مدخل الى علم التدريس -تحليل العملية التعليمية، صفحة 03)

ويمكن اعتبار أنّ التعليم عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه، ويقدم علماً مثمراً وفعالاً من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب، وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وهو عملية شاملة، يشمل المهارات، والمعارف، والخبرات: كالسباحة وقيادة السيارات» (محمد، مدخل الى علم التدريس -تحليل العملية التعليمية). فهو يشمل كل أنواع المهارات الإنسانية التي يمكن تعلّمها واكتسابها

يمد المعلم الطالب بالتوجيهات في العملية التعليمية، ليتحمل مسؤولية الإنجاز وتحقيق الأهداف، كما يبذل المعلم الجهد الذي يخطّطه وينقّذه بصورة تفاعل مباشر بينه وبين التلميذ من أجل تحقيق تعلّم مثمر وفَعّال عطية محسن علي (محمد، مدخل الى علم التدريس -تحليل العملية التعليمية) ، نخلص إلى أنّ لكلّ من المعلم والمتعلم دور فعال لتحقيق غاية التعليم

عناصر العملية التعليمية:

تكمن العملية التعليمية في تفاعل أربعة عناصر أساسية، لا تتم بغياب أحد هذه العناصر، بل وبالنظر لوجوب وجودها، يجب أن نطوّر فيها أيضاً، فلكل منها صفات يجب مراعاتها لنجاح العملية التعليمية كي تؤتي أكلها

أ- المتعلم:

هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، لذا يجب الاهتمام به من جميع النواحي الممكنة سواء كانت اجتماعية أو نفسية أو غيرها، وتسعى البيئة التعليمية كذلك لتنشئته وإعداده كعضو فعال في محيطه ومجتمع، حيث تعتبره ذلك الذي يمتلك قدرات واهتمامات ومهيو سلفاً للانتباه والاستيعاب، ليأتي دور النظام التعليمي وهو الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتقدم ويرتقي بشكل طبيعي (علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، 2003، صفحة 25)، ويكون معاصراً لما هو حوله من تطور في جميع مجالات الحياة، هذا ما يجعل منه فرداً فعالاً ذو أثر واضح سواء في حياته الفردية أو في حياته الاجتماعية، لذلك تسعى المنظومة التعليمية إلى توفير أساليب توافي جميع المتعلمين وتشمل فروقاتهم من أجل إيصال الرسالة بشكل صائب

ب- المعلم:

إن المعلم كائن وسيط بين المتعلم والمنهاج، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس بحقيبة تحمل المعرفة، إنما هو مسير وميسر لنقل المعرفة للمتعلم، إنه مهندس التعلم ومبرمج والمعدل فيه والركن الثاني في العملية التعليمية؛ وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه، ويكون على اتصال دائم بالتغيرات التي تطرأ في هذا الميدان وما جديد هذا المجال، وما مشه من تطورات بتطور العصر كما يتوقف نجاح هذه العملية على نشاطه وفاعليته لبلوغ الأهداف المنشودة . وليكتمل دور المعلم على أتم وجه عليه أن تتوفر فيه ثلاثة شروط، وهي (أنطوان، تعليمية اللغة العربية، 2006، صفحة 20)

1- الكفاية اللغوية: وهو الاستعمال التام الصحيح للغته أثناء شرحه للدرس.

2- الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون المعلم باحثاً، وعلى دراية تامة بمستجدات

مجال التدريس الخاص به

3-مهارة تعليم اللغة: تعد هذه المهارة أمراً مهماً ليس فقط عند معلم اللغة أو أساتذة اللغويات، بل عند جل المعلمين، فيحتاج كل معلم إلى شرح المصطلحات والمفردات الخاصة بمجال تدريسه، فلكل علم معجم خاص به

يقوم المعلم بتصميم المناهج الدراسية وتطويرها، وتحضير الدروس والنشاطات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق أهداف التعلم، ويستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب والوسائل التعليمية، بما في ذلك المحاضرات والنقاشات والأنشطة العملية والتعلم الإلكتروني وغيرها، لتنمية مهارات الطلاب وتعزيز فهمهم للمواد الدراسية

ج- المنهاج:

يمثل جميع المقررات الدراسية وأوجه النشاط والخبرات التي توضع لمستوى دراسي معيّن، بحيث تشكل عادات الطلبة واتجاهاتهم وتدريبهم وتحكمهم كي يتمكنوا من التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة

المنهاج أوسع من الموضوعات الدراسية، لأنه يتضمن إلى جانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية غايتها تقديم المساعدة للمعلم على أداء مهنته بنجاح، فيبين له ألوان النشاط المقدم ومنها يعيّن ما يجب أن يقوم به التلميذ داخل القسم وما يجب أن يذهب به خارجه، كما تشير هذه التوجيهات إلى الطرق التربوية التي يستحسن استخدامها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (حسن أ، 2007، صفحة 188) ونرى أن الدولة الجزائرية تسعى دائماً لتغيير المنهاج وفق الطرق التعليمية الحديثة

د- الوسيلة التعليمية:

الوسائل التعليمية مهمة جداً في تدريس المواد لتحقيق فاعلية التعليم والتعلم عن طريق تقديم الحقائق والمعلومات بطريقة تناسب إدراك التلاميذ مما يجعل أثر التعليم يتصف بالعمق والاستمرار، وهذا يؤكد أن العناية بالوسائل التعليمية وإنتاجها، ضرورة تدخل في العمل، وعلى المعلم أن يعمل على توفير الوسائل التعليمية في الوقت المناسب، وأن يشارك مع المعلمين في صنع وسائل جديدة، العمل على تطويرها والاستفادة من العينات (الرسوم – الصور – الخرائط) في ذلك، ومن شروط نجاحها نذكر ما يلي (2008، صفحة 43)

1- أن تكون الوسيلة مناسبة تماماً للدرس وتكمل النقص الذي وجد في مادة الكتاب المدرسي.

2- أن يتدرب المعلم على استخدام الوسيلة التعليمية قبل عرضها على التلاميذ.

3- استخدام الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.

4- أن تكون جذابة وخالية من الأخطاء.

كما نستطيع تعريف الوسائل التعليمية بشكل أوضح بأنها جملة من الأجهزة

والأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف لتيسر له نقل الخبرات إلى المتعلم بسهولة ووضوح (محمود، 2009، صفحة 31)، إذ إن هذه المجموعة من الأجهزة كيفما كانت طبيعتها تستخدم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار وإيصالها بسهولة للمتعلم، وكذلك هي كل أداة يستخدمها المحيط التعليمي لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح الأفكار أو تدريب المتعلمين على مهارات من نوع ما أو غرس مجموعة من القيم أو تعويدهم على عادات معينة، وقد يكون هذا دون الاعتماد على المعلم (الحرثوبي، 1999، صفحة 62)، وعلى هذا الأساس يمكن القول إن الوسائل التعليمية تحتل موقعا مميزا في العملية التعليمية لما لها من أهمية بالغة في ترسيخ المعارف في أذهان المتعلمين

تتعدد أنواع الوسائل التعليمية باختلاف الحاجة والكيفية والأهمية، ولكن يمكن حصرها في قسمين وهما

1-الوسائل الضرورية:

أ-السبورة: تعتبر من أهم الوسائل المساهمة في العملية التعليمية وتستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للمتعلم أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية وهي منتشرة الاستخدام باختلاف أنواعها. (عدلي، 2010م، صفحة 27)

ب-الكتاب المدرسي: هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد المنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم. (صالح، صفحة 80)

ج-الرسومات والصور: تعد من أهم العناصر في برنامج الوسائل المتعددة إذ إن الصور الفوتوغرافية مهمة في إكساب البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عروض تكون من بيئة المتعلم. (فهمي، صفحة 271)

2-الوسائل المساعدة:

أ-القواميس اللغوية: يساعد استعمال المعاجم في إثراء حصيلة المتعلم اللغوية، فالمعجم الذي يتخذ المتعلم مرجعا، ينبغي أن يكون جامعا لما يحتاجه المتعلم في فصله الدراسي أو في مادته المعينة. (زينب، 2003، صفحة 246)

ب-الآليات الذكية: أجهزة إلكترونية مصممة لاستقبال المعلومات وتخزينها (الألواح الذكية، الحواسيب، الهواتف)، ونحن من خلالها يمكننا إجراء عمليات بسيطة أو معقدة عن طريق برمجيات، ويتم هذا الأمر بسرعة، كما يكون الحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية. (زينب، 2003، صفحة 20)

يمكن تقسيم هذه البرمجيات إلى خمسة أقسام:

1-البرمجيات التعليمية: ويكون ذلك بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة يتبع كل وحدة سؤال خاص ثم يقوم الحاسوب بتحليل إجابة المتعلم ويقارنها بالإجابة

الصحيحة، وهو تعليم لاحتوائه على معلومات ومعارف جديدة تقدم للطلاب

2-برمجيات التمرين والممارسة: وهذا النوع يقدم للطلاب على شكل سلسلة

أمثلة للتطبيق على افتراض أن الطالب سبق أن درس وفهم قاعدته وتعزز كل إجابة ينتهي منها الطالب إما بصحيح أو خطأ

3-برمجيات الألعاب: والتي قد تكون تعليمية أو ترفيهية أو كلاهما مع بعض،

ويكون هذا النوع من البرمجيات ذو وقع قوي، حيث يرسخ المعلومة بشكل أفضل

4-برمجيات المحاكاة: وهي توفر للمتعلم موقفاً شبيهاً لما يواجهه في الحياة

العامة وتدريباً حقيقياً دون التعرض للأخطار، كما توفر الأعباء المالية على المؤسسات

5-برمجيات حل المشاكل: وتكون على نوعين، النوع الأول مشكلة يكتبها الطالب

وبعدها يحلها ويكتب الحل على الجهاز الرقمي ثم يقدم الجهاز التغذية الراجعة إما

بصحة الحل أو بخطئه، أما النوع الثاني فهو أن يقدم الجهاز المشكلة وتكون وظيفة

الطالب أن يعالجها بطرح حل أو مجموعة من الحلول. (ثابت، 2011، صفحة 196)

يمثل استعمال التكنولوجيا في التعليم أكثر الصفات المطلوبة في معلم هذا

العصر. فيجب أن تكون له قدرة على توظيف التقنية بفاعلية، نظراً للدور الحيوي

الذي تلعبه التقنية في عصرنا الحالي، كما يجب أن يكون المعلم ملماً بالتكنولوجيا

والتقنيات الحديثة المستعملة في التعليم، وقادراً على تطبيقها بفاعلية، وهذا

بفهم التعليم بالحاسوب وتطبيقه كطريقة المحاكاة أو طريقة حل المشكلات،

بالإضافة إلى توظيف الحاسوب في تقييم أداء التلاميذ، وإنشاء العروض التقديمية

باستخدام محتوى الفيديو التعليمية، كما عليه أن يكون على تواصل مع التلاميذ

أو أوليائهم عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي

ومن أهم الصفات أيضاً الصفات التجديدية على المعلم أن تكون له رغبة في

التعلم الذاتي وأن يستجيب لما حوله من مستجدات في مجال التعليم، وأن يكون

براغماتي في اختيار طرق التعليم ووسائله المناسبة والحديثة، كما عليه أن يكون

مطلعاً على مستجدات تخصصه عارفاً بالمحيط الذي يعمل به، وأن يكون مجدداً في

معلوماته، وبالتالي مطوراً للمناهج المدرسي بكامل تفاصيله.

حوسبة الوسيلة التعليمية:

بعد الاطلاع بشكل عام على أهمية التعليم كنظام ساري داخل المجتمعات

والتمعن في أقطابه من متعلم ومعلم ومناهج إلى أن وصلنا إلى الوسيلة التعليمية،

وأدركنا إدراكاً تاماً أن الوسيلة بمختلف أنواعها تحتل موقعاً مميزاً في سيرورة العملية

التعليمية

وتكون أبرز سمات المعلم في عصر التكنولوجيا توجهه التقني واهتمامه

التكنولوجي، وصفات الإبداع، والابتكار، والتجديد، فهل على معلم هذا العصر، التجديد

في أهم عناصره المساعدة «الوسيلة التعليمية»؟ وما الدوافع التي تجعله يدمج بين توجهه التقني التكنولوجي والوسائل التعليمية؟ ولماذا؟

أ-دوافع حوسبة الوسيلة التعليمية:

يجب أن يسعى المعلم دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على الخبرات الحديثة والمتجددة في مهنة التعليم، كما يجدر به أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعال وإيجابي، كما يطلب منه أن يكون عصرياً في توظيف التكنولوجيا ومسارها لروح العصر في أساليبه ومهاراته وأدواته التعليمية

ازدادت أهمية الأجهزة والأدوات التقنية نتيجة لاستخدامها في عملية التعلم داخل قاعات التدريس، بالإضافة لاستخدامها أكثر في صيغ التعليم الإلكتروني الحديث وأشكاله، ويؤدي هذا بدوره أن يضاف دور جديد إلى أدوار المعلم، والمتمثل في التعرف على هذه الأجهزة والأدوات، ومعرفة كيفية استخدامها، وصيانتها خاصة، وأن استخدامها الجيد سيساعد المعلم في تحقيق أهداف التدريس والتقويم الجيد، ويوفر له الوقت والجهد. إن التكنولوجيا بدلا من أن تعوض المعلم كلياً، فهي على العكس من ذلك ستحرره من بعض مظاهر دوره التقليدي ليتفرغ إلى التنشيط والتوجيه بشكل أكبر. (الرحيم، 2020، صفحة 697)

يمكن اختصار ما تقدمه حوسبة الوسيلة التعليمية للمعلم والمتعلم فيما يلي

يلي

1- تساعد المعلم على التغلب على حدود الزمان والمكان في حجرة الدرس (al, 2019). ويكون هذا على سبيل المثال عن طريق عرض صور عن حيوانات في أماكن بعيدة وليست موجودة في بيئة المتعلم. (محمود، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، صفحة 56)

2- تعمل على إكساب المتعلمين أنواع عديدة من السلوكيات والمعارف بطرق أكثر مرونة. (Awni, p. 34)

3- تمنح المتعلم القدرة على الإدراك والتصور بشكل أسرع، كما تعزز قدرتهم على التأمل وتعودهم على الدقة. (صالح، نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته-، صفحة 64، 65)

4- تساعد المعلم في إثراء الدافعية لدى المتعلمين ومشاركتهم في الموقف التعليمي مشاركة فعالة

5- تحفيز المتعلمين على التعلم عن طريق تفاذي تكرار النشاطات، وهذا من أبرز خواص الوسيلة المحوسبة

6-تعمل على تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وهذا بغية تحقيق عملية تربوية ناجحة. (الحسين، 2005، صفحة 39)

7-تساعد الوسيلة المحوسبة على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين. (حيث إنه من المعروف أن التلاميذ تختلف قدرات استيعابهم من متعلم لآخر، والوسائل المحوسبة تسعى إلى تغطية هذا الفرق عن طريق النشاطات المتعددة التي تقدمها)

8-تسهل من إثارة اهتمام المتعلم أيا كان عمره، حيث توفر الوسيلة المحوسبة سهولة في تقديم الغرض بحسب العمر، فقد يختلف اهتمام المتعلم بمواقف معينة مقارنة بأخرى حسب فئته العمرية. (صالح، نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته-، صفحة 64)

9-تسهل على المعلم جمع التغذية الراجعة وتقييم المتعلمين مستعينا على ما يستقبل من معلومات بشكل محوسب وبسيط. (Dr.S.Venkataraman, 2019, p. 9288-)

ب-النقاط المستهدفة في حوسبة الوسيلة التعليمية:

بعد أن أدر كنا أن أدوات التعليم المحوسبة تعد جزءاً مهماً من التكنولوجيا التعليمية التي تساعد على تحسين جودة التعليم وتحويله إلى تعليم أكثر تفاعلية. تتضمن هذه الأدوات العديد من التقنيات والبرامج التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى الموارد التعليمية المتاحة عبر الإنترنت أو في أجهزتهم، وتحسين التفاعل بين المتعلمين والمدرسين، وتوفير الوقت والجهد في تدريس المواد

وللحصول على أقصى استفادة من أدوات التعليم المحوسبة، يجب تطوير البرامج والأدوات بشكل مستمر، وتقديم تحديثات مستمرة لها. وعلى الرغم من أن هذه الأدوات تعتبر وسيلة مفيدة لتعزيز التعلم، إلا أنه قد يحتمل استخدامها بعض الأخطاء المضرة بالعملية التعليمية، لذا يجب استهداف النقاط المولية من أجل الحصول على أكبر قدر من التحصيل المعرفي للمتعلمين، وتسهيل عملية التدريس على المعلم وتفاذي أي آثار سلبية أيضا

1. تفريد التعليم :يقوم تفريد التعليم على فكرة أن جميع المتعلمين لديهم احتياجات مختلفة، ولذا فإنه من المفترض تصميم نهج فردي في بعض الحالات لأن الأسلوب الذي يصمم لفرد واحد أو مجموعة صغيرة من الأفراد يعتبر أكثر فعالية.

2. التشويق وإثارة التعليم: هي عناصر مهمة لتحفيز الطلاب على الاستمرار في تعلم المادة وتطوير مهاراتهم ومعارفهم.

3. التفاعل مع المتعلم: يعد التفاعل مع المتعلم عنصراً مهماً في تحسين جودة التعليم المحوسب، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إحصاء اهتمامات الطلاب، وكذلك مراعاة الفئة العمرية المستهدفة.

4. الذاتية في التعلم: هو عملية تعلم الأفراد بمفردهم دون المساعدة المباشرة من المعلمين أو المدربين، بل الاكتفاء بالتوجيه. وهو عملية تطوير المعرفة والمهارات والقدرات من خلال البحث، والقراءة، والتجربة، والاكتشاف. يستند التعليم الذاتي على استهداف فضول المتعلم، كما يطور من الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.

5. خفض زمن التعلم: تسعى تكنولوجيا التعليم الحديثة بكل أساليبها إلى توفير الوقت بشكل أكبر مقارنة بالطرق التقليدية .

6. سرعة التنفيذ: هي سرعة التطبيق والاستجابة، وكل ما كانت الطريقة أسرع كل ما كان ذلك في فائدة الميدان التعليمي، حيث سيسرع هذا من اكتساب كم أكبر من المعلومات كما يسرع من عملية التجريب والتعامل مع الأمور التطبيقية كالتجارب العلمية مثلا.

7. تقليل العبء: تسعى التكنولوجيا إلى توفير الجهد، وهذا ما قد يفيدنا في مجالنا التعليمي بتقليل العبء على المعلم والمتعلم كذلك.

8. خفض الميزانية: أصبحت الأساليب التي تستخدم التكنولوجيا أقل تكلفة في السنوات الأخيرة، مما يسمح ببناء نظم تعليمية متكاملة تستخدم التكنولوجيا بنسبة كبيرة.

منصات تصميم التطبيقات الذكية:

1- أكثر المنصات شيوعا:

تتنوع منصات تصميم التطبيقات بشكل كبير، بعضها مدفوع وبعضها مجاني، وتختلف في مستوى التعقيد والمرونة. ويمكن استخدام هذه المنصات في تصميم تطبيقات مختلفة مثل تطبيقات الألعاب، وتطبيقات التواصل الاجتماعي، وتطبيقات التجارة الإلكترونية، وتطبيقات الصحة واللياقة البدنية، والأهم من كل هذا تطبيقات التعليم والتدريب، ومن أبرز المنصات التي تخدم المجال التعليمي نذكر: AppyPie، Thunkable، Kodular.

2- الإمكانيات التي تمنحها المنصات للمعلم:

توفر منصات تصميم التطبيقات العديد من الإمكانيات التي تمكن المستخدمين من تصميم تطبيقات متنوعة وذات جودة عالية بسهولة وسرعة، ومن بين هذه الإمكانيات

1- واجهة رسومية بديهية: تتميز هذه المنصات بواجهات رسومية سهلة الاستخدام ومرنة، مما يمكن المستخدمين من تصميم تطبيقات بشكل سريع وفعال

2-القوالب الجاهزة: توفر منصات تصميم التطبيقات مجموعة من القوالب الجاهزة والتصاميم الأساسية للتطبيقات، مما يمكّن المستخدمين من تصميم تطبيقات بمظهر احترافي

3-العناصر المختلفة: تحتوي هذه المنصات على مجموعة متنوعة من العناصر التي يمكن استخدامها في تصميم التطبيقات، مثل الأزرار، والصور، والنصوص، والرسوم البيانية، والرموز، والأيقونات

4-التخصيص الكامل: يمكن للمستخدمين تخصيص كل عنصر في التطبيق بشكل كامل، بما في ذلك الألوان، والخط، والحجم، والترتيب، والأشكال، والأنماط، والظلال

5-التجربة التفاعلية: توفر هذه المنصات خيارات تجربة التطبيق قبل نشره، حيث يمكن للمستخدمين تجربة التطبيق وتحديد العيوب والأخطاء وإجراء التعديلات اللازمة

6-المتانة والأمان: تتميز منصات تصميم التطبيقات بمتانة وأمان عاليين، حيث تقوم هذه المنصات بحماية البيانات الشخصية للمستخدمين وتوفير الحماية اللازمة للتطبيقات

إنّ إحصائيات دراسة ميدانية قام بها «وهيب وجيه جبر» لدراسة اتجاه المعلمين في استخدام الحاسوب كوسيلة لتدريس الرياضيات، تشير إلى أنّ جلّ إجابات المعلمين كانت إيجابية ومؤيدة لاستعمال الحاسوب كوسيلة لتدريس الرياضيات لمختلف الأسباب، والتي تصبّ أغلبها في تسهيل العملية وجعلها أكثر مردودية. (وجيه، 2007، صفحة 87) كما أنّ إحصائيات لدراسة ميدانية قام بها «محمد فرّاح وخالد أبو داوود» لدراسة استعمال تطبيقات الهاتف الذكي في عملية التعليم والتعلم، تشير إلى أنّ نتيجة الاستبيان في آخر فقرة (عندما استعمل تطبيقات الهاتف الذكي للتعلم والفهم بشكل أحسن) كانت إيجابية بنسبة 75.8% وهذا ما أقر به التلاميذ المختبرون. (Farrah -Mohammed, 2018، صفحة 59/58)

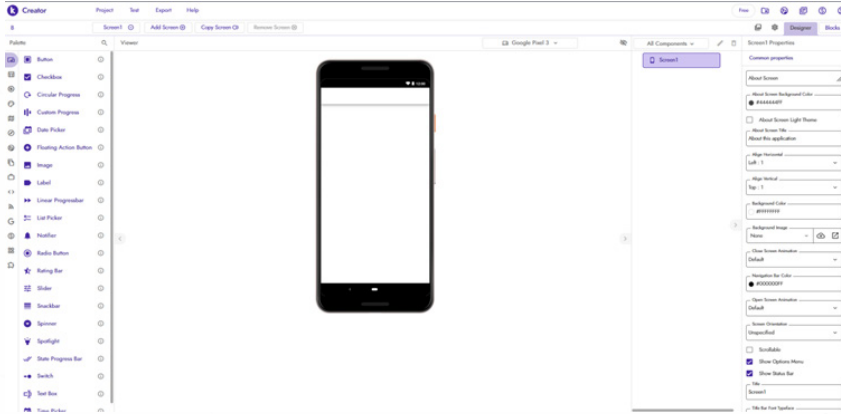
ومنه يتضح أنّ استعمال الحوسبة والتطبيقات الذكية، قد لقي اهتمام أهمّ عنصرين في العملية التعليمية ميدانيا، وهما المعلم والمتعلم، وهذا ما يشجعنا على تصميم التطبيقات وحوسبة الوسائل التعليمية من أجل توفير عملية دراسية أكثر تحصيلًا

تصميم تطبيق ذكي يخدم الدرس المقدم (الحروف الهجائية في الأقسام التحضيرية)

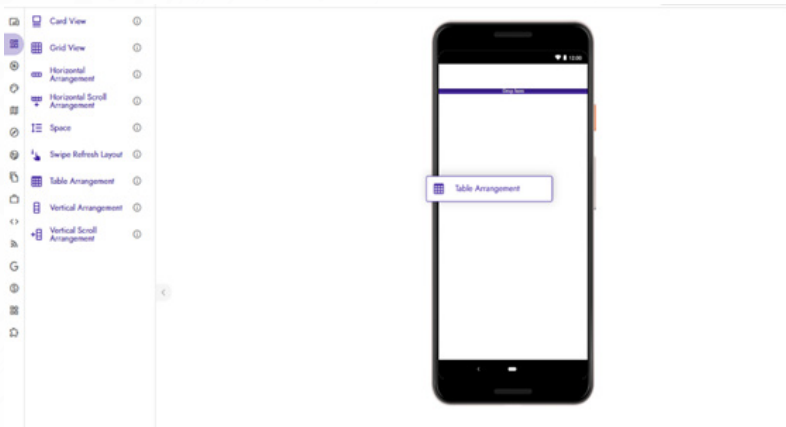
1- الآليات المستخدمة في تصميم التطبيق:

يمكن استخدام العديد من الآليات والأدوات لتصميم تطبيقات ذكية على منصات التصميم الحالية، ومن بينها: الواجهة الرسومية (GUI) والرسم البياني والتصميم الذكي (Smart design) والتصميم النموذجي (Prototyping) والتصميم الحركي (Motion design) والتصميم الذي يستجيب للأجهزة المختلفة وتحليل تجربة المستخدم (User experience analysis)، وتصميم المحتوى (Content design)، وتصميم الشخصيات (Character design)، والرسم المتحركة (Animated graphics)، وتصميم الألعاب (Game design)

ومن أجل تفعيل بعض الآليات بشكل تطبيقي يقدم البحث بعض الكيفيات المشروحة لأساسيات منصات تصميم التطبيقات الذكية، فقد وقع الاختيار على منصة «kodular» كمثال لتوفرها على العديد من المزايا واعتبارها منافسة قوية في المجال شرح واجهة المنصة: بعد التسجيل في الموقع وإنجاز مشروع جديد سوف تقابلنا واجهة المنصة والتي تعتبر واجهة تفاعلية تسمح للمصمم بالتعامل مع واجهة التطبيق وشاشة الهاتف بشكل ممتاز

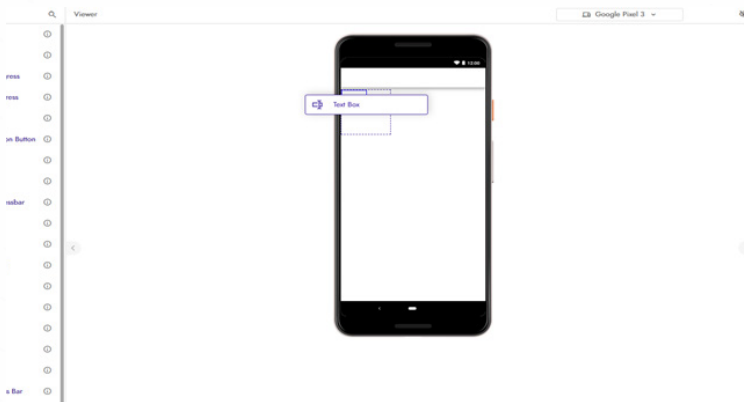


تعدّ الواجهة الرئيسية والمكان الجامع لكل خصائص المنصة، وتحتوي هذه الواجهة على العديد من الأدوات، وأهمّ خانتين هما خانة designer وخانة blocks. 1- Designer: هي ورشة عمل المصمم والمكان الرئيسي حيث يدرج منه المصمم كل ما يريد أن يظهر للمستخدم من صور ونصوص ووسائل. (2023) 2- Blocks: هي المساحة التي يقوم فيها المصمم بوضع المكعبات التي تحمل أكواد مسؤولة عن بث الفعالية في الأجسام المدرجة في التصميم

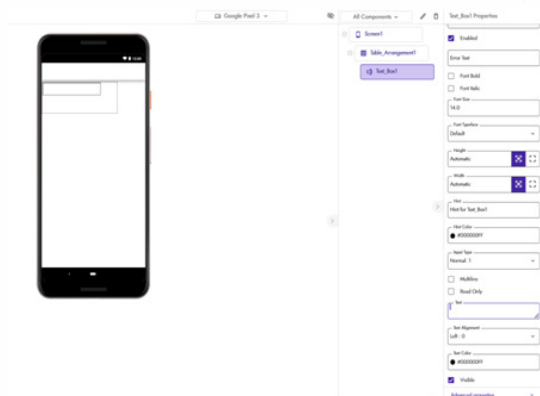


مثال عن إدراج واجهة مجدولة

3-إضافة كتابة: يكون إضافة كتابة بسحبها من لوحة العناصر الأساسية ثم إفلاتها داخل المكان المراد وضعها فيه في واجهة التطبيق



4-ومن ثم من قائمة إعدادات العنصر، نقوم بالتعديل على نوع النص وكتابة النص المراد عرضه



5-إضافة صورة: من لوحة العناصر الرئيسية نسحب عنصر الصورة، ونقوم

بإسقاطه داخل واحدة من خانات الواجهة (المراد وضعه فيها)، ومن ثم من إعدادات العنصر نقوم بتحميل الصورة المراد وضعها على الحاسب

Image1 Properties

Common properties

☐ Clickable

Height
Automatic

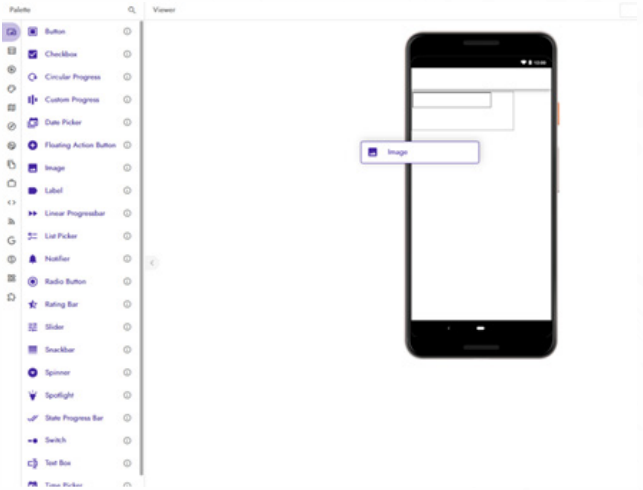
Width
Automatic

Picture
None

Rotation Angle
0.0

☐ Scale Picture To Fit

☒ Visible



Assets Manager

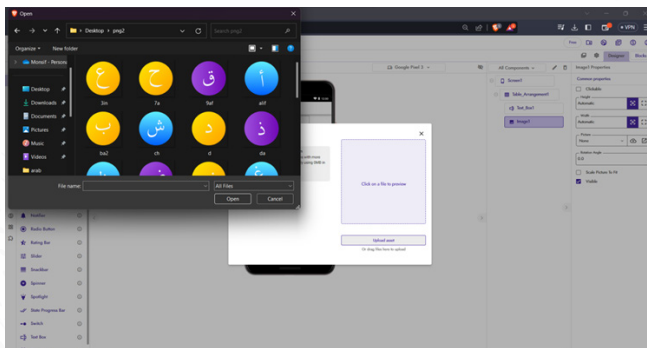
You are currently on the free plan
Upgrade to Premium to compile apps with more than 5MB in assets. You are currently using 0MB in this project.

[Upgrade to Premium](#)

Click on a file to preview

Upload asset

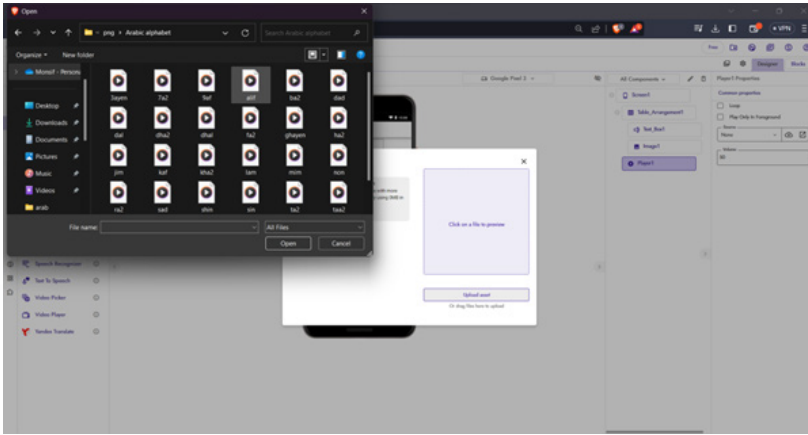
Or drag files here to upload



6- يقوم المصمم في آخر الأمر بتحديد الصورة على إعدادات العنصر لتظهر داخل واجهة التطبيق

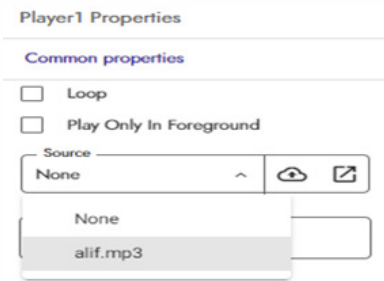
7-إضافة صوت: لا تزال طريقة الإدراج بالسحب والإفلات من قائمة عناصر media بنسبة مشغل الصوت، ولكن يختلف الأمر قليلا لأن عنصر الصوت لا يظهر في الواجهة ولا يتم تحديده من الواجهة كبقية العناصر الظاهرة، بل يحدد من قائمة العناصر المدرجة للولوح إلى إعداداته للتمكن من تحميل الصوت على الجهاز الشخصي

8- من قائمة العناصر المدرجة في التصميم نحدد المشغل المضاف حديثا.



9- نقوم باختيار الصوت المراد إضافته.

10- وفي الأخير نقوم بتحديد الصوت المراد إضافته للمشغل من إعدادات المشغل نفسه



ملاحظة: يحتوي كل عنصر على إعدادات خاصة به، يمكن الولوج لها من قائمة العناصر المدرجة (بعد إدراج العنصر)، وينفرد كل عنصر بإعداداته حتى وإن كان من نفس النوع أو الفئة، وذلك من أجل فتح مجال أكبر للتعديل والتصميم

برمجة العناصر المضافة: تكون عملية بث الحيوية في العناصر المدرجة في واجهة التطبيق عن طريق خانة blocks، ويكون ذلك عن طريق تركيب أجسام ذات سمات معينة من أجل توجيه أي عنصر

توجيه زر ليقوم بتشغيل الصوت:

- 1- بعد تحديد العنصر المراد توجيه الأمر له في خانة blocks ستظهر قائمة بجميع كودات الحالات والأوامر الممكن طرحها على العنصر المحدد
- 2- بعد ذلك نقوم بسحب الحالة المراد تفعيل الأمر فيها. مثل: الحالة (Click do) (When Button1) أي عند «ضغط الزر رقم واحد يقوم التطبيق بأمر معين»



- 3- نقوم بتحديد العنصر المراد توجيهه، وبعدها نقوم باختيار كود الأمر المناسب لحاجتنا. مثل: كود «منادات المشغل1 للبدء» ((call Player1 start).

- 4- نقوم بتركيبه مع الحالة التي ستقوم بتفعيله.



5- لنحصل في الأخير على كود كامل مكون من حالة وأمر يعمل بشكل سلس ومتكامل



وهكذا يطبق الأمر على جميع العناصر المراد توجيهها من خلال تركيب مجسم يعبر عن حالة التفعيل ومجسم آخر يعبر عن الأمر ليكتمل بطلب الكود ويقوم التطبيق بالعمل بالشكل المرغوب

ومن خلال هذه المنصة والأساليب المشروحة سالفا استطعنا تصميم الجانب التطبيقي لبحثنا «تطبيق لوحة الحروف الناطقة» من أجل دروس الحروف للأقسام التحضيرية ليتم من خلاله تبيان وتأكيد مدى فعالية الأسلوب المبتدع في حوسبة الوسائل التعليمية والدروس المقدمة فالمغزى من بحثنا هو خلق طريقة تسمح بتوظيف قدرات المعلم في حوسبته لدروسه ووسائله التعليمية بأسهل الكيفيات. (لا يتعلق الأمر بأي طريقة كانت بما يوجد من تطبيقات لتعليم الحروف في الأسواق سواء كانت لغرض تعليمي أو ربحي)، وقد سمي التطبيق ب «مبسوط» من مصدر الكلمة «بسط» تعبيراً عن تيسيره وتبسيطه لعملية تلقين تلامذة الأقسام التحضيرية للحروف..

اعتمد التطبيق استخدام الألوان لإثارة انتباه الطفل حيث تغطي الألوان نسبة كبيرة من الواجهة الأساسية للوحة الحروف، واستهدف إثارة حاسة السمع للطفل من خلال ترديد التطبيق وتكراره للحرف المختار ليتم من خلال ذلك تعويد الطفل على نطق الحرف وبذلك يسهل عليه تعلمه... «تستخدم نفس الطريقة في المدارس الجزائرية من خلال تلقين الأطفال عن طريق الإنصات للحرف، ولكن بطرق تقليدية»



خاتمة

تحصل البحث على عدّة نتائج مشجّعة على حوسبة الوسائل التعليمية وتطویرها، وتمثّلت في:

1. تسمح الحوسبة بتقليل الجهود والتكاليف، وهذا ما يعطي دفعة كبيرة لقطاع التعليم.
2. تخدم أغلب أنماط برمجيات الحاسوب المجال التعليمي بشكل جيد، وهذا ما قد يوفر الكثير على المتعلم والمعلم.
3. يوفر التطور التكنولوجي المهول باقة من الكيفيات تسمح للمعلم بالانفراد بأساليبه ووسائله الخاصة.

ولتطوير القطاع التربوي والمساهمة في تقدمه، يقدم البحث بعض الاقتراحات والتوصيات المتعلقة بأهمية حوسبة الوسائل التعليمية

1. تكوين الأساتذة والمعلمين بشكل متواضع في أساسيات البرمجة والتصميم من أجل فتح آفاق جديدة داخل الوسط الدراسي.
2. اعتماد منهج حوسبة الوسائل التعليمية أو حتى حوسبة العملية التعليمية لما لا؟ ... فهذا الأمر يوفّر الجهد والوقت والتكاليف.
3. تنصيب وحدات عمل ومخابر مصغرة بالمدارس والمؤسسات التعليمية تسعى لمساعدة المعلمين في حوسبة وسائلهم التعليمية وتخصيصها.
4. مراقبة ميدان الحوسبة وفحصها ودراستها بالنسبة للمنهاج التعليمي.
5. تلقين المتعلمين أساسيات الأجهزة الحاسوبية في الصفوف الابتدائية.
6. الانفتاح على دراسات علمية حول تطوير العملية التعليمية وعناصرها.

المراجع:

1. محمد صالح الحثروبي، نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته-، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى، دط، 1999م.
2. حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ، دط، 2018م.
3. الحيلة محمد محمود، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عمان، الأردن، دار الميسرة، ط2، 2009م.
4. الدريج محمد، مدخل الى علم التدريس -تحليل العملية التعليمية-، البليدة، الجزائر، قصر الكتاب، ط1، 1999م.
5. دومي حسن علي بني ، العمري عمر الحسين ، أساسيات في

- تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عمان، الأردن، دار حنين للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.
6. أبو رياش زهرية عبد الحق حسن، علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس، عمان، الأردن، دار الميسرة، ط1، 1427هـ، 2007م.
7. السيد محمد علي، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، الإصدار 11.
8. شحاته حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م.
9. صياح أنطوان ، تعليمية اللغة العربية، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2006م.
10. عطية محسن علي ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2003.
11. عطية محسن علي، المناهج الحديثة و طرق التدريس، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، 1434هـ، 2013م.
12. فهمي عاطف عدلي، المواد التعليمية للأطفال، عمان، الأردن، دار الميسرة، ط2، 2010م.

المجلات:

1. راهي قحطان فضل، رشيد حسن ثابت، استخدام الحاسوب لتحديد طرائق التعليم المثلّي لتعلم الطلبة، مجلة مركز دراسات الكوفة، مجلد1، العدد21، 2011م.
2. زهرة فاطمة الزهراء، تلي عبد الرحيم، صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين، حوايات جامعة الجزائر1، المجلد 34، العدد 3، 2020م.

الرسائل الجامعية:

- « جبر وهيب وجيه ،» أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية»، إشراف: د. صلاح الدين ياسين، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، نابلس، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، 2007م.

1. education», <https://www.dictionary.com>, Retrieved 30-3-2022. Edited
2. <https://education.own0.com/t54-topic>, 18 :13, 06/11/2023
3. <https://yoo7b.yoo7.com/t2-topic>, 18 :02, 06/11/2023.-1
4. Farrah Mohammed ,Abu-Dawood, Khalid, Using Mobile Phone Applications in Teaching and Learning Process, IJREE,2018, vol-3.
5. Al Rekhawi Hazem Awni, Android Applications Development Intelligent Tutoring System, IJAISR,2020, vol-4.
6. Rika Arliza et al 2019 J. Phys.: Conf. Ser. 1387 012023.
7. Venkataraman S, Rajkuma. J, Development of Cell phone-Android applications for the execution of Teacher Education Curriculum, THINK INDIA, 2019,vol-22.-

مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت إضاءة قرآنية على قيمة الأسرة في بناء المجتمع

The Concept of Fragility in Al-Ankabut Verse: A Qur'anic Highlight of the
Family Value and its Role in Community Construction

د. حنان غازي اليونس

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية عجلون الجامعية، اربد، عجلون، الأردن

Email: hanan_197444@yahoo.com.sg

الملخص:

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت، وإلقاء الضوء على قيمة الأسرة في بناء المجتمع، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل النصوص القرآنية، وتكون مجتمع الدراسة من سورة العنكبوت، وعينة الدراسة الآية (41) من سورة العنكبوت، وقائمة تحليل أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت هو الضعف المعنوي في العلاقات الأسرية الذي يهدد بناء الأسرة والمجتمع بالانهيار، وتوصي الدراسة بإجراء العديد من الدراسات القرآنية وربطها بالواقع الحالي

الكلمات المفتاحية: مفهوم الوهن؛ سورة العنكبوت؛ الأسرة؛ المجتمع.

Abstract:

The study aimed to clarify the concept of weakness mentioned in Surat Al-Ankabut, and to Highlight of the Family Value and its Role in Community Construction. The study used the analytical method to analyze Qur'anic texts. The study population consisted of Surat Al-Ankabut, the sample of the study was verse (41) of Surat Al-Ankabut, and a list of analysis tools for the study. The results of the study concluded that the concept of weakness mentioned in Surat Al-Ankabut is the moral weakness in family relationships that threatens the structure of the family and Community with collapse.

The study recommends conducting many Qur'anic studies and linking them to the current reality.

Keywords: concept of frailty; Surat Al-Ankabut; family; community.

مقدمة

إيماناً بقوله تعالى: (﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْتَكَرُونَ﴾) [الروم: 21]. تكونت هذه الآية من ثلاث جمل وواحد وعشرين (21) كلمة تناظرت فيما بينها حسب المستوى الثالث من مستويات نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم (الرواجفة، 2021)، تناظر الجمل أو الكلمات في الآية الواحدة من سور القرآن الكريم (اليونس والرواجفة، 2023)، حيث تضمنت الجملة الأولى أن القرآن الكريم عدّ الأسرة آية من آياته وامتّن على عباده بها بأن خلق لهم من أنفسهم أزواجاً لحفظ النوع الإنساني وخلافة الأرض وهو المقصد الأول من مقاصد إدارة الأسرة (داغي وإسماعيل، 2018)، وتضمنت الجملة الثانية السكينة والمودة والرحمة، بحيث يكون كل منهما سكناً للآخر، فهما مخلوقان من نفس واحدة. والمودة والرحمة حاجتان نفسيّتان أساسيتان بحاجة إلى إشباعهما، والزواج هو الوسيلة الوحيدة لإشباعهما، والجالبة للمودة والرحمة فحصل بالزوجة الاستمتاع واللذة والمنفعة بوجود الأولاد والسكون إليها (السعدي، 2002) بما ينعكس على تماسك الأسرة، وهي المقصد الثاني من مقاصد إدارة الأسرة (داغي وإسماعيل، 2018)، والجملة الثالثة تضمنت جملة توجيدية مرتبطة مع الجملة الأولى الرواجفة (2022) تؤكد أن ما ذكر لكم من قبل فيه آيات عظيمة تهدي إلى الرشاد والعبرة لِقَوْمٍ يَعْتَكَرُونَ في مظاهر قدرة الله ورحمته بخلقه (الوسيط، 1992)

وتُعتبر الأسرة اللبنة الأساسية في بناء المجتمع واستمراره، وأن أي خلل يهدد بناء الأسرة يؤدي إلى انهيار المجتمع بأكمله، لذلك حث الإسلام على الزواج لتحقيق الغاية من الزواج وهي خلافة الأرض، والغاية من خلافة الأرض هي إخلاص العبودية لله تعالى.

وقد ورد في سورة العنكبوت إشارة صريحة إلى أن مفهوم الوهن في بيت العنكبوت ليس في الخيط إذ أن خيط العنكبوت من أقوى الخيوط، بقوله تعالى: (مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنَ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ) [العنكبوت: 41]؛ لذا جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على مفهوم الوهن الذي أدى إلى انهيار بيت العنكبوت، وبيان قيمة الأسرة في بناء المجتمع

مشكلة الدراسة

الأسرة هي الركيزة الأساسية في بناء المجتمع لذا يجب علينا بناؤها بالطريقة التي حث عليها الإسلام وحمايتها من الوهن الذي قد يؤدي انهيارها إلى انهيار

أسئلة الدراسة

1. ما مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت؟
2. ما قيمة الأسرة في بناء المجتمع؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى: توضيح مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت، بيان أنواع الوهن، الحث على بناء الأسرة، تحقيق الغاية من بناء الأسرة، وإلقاء الضوء على قيمة الأسرة في بناء المجتمع

أهمية الدراسة

تأتي أهميتها من التأكيد على أن الأسرة هي اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، عناية الإسلام ببناء الأسرة، الزواج من أجل الإنجاب لخلافة الأرض، والبعد عن كل ما يهدد بناء الأسرة

مصطلحات الدراسة

مفهوم الوهن: الضعف المعنوي الذي يصيب الأسرة وأفرادها بفقدانها لمعاني المؤدة والرحمة إذ هما أساس بناء كل بيت سعيد، وبالتالي انهيارها وانهيار المجتمع بأكمله

سورة العنكبوت: سورة مكية، وترتيبها (29) بين سور القرآن الكريم، وتأتي قبل سورة الروم وبعد سورة القصص، ويبلغ عدد آياتها (69) آية

الأسرة: اللبنة الأساسية في تكوين المجتمعات واستمرارها، وتتكون من الزوج والزوجة والأبناء، أو الزوج والزوجة، أو الزوجة والأبناء، أو الزوج والأبناء، ويسكنون في بيت واحد ويوجد بينهم علاقات أسرية متبادلة، بُنيت وفق الشريعة الإسلامية

المجتمع: مجموعة من الأسر المتواجدة في مكان ما وفي زمن ما، وتوجد بينهم علاقة تفاعلية متبادلة، ويؤثرون ويتأثرون بالبيئة المحيطة بهم

الاطار النظري والدراسات السابقة

أودع الله تعالى في القرآن الكريم منهجاً ربانياً للاستدلال والتفكير والتدبر في آياته القرآنية والكونية: بحيث يقوم على إعمال العقل وتحريم تعطيله، أو استخدامه في ما يضر الناس، بشكل يضمن مجتمعاً إسلامياً محصناً فكرياً نظيفاً من أي آفة من الآفات الفكرية، يتمتع أصحابه بشخصية إسلامية مستقلة قائمة على الدليل لا على التقليد (أبو حسين، 2022)

بين الدكتور الدراز أن الوحدة الموضوعية من دلالات الإعجاز في سور القرآن الكريم، وهي متحققة في القرآن كله بجميع سوره وفي كل سورة على حدة

وعلاقة السورة بتأليتها، وقد عرض سورة البقرة نموذجاً تطبيقياً على وحدة السورة متعددة القضايا (أبو زيد، 2018)

وللتناسب في سورة العنكبوت عدة وجوه نذكر منها: التناسب بين السورة واسمها حيث ورد اسم العنكبوت في الآية (41) من السورة. بضرب مثل الذين يتخذون من دون الله أولياء بالعنكبوت التي اتخذت بيتاً وأن أوهن البيوت لبيت العنكبوت لو كانوا يعلمون، وتناسب بين السورة وخاتمتها حيث تضمنت فاتحة السورة أن الابتلاء من مقتضيات الإيمان وهو سنة كونية، وفي خاتمة السورة تضمنت أن الجهاد هو الصبر على البلاء والمحن وتحمل المشاق في سبيل الله، وتبشر الذين صبروا على الفتن والمحن بصبر وثبات وتوفيق من الله لهم في لزوم طريق الإيمان وهذه معية الله الخاصة لهم بالتوفيق والنصر والتأييد فتعانقت خاتمة السورة مع فاتحتها (الحصيني، 2007).

فهناك العديد من العوامل التي تؤثر على الوهن في الأسرة منها: اجتماعية (تفكك أسري، طلاق، سوء العلاقة الزوجية بين الزوجين، وفاة أحد الوالدين)، اقتصادية (البطالة، مكان السكن، خروج المرأة للعمل)، سياسية (الحروب، الهجرة، هدم المنازل)، نفسية (الخلافات العاطفية، الاضطرابات النفسية، الإهمال، الانهيار الخلقي بسبب الإدمان على المخدرات، ما ينتج عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من مشكلات)، الحداثة والتكنولوجيا (التغير الاجتماعي للأسرة، مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام) (اسماعيل، 2020)

الدراسات السابقة

قدمت اليونس والرواجفة (2023) دراسة هدفت إلى تطبيق المستوى الثالث من مستويات نظرية المجموعات والتناظر في القرآن الكريم وهو تناظر الجمل أو الكلمات في الآية الواحدة (بداية مع بداية، وبداية مع نهاية)؛ للكشف عن كيفية تطبيق الأحكام الفقهية الخاصة بالمعاملات المالية في الإسلام، حفظ حقوق العباد فيما بينهم، والالتزام بأوامر الله تعالى والابتعاد عن نواهيه، واستخدمت الدراسة منهجية البحث التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة والعينة من آية الدين الآية رقم (282) من سورة البقرة، واستخدم الباحثان الجملة لتحليل النص القرآني، وقائمة تحليل واحدة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن آية الدين عبارة عن منهاج مصغر للقرآن الكريم مكتمل العناصر، تضمنت (13) جملة مكتملة المعنى، منها (9) جمل على شكل أوامر و (4) جمل على شكل نواهي، بحيث يكون التعلم من الخاص إلى العام، أي أن ما ينطبق على عقد الدين ينطبق على العقود الأخرى مثل: عقد البيع، عقد الزواج، عقد الإيجار، وغيرها من العقود، ويوصي الباحثان بربط القرآن الكريم بالمنهج الأخرى، والتركيز على التعليم كوسيلة لتنمية معارف الفرد ومهاراته واتجاهاته: الذي بدوره هو أساس التغيير الذي يحقق أمن المجتمع واستقراره، فصلاح المجتمع مرتبط بصلاح أفراد الذين هم أساس التنمية المستدامة

أجرت اليونس والرواجفة(2023) دراسة هدفت إلى تفسير العلاقة بين طول الآية وموضوعها، وذلك بتطبيق المستوى الثالث من مستويات نظرية المجموعات والتناظر في القرآن الكريم الرواجفة(2021)، واستخدمت الدراسة منهجية التحليل والبيان والمقارنة، والكلمة وحدة لتحليل النصوص القرآنية، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من سورة البقرة، واستخدم الباحثان ثلاث قوائم تحليل أدوات للدراسة، والحاسب الآلي لعد الكلمات وحساب تكراراتها، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين طول الآية وموضوعها، فكلما كانت الآية طويلة تعددت موضوعاتها لعدم اكتمال المعنى، وكلما كانت الآية قصيرة قلت موضوعاتها لاكمال المعنى، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على سور أخرى من القرآن الكريم

قام بالحاج(2022) بدراسة كشفت عن العلاقة بين خواتيم السور وفواتح التي تليها؛ وذلك لبيان التواصل والترابط بين آيات القرآن الكريم وتوضيح هذا الإعجاز فيها، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي، من خلال ذكر بعض الأمثلة من بعض آيات نهايات السور وفواتح السور التي تليها، ومن نتائج الدراسة وجود علاقة تكاملية بين نهايات السور وفواتح السور التي تليها أصلت لبناء قرآني مترابط ومتكامل في الآيات والأحكام من خلال طرح الأمثلة وتوضيحها وتفسيرها من التفاسير القرآنية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لأهميته في نفي الشبهات عن عدم ترابط سور القرآن الكريم

أعدت عابد(2022) دراسة هدفت إلى إبراز خاصية مبهرة في القرآن العظيم تُفيد في إثبات إعجازه وهي « التناظر » الذي يُعد منهجية قرآنية تؤكد بناء سور القرآن الكريم وآياته على نظام واضح محدد منضبط ومنظم، وتكون مجتمع الدراسة والعينة من سورة النبأ وتوصلت النتائج إلى وجود التناظر في مقاطع وآيات السورة بشكل تسلسلي ترابطي أو متعاكس وأن العلاقة بينها مبنية على دلالات متعددة تتنوع بين التوافق والتخالف، والتتابع والتكامل

كتب الرواجفة(2022) مقالة بين من خلالها تصورًا لاتجاهات مستقبلية لتحليل النص والتدبر في ثلاثية المعجزات القرآن الكريم والحديث الشريف واللغة العربية، فجميعها تحتوي على أسرار عجيبة وترابطات عميقة ودقائق(كنوز) فكرية، تكون منظمة بمتتالية (sequence) ونسق معين، والذي سيقودنا بإذن الله لتفسيرات واكتشافات ونظريات تتناسب والحقبة القادمة، النظريات هي : نظرية المجموعات والتناظر، مبدأ الجمل أو الأدوات اللاحمة والجمل التوجيهية، نظرية النص من النص والبعد الزائد، نظرية الإقلاّب والعامل الوراثي للغة العربية

أجرى النعانة والرواجفة (2022) دراسة هدفت إلى تطبيق نظرية التناظر بين سورتي العنكبوت والبروج، وتبين أن سورة العنكبوت من النصف الأول تناظر سورة البروج من النصف الثاني، فالسورتان تتكاملان بصورة بدیعة متناسقة، ولاسيما أن المحور الذي تدور حوله السورتان يتشابه إلى حد كبير، وكذلك تتكامل

فيه الموضوعات بشكل قريب جداً، وأثبتت النظرية صحتها لنرى تكاملاً واضحاً بين موضوعاتها

قدمت جان(2016) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الرضا الزوجي وعلاقته بالتواصل العاطفي، ومعرفة الفروق في الرضا الزوجي والتواصل العاطفي تبعاً لعدد سنوات الزواج وعدد الأبناء وأعمارهم. واستخدمت الدراسة منهجية البحث الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع منسوبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من(203) زوجة من مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثة مقياسين للدراسة من إعدادها مقياس الرضا الزوجي ومقياس التواصل العاطفي، وكشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا الزوجي والتواصل العاطفي.

تعقيب على الدراسات السابقة

اشتركت الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة باستخدامها منهجية تحليل المحتوى وكان مجتمع الدراسة والعينة من سور القرآن الكريم؛ للكشف عن عدة أنواع من دلالات الإعجاز فيه، كما أنها اشتركت مع كثير من الدراسات بأنها تناولت عدداً من نظريات الترابط في القرآن الكريم، واختلفت عن الدراسات السابقة بأنها طبقت المستوى الثالث من مستويات نظرية المجموعات والتناظر في القرآن الكريم، ومبدأ الجمل اللاحمة والتوجدية ونظرية النص من النص وتحليل البعد الزائد، على الآية رقم (41) من سورة العنكبوت؛ للكشف عن مفهوم الوهن الوارد في الآية، وإلقاء الضوء على قيمة الأسرة في بناء المجتمع

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: المنهج التحليلي الذي يقوم على تحليل النصوص القرآنية لتوضيح مفهوم الوهن الوارد في سورة العنكبوت الآية رقم (41)، وإلقاء الضوء على قيمة الأسرة في بناء المجتمع

مجتمع الدراسة: سورة العنكبوت وهي مكية، وترتيبها(29) بين سور القرآن الكريم، وتأتي قبل سورة الروم وبعد سورة القصص، ويبلغ عدد آياتها(69)آية **وعينة الدراسة:** الآية رقم (41) من سورة العنكبوت والمتضمنة لمفهوم الوهن وبالبلغ عدد كلماتها(19) كلمة

أداة الدراسة: استمارة تحليل المحتوى.

المعالجة الإحصائية: تقسيم الآية رقم (41) من سورة العنكبوت إلى أربع (4) جمل، وعدّ الكلمات في كل جملة

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مفهوم الوهن الورد في سورة العنكبوت؟

ورد في معجم لسان العرب (لابن منظور) معنى الوهن: «الضعف في العمل والأمر، وكذلك في العظم ونحوه». وفي التنزيل العزيز: «حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ» [لقمان، 14]: جاء في تفسيرها ضَعْفًا عَلَى ضَعْفٍ أَي لَزِمَهَا بِحَمْلِهَا إِيَّاه تَضَعُفٌ مَرَّةً بَعْدَ مَرَّةٍ، وَقِيلَ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ أَي جَهْدًا عَلَى جَهْدٍ

لتحديد مفهوم الوهن الورد في آية رقم (41) من سورة العنكبوت، رجعنا إلى كتب تفسير القرآن الكريم (ابن كثير، السعدي، القرطبي، الوسيط)، وتطبيق نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم ومبدأ الجمل اللاحمة ومبدأ الجمل التوجيهية للرواجفة (2021)، نظرية النص من النص والبعد الزائد في تحليل الخطاب للرواجفة (2020) ودراساتي اليونس والرواجفة (2023)، بتقسيم الآية إلى ثلاث (3) جمل متناظرة فيما بينها حسب المستوى الثالث من مستويات نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم (تناظر الجمل أو الكلمات)، وعدّ كلمات الجملة الواحدة باستخدام الحاسب الآلي، كما يظهر بالجدول رقم (1)

جدول رقم (1) يتضمن جمل آية (41) من سورة العنكبوت وعدد الكلمات في كل جملة

الرقم	الجملة	عدد الكلمات
1	مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ	9
2	اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ	7
3	لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ	3
المجموع		19

ورد في القرآن الكريم العديد من الأساليب المستخدمة لفهم وتدبر آيات القرآن الكريم، ومن هذه الأساليب أسلوب ضرب الأمثلة، والغاية منه أخذ العبرة والموعظة، فالوهن الورد في سورة العنكبوت هو الوهن المعنوي لأنه محروم من معاني المودة والرحمة بين الزوج والزوجة وبين الأشقاء وبين الأبناء والأم والتي هي أساسيات كل بيت سعيد، وقد درس أحد العلماء طبيعة البيت العنكبوتي من الداخل، فوجد أن أنثى العنكبوت بعد إتمام عملية التلقيح تقوم بافتراس الذكر، وتتغذى عليه طيلة فترة الحضنة للبيض، وبعد أن يفقس البيض تتغذى اليرقات على أضعفها، وبعد أن يقوى الصغار، يأكلون أمهم لأنها أصبحت أضعفهم، وهكذا تبدأ دورة حياة بيت العنكبوت من جديد، فالضعف في بيت العنكبوت، ضعف في الترابط الأسري بين أعضائه (عيد، المسترجع من موقع إسلام أون لاين 3/9/2023)

وقد فسرهما القرطبي (2006) بأن الله ضرب مثل من اتخذ من دونه آلهة لا تنفعه ولا تضره باعتقادهم الخاطيء بأنهم استندوا إلى من هم أقوى وأقدر على كل شيء؛ بالعنكبوت وهي أضعف الحيوانات اتخذت بيتاً لا يقيها حراً ولا برداً. مؤكداً أن بيت العنكبوت من أضعف البيوت، ولو علم الذين اتخذوا من دون الله آلهة أن عبادة الأوثان لا تغني عنهم شيئاً، مثل العنكبوت التي اتخذت بيتاً ضعيفاً، لأنهم يعلمون أن بيت العنكبوت ضعيف من ضعفها لما اتخذوه، والضعف ليس في خيوط العنكبوت التي يبنى منها البيت، لأن العلماء أكدوا أن خيوط العنكبوت من أقوى الخيوط وإنما الضعف في بيت العنكبوت، ولأن دورة حياة العنكبوت تبدأ ببناء الزوجة للبيت ومن ثم جلب الزواج وبعد الزواج تقتل الزوجة الزوج، وبعد تفقيص البيض يتغذى الأشقاء الأقوياء على الأشقاء الضعاف، ومن ثم يتغذى الأبناء على الأم عند ضعفها؛ ولهذا يكون الضعف في طبيعة العلاقات الأسرية التي تخلو من معاني المودة والرحمة التي هي أساسيات كل بيت سعيد.

وعندما طبقنا نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم، ومبدأ الجمل اللاحمة و مبدأ الجمل التوجيهية للرواجفة (2021) على هذه الآية وجدنا أنه يمكن تقسيم الآية إلى ثلاث (3) جمل متناظرة فيما بينها حسب المستوى الثالث من مستويات نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم (بداية مع نهاية)، فنجد أن الجملة الأولى تضمنت مثلاً، فالمشبه من أشرك بالله تعالى والمشبه به وهي العنكبوت، والجملة الثانية تضمنت أن العنكبوت اتخذت بيتاً ضعيفاً من الخيوط المتشابكة التي لا تقى حراً ولا برداً، وأكدت أن الضعف في البيت وليس بالخيوط حسب مبدأ الجمل التوجيهية بقوله تعالى: **(وَإِنْ أَوْهَنَ الْبُيُوتُ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ)**، والجملة الثالثة حسب مبدأ الجمل اللاحمة لو علم الذين أشركوا بالله أن ما اتخذوه من دون الله لا ينفعهم في شيء لما اتخذوه، ونجد أن كلمة

العنكبوت تكررت مرتين وأن سبب تسمية السورة بهذا الاسم بسبب المثل الوارد في السورة عن بيت العنكبوت، وكلمة البيت تكررت ثلاث مرات، فكلمة البيت الأولى تعني البناء وهي شبكة الخيوط التي لا تقى حراً ولا برداً، والثانية والثالثة فهي تعني طبيعة العلاقة داخل البيت والتي هي من أضعف العلاقات لافتقارها لمعاني المودة والرحمة، وهذا لا يتعارض مع آراء العلماء والمفسرين، كما في الشكل رقم (1)



الشكل رقم (1) يمثل تناظر الجمل أو الكلمات (بداية مع نهاية) في الآية رقم (41) من سورة العنكبوت.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما قيمة الأسرة في بناء

المجتمع؟

رجعنا إلى كتب تفسير القرآن الكريم (ابن كثير، السعدي، القرطبي، الوسيط)، ونظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم ومبدأ الجمل اللاحمة ومبدأ الجمل التوجيهية للرواجفة (2021)، ونظرية النص من النص والبعد الزائد في تحليل الخطاب للرواجفة (2020)، ودراساتي اليونس والرواجفة (2023)

تناظرت الآية [العنكبوت:41] مع الآية [العنكبوت:8] بقوله تعالى: (﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا وَإِنْ جَاهَدَاكَ لِتُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا﴾ إلى مَرْجِعِكُمْ فَأَتَّبُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ»). حسب المستوى الثاني من مستويات نظرية التناظر والمجموعات بالقرآن الكريم تناظر الآيات بالسورة الواحدة (بداية مع نهاية) حيث بينت الآية أن الله تعالى أمر بالإحسان إلى الوالدين وبرهما قولاً وفعلًا، ما لم يكن في معصية الله ورسوله، واستثنى منها، أنه في حال جاهدك لتشرك بالله فلا تطعهما، مؤكداً على أن نهاية كل إنسان هي العودة إلى الله تعالى فيجازيكم على أعمالكم التي كنتم تعملوها في الدنيا، ففي هذه الآية أمر بالإحسان إلى الوالدين بغير معصية، بعكس ما يحدث في بيت العنكبوت

تناظرت الآية [العنكبوت:8] فيما بينها حسب المستوى الثالث من نظرية التناظر والمجموعات بالقرآن الكريم تناظر الجمل أو الكلمات (بداية مع نهاية)، وحسب مبدأ الجمل اللاحمة في كلمة (فَلَا تُطِعْهُمَا)، وحسب نظرية النص من النص والبعد الزائد في تحليل الخطاب للرواجفة (2020)، فإن محور التناظر هو كلمة (لَكَ) بتقسيم كلمات الآية إلى قسمين والبالغ عدد كلماتها (23) كلمة، حسب المستوى الثاني من مستويات نظرية التناظر، حيث تضمنت الآية في بدايتها الأمر بالإحسان إلى الوالدين بغير معصية، وفي حال طلبوا منك الشرك بالله نهى عن طاعتهم، وفي نهايتها بين الله تعالى أن نهاية كل إنسان هي العودة إلى الله تعالى فيجازيكم على أعمالكم التي كنتم تعملوها في الدنيا كما في الشكل (2).



الشكل رقم (2) يمثل تناظر الجمل أو الكلمات (بداية مع نهاية) في الآية رقم (8) من سورة العنكبوت.

وسنلقي الضوء على قيمة الأسرة من خلال بعض الأدلة القرآنية التي تحت على بناء الأسرة في الإسلام كما يلي

قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا) [النساء:1]. لو تأملنا هذه الآية لوجدنا أنها تضمنت أربع (4) جمل و(29) كلمة متناظرة فيما بينها حسب المستوى الثالث من مستويات نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم، وكلمة (منهما) هي محور التناظر في هذه الآية حسب نظرية النص من النص والبعد الزائد في تحليل الخطاب، حيث تضمنت الجملة الأولى بأمر الناس أن يتقوا الله المنفرد بالخلق وحده فخلقهم من نفس واحدة وهي سيدنا آدم عليه السلام، وخلق من آدم حواء، وبث من آدم وحواء رجالاً كثيراً ونساء، وهي الأسرة الأولى أساس الخلق كله، وهي محور تناظر السورة. وفي الجملة الثالثة حسب مبدأ الجمل اللاحمة أمر بتقوى الله وبالأرحام التي لا تقطعوها، فإذا أردتم شيئاً من أحد قلتم له أسألك بالله وبالرحم، وحسب مبدأ الجمل التوجدية في الجملة الرابعة تضمنت تأكيداً على أن الله كان رقيباً وحفيظاً على أعمالكم، وهذا لا يتعارض مع آراء المفسرين كما في الشكل رقم(3).



الشكل رقم(3) يمثل تناظر الجمل أو الكلمات(بداية مع نهاية) في الآية (1) من سورة النساء.

وفي قوله تعالى: (هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيًّا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَوَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْنَا صَالِحًا لَنُكَوِّنَنَّ مِنَ الشَّكْرِينَ) [الاعراف:189]. تضمنت هذه الآية أربع (4) جمل و(31) كلمة متناظرة فيما بينها حسب المستوى الثالث من مستويات نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم، وكلمة (حَمْلًا) هي محور التناظر في هذه الآية حسب نظرية النص من النص والبعد الزائد في تحليل الخطاب، حيث تضمنت الجملة الأولى أن الله تعالى هو المتفرد بالخلق وخلق جميع الناس من سيدنا آدم أبو البشرية وخلق من آدم زوجه(حواء) ليأنس بها ويطمئن إليها، وفي الجملة الثانية وحسب مبدأ الجمل اللاحمة فعندما قضى حاجته منها، حملت حملاً خفيفاً، ويكون الحمل في أول مراحل خفيفاً لأنه صغير(الطفة)، واستمرت في حملها، وفي الجملة الثالثة عندما كبر الحمل وأصبح ثقيلاً توجهوا بالدعاء إلى ربهما، وحسب مبدأ الجمل التوجدية لأن رزقنا المولود السليم تام الخلقة، الذي يصلح للأعمال النافعة، لنشكرك على نعمك كما في الشكل رقم(4)



الشكل رقم(4) يمثل تناظر الجمل أو الكلمات (بداية مع نهاية) في الآية (189) من سورة الأعراف.

وقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا) إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ» ([الحجرات: 13].



تضمنت هذه الآية أربع (4) جمل و(23) كلمة متناظرة فيما بينها حسب المستوى الثالث من مستويات نظرية التناظر والمجموعات في القرآن الكريم، وكلمة (لتعارفو) هي محور التناظر في هذه الآية حسب نظرية النص من النص والبعد الزائد في تحليل الخطاب، حيث تضمنت الجملة الأولى وحسب مبدأ الجمل التوجيهية تأكيداً للناس أن الله تعالى خلق جميع الناس من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوباً وهي أعم من القبائل، وبعد القبائل الفصائل والعشائر وغيرها، والغرض من ذلك لمعرفة أنساب العرب والعجم، وحسب مبدأ الجمل التوجيهية مؤكداً على أن الله هو العليم بكم والخبير بأموركم فيهدي من يشاء ويضل من يشاء، يرحم من يشاء ويعذب من يشاء، الحكيم العليم الخبير في ذلك كله كما في الشكل رقم(5)

الشكل رقم(5) يمثل تناظر الجمل أو الكلمات (بداية مع نهاية) في الآية (13) من سورة الحجرات.

أولى الإسلام عناية فائقة للأسرة وجعل لها مكانة عظيمة بالاهتمام بشؤونها في القرآن الكريم، ووضع لها التشريعات التي تسهل عليها القيام بمهمتها الرئيسية في خلافة الأرض وإعمارها؛ لتحقيق الغاية الأسمى وهي إخلاص العبودية لله وحده، نوجزها بما يلي

- « نُعد الأسرة حجر الأساس في بناء المجتمعات.
- « إشباع الحاجات الفسيولوجية والفطرية للزوجين والأبناء.
- « الوصول إلى السكينة والمودة والرحمة.
- « أفضل وسيلة للتكاثر وحفظ الأنساب.
- « أول مؤسسة تعليمية وتربوية للزوجين والأبناء، فهي تتيح الفرصة للزوجين على تحمل المسؤولية والمطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات.
- « تقديم القدوة الحسنة من خلال بناء العلاقات الأسرية بين الأزواج وبين الأبناء، التي تحفظ تماسك الأسرة واستمرارها وتماسك المجتمع وحفظه من الانهيار.

الخلاصة والتوصيات

التغيير ظاهرة اجتماعية حتمية، فعلى الرغم من الإيجابيات التي أحدثتها التطورات التكنولوجية الحديثة؛ إلا أنه يوجد تحديات تواجه المجتمعات بشكل عام والأسرة بشكل خاص باعتبارها أساس هذه المجتمعات، وعملت هذه التطورات على تغيير العلاقات داخل وخارج الأسرة، ومن أبرز هذه التحديات الغزو الثقافي القادم إلينا عن طريق التكنولوجيا الحديثة، والإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي مثل: الفيس بوك، الواتساب، والتليجرام وغيرها، فهذه الفتنة دخلت جميع البيوت إما لأغراض تعليمية أو ترفيهية أو تقيفية أو تدميرية، فنجد الأسرة في هذه الأيام تعاني من مشكلات أسرية كثيرة أحدثتها التكنولوجيا منها: ارتفاع حالات الطلاق، قلة التواصل بين أفراد الأسرة، والإدمان على المخدرات، التفكك الأسري، الخيانة الزوجية، انحراف الشباب والبنات، إقامة علاقات غير شرعية، الإدمان على المواقع الإباحية وإشباع الرغبات بطرق غير شرعية، العنف الأسري، انتشار الجريمة، ارتفاع المهور وتكاليف الزواج، تأخر سن الزواج، وغيرها من المشكلات التي تهدد بناء الأسرة وبالتالي انهيارها وانهيار المجتمعات، وتوصي الباحثة بإجراء العديد من الدراسات القرآنية وربطها بالواقع الحالي

المصادر والمراجع

- « القرآن الكريم
- « إسماعيل، ريم عبد الوهاب، (2020). الوهن الأسري والعوامل المؤثرة فيه (دراسة ميدانية في مدينة
- « الموصل)، مجلة آداب المستنصرية، مج44، ع92، ج1، ص 16-1.
- « ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء، تفسير القرآن العظيم، (بيروت- لبنان): دار ابن حزم، (2000).
- « ابن منظور، محمد بن جلال الدين، لسان العرب، القاهرة: دار الحديث، (1993).
- « أبو حسين، ياسر محمود، (2022). المنهج القرآني في الاستدلال العقلي. مجلة جرش للبحوث
- « والدراسات، مج 23، ع 2، ص 5091-5114.
- « أبو زيد، دعاء محمد، (2018). الوحدة الموضوعية في السورة المتعددة القضايا في التفسير الإذاعي
- « للدكتور محمد عبد الله دراز، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 24(2)، 115-155.
- « بالحاج، محمد إبراهيم، (2022). التوافق بين خواتيم السور وبدايات السور التي تليها في آيات القرآن
- « الكريم دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإسلامية، مج5، ع6، ص 104-89.
- « الحصري، مقبولة علي، (2007). أثر النظم في تناسب المعاني في سورة العنكبوت، رسالة ماجستير،
- « جامعة أم القرى، السعودية، ص1-311.
- « جان، نادية سراج، (2016). الرضا الزوجي وعلاقته بالتواصل العاطفي وعدد سنوات الزواج وعدد
- « الأبناء والمرحلة العمرية للأبناء، المجلة الدولية المتخصصة، مج5، ع9، ص 23-1.
- « داغي، علي عارف، وإسماعيل، أردوان مصطفى، (2018). مقاصد إدارة الأسرة في القرآن الكريم.
- « مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مج22، ع43(أ)، ص 92-75.
- « الرواجفة، أيمن عيد، (2018). نظرية شبكة التناظر (التناغم) في القرآن الكريم: مبدأ النظرية، مجلة
- « الأطروحة، العراق، مج(3)، عدد(9)، ص1-22.
- « الرواجفة، أيمن عيد، (2020). نحو نظرية لغوية جديدة لحقبة جديدة: النص من النص والبعد الزائد

- « في تحليل الخطاب، مجلة الأطروحة، مج5، ع5، ص 20-9.
- « الرواجفة، أيمن عيد، التجسير بين الآداب والعلوم: نظرية المجموعات (الزمر) والتناظر في
- « القرآن الكريم، عمّان: دار جليس الزمان، (2021).
- « الرواجفة، أيمن عيد، (2022). الاتجاهات المستقبلية في ثلاثية الأبعاد القرآن الكريم والحديث الشريف
- « واللغة العربية: الذهاب إلى أبعد، مجلة المناهل، مج3، ع1، ص 9-28.
- « السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في كلام المنان، (بيروت- لبنان):
- « مؤسسة الرسالة، (2002).
- « طنطاوي، محمد سيد، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، (القاهرة - مصر): دار المعارف، (1992).
- « عابد، مختارية، (2022). التناظر في القرآن الكريم-دراسة تطبيقية في سورة «النبأ» مجلة
- « المناهل، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، الجزائر، مج3، ع1، ص 124-141.
- « عيد، محمد السقا، (بدون سنة نشر). بيت العنكبوت.. أقوى الخيوط وأوهن البيوت. تم الاسترجاع من
- « الانترنت ب 3/9/2023 المتاح على الرابط،
- « <https://islamonline.net/author/m-saka>.
- « القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان،
- « (بيروت- لبنان): مؤسسة الرسالة، (2006).
- « النعانة، خالد أحمد، والرواجفة، أيمن عيد، (2022). التناظر بين سورتي العنكبوت والبروج، مجلة
- « البحوث والدراسات الإسلامية، ع68، ص 243-274.
- « اليونس، حنان غازي، والرواجفة، أيمن عيد، (2023). ما العلاقة بين طول الآية وموضوعها؟ دراسة
- « تطبيقية على سورة البقرة». مجلة سيبويه لعلوم اللغة العربية والتربوية - ماليزيا، مج4، ع1، ص 185-204.

- « اليونس، حنان غازي، والرواجفة، أيمن عيد. (2023). تناظر الجمل في الآية الواحدة من القرآن
- « الكريم(المنهاج الرباني) «آية الدين مثلاً» إضاءة قرآنية على مفهوم التنمية المستدامة. المؤتمر الدولي السابع: الاتجاهات البحثية الحديثة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 25-26 / أكتوبر 2023 أنطاليا - تركيا.

الدور الوسيط للحساسية الانفعالية في العلاقة بين يقظة الضمير والخيال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة

م.م فايق رياض محمد

جامعة بابل , كلية التربية للعلوم الإنسانية (01052732770)

hum.fayeq.rheid@uobabylon.edu.iq

م.م مهند كاظم عباس

جامعة بابل , كلية التربية للعلوم الإنسانية , (25353310870)

mohanned.kadhum@uobabylon.edu.iq

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

« الدلالة الإحصائية للعلاقات الارتباطية بين الحساسية الانفعالية ويقظة الضمير والخيال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة

« التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للعلاقات بين يقظة الضمير والخيال الأخلاقي في وجود الحساسية الانفعالية كمتغير وسيط لدى طلبة الجامعة

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي وبلغت حجم العينة الاحصائية (378) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل للعام الدراسي (2022/2023)، وزعت بالأسلوب العشوائي ذي التوزيع المناسب باستخدام معادلة كوكرن، وقام الباحثان بتبني أدوات البحث واستخراج قيم الصدق والثبات لها، باستخدام عدة وسائل إحصائية منها: التحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل تحديد المسار. وقد توصل الباحثان الى عدة نتائج، وخرجوا بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الكلمات المفتاحية: الحساسية الانفعالية، يقظة الضمير، الخيال الأخلاقي، طلبة

الجامعة

The intermediate role of emotional sensitivity in the relationship between conscientiousness and moral imagination among university students

Asst.Lecturer Muhanned Kadhim Abbas Al-Dulaimi
Al-Serhane

Asst.Lecturer Fayeq Rheid

mohanned.kadhum@uobabylon.edu.iq

hum.fayeq.rheid@uobabylon.edu.iq

Abstract

The research aims to identify:

1. The statistical significance of the correlations between emotional sensitivity, alertness of conscience, and moral imagination among university students
2. The direct, indirect and total effects of the relationships between the alertness of conscience and moral imagination on the presence of emotional sensitivity as a mediating variable among university students

The current research adopted the descriptive approach, and the size of the statistical sample was (378) male and female students from the University of Babylon for the academic year (2022/2023). It was distributed in a random manner with a proportional distribution using the Cochran equation. The researchers adopted the research tools and extracted their validity and reliability values using several statistical methods, including Confirmatory factor analysis, Pearson correlation coefficient, and path determination coefficient. The researchers reached several results and came up with a set of conclusions, recommendations, and proposals.

Keywords: Emotional sensitivity, Conscientiousness, Moral imagination, University students

مشكلة البحث

إن الاستجابة الشديدة والمبالغة للأحداث العادية التي يمر بها الطالب في الحياة، وتضخيمها أكثر مما يتطلبه الموقف، بالإضافة إلى عدم قدرته على الثبات والنضج الانفعالي، لها تأثير ذو أثر واضح في نموه على المستوى الجسدي والتربوي والنفسي، وهي تؤثر على طبيعة تفاعله مع الآخرين سلباً وإيجاباً، وتتجلى تأثيراتها بشكل أكثر وضوحاً في عملياته المعرفية ومستواه العلمي والمهني فيما بعد، فالطالب ذو الحساسية الزائدة لا يتقبل النقد أو التقييم لأدائه وواجباته (Guari-2003:25.no) وهي تعوق قدرة الطالب على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، وتؤثر على قدرته في الفحص والتمحيص في علاقاته مع الآخرين (Wall et al 2018:2).

وُيُنْت دراسة كوستا وماكري Costa & McCrea (1995) على أنّ الإحساس بالواجب هو من الصفات الرئيسة ليقظة الضمير، وانعدامها عند الطالب يؤدي إلى اللامبالاة وعدم الموثوقية والاعتماد عليه، ومن ثم تؤثر على موازين شخصيته وقدرته على تخطي العقبات والإضرار بالفرد والمجتمع على حد سواء في مجال الجانب القيمي والأخلاقي والتربوي (Costa & McCrea, 1995: 653-665)

وان تجاهل الخيال الأخلاقي في حياة الفرد، قد يؤدي إلى مواجهة العديد من المشاكل منها اتخاذ القرار الخاطئ، وعدم التمييز بين الاحتمالات المختلفة في موقف معين وتصور المساعدة المحتملة والأذى الذي من المحتمل أن ينجم عن خيار أو فعل معين (Moberg & Seabright, 2000: 845-884)

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الدور الوسيط للحساسية الانفعالية في العلاقة بين يقظة الضمير والخيال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث

أكد كوفمان وبونانو Coifman & Bonanno (2010) على أنّ الحساسية الانفعالية تؤدي دوراً إيجابياً في حياة الطالب، فهي تساعد على التواصل والتعامل مع الآخرين، كما تساعدهم على الفهم والإدراك وهي دافع معزز للدراسة، وتزيد من قدرته على مواجهته لمواقف الحياة الضاغطة (Coifman & Bonanno, 2010: 479-490)

تحتل يقظة الضمير مكانة بارزة بين القيم والمبادئ الأخلاقية إذ تُعدّ من السمات الأساسية التي تبنى عليها القيم الروحية والخلاقية لدى الفرد في تنشئته، والتي تؤدي دوراً هاماً في بناء شخصيته وتكامل المنظومة القيمية لديه (العمر: 2005، ص 2)

وتتجلى أهمية الخيال الأخلاقي في المواقف الأخلاقية أكثر، مما يؤدي تبني منظور الآخرين إلى التعاطف معهم أكثر ويساعد على مراقبة الأفكار ونقدها ذاتياً والتركيز على ما هو مهم وغير مهم منها ويشجع على اتخاذ القرارات الصحيحة التي تنطوي على إعادة توجيه حلول إبداعية للحاضر من خلال الخبرات السابقة التي يعيد تفسيرها، ويعيد تخصيصها ضوء الفهم الخيالي لما يمكن أن يعتمد على الاحتمالات السارية في الحاضر (Buchholz & Rosenthal, 2005: 307-315)

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. الدلالة الإحصائية للعلاقات الارتباطية بين الحساسية الانفعالية ويقظة الضمير والخيال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة
2. التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للعلاقات بين يقظة الضمير والخيال الأخلاقي في وجود الحساسية الانفعالية

كمتغير وسيط لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات الأولية - جامعة بابل للعام الدراسي (2023) من كلا الجنسين (ذكور- إناث) ومن كلا التخصصين (علمي- إنساني)

مصطلحات البحث:

أولاً: الحساسية الانفعالية Emotional Sensitivity

التعريف النظري: القدرة على التعبير عن العطف، وكثافة وخصوبة الشعور، وتتمثل في الميل إلى عمل روابط عاطفية مع الأشخاص (Dąbrowski, 1996:84).
التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على مقياس الحساسية الانفعالية.

ثانياً: يقظة الضمير Conscientiousness

التعريف النظري: وهو مظهر شخصي يمتاز فيه الفرد بالسعي ليكون واعياً، وحيّ الضمير، وجاداً، وذو عزيمة وإرادة على التصميم والإنجاز (Costa & McCrae, 1995:26).
التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على مقياس يقظة الضمير.

ثالثاً: الخيال الأخلاقي Moral Imagination

التعريف النظري: قابلية الفرد على تصور طرق جديدة ومبتكرة للتعامل مع المعضلات الأخلاقية وفهم سلوك الأفراد وتأثير القيم والمبادئ الأخلاقية على تصرفاتهم (Kim&Kim, 2018:3).
التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على مقياس الخيال الأخلاقي.

الإطار النظري

أولاً: الحساسية الانفعالية

نظرية التفكك الايجابي لدابروفسكي (Dąbrowski (1985)

وضع العالم النفسي البولندي دابروفسكي نظرية التفكك الإيجابي، وهي نظرية تنمية الشخصية، ويرى أن الأزمات والصدمات يمكن أن تؤدي إلى تطور الشخصية وتحسينها، ويعتقد أن الأفراد الذين يزداد احتمال حدوث أزمة أو صدمة لديهم، يميلون إلى أن يكون لديهم نوع من التفاعل مع الأحداث الصادمة عن طريق التفكير الذاتي. وقد وضع دابروفسكي عدة فرضيات رئيسه، وهي

1. إن الصدمات والأزمات التي يمر بها الفرد تؤدي إلى تطور الشخصية وتحسينها.

2. إن الافراد الذين يزداد لديهم حدوث أزمة أو صدمة، يميلون إلى أن يكون لديهم نوع من الفرط في الحساسية الانفعالية.

3. تتألف الشخصية من خمسة مستويات تبدأ من المصلحة الذاتية الكلية وتنتهي بالمساعدة الإنسانية.

تشير نظرية دابروفسكي إلى وجود خمسة قدرات يتسم بها والأشخاص الذين لديهم حساسية انفعالية هم أولئك الذين لديهم وصول أسهل إلى القدرات في المراحل الأكثر تقدماً من التطور الفردي، وتشير هذه الحساسية الانفعالية إلى القدرة المفرطة في الاستثارة التي توفر قدرة فطرية أكبر على الاستجابة للمنبهات، تمثل فرط الاستثارة الخمسة وفرة من الطاقة الجسدية والحسية والإبداعية والفكرية والعاطفية، والتي تجعل الشخص قادر على تكوين علاقات قوية، ويمتلك الرؤية والتعاطف والحساسية في علاقاتهم المتبادلة كما يتسمون بتركيزهم على العلاقات وحدة المشاعر والإفراط بالاستجابة (Bradley et al. 1989:515).

مستويات نظرية دابروفسكي هي كما يلي:

1. المستوى الذاتي الكلي: عن طريق الاهتمام بالاحتياجات الشخصية والرغبات الذاتية والسعي لتحقيقها.

2. المستوى الذاتي الجزئي: إن تحقيق الرضا الذاتي يحدث عن طريق الاهتمام بالأنشطة والاهتمامات الشخصية والهوايات التي تعزز الشخصية .

3. المستوى الاجتماعي: يحدث تحقيق للتوازن بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الآخرين، عن طريق الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والمساهمة في المجتمع بصورة إيجابية.

4. المستوى الإنساني: يتمثل في العمل على تحسين الظروف الاجتماعية والاهتمام بالقضايا الإنسانية وتحقيق العدالة الاجتماعية .

5. مستوى التطوع والمساعدة: عن طريق ما يقدمه الفرد من مساعدات في الجانب الإنساني والاعمال التطوعية والخيرية بشكل غير مادي أو مادي (Bradley et al. 1991:287).

وقد هدفت دراسة مهذول (2011) إلى التعرف على مستوى الحساسية الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس (ذكور-إناث)، والتخصص (علمي- أدبي)، وتوصلت نتائج البحث إلى ان طلبة الجامعة لديهم حساسية انفعالية مفرطة على من المتوسط وأشارت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين ولصالح الإناث (مهذول، 2011، ص 9-15).

ثانياً: يقظة الضمير

أكدت النظرية المعرفية لكولبرج على أهمية النمو المعرفي للفرد للوصول إلى مرحلة النمو الخلفي، وتتم بعدة مراحل عمرية ابتداءً من الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتتمثل بالتوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة التي تعد أعلى مراحل النمو الأخلاقي التي يجتازها الفرد عن قناعة تامة نابعة من داخله وليس من باب التقليد أو المساييرة للآخرين (Leon & Loria:2002:388)، إن يقظة الضمير تنمو من المرحلة الرابعة للفرد وتكون موجهة نحو الأنظمة والسلطات وفيها تتحدد الخيارات الصائبة حسب حكم خلقي نابع من مرحلة المبادئ الشاملة للعدل والمساواة في الحقوق الإنسانية واحترام الأفراد (Barnes:2015:181-188).

وقد هدفت دراسة السلطاني (2015) إلى التعرف على مستوى يقظة الضمير لدى الطلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص وخلصت النتائج إلى ارتفاع مستوى يقظة الضمير مع عدم وجود فروق دالة وفق متغيرين الجنس والتخصص (السلطاني، 2015، ص 32-10).

ثالثاً: الخيال الأخلاقي

تؤكد نظرية الخيال الأخلاقي أن الأفراد يعتمدون على مجموعة متنوعة من العقليات الأخلاقية المستمدة من حالات التفكير، ذات الطابع العالمي ويمكن للأفراد عادة تفضيل فكرة واحدة والتغيير بين عدة أفكار قبل تحديد الفكرة المفضلة، ويتطلب الخيال الأخلاقي أن تكون حساساً للجوانب الأخلاقية ذات الصلة بالمواقف التي يكون فيها الفرد.

يصف جاكوبس Jacobs (1991) الخيال الأخلاقي أنه توضيح البدائل وفحصها عن طريق الموازنة بينها وبين نتائجها المحتملة من اختيار أحدها، مع الأخذ في الاعتبار تأثيرها على الآخر والنظر في آثارها المحتملة على اهتمامات ومشاعر الآخرين (Jacobs، 1991:30).

ويرى جونسون Johnson (1993) أن الخيال الأخلاقي يتمثل بقدرة الفرد على التخيل وتمييز الاحتمالات المختلفة، للتصرف في موقف معين وتصور الإمكانيات المساعدة، والضرر المحتمل أن ينجم عن فعل معين، وهي كل من القدرة الإبداعية على فصلنا عن المنظور الذي نتعامل معه مع الموقف حتى نتمكن من النظر في إمكانيات جديدة بالإضافة إلى الإحساس بالوعي الأخلاقي، حيث يمكن للمرء بعد ذلك تقييم هذه الاحتمالات بقيمة أخلاقية بناءً على هذه العملية المزدوجة فان الإبداع والوعي الأخلاقي هما عاملين ضروريين لقدرة المرء على التخيل الأخلاقي، ولا يؤدي أي عامل منهما الغرض المطلوب بدون الآخر، وهو اقتران هاتين المقدرتين المتميزتين التي تجعل الخيال الأخلاقي بناءً فريداً وفعالاً عند الأفراد (Johnson:1993:265-280).

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي منهجاً له، والذي يعني وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ويشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها. (ملحم ، 2005: 32)

ثانياً: مجتمع البحث

يشير مجتمع البحث الى المجموعة الكلية من الأفراد التي يسعى الباحثان الى تعميمها على نتائج البحث. (عباس وآخرون، 2014، ص 217) حيث يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بابل للعام الدراسي (2022/2023) والبالغ عددها (20) كلية في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية والذين يبلغ عددهم الكلي (27367) طالب وطالبة ومن اجل تجانس العينة تم استبعاد الكليات والاقسام الغير متجانسة او التي تحتوي على مرحلة او مرحلتين ليكون المجموع المتبقي بعد الاستبعاد (23297) وتوزعوا وفق متغير الجنس حيث بلغ عدد الذكور (10074) ويمثلون ما نسبته (43.2%) وبلغ عدد الاناث (13223) ويمثلن ما نسبته (56.8%) وتوزعوا وفق متغير التخصص حيث بلغ عدد التخصص العلمي (13017) ويمثل ما نسبته (56%) وبلغ عدد التخصص الانساني (10226) ويمثل ما نسبته (44%).

ثالثاً: عينة البحث

يُقصد بالعينة جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ولقد اختيرت عينة البحث بالأسلوب العشوائي البسيط وعلى وفق آلية سحب البطاقات مع الارجاع حتى تتحقق شروط اختيار عينة ممثلة للمجتمع وتم اختيار كَليتين من التخصص الانساني وأربع كليات من التخصص العلمي واستعمل الباحثان معادلة (تومسون) لاستخراج حجم العينة وكان ناتج المعادلة ان العينة الاحصائية تبلغ (378) طالب وطالبة وزعت بالأسلوب العشوائي ذي التوزيع المتناسب باستخدام معادلة كوكرن وكما موضح في الجدول ادناه.

جدول(1) عينة البحث موزعة وفق التوزيع الطبقي العشوائي المتناسب

المجموع الكلي		الجنس				الكلية
نسبتهم المئوية	المجموع	نسبتهم المئوية	الاناث	نسبتهم المئوية	الذكور	
36%	137	21%	78	15%	59	التربية الأساسية
22%	82	16%	60	6%	22	التربية للعلوم الانسانية

المجموع	81	21%	138	37%	219	58%
التربية للعلوم الصفرة	14	4%	18	5%	32	8%
التربية البدنية وعلم الرياضة	21	6%	4	1%	26	7%
الهندسة	47	12%	31	8%	78	21%
تكنولوجيا المعلومات	11	3%	13	3%	23	6%
المجموع	93	25%	66	17%	159	42%
المجموع الكلي	174	46%	204	54%	378	100%

أدوات البحث

أولاً : أداة قياس الحساسية الانفعالية : عن طريق ما عرض في الإطار النظري وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، قام الباحثان بتبني مقياس الحساسية الانفعالية النسخة البولندية والمترجمة للغة الإنجليزية من دراسة (Baryła-Matejczuk et al, 2022).، حيث تتكون أداة القياس من (10) فقرات وضعت لها سبعة بدائل للاستجابة تعطى الدرجات (1-2-3-4-5-6-7) حيث قام الباحثان بترجمة فقرات المقياس مع مراعاة اجراءات الترجمة واستخدام شروط صدق الترجمة وثم أعدت للمقياس تعليمات توضح كيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي في أعداد تعليمات المقياس أن تكون مناسبة للعينة وواضحة كما احتوت التعليمات على مثال توضيحي عن كيفية الإجابة، وطلب منهم الإجابة عن جميع فقرات المقياس بكل صراحه وصدق وأن إجاباتهم لا يطلع عليها أحد سوى الباحثان وستكون هذه الإجراءات من صدق الترجمة واعداد تعليمات المقياس ذاتها في أدوات البحث المتبقية

« التحليل المنطقي لأدوات البحث: لغرض التحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقاييس الثلاث وبعد أن عرف الباحثان متغيرات البحث وفق الأطر النظرية المتبناة والأخذ بالحسبان طبيعة وخصائص العينة التي ستطبق عليها مقاييس البحث والذين هم طلبة الجامعة قدم الباحثان أدوات البحث الى لجنة المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وعددهم (10) محكمين وذلك لتحديد مدى ملائمة وصلاحيه الفقرات لقياس ما أعدت له ومدى ملائمتها لأفراد عينة البحث ومدى ملائمة بدائل الإجابة وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين، وجد الباحثان أن نسبة الاتفاق تراوحت بين (86%-100%) على فقرات المقاييس الثلاث، مع وجود بعض التعديلات اللغوية على الفقرات وأشار المحكمين الى تفضيلهم البدائل ذات التدرج

الخماسي لجميع أدوات القياس معالين ذلك لمناسبتة مع خصائص العينة العمرية والمعرفية.

« التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الحساسية الانفعالية: لاستخراج القوة التمييزية استعمل الباحثان طريقة المجموعتين الطرفيتين لغرض إجراء التحليل الإحصائي، وفي ضوء هذه الطريقة طبق الباحثان مقياس الحساسية الانفعالية على عينة قوامها (378) طالب وطالبة، وبعد إكمال إجراءات التطبيق استخرج الباحثان القوة التمييزية لعينة التحليل الاحصائي بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية، وقد ثبت أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوي دلالة (0.05) ودرجة حرية (204) لذا تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس إذ عدت جميعها مميزة.

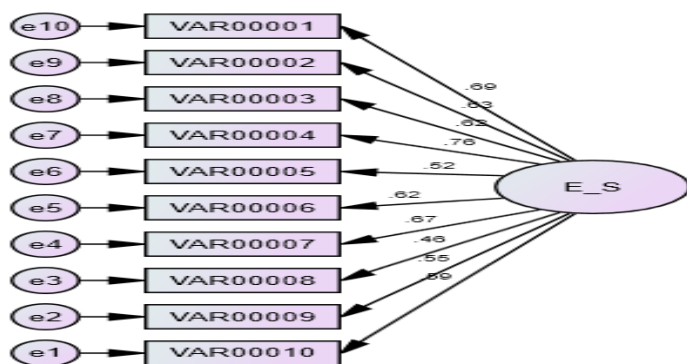
« الاتساق الداخلي : لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس؛ استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون ووجدوا أن جميع الفقرات قد بلغت قيمتها أعلى من قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.098) عند مستوي الدلالة (0.05) ودرجة حرية (377) وكما موضح في الجدول ادناه

جدول (2) قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.702	6	0.684
2	0.666	7	0.695
3	0.630	8	0.571
4	0.762	9	0.647
5	0.601	10	0.637

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق : تم التحقق من صدق البناء حيث استعمل الباحثان التحليل العاملي التوكيدي، للتأكد من الصدق البنائي لمقياس الدراسة، لذلك قام الباحثان باستخدام برنامج أموس Amos V.23 لبناء نموذج نظري وكما موضح في النموذج الآتي



شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحساسية الانفعالية
وفي الجدول أدناه مؤشرات جودة مطابقة النموذج:
جدول (3) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الحساسية الانفعالية

المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي	القيمة التي تشير الى افضل مطابقة
قيمة كا	χ^2	180.37	أن تكون قيمهم غير دالة
درجة الحرية	df	35	
مستوى الدلالة	.sig	0.00	
النسبة بين كا الى درجة الحرية	χ^2/df	5.153	صفر-1
مؤشر حسن المطابقة	GFI	0.903	صفر-1
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	0.848	صفر-1
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	0.857	صفر-1
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	RMSEA	0.005	صفر-0.08
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	0.881	صفر-1
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI	0.882	صفر-1

مؤشر توكر ولويس	TLI	0.847	صفر-1	1
مؤشر هولتر	HOE-LTER	105	120	

من الجدول أعلاه يتبين أن قيم مؤشرات جودة التطابق ضمن المدى المقبول والذي يمكننا من قبول بالنموذج، والذي يتفق مع الإطار النظري المُتَّبَع من قبل الباحثين، وكذلك مع مؤشرات مطابقة جودة النموذج في ذات الدراسة التي قام الباحثان بتبني أداة قياس الحساسية الانفعالية منها

ثانياً: الثبات: استخراج ثبات المقياس بطريقة معامل **الفا كرونباخ** للاتساق الداخلي، حيث اعتمد الباحثان على درجات عينة التحليل الاحصائي والبالغة (378) طالب وطالبة في حساب الثبات وفق طريقة الفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس والوسط الحسابي والانحراف المعياري كما موضح في الجدول أدناه

جدول (4) قيم معاملات الثبات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الفا كرونباخ
الحساسية الانفعالية	38.09	8.5	0.761

ثانياً : أداة قياس يقظة الضمير: تبني الباحثان مقياس يقظة الضمير من دراسة (Carter&Williamson,2014)، والذي يتكون من (20) فقرة موزعة على ست مجالات هي: (الكفاءة (3) فقرات، الانتظام (3) فقرات، الولاء (3) فقرات، الدافع للإنجاز (4) فقرات، الانضباط الذاتي (4) فقرات، الحذر (3) فقرات) متدرج على وفق أسلوب ليكرت بست بدائل هي (اتفق بشدة، اتفق باعتدال، اتفق، لا اتفق، لا اتفق باعتدال، لا اتفق بشدة) وتعطى الفقرات الأوزان: (6, 5, 4, 3, 2, 1) للبدائل على التوالي ومجموع درجات الفقرات تعطى الدرجة الكلية للمقياس وقام الباحثان بذات الإجراءات انفة الذكر في أداة قياس الحساسية الانفعالية من ترجمة المقياس وإجراءات صدق الترجمة واعداد تعليمات المقياس مع تعديل بدائل المقياس الى التدريج الخماسي في ضوء اراء المحكمين لتكون بدائل المقياس (تنطبق دائماً ، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً) وتعطى الفقرات الأوزان: (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) للبدائل على التوالي مع إجراء بعض التعديلات اللغوية

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس يقظة الضمير: استعمل الباحثان طريقة المجموعتين الطرفيتين لغرض إجراء التحليل الإحصائي، وبعد إكمال إجراءات استخراج القوة التمييزية للعينة باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية ثبت أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوي دلالة (0.05) ودرجة حرية (204) لذا تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس إذ

عدت جميعها مميزة

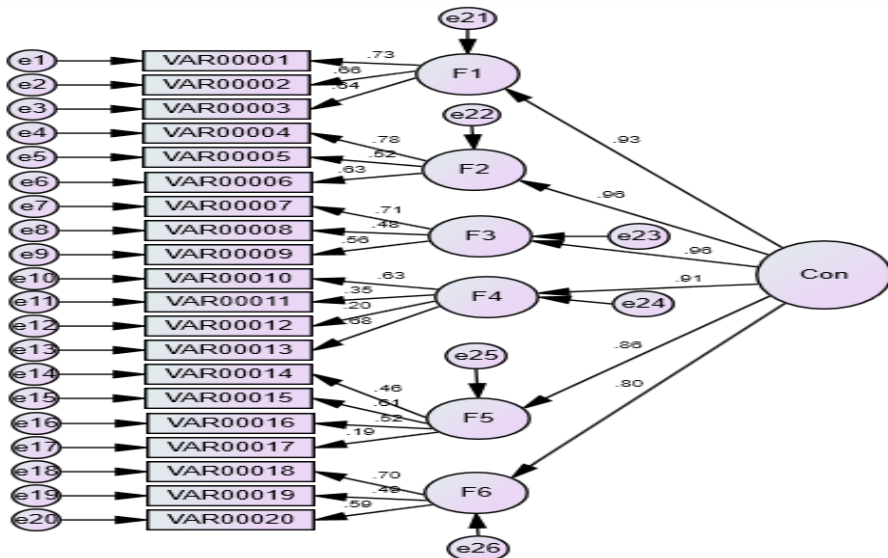
الاتساق الداخلي: لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس بأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون ووجد ان جميع الفقرات قد بلغت قيمتها اعلى من قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.098) عند مستوي الدلالة (0.05) ودرجة حرية (377) وكما موضح في الجدول ادناه

جدول (5) قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.677	6	0.656	11	0.397	16	0.656
2	0.643	7	0.676	12	0.289	17	0.676
3	0.590	8	0.542	13	0.723	18	0.542
4	0.738	9	0.610	14	0.558	19	0.610
5	0.536	10	0.617	15	0.643	20	0.617

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق : للتحقق من صدق البناء استعمل الباحثان التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدراسة لذلك قام الباحثان باستخدام برنامج اموس 32.V somA لبناء نموذج نظري وكما موضح في النموذج الاتي:



شكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس يقظة الضمير
وفي أدناه مؤشرات جودة مطابقة النموذج:

جدول (6) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس يقظة الضمير

المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي	القيمة التي تشير الى افضل مطابقة
قيمة كا	x^2	607.974	ان تكون قيمهم غير دالة
درجة الحرية	df	164	
مستوى الدلالة	.sig	0.00	
النسبة بين كا الى درجة الحرية	x^2/df	3.707	صفر- 5
مؤشر حسن المطابقة	GFI	0.829	صفر- 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	0.782	صفر- 1
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	0.751	صفر- 1
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	RMSEA	0.08	صفر- 0.08
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	0.803	صفر- 1
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	0.805	صفر- 1
مؤشر توكر ولويس	TLI	0.772	صفر- 1
مؤشر هولتر	HOE-LTER	121	130

إن قيم مؤشرات جودة التطابق في الجدول أعلاه ضمن المدى المقبول والذي يمكننا من قبول بالنموذج والذي يتفق مع الإطار النظري المتبنى من قبل الباحثين

ثانياً: الثبات: استخراج ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس والوسط الحسابي والانحراف المعياري كما موضح في الجدول أدناه

جدول (7) قيم معاملات الثبات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الفا كرونباخ
يقظة الضمير	75.276	14.207	0.741

ثالثاً: أداة قياس الخيال الأخلاقي: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي درست متغير الخيال الاخلاقي تبنى الباحثان مقياس الخيال الأخلاقي من دراسة (Odom et al, 2015)) والذي يتكون من (12) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (الخيال الإبداعي خمسة فقرات ، الخيال الإنتاجي أربعة فقرات، الأصالة ثلاث فقرات) متدرج على وفق أسلوب ليكرت بسبعة بدائل هي (تنطبق بشدة، تنطبق ، تنطبق احياناً، محايد، لا لا تنطبق أحياناً، لا تنطبق، لا تنطبق بشدة) وتعطى الفقرات الأوزان: (7, 6, 5, 4, 3, 2, 1) للبدائل على التوالي ومجموع درجات الفقرات تعطى الدرجة الكلية للمقياس ولأجل تهيئة المقياس وجعله مناسباً للبيئة العراقية قام الباحثان بذات الإجراءات آنفة الذكر في أدوات القياس السابقة مع تعديل بدائل المقياس إلى التدرج الخماسي في ضوء آراء المحكمين لتكون بدائل المقياس (تنطبق دائماً ، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق ابداً) وتعطى الفقرات الاوزان: (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) للبدائل على التوالي

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الخيال الأخلاقي: استخراج الباحثين القوة التمييزية باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفقرات المقياس ومقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية وثبت ان القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوي دلالة (0.05) ودرجة حرية (204) لذا تم الابقاء على جميع فقرات المقياس اذ عدت جميعها مميزه

الاتساق الداخلي: استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الاتساق الداخلي ووجد ان جميع الفقرات قد بلغت قيمة معامل ارتباطها اعلى من قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (377) وكما موضح في الجدول أدناه

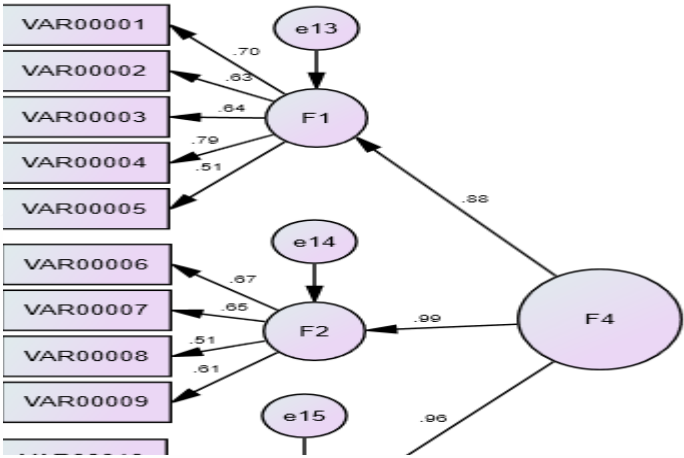
جدول (8) قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.462	7	0.586

0.559	8	0.610	2
0.612	9	0.660	3
0.449	10	0.14	4
0.404	11	0.669	5
0.496	12	0.667	6

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق: للتحقق من صدق البناء استعمل الباحثان التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق البنائي لمقياس الدراسة لذلك قام الباحثان باستعمال برنامج اموس Amos V.23 لبناء نموذج نظري وكما موضح في النموذج الآتي



شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخيال الأخلاقي وفي الجدول أدناه مؤشرات جودة مطابقة النموذج:

جدول (9) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الخيال الاخلاقي

المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي	القيمة التي تشير الى افضل مطابقة
قيمة كا	χ^2	220.062	ان تكون قيمهم غير دالة
درجة الحرية	df	51	
مستوى الدلالة	.sig	0.00	
النسبة بين كا الى درجة الحرية	χ^2/df	4.315	صفر-1

1	صفر- 1	0.906	GFI	مؤشر حسن المطابقة
1	صفر- 1	0.856	AGFI	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية
1	صفر- 1	0.84	NFI	مؤشر المطابقة المعياري
0.08	صفر- 0.08	0.08	RMSEA	الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب
1	صفر- 1	0.871	CFI	مؤشر المطابقة المقارن
1	صفر- 1	0.872	IFI	مؤشر المطابقة التزايدي
1	صفر- 1	0.833	TLI	مؤشر توكر ولويس
27		24	HOE- LTER	مؤشر هولتر

إن قيم مؤشرات جودة التطابق في الجدول أعلاه ضمن المدى المقبول والذي يمكننا من قبول بالنموذج والذي يتفق مع الإطار النظري المتبنى من قبل الباحثين ثانياً: الثبات

استخراج ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس والوسط الحسابي والانحراف المعياري كما موضح في الجدول ادناه

جدول(10) قيم معاملات الثبات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الفا كرونباخ
الخيال الأخلاقي	44.99	9.406	0.839

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: الدلالة الإحصائية للعلاقات الارتباطية بين الحساسية الانفعالية، ويغظة الضمير والخيال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة

قام الباحثان باستخراج مصفوفة الارتباط بين الحساسية الانفعالية و يقظة الضمير والخيال الأخلاقي، باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما موضح في الجدول (11)

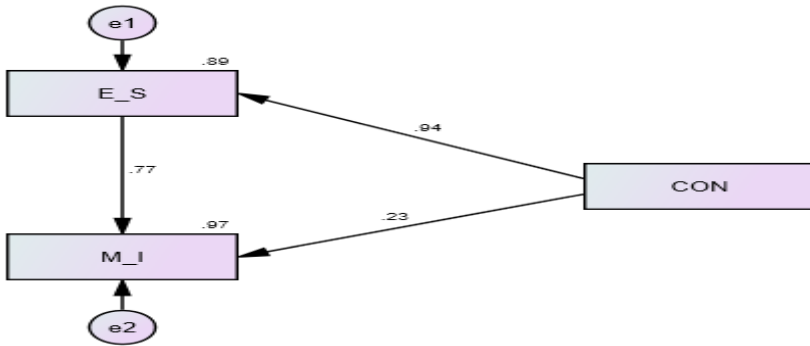
جدول (11) قيم معاملات الارتباط بين الحساسية الانفعالية و يقظة الضمير والخيال الأخلاقي

المتغير	الخيال الاخلاقي	الحساسية الانفعالية	يقظة الضمير
الخيال الاخلاقي	1		
الحساسية الانفعالية	0.981	1	
يقظة الضمير	0.950	0.942	1

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية وبالبالغة (0.098) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الحساسية الانفعالية والخيال الأخلاقي (0.981) وهي علاقة طردية أي أنه كلما زادت الحساسية الانفعالية زاد الخيال الأخلاقي لدى الفرد وبلغت قيمة معامل ارتباط بين يقظة الضمير والخيال الأخلاقي (0.950) وهي علاقة طردية، أي كلما زادت يقظة الضمير زاد الخيال الاخلاقي لدى الطالب، وبلغت قيمة معامل ارتباط يقظة الضمير والحساسية الانفعالية (0.942) وهي علاقة طردية موجبة، حيث كلما زادت يقظة الضمير زادت الحساسية الانفعالية لدى الطالب، ويفسر الباحثان هذه العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث أن يقظة الضمير تحتاج إلى ما يوازئها من الحساسية الانفعالية والخيال الأخلاقي، فالأفراد الذين يمتلكون ضمير يقظ، ستزداد لديهم الحساسية الانفعالية في المواقف اليومية التي تواجههم سواء كانت سلبية أو إيجابية، وتحتاج إلى تفاعلهم بالتالي يحتاجون الى خيال يعطيهم التصور الكافي حول ما يواجهونه، وكيف يتصرفون إزاءه. ولم يجد الباحثان أي دراسة تتفق مع ما توصلوا إليه من نتائج في هذا الهدف.

الهدف الثاني: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للعلاقات بين يقظة الضمير والخيال الاخلاقي في وجود الحساسية الانفعالية كمتغير وسيط لدى طلبة الجامعة

للتحقق من هذا الهدف وبالاتماد على ما توصل اليه الباحثان في الهدف الأول، من وجود دلالة إحصائية للعلاقات الارتباطية بين يقظة الضمير كمتغير مستقل والخيال الأخلاقي كمتغير تابع، والحساسية الانفعالية كمتغير وسيط، استعمل الباحثان تحليل المسار باستخدام برنامج Amos وقاما باستخراج قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج حيث بلغت قيمة مربع كاي (0.00) عند درجة حرية (0)، وقيمة مربع كاي إلى درجة الحرية والبالغة (0)، وقيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب والبالغة (0) أي أن النموذج حقق نسبة تطابق تامة وتوصل الباحثان الى



شكل (5) النموذج النظري للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث بعد إجراء المعالجة الإحصائية ومن النموذج أعلاه ظهرت النتائج الموضحة في الجدولين (21) و(31):
جدول (12) الوزن الانحداري (المعياري واللامعياري)، وأخطاء القياس والنسبة الحرجة لمتغيرات النموذج:

الدالة عند 50.0	القيمة التائية الجدولية	النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري		المسار	
				اللامعياري	المعياري	الى	من
دالة	1.96	54.704	0.01	0.566	0.942	الحساسية الانفعالية	يقظة الضمير
دالة		8.18	0.018	0.150	0.227	الخيال الاخلاقي	يقظة الضمير
دالة		27.672	0.031	0.845	0.767	الخيال الاخلاقي	الحساسية الانفعالية

من ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن جميع قيم النسب الحرجة دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

جدول (13) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والكلية للمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية على الرفاه الروحي عبر التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط:

معامل التحديد	التأثير الكلي		التأثيرات غير المباشرة		التأثيرات المباشرة		المسار	
	اللامعياري	المعياري	اللامعياري	المعياري	اللامعياري	المعياري	الى	من
0.98	0.566	0.942	-----	-----	0.566	0.942	الحساسية الانفعالية	يقظة الضمير

0.97	0.629	0.950	0.479	0.723	0.15	0.227	الخيال الأخلاقي	يقظة الضمير
	0.845	0.767	-----	-----	0.845	0.767	الخيال الأخلاقي	الحساسية الانفعالية

يتضح من الجدول أعلاه الآتي:

« أن يقظة الضمير لديها تأثير مباشر على الحساسية الانفعالية حيث بلغت قيمة التأثير المباشر (0.942)، وهي دالة عند مقارنتها بقيمة (0.05)، أي أن زيادة وحدة واحدة من يقظة الضمير سوف يؤدي إلى زيادة مستوى الحساسية الانفعالية بمقدار (0.942)، وأن مقدار معامل التحديد يبلغ (0.98) أي أن التغيرات في الحساسية الانفعالية تحدث بصورة مباشرة وغير مباشرة بمقدار (98%) بسبب يقظة الضمير، أما الباقي ومقداره (2%)، فيرجع إلى متغيرات أخرى لم يشملها البحث.

« أن يقظة الضمير لديها تأثير مباشر وغير مباشر على الخيال الأخلاقي، حيث بلغت قيمة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة (0.227، 0.723) على التوالي، وهي دالة عند مقارنتها بقيمة (0.05)، وأن مقدار معامل التحديد يبلغ (0.97)، أي أن التغيرات في الخيال الأخلاقي تحدث بصورة مباشرة وغير مباشرة، بدلالة يقظة الضمير بمقدار (97%)، أما الباقي ومقداره (3%)، فيرجع إلى متغيرات أخرى لم يشملها البحث

« أن الحساسية الانفعالية لها تأثير مباشر على الخيال الأخلاقي، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر (0.767) وهي دالة عند مقارنتها بقيمة (0.05) أي أن التغيرات في الخيال الأخلاقي تحدث بصورة مباشرة وغير مباشرة بدلالة الحساسية الانفعالية بمقدار (0.767) لكل وحدة.

الاستنتاجات

« يتأثر الخيال الأخلاقي وهو القدرة على التفكير والابتكار بيقظة الضمير، حيث تمثل حالة الوعي والانتباه المستمر للأفكار، والأفعال، والمشاعر، والمسؤوليات، حيث تساعد على اتخاذ القرارات الصحيحة والتصرف بشكل مسؤول وفقاً للمبادئ الأخلاقية.

« إن الحساسية الانفعالية تتأثر بيقظة الضمير، فهي جراء ما يمر به الطالب من مواقف يومية في خط سير حياته الأكاديمية من إخفاقات، أو تعثر دراسي، أو فرح بإنجاز دراسي تحقق بعد عناء، فتتأثر بصورة مباشرة بيقظة الضمير وتشمل جميع جوانب شخصيته الانفعالية.

التوصيات

- « إيلاء الأهمية للحياة الانفعالية للطلبة من قبل أولياء الأمور والمؤسسات التربوية والتعليمية لما فيه من استقرار نفسي لتحقيق حياة مطمئنة ومريحة للطلاب.
- « أن توفر مراكز الارشاد والتوجيه النفسي والتربوي في الجامعات والمؤسسات التربوية، برامج تنمي الضمير وحيويته لما له أهمية تنعكس على استقرار الفرد نفسياً وجسدياً
- « ان توضع من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية برامج تنمي الخيال الاخلاقي لدى الطلبة

المصادر

- « السلطاني، يوسف عبد علي كاظم، حيوية الضمير والإنصاف وعلاقتها بالانتماء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، العراق: أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب -جامعة بغداد، (2005).
- « عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، (2014).
- « العمر، عبد الله بن محمد بن صالح، قيم الإسلام الخلقية، الامارات العربية المتحدة: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشارقة، (2005).
- « ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2005).
- « مهذول، مريم، الحساسية المفرطة لدى طلبة الجامعة: الأردن، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، (2011).

- » Barnes C. M.، Gunia، B. C.& ، Wagner، D. T.، Sleep and Moral awareness. Journal of Sleep Research، Vol 24، Issue 2(2015) ،.
- » Baryła-Matejczuk، M.، Porzak، R.، Poleszak، W.، HSPS-10 Short Version of the Highly Sensitive Person Scale for Students Aged 12–25 Years. Int. J. Environ. Res. Public Health (2022).
- » Bradley، M. M.، Cuthbert، B. N. & Lang، P. J.، Startle and Emotion: lateral acoustic probes and the bilateral blink، Psychophysiology(1991) ،28،285-295 .،
- » Bradley، M. M.، Cuthbert، B. N. & Lang، P. J.، Startle reflex modification Emotion or attention? Psycho-physiology(1989) ،27،513-522 ،

- » Buchholz, R., & Rosenthal, S., The Spirit of Entrepreneurship and the Qualities of Moral Decision Making: Toward a unifying framework, *Journal of Business Ethics*(2005),307-315 .60 .
- » Carter, Nathan T. & Williamson, Rachel L., Psychometric Details of the 20-Item UFFM-IConscientiousness Scale, <https://psychology.uga.edu> .(2014) .
- » Coifman, KG, Bonanno, GA. ,When distress does not become depression: Emotion context sensitivity and adjustment to bereavement, *Journal of Abnormal Psychology* 119(3)(2010),490–479 .
- » Costa, P. T. & Mc Crea, R.R., Four Ways Five Factors are basic Personality and Individual Difference, (1992) ,665 – 653 : 13.
- » Costa, P.T. & McCrae, R.R., Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory, *Journal of Personality Assessment*, 64(1995),21-50 .
- » Dąbrowski, K., Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions, Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, <http://positivedisintegration.com>(1996), /.
- » Guarino, L.R., Emotional Sensitivity: A new measure of emotional ability and its moderating role in the stress-illness relationship, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy University of York Department of Psychology(2003) .
- » Jacobs, J. ,Moral Imagination, Objectivity and Practical Wisdom, *International Philosophical Quarterly*)1991(.,(23-37)31 .
- » Johnson, M., Imagination in Moral Judgment, *Philosophy and phenomenological research*, 46(265-280),.)1993(.
- » Johnson, M., Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics, Chicago: University of Chicago Press,)1993(.
- » Kim, Joon Hyeong, Kim, Insin ,Moral Imagination, Para social Brand Love, and Customer Citizenship Behavior: Travelers' Relationship with Sponsoring Airline Brands in the United States, *Sustainability* ,(2018).
- » Leon & Loria R., Conscientiousness and work Performance, http://www.asma.org/publication/abstract/v73_n4_p388.html , (2002).
- » Moberg, D., & Seabright, M., The Development of Moral Imagination, *Business Ethics Quarterly*, 10(4), 845-884, (2000).
- » Wall, K., Kalpakci,A, Hall, K., Crist, N., & Sharp,C. ,An evaluation of the construct of emotional sensitivity from the perspective of emotionally sensitive people, *Borderline Disorder and emotional Dysregulation*, 5 (14), 1-9, (2018).

