

أبحاث المؤتمر الدولي الثالث

العربية للناطقين بغيرها

الحاضر والمستقبل (٣)

١٠ - ١٢ أغسطس ٢٠٢١

تحرير

د. هاني إسماعيل رمضان



المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي

٢٠٢١

أبحاث المؤتمر الدولي الثالث

العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل (٣)

١٠-١٢ أغسطس ٢٠٢١م

Bildiri Kitabı

III. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu
10-12 Ağustos 2021

تحرير

د. هاني إسماعيل رمضان



المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي

٢٠٢١

III.Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu :
Bildiri Kitabı
10-12 Ağustos 2021
Editör
Dr. Hany Ismail Ramadan
1. Baskı 2021
ISBN: 978-605-06262-6-1

أبحاث
المؤتمر الدولي الثالث :
العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٣)
١٠ - ١٢ أغسطس ٢٠٢١
تحرير
د . هاني إسماعيل رمضان
الطبعة الأولى ٢٠٢١
ردمك : ٩٧٨-٦٠٥-٠٦٢٦٢-٦-١

جميع الحقوق محفوظة



المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي

٢٠٢١

www.aslforum.com

info@aslforum.com

atf@giresun.edu.tr

أبحاث المؤتمر الدولي الثالث
العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٣)

Bildiri Kitabı
III. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu
10-12 Ağustos 2021

رئيس المؤتمر
أ.د. حسين بكر
نائب رئيس جامعة جيسون
Sempozyum Başkanı
Prof. Dr. Hüseyin PEKER

رئيس اللجنة التنظيمية
د. هاني إسماعيل رمضان
Düzenleme Kurulu Başkanı
Doç. Dr. Hany Ismail RAMADAN



Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Yakup CİVELEK- Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Abdel Kader MEZARİ - Higher School Mostaganem (Cezayir)
Prof. Dr. Mohamed Abdulrahman AHMED - El-Azher Üniversitesi (Mısır)
Prof. Dr. Nada Mohamad MERASHLY - Lebanese University (Lübnan)
Doç. Dr. Ali YILMAZ - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Mustafa ÇAKMAK- Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Hany Ismail M. RAMADAN- Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Ruhi ALBAYRAK- Giresun Üniversitesi (Türkiye)

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdel Kader MEZARİ - Higher School Mostaganem (Cezayir)
Prof. Dr. Abdulrahman AL-AGHBARİ - Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Ahmad M. AL-MOMANİ - Amman Arab University (Ürdün) Prof. Dr.
Prof. Dr. Ahmet T. ARSLAN - Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Daud A. Quadir ELEGA - Al-Madinah International University (Malezya)
Prof. Dr. Fadlallah İBRAHİM - Lebanese University (Lübnan)
Prof. Dr. Hamdi Bakhit OMRAN - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. İlyas KARSLI - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Kadir KINAR - Erciyes Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Khaled FAHMİ - Menoufia University (Mısır)
Prof. Dr. Mohamed FACCAL - Kral Suud Üniversitesi (Suudi Arabistan)
Prof. Dr. Mohammed AL-OMRANİ - Imam İbn Saud University (Suudi Arapstan)
Prof. Dr. Ömer MEHDOUİ - Moulay Ismail Üniversitesi (Fas)
Prof. Dr. Souad BESNACİ - Université Oran 1 Ahmed Ben Bella (Cezayir)
Prof. Dr. Yakup CİVELEK - Yıldırım beyazıt üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ali NACCAR - Jazan Üniversitesi (Arapstan)
Doç. Dr. Hany İsmail M. RAMADAN - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Mustafa İsmail DONMEZ - Selcuk Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yasser Hussein Mujbas AL-AZZAWİ - University of Fallujah (Irak)
Dr. Öğr. Üyesi Abduljawad HARDAN - K. Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmed MELİEBARY - The University Of Nottingham (İngiltere)
Dr. Öğr. Üyesi Huseyin ÇOLAK - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Khansa AL-JAJE - Peshawar Üniversitesi (Pakistan)
Dr. Lokman ARSLAN - Diyanet İşleri Başkanlığı (Türkiye)
Dr. Mohammed BESNACİ - The Université Lumière Lyon 2 (France)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ALTUNKAYA - İnönü Üniversitesi - Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜNÇER - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Naima Salem ALZLETNİ - Zawia Üniversitesi (Libya)
Dr. Öğr. Üyesi Tarek BOUATTOUT - Carthage Üniversitesi (Tunus)

اللجنة التنظيمية

- أ.د. يعقوب جيولك - جامعة يلدرم بيازيد أنقرة (تركيا)
أ.د. عبد القادر مزاری - المدرسة العليا للأساتذة مستغانم (الجزائر)
أ.د. محمد عبد الرحمن أحمد - جامعة الأزهر (مصر)
أ.د. ندى محمد مرعشلي - الجامعة اللبنانية (لبنان)
د. علي يلماز - جامعة جيرسون (تركيا)
د. هاني إسماعيل رمضان - جامعة جيرسون (تركيا)
د. كامل رويحي البيرق - جامعة جيرسون (تركيا)

الهيئة العلمية

- الأستاذ الدكتور: عبد القادر مزاری المدرسة العليا للأساتذة مستغانم (الجزائر)
الأستاذ الدكتور: عبد الرحمن الأغبري - جامعة أديامان (تركيا)
الأستاذ الدكتور: أحمد محمد المومني - جامعة عمان العربية (الأردن)
الأستاذ الدكتور: أحمد طوران أرسلان - جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية (تركيا)
الأستاذ الدكتور: داود عبد القادر إيليغا - جامعة المدينة العالمية (ماليزيا)
الأستاذ الدكتور: إبراهيم فضل الله - الجامعة اللبنانية (لبنان)
الأستاذ الدكتور: حمدي بخيت عمران - جامعة جيرسون (تركيا)
الأستاذ الدكتور: إلياس قارصلي - جامعة رجب طيب أردوغان (تركيا)
الأستاذ الدكتور: قدير كينار - جامعة إرجياس (تركيا)
الأستاذ الدكتور: خالد فهمي - جامعة المنوفية (مصر)
الأستاذ الدكتور: محمد فجال - جامعة الملك سعود (السعودية)
الأستاذ الدكتور: محمد بن عبد العزيز العمريني - جامعة الإمام محمد بن سعود (السعودية)
الأستاذ الدكتور: عمر مهديوي - جامعة جامعة مولاي إسماعيل (المغرب)
الأستاذة الدكتورة: سعاد بسناسي - جامعة وهران - أحمد بن بلة (الجزائر)
الأستاذ الدكتور: يعقوب جيولك - جامعة أنقرة يلدرم بايزيد (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: علي النجار - جامعة جيزان (السعودية)
الأستاذ المشارك الدكتور: هاني إسماعيل رمضان - جامعة جيرسون (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: مصطفى إسماعيل دونماز - جامعة سلجوق (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: ياسر حسين مجباس العزاوي - جامعة الفلوجة (العراق)
الدكتور: عبد الجواد حردان - جامعة كهرمان مراش الإمام سوتجي (تركيا)
الدكتور: أحمد مليلباري - جامعة نوتنجهام (إنجلترا)
الدكتور: حسين جولاق - جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتورة: خنساء الجاجي - جامعة بيشاور (باكستان)
الدكتور: لقمان أرسلان - وزارة الشؤون الدينية (تركيا)
الدكتور: محمد بسناسي - جامعة ليون ٢ (فرنسا)
الدكتور: مصطفى ألتون كايا - جامعة إينونو (تركيا)
الدكتور: مصطفى تونجر - جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتورة: نعيمة سالم الزليطني - جامعة الزاوية (ليبيا)

الأبحاث المقدمة من ١٨ جنسية مختلفة: ألمانيا، أمريكا، البحرين، تركيا، تشاد، جزائر، السعودية، سوريا، الصين، عُمان، كندا، ماليزيا، مصر، المغرب، نيجيريا، الهند، اليابان، اليمن.
ما ورد في الأبحاث من معلومات وأفكار، أو أخطاء لغوية؛ مسؤولية الباحث

Sempozyuma 18 faklı ülkeden, Bu ülkeler Almanya, Amerika, Bahreyn, Türkiye, Çad, Cezayir, Suudi Arabistan, Suriye, Çin, Umman, Kanada, Malezya, Mısır, Fas, Nijerya, Hindistan, Japonya, Yemen'dır.

Not: Bu eserde yer alan metenlerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

المنظمون والرعاة

المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي
وقف كلية العلوم الإسلامية
بلدية العمرانية بإسطنبول
جامعة نيو إلينوي الأمريكية



المحتويات

٩	المقدمة
١٢	توصيات المؤتمر
	الأداء اللغوي وأثره في التواصل اللغوي
	مع الناطقين بغير العربية
١٥	أ.د. عبد الله محمد زين بن شهاب
	الاختزال في الكتابة العربية
	القواعد والتاريخ والضوابط
٣٤	أ.د. عمر حمدان الكبيسي
	التحليل التحويلي ومستقبل الترجمة
	مقاربة في اللغويات الحاسوبية
٦٥	د. ندى مرعشلي
	مقترح في تدريس مهارة المحادثة
	للطلبة برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها
	جامعة ظفار أنموذجاً
٨٤	د. أحمد بن عبدالرحمن بالخير
	الكمون الترابطي للوحدة التعليمية المعجمية
	أنموذجية Mgg@LexicalSEM المقترحة
١٠٥	د. أسماء عبد الرحمن - د. سلوى صالح
	وضعية الكتاب المدرسي للغة العربية
	بجنوب تايلاند: دراسة وتقويم
١٥٦	د. مرتضى فرح علي وداعة
	دَوْرُ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا
	فِي عَصْرِ الْعِلْمَانِيَّةِ
١٧٧	د. محمد زين العابدين علي حنفي عميرة
	المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية
	دراسة في صناعة المعجم
٢١٠	د. هاني إسماعيل رمضان
	أثر القرار السياسي
	في مواجهة تحديات اللغة العربية
٢٢٨	د. غالب عبد العزيز الزامل

- ٢٤٦ تجديد تدريس اللغة العربية في أسلاك التعليم الثلاثة
من خلال تجويد توظيف النص الشعري
د. سعيد كويس
- ٢٦٨ القرآن الكريم والعربية للناطقين بغيرها
د. سوزيت أحمد
- ٢٨٦ برنامج تعليم اللغة العربية
بمعاهد إعداد المعلمين في تشاد
د. علي محمد قمر
- ٣٠٢ تعليم العربية في إفريقيا جنوب الصحراء
د. سيوبا سوادغو
- ٣١٧ توظيف اللسانيات التطبيقية
في تعليمية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها
د. مامون عبد الوهاب
- ٣٤٥ دور المعاجم في تعليم العربية للناطقين بغيرها
المعجم المختص أنموذجاً: دراسة وصفية تحليلية
د. وهيبة نعشاشات
- ٣٧٥ أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
ودور المعلم في الاقتداء بالمعلم الأول محمد
د. جميلة السيد زيدان
- ٤١٠ أبرز الصعوبات في تعلم الأصوات الذلقية
عند دارسي العربية من الطلاب الصينيين
داود ابراهيم ذيب عبد الله - زي شن وو
- ٤٣١ اتجاهات الأساتذة نحو تعليم اللغة العربية عن بعد
في ظل جائحة كورونا دراسة ميدانية
د. هاجر خامس هارون (أمة الله)
- ٤٥٥ الأصول العربية للغة التركية في كتاب
غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني
آمنة مناع - إيمان شاشه - حسام الدين تاويريت

مُكَلِّمَةٌ

يأتي هذا المؤتمر في سياق الجهود الرامية إلى تعزيز مكانة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية لدى شعوب العالم على مختلف جنسياتهم وانتماءاتهم، لا سيما بعد جائحة كورونا التي سلطت الضوء على التعليم الافتراضي، وإستراتيجيات التعليم الحديثة، وأسهمت في مصطلحات جديدة من أبرزها المعلم الرقمي.

ولا شك أن الحالة التي أوجدتها جائحة كورونا ستؤثر على مسار التعليم والتعلم بصفة عامة وتعلم اللغات بصفة خاصة، وهو ما يتطلب جهود حثيثة لمواكبة هذه الحالة وما تتطلبه من بحث علمي متميز، ودراسات تطبيقية، وتأهيل للمعلمين، وتجهيز للمؤسسات التعليمية.

في هذا الإطار جاء المؤتمر الدولي السنوي للمنتدى العربي التركي «العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل» في دورته الثالثة، واضعا صوب عينيه هذه التغيرات التي طرأت قسرا على العملية التعليمية، آملا أن يسهم في تقديم مجموعة من الحلول العلمية والتجارب العملية للارتقاء بمستوى اللغة العربية تعليما وتعلما.

ومن نافلة القول الإشارة إلى أن الهدف الأساسي الذي وضعه

المنتدى منذ انعقد المؤتمر في دورته الأولى في صيف ٢٠١٩ هو أن يكون مظلة علمية وأكاديمية تشمل المختصين والمهتمين بالمجال على مختلف مشاربهم وتنوع غاياتهم، يتبادلون فيها الخبرات والتجارب، وذلك بغرض مواكبة المستجدات في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وهو ما تحقق بدورية انعقاد المؤتمر بالرغم من كل العقبات التي واجهته، ويفخر المنتدى بأن «مؤتمر العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل» يعد أول مؤتمر دولي متخصص في مجال العربية للناطقين بغيرها يعقد بصفة دورية ومنتظمة، فإن الرغبة الصادقة في أن يكون المؤتمر مقتصرًا على مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها ومناقشة قضاياها دون غيرها أفضى إلى نتائج جد مهمة، وهو ما يمكن ملاحظته من خلال الأبحاث التي نشرت في إصدارات المؤتمر على مدار دورتيه السابقتين بالإضافة إلى الدورة الحالية، وحرصًا من المنتدى على إتاحة المعرفة للباحثين والعاملين في المجال وتسهيل وصولهم إليها فقد نشر أبحاث المؤتمر في جميع دوراته على موقع المنتدى على الإنترنت وأتاح الوصول إليها مجانًا، كما نشر جميع جلسات المؤتمر أيضًا على موقع يوتيوب.

وبالنسبة للدورة الحالية (الثالثة) للمؤتمر فإنها تعد دورة استثنائية في انعقادها فقد دمجت بين الجلسات الحضورية التي عقدت في مدينة إسطنبول وتحديدًا في بلدية العمرانية، وبين الجلسات الافتراضية التي شارك بها بعض الباحثين من بلدان مختلفة، إذ إن انعقاد المؤتمر في ظل هذه الظروف التي خيمت على العالم بسبب كورونا بمشاركة أكثر من ٣٠ باحثًا من ١٨ جنسية يعد إنجازًا حقيقيًا، بالإضافة إلى تنوع هذه المشاركات فجمعت بين البحث النظري الأكاديمي المبني على أسس علمية ومواكبًا لأحدث النظريات والدراسات العالمية، وبين التجارب الميدانية التي كانت نتيجة لمبادرات لمؤسسات عاملة في المجال فخبرت احتياجاته وسد ثغراته.

وإنه من دواعي سرور المنتدى واللجنة التنظيمية أن تتوجه بالشكر العميق لهؤلاء الباحثين الذي أثروا المؤتمر بأوراقهم العلمية ومبادراتهم الرائدة، ولجميع الحضور الذين أضافوا بمدخلاتهم ومشاركاتهم قيمة نوعية، لا شك سيكون لها مردود على تنقيح الأبحاث وتصحيح التجارب.

ولا يفوت المنتدى أن يتوجه بجزيل الشكر وعميق الامتنان إلى كل من: بلدية العمرانية بإسطنبول، ووقف كلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون، وجامعة نيو إلينوي الأمريكية على رعايتهم ودعمهم للمؤتمر، وإذ يثمن المنتدى هذا الجهد المشكور، والعطاء المبذول فإنه يعرب عن ترحيبه بالتعاون مع كل الجهات والمؤسسات التي تعمل على خدمة لغة القرآن الكريم، ودعم البحث العلمي والأكاديمي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، داعياً الله تعالى أن يتقبل صالح الأعمال، وأن يوفقنا جميعاً لما يحبه ويرضاه.

اللجنة التنظيمية

د. هاني إسماعيل رمضان

مدير المنتدى العربي التركي

atf@giresun.edu.tr

توصيات المؤتمر

اجتمع المؤتمر في المؤتمر الدولي الثالث العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٣) المنعقد يومي ١٠-١٢ أغسطس ٢٠٢١ بمدينة إسطنبول (بلدية العمرانية) وقد عُقدت جلسات المؤتمر حضوريا وعن بعد بمشاركة أكثر من ٣٠ باحثا من ١٨ جنسية مختلفة.

وقد توجه المشاركون بالشكر العميق إلى الدولة التركية شعبا وحكومة، وخصوا بالشكر جميع من شارك في إنجاح المؤتمر ووقائعه من مشاركين وحضور ومنظمين ورعاة وداعمين، وثنى المؤتمر انعقاد المؤتمر في ظل هذه الظروف العالمية لجائحة كورونا داعين الله تعالى أن يرفع البلاء والوباء عن الأمة والإنسانية، وأن يحفظ البلاد والعباد، كما ثمن المؤتمر الحفاظ على دورية المؤتمر وانهجته سنويا وإتاحة وقائعه وأبحاثه على موقع المؤتمر بالمنتدى العربي التركي.

وفي الختام أوصوا المؤتمر بجملة من التوصيات من أهمها، ما يلي:

- التأكيد على دورية انعقاد المؤتمر سنويا، وعقد ورش عمل على هامشه.
- أن يتبنى المنتدى عقد الدورات التدريبية لفائدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالشراكة مع الجهات المستفيدة.

- تطبيق مخرجات اللسانيات التطبيقية سواء العربية منها والغربية، وإدماجها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الاهتمام بإجراء دراسات مكثفة حول واقع تعليم اللغة العربية للأطفال العرب في بلاد أجنبية ورصد حاجاتهم.
- القيام بمبادرات تهدف إلى تقديم المواد المساعدة على تعليم اللغة العربية للأطفال العرب المغتربين، وتطوير استراتيجيات تعليم مهارتي القراءة والكلام بشكل خاص لأنهما الأصعب لديهم.
- الاهتمام بتوفير وسائل تعليمية متنوعة لتعليم الأطفال اللغة العربية مبنية على أسس علمية تراعي حاجاتهم وميولهم ومقتضى حالهم .
- إيجاد مناهج تعليمية محلية تراعي خصوصية كل قطر، على أن يقوم بإعدادها خبراء ومتخصصون.
- تأسيس كيان مختص للغة العربية للناطقين بغيرها، يكون له دراية بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.
- نشر المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية.
- بناء وإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء القيم السماوية والإنسانية لمواجهة سلبيات العلمانية والأفكار الهدامة، وتفعيل دوره في العملية التعليمية لدى الناطقين بغيرها كي يكونوا قادرين على عمارة الأرض وفق منهج الله .

- العمل على تأليف المعاجم المتخصصة الموجهة لمتعلمي العربية المتخصصة والموجهة لفئات خاصة ولأغراضهم الخاصة من المتعاملين في قطاع البنوك، والتجار، والمعاملات، والوظائف الخاصة بالمجال الاقتصادي.
- إعداد مسرد أحادي اللغة عربي - عربي يضم المصطلحات المصرفية ذات الطبيعة الاشتقاقية بهدف اكتساب لغة عربية صحيحة وسليمة، وتوحيد المصطلحات المصرفية عند المتعاملين بالعربية المتخصصة في القطاع المصرفي
- إدراج برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن المقررات الدراسية للجامعات والمؤسسات التعليمية في أقسام اللغة العربية في الكليات المختصة.
- إعداد مناهج تعليمية للناطقين بغير العربية تراعي الأسس النفسية وميولهم ورغباتهم وأعمارهم، وتكون وفقا للمعايير العالمية.
- التنوع في الإنتاج والتأليف بحيث تكون هناك كتب مستقلة لكل مهارة على حدة، بما يسهم في تنمية المهارات وفقا لطبيعة المتعلم واحتياجاته.
- زيادة الاهتمام بتجارب وخبرات المراكز والجامعات التي تعلّم غير الناطقين بها، والإفادة منها.
- الاهتمام بالتقنية الحديثة والعمل على توفير تطبيقات ومواقع تعليمية حديثة تناسب الشريحة العمرية من النشء والشباب.

الأداء اللغوي وأثره في التواصل اللغوي مع الناطقين بغير العربية

أ.د. عبد الله محمد زين بن شهاب

المقدمة:

إن الأداء اللغوي في مفهومه العام يعد عملية تجسيد قواعد اللغة بطريقة فاعلة، فهو في محصلته ثمرة فعلية من ثمرات تطبيق قواعد اللغة، ولا أعني هنا بقواعد اللغة القواعد النحوية (التركيبية) حسب، بل أعني بها كل القواعد البنائية التي تنبني على أساسها اللغة: صوتا وصرفا ونحوا ودلالة.

إن ارتباط الأداء اللغوي بعملية التواصل اللغوي يعد في حد ذاته ارتباطا منطقيا، لأن طبيعة التواصل اللغوي المتقن يتوقف على طبيعة الأداء اللغوي المتقن، إذ إن عملية التواصل في مضمونها العام تتوقف على « كل أنواع النقل المتبادل للمعلومات باستعمال العلامات والرموز »^(١)، فإذا ما نظرنا إلى عملية الأداء اللغوي على أنها عملية محملة بأنواع من العلامات والرموز فسيؤدي بنا ذلك إلى أن الأداء اللغوي هو اللغة نفسها بوصفها مجموعة من العلامات السيميائية التي ينقلها المرسل إلى المتلقي، وعلى هذا نلغي أن الأداء اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالأداء المهاري للغة.

وحيثما نقف بإزاء ذلك كله نلغي أن الناطقين بغير العربية في دراستهم لهذه الأداءات اللغوية (المهارية) ومدى تأثير ذلك على تواصلهم اللغوي نجد أنهم بحاجة ملحة لدراسة هذه الأداءات المهارية حتى تأتي عملية التواصل اللغوي لديهم ناصعة البيان، بينة المقصد، واضحة الأسلوب، ذلك أن غير واحد منهم يجد صعوبة في إيصال المعنى اللغوي أو الفكرة اللغوية إلى الآخر، فهم يحتاجون إلى رصيد من المفردات المعجمية تكون في مجموعها مخزونة في ذهن المتكلم، ليست مفردات مجردة، بل مفردات معجمية تنتمي إلى حقول دلالية متعددة ومتنوعة.

(١) التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة: ٥٢.

إن اللغة تؤدي مهمة عظيمة في حياة الإنسان وتحديدًا في عملية التواصل المجتمعي، فلولاها لما استطاع الإنسان أن ينمي فكره وأن يطور من تواصلاته مع الآخرين، وأن يوثق علاقته بهم، وأن يتبادل الفكر مع الآخر، ومن هنا يظهر الجانب التواصلية للغة ناهيك عما تحمله اللغة من وظائف متعددة لعل من أبرزها وظيفتين هما^(١):

١- اللغة وظيفتها التعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات.

٢- اللغة وظيفتها تصريف شؤون المجتمع الإنساني.

وكل ذلك يعد من صميم العملية التواصلية للغة.

إذن نحن في بحثنا أمام مجموعة من التساؤلات المهمة، تتجسد في الآتي:

أولاً: ماذا نعني بالأداء اللغوي؟، وما أهميته؟

ثانياً: ماذا نعني بالتواصل اللغوي؟، وما المراحل اللغوية التي يمر به؟

ثالثاً: كيف يستطيع الناطق بغير العربية أن يزواج بين الأداء اللغوي والتواصل اللغوي؟.

رابعاً: ما أبرز الصفات اللغوية التي يجب أن يتحلى بها الناطق بغير العربية حتى يكون أدائه اللغوي متوافقاً مع تواصله اللغوي؟.

وللإجابة على هذه التساؤلات نجد أنفسنا مطبقين المنهج الوصفي التحليلي في كل مستويات هذا البحث.

(١) ينظر: التواصل اللغوي والتعليم: ٨.

أولاً: مفهوم الأداء اللغوي:

الأداء مصدر من الفعل الرباعي (أَدَّى) بمعنى القيام بعمل ما، وأدى عمله: قام به وأتمه وأنجزه، وجاءت لفظة الأداء في كتاب الله تعالى مرتبطة بالجودة والإحسان قال تعالى: {إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها} ^(١)، فأمر الله عباده بأدائها، أي: كاملة موفورة، لا منقوصة ولا مبخوسة، ولا ممطولا بها ^(٢).

وانطلاقاً من المفهوم اللغوي للأداء اللغوي يتبين أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المفهوم اللغوي والمفهوم الاصطلاحي، ويتضح ذلك من خلال مفهوم الأداء اللغوي الذي يعني في جانب منه معرفة المتكلم أو المستمع بلغته ^(٣)، ويكون ذلك في مهارات اللغة الأربعة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ^(٤).

وبناء على ذلك نستطيع أن نعرف الأداء اللغوي لدى الناطقين بغير العربية على أنه « التطبيق العملي الظاهر للغة وممارستها في المواقف التواصلية اللغوية شفاهة أو كتابة يقوم على أساس معرفة البنية اللغوية والوقوف على المهارات اللغوية اللازمة » ^(٥).

وبناء على ذلك نستطيع أن نتبين أهمية الأداء اللغوي لدى الناطقين بغير العربية في ما يأتي ^(٦):

أ - يمثل الأداء اللغوي جانباً مهارياً مهماً في أداء اللغة واكتسابها .

(١) من سورة النساء: ٥٨.

(٢) ينظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: ٢٠٥ ، ويبظر: الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠٠.

(٣) ينظر: علم اللغة النفسي: ٥٦.

(٤) ينظر: الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠٠.

(٥) ينظر: الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠١ .

(٦) ينظر: الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠١ - ١١٠١.

ب - الأداء اللغوي لا يتجسد فقط في معرفة الألفاظ المعجمية أو تطبيق القواعد النحوية بل تتمثل مهمته في تمكين القدرة التواصلية الفعالة مع الآخر^(١).

ج - يؤدي الأداء اللغوي في صورته الشاملة إلى تأسيس برامج لغوية تعليمية لها وثيق صلة بالأفكار والمعاني اللغوية التي تنجزها اللغة، وترتبط أيضا بمختلف الأنشطة والوظائف التي تتصف بها اللغة^(٢).

ثانيا: مفهوم التواصل اللغوي:

ويسميه بعضهم التواصل اللفظي^(٣).

حينما نقرب المعاجم اللغوية نلغي أن هناك مصدرين يؤديان إلى مفهوم التواصل هما:

مصدر التواصل، ومصدر الاتصال، فالأول على وزن تفاعل، من الفعل (تواصل)، أما الثاني فهو على وزن (افتعال) من الفعل (اتصل) على وزن (افتعل).

واشتهرت الصيغتان بمعني التشريك والتشارك: التشريك بين اثنين فأكثر، والتشارك بينهما فأكثر في عمل ما^(٤).

وبناء على ذلك يفهم التواصل على أنه «يشير إلى كل أنواع النقل المتبادل للمعلومات، باستعمال العلامات والرموز، فيما بين الكائنات الحية (الإنسان والحيوان)، وبين البشر وآلات معالجة البيانات»^(٥)، هذا معنى التواصل في معناه الشامل، أما في معناه

(١) ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: ١٠٠.

(٢) ينظر: دليل متعلمي العربية للناطقين بغيرها: ٩٤.

(٣) ينظر: ينظر: كفاية التواصل اللغوي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ١.

(٤) ينظر: لسان العرب، مادة: ش. ر. ك.

(٥) ينظر: التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة: ٥٢.

اللساني (الضيق) فيعني « التفاهم الذي يحصل بين البشر عن طريق الوسائل اللغوية وغير اللغوية، مثل: حركات أعضاء الجسم، والإيماءات، ونغمات الصوت.»^(١).

وعلى هذا الأساس نستطيع أن نتبين المراحل التي يتم من خلالها التواصل بين البشر، فهذه المراحل تتجسد في الآتي^(٢):

المرحلة الرئيسة الأولى: مرحلة تكوين الرسالة في الذهن وإطلاقها أصواتا بوظائف فيزيولوجية يختص بها المتكلم.

المرحلة الثانية: تتجسد في العملية الفيزيائية التي تنتقل فيها الأمواج الصوتية عبر الهواء إلى أن تدق طبلة الأذن عند المستمع ثم تنتقل إلى دماغه.

المرحلة الثالثة: يقوم فيها السامع بحل رموز تلك الرسالة الصوتية، والتوصل إلى تركيبها الصوتي والصرفي والنحوي، ويستخلص منها المعنى الذي يقصده المتكلم في ذهنه.

ولأهمية التواصل اللغوي جعل رومان جاكسون اللغة في وظيفتها الرئيسة هي التواصل، وجعل للغة بعدا وظيفيا يتمثل في ست وظائف رئيسة هي^(٣):

١- المرسل: وظيفته انفعالية تعبيرية.

٢- الرسالة: وظيفتها جمالية شعرية أو إنشائية.

٣- المرسل إليه: وظيفته تأثيرية انتباهية.

٤- قناة الاتصال: وظيفتها الاتصال.

(١) ينظر: التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة: ٥٤.

(٢) ينظر: التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة: ٥٤.

(٣) ينظر: قضايا الشعرية: ٥٤.

٥- السياق أو المرجع: وظيفته المرجعية أو الموضوعية (الإخبارية).

٦- اللغة أو السنن أو القانون: وظيفتها لغوية أو وصفية لقواعد اللغة المشتركة التي يُتحدث بها.

إن هذه الوظائف الست تمثل عناصر لغوية محددة في عملية التواصل الكلامي لا يمكن أن يستغنى عن واحد منها في تأدية عملية التواصل تلك، فكل واحدة منها مكمل للآخرى، ولكن لا بد علينا أن ننبه إلى أن كل عنصر من هذه العناصر يولد وظيفة لسانية تختلف عن العنصر الآخر.

وعلى هذا الأساس نلفي أن العلاقة بين اللغة والتواصل علاقة حميمة، فاللغة هي البوابة المشرعة التي تنبثق منها عملية التواصل، إذ لا يمكن أن يكون هناك ثمة تواصل بدونها، «وهي المؤثر الديناميكي الذي يتم التواصل به، إذ لا يمكن للأفراد من أن يتواصلوا فيما بينهم من دونه، وهذا المؤثر هو نتاج جماعي تشكل من المظاهر المشتركة في كلام الجماعة، كان قد تواتر إليهم عبر تعاقب الأجيال، واستقر في أذهانهم»^(١).

وبناء على كل ماتقدم في مفهوم التواصل اللغوي ومراحل اللغوية ووظائفه المتعددة يظهر لنا بوضوح تام أن عملية التواصل اللغوي من الأمور الرئيسة والمهمة التي ينبغي للناطقين بغير العربية الاهتمام بها فكثير منهم قد يتكلمون العربية لسنوات طوال ويجتهدون في ذلك غاية الاجتهاد لكنهم في الوقت ذاته يعانون من مسألة التواصل اللغوي بشكله وبطريقته الصحيحة.^(٢)

(١) ينظر: كفاية التواصل اللغوي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ١.

(٢) ينظر: كفاية التواصل اللغوي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ١.



الارتباط بين الأداء اللغوي والتواصل اللغوي وأثر ذلك على
الناطقين بغير العربية:

بعد أن استعرضنا الأداء اللغوي: مفهومها وأهميتها، واستعرضنا
التواصل اللغوي مفهومها ومراحل لغوية نستطيع أن نتبين الارتباط
الوثيق بين الأداء اللغوي والتواصل اللغوي، ولكننا قبل الحديث
عن طبيعة الارتباط بينهما يكون لزاماً علينا أن نتطرق لمهارات
الأداء اللغوي التي يتوقف عليها طبيعة التواصل اللغوي.

إن للأداء اللغوي أربع مهارات رئيسة، هي^(١):

١- مهارة الاستماع.

٢- مهارة الكلام.

٣- مهارة القراءة.

٤- مهارة الكتابة.

المهارة هي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة،
وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ، لأجل ذلك لا بد على الناطق بغير
العربية أن يتصف بهذه المهارات اللغوية المهمة، لأنه لا يستطيع
أن يتصف بالفاعلية الناطقية إلا بهذه المهارات، فإذا اتصف
بالفاعلية النطقية الأدائية من خلال هذه المهارات فسياتي تواصله
اللغوي متوافقاً مع مدى اتقانه لهذه المهارات، مع الأخذ بنظر
الاهتمام أن المهارات لا تتجزأ، بل كل واحد منها يكمل الآخر،
وسيتضح ذلك من خلال حديثنا على كل واحد منها:

أولاً: مهارة الاستماع :

(١) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: ١٠٥.

هذه المهارة من أولى المهارات التي يجب على الناطق بغير العربية أن يهتم بها، لأنه بإتقانه هذه المهارة يستطيع أن يتكلم وأن يقرأ ويكتب، وإذا لم يتمكن من هذه المهارة فلن يستطيع أن يقوم بما ذكر آنفاً، وهذه المهارة لا تكلفه شيئاً سوى الإصغاء الجيد للكلام،

إن هذه المهارة تمكّن الناطق بغير العربية من الاهتمام بالأمور الآتية^(١):

- التعرف على الأصوات العربية والتمييز فيما بينها.
- فهم ما يلقي عليه من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تعلمها^(٢).
- التمييز بين الأفكار الرئيسة الأفكار غير الرئيسة.
- التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتشديد والتنوين والتمييز بيم كل ذلك.
- فهم التراكيب النحوية.
- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.
- القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى.
- القدرة على اكتساب الثروة اللغوية من المفردات والأساليب^(٣).
- تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث^(٤).

(١) ينظر: الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠٣ - ١١٠٥.

(٢) ينظر: الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠٤.

(٣) الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس والتطبيقات:

(٤) الوافي في طرق تدريس اللغة العربية: ٧٧.

ثانيا: مهارة الكلام:

- هذه المهارة هي نتيجة تلقائية للمهارة الأولى، فإذا استطاع الإصغاء والاستماع للكلام فإنه بذلك سيتمكن من تأدية الكلام تأدية متقنة وبصورة مهارية، لذا يستطيع المتقن لهذه المهارة التمكن من الآتي^(١):
- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.
 - استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.
 - ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا وتقديمها تقديمًا واضحا.
 - اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة .
 - استخدام الإشارات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار.
 - التعبير عند الكلام عن توافر ثروة لفظية تمكنه من الاختيار الدقيق للألفاظ.
 - تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة .

ثالثا: مهارة القراءة:

إذا ما أتقن الناطق بغير العربية المهارتين السابقتين: مهارة الاستماع ومهارة الكلام، فإنه بلا شك يستطيع أن يقرأ بيسر وسهولة، فالقراءة تعد من أهم وابز المهارات التي يجب على الناطق بغير العربية أن يتعلمها بشكل مقصود ومخطط له مسبقا في كافة مراحل التعليم، وتعد هذه العملية أساسا تبني عليها كافة الأسس العلمية والنظرية والعملية والتطبيقية التي يتعلمها الناطق بغير العربية ويكتسبها لاحقا، سواء حياته الأكاديمية أو العملية، إن مصطلح القراءة مشتق من مصدر الفعل (قرأ) والذي يشير إلى الجمع والضم في نطق الكلمات وتهجئة الحروف بشكل سليم، ويشمل هذا الفعل قراءة كافة الحروف والكلمات والجمل

(١) ينظر: الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠٤.

التي يتكون منها الكلام العربي.

لأجل ذلك يدل مفهوم القراءة اصطلاحاً على ذلك النشاط أو العملية المهاراتية المعرفية التي تقوم أساساً على تحليل وتفكيك الأحرف والرموز الخاصة بالكلمات وقراءتها بصورة مفهومة واضحة على شكل جمل مفيدة، وعلى هذا فالقراءة هي بمثابة حلقة وصل وربط بين ما هو مكتوب وموثق على الورق وما هو ملفوظ ومنطوق.

وبناء على ذلك كله فإنه ينبغي على القراءة الأمور الأساسية الآتية^(١):

- ربط الرموز المكتوبة بأصواته بيسر وسهولة^(٢).
 - معرفة العلاقات الدلالية بين الكلمات.
 - استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
 - القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.
 - دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً عند القراءة الجهرية.
- رابعاً: مهارة الكتابة:

الكتابة تمثل وسيلة تواصل بشري، تمثل لغة ما عن طريق علامات ورموز معينة، يمكن للرموز المكتوبة أن تمثل اللغة المنطوقة عن طريق إنشاء نسخة من الكلام والتي يمكن تخزينها للرجوع إليها مستقبلاً أو إرسالها لأماكن أخرى، بمعنى آخر فالكتابة ليست لغة ولكنها أداة تستخدم لجعل اللغات قابلة للقراءة.

فإذا استطاع الناطق بغير العربية إتقان الكتابة فإنه

(١) ينظر: الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: ١١٠٤ - ١١٠٥.

(٢) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين لغات أخرى: ٧٥.

سيتمكن من الآتي^(١):

- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف .

- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب ،وتلك التي تكتب ولا تنطق .

- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة وبخاصة كتابة الهمزات.

- إتقان نوع من أنواع الخط العربي.

- مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

وبناء على هذه المهارات اللغوية الأربع التي تقوم على أساس اللغة وتنطلق منها يستطيع الناطق بغير العربية أن تكون لديه أداة تواصلية جذابة تنماز بمهارة الأداء تتوافق تماما مع مهارة التواصل اللغوي أو التواصل اللفظي، إذا ما اخذنا بنظر الاهتمام أن التواصل اللفظي هو في حد ذاته « سلوك إنساني فعال، يشترك فيه طرفان، يتم من خلاله نقل الأفكار والمعاني عبر ألفاظ منطوقة أو مكتوبة، تقوم على مهارات لغوية معينة يؤدي بطرق وأساليب مناسبة تعزز العملية التواصلية، مما يساهم في رفع جودة الملكة الاتصالية وتنشيطها»^(٢)

ومن هنا نجد أنفسنا أمام مهارات لغوية أربع (مهارة الاستماع

(١) ينظر: مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية: ٩٧-٩٨، الأداء اللغوي لتعليمي اللغة غير الناطقين بها: ١١٠٥.

(٢) ينظر: كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ٩ - ١٠.

ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة) وهذه المهارات التي خصصناها للأداء اللغوي يمكننا أن نجعلها أيضا مهارات ناجعة للتواصل اللغوي أو التواصل اللفظي والتي يتحقق على أساسها أساليب التواصل اللفظي، إذ إن هذه الأساليب كثيرة ومتنوعة لا يمكن أن تحصر جميعها، ولكن منها ما يحتل الدور الأكثر تفاعلا في مجال التواصل اللفظي، وهذه الأساليب تتجسد في الآتي^(١):

- أسلوب المناقشة والحوار.

- أسلوب القصص .

- أسلوب المحاضرة.

- أسلوب الاستقراء .

- أسلوب العصف الذهني.

ومن خلال الارتباط الوثيق بين مهارات الأداء اللغوي ومهارات التواصل اللغوي (اللفظي) يستطيع الناطق بغير العربية أن يحقق لنفسه الأهداف المهمة الآتية^(٢):

أ- تعليم اللغة تواصليا يساعد المتعلم على التحدث في شتى المجالات، وينمي الملكة التواصلية بشكل أسرع وبجهد أقل.

ب- تعليم اللغة تواصليا يقود من السهل إلى الصعب، ويتيح للمتعلم القيام بمختلف الأدوار.

ج- التواصل اللفظي باللغة من خلال المواقف اليومية

(١) ينظر: كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ١٠- ١١.

(٢) ينظر: كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ١٥- ١٦.

يتوافق مع احتياجات المتعلم بصورة فعالة.

د - كفاية مهارات التواصل اللفظي تؤدي إلى تمكين المتعلم من استخدام مختلف الأنماط اللغوية، وتوظيفها بصورة طبيعية في مختلف السياقات.

هـ - يساعد المنهج التواصل على الاندماج في بيئة المتكلمين، الأمر الذي يفسح المجال لتطوير المهارات اللغوية.

د - يهدف المنهج التواصل إلى تمكين المتعلم من ممارسة اللغة، كما لو أنه واحد من الناطقين الأصليين بها.

أبرز الصفات اللغوية التي يجب أن يتحل بها الناطق بغير العربية حتى يكون أدائه اللغوي متوافقا مع تواصله اللغوي (اللفظي):

هناك أمور مهمة يجب على الناطق بغير العربية أن يلتزم بها حتى يكون أدائه اللغوي متوافقا مع تواصله اللفظي (اللغوي) في الإتقان والانسجام، وهذه الأمور هي:

أ - العمل على تطوير نفسه بصورة مستمرة ودائمة، مترافقا ذلك مع وجود الرغبة الأكيدة في أخذ البرامج التدريبية المستمرة التي تؤهله للوصول إلى المهارات اللغوية (مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة) وإلى إتقانه إياها.

ب - التركيز على نظريات التواصل اللغوي بمختلف أنواعها، وتطبيقها في عملية التفاعل اللفظي.

ج - الأخذ بالمحادثات الكلامية المستمرة حتى يتم التغلب على صعوبة النطق وبخاصة في الألفاظ التي تحتاج إلى نطق لغوي سليم.

د - التركيز على اللغة الفصحى والابتعاد عن اللهجات، فاللغة الفصحى واحدة، أما اللهجات في واقعنا العربي فمتعددة، لأن المقصد الرئيس من تعلم اللغة العربية هو التركيز على اللغة الفصحى كالناطق الأصلي تماما.

هذه أبرز السمات الرئيسة التي يجب على الناطق بغير العربية أن يتحلى بها، وليعلم الناطق بغير العربية علم اليقين أن « تدريس اللغة تواصليا كان ولا زال المنحى الذي استطاع أن يثبت فاعلية ونجاحا في إتقان اللغة بوقت قياسي مقارنة بغيره، ويمكن المتعلم من تخطي دوامة القواعد الجافة التي كانت تشق عليه.»^(١)

نتائج البحث وتوصياته:

بعد هذا التجوال في مضامين الدراسة ومحتوياتها فإننا نستطيع أن نتبين نتائج البحث في الأمور الآتية:

أولا: اتضح من الدراسة أن الأداء اللغوي كلما كان إبداعيا كان التواصل اللغوي (اللفظي) إبداعيا أيضا، فكل منهما يكمل الآخر، فلا تواصل لغوي متقن إلا بأداء لغوي متقن والعكس صحيح.

ثانيا: عملية التواصل اللغوي من أفضل الطرائق الناجعة في عملية تحسين الأداء اللغوي لدى الناطقين بغير العربية أداء وقراءة وكتابة.

ثالثا: التواصل اللغوي (اللفظي) لدى الناطقين بغير العربية يحمل في طياته استكشافا للغة وبحثا عن أساليبها التعبيرية وأدواتها الإجرائية للوصول إلى أيسر القواعد التركيبية وتطبيقها في الكلام.

(١) ينظر: كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم: ١٨.

رابعاً: عملية التواصل اللغوي هي عملية تؤدي بصورة جماعية، بمعنى أنها لا تتم بين الفرد ونفسه، لذا يتطلب هذا التواصل لغة تواصلية تتصف بالصفاء والنقاء والسلاسة في أسلوبها وفي تركيبها وفي صيغها وفي أصواتها حتى يتم التواصل اللغوي بصورة سليمة يفهمه كل الأطراف التي تتجاذب الحديث فيما بينها.

خامساً: هناك نوعان من التواصلات اللغوية الأساسية والرئيسة هما:

- التواصل اللغوي الشفوي: الذي يتأق بامتلاك مهارتي السمع والنطق.

- التواصل اللغوي التحريري: الذي يتأق بامتلاك مهارتي الكتابة والقراءة.

سادساً: إن المقصد الرئيس من تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو التواصل في معناه العام.

التوصيات:

أولاً: يجب أن يعلم الناطق بغير العربية أن اللغة العربية ذات تميز وتفرد عن اللغات الأخرى لذا يكون لزاماً عليه أن يهتم بها اهتماماً كبيراً وذلك من خلال الاهتمام بعملية الأداء اللغوي والتواصل اللغوي التابع له.

ثانياً: على الناطق بغير العربية أن يتدرج في معرفته الاداء اللغوي بصورة تدريجية وليست دفعة واحدة، وهذا يؤدي إلى أن التواصل اللغوي يكون أيضاً متدرجاً، وصفة التدرج فيهما (أي في التواصل اللغوي والأداء اللغوي) يؤدي إلى تثبيت الأساليب

والقواعد اللغوية المهمة.

ثالثاً: أن يعمل الناطق بغير العربية على تطوير نفسه بصورة مستمرة وبخاصة في مجال الأداء اللغوي والتواصل اللغوي، لأن التطوير الذاتي هو الضامن الوحيد لخلق أداء مهاري لغوي متقن ومفيد.

المصادر والمراجع

- الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس والتطبيقات، الربيعي، محمد عبدالعزيز، الرياض: دار الزهراء، ٢٠١٢م.
- الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، أحمد الخطيب وآخرون، الندوة العالمية للدراسات الإسلامية، ٢٠١٨م.
- إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١١م.
- التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة، صادق، فاطمة الزهراء، جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)، مجلة الأثر، العدد ٢٨، يونيو، ٢٠١٧م.
- التواصل اللغوي والتعليم، يونس، فتحي علي، يناير، ٢٠٠٩م.
- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، السعدي، عبدالرحمن بن ناصر بن عبدالله، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠م.
- دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، شرابي، محمود علي، الرياض، دار النشر والتوزيع، ٢٠١٥م.
- علم اللغة النفسي، العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٦م.
- كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم، الحمود، عائشة رمضان، الملحة الأكاديمية للأبحاث العلمية، الإصدار العاشر، ٢٠٢٠/٢/٥م.
- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،

طعيمة، رشدي أحمد، جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

- لسان العرب، ابن منظور الإفريقي، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٤م.

- الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، موسى، محمد محمود، القاهرة: دار ابن الجوزي، ٢٠١٢م.

الاختزال في الكتابة العربية

القواعد والتاريخ والضوابط

أ. د. عمر حمدان الكبيسي^(١)

omar6968771@gmail.com

(١) جامعة البحرين، كلية الآداب - قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية

ملخص باللغة العربية:

يظن الكثيرون أن الرموز الدالة على الكلمات أو الجمل أو الأفكار وفدت إلينا من الغرب، وليس في تراثنا الإسلامي رموز أو اختصارات، وهذا جهل أعمى بما قدّم علماؤنا من عطاء ثقافي أصيل. ولو فطن أحدنا وهو يقرأ القرآن من صفحات المصحف الشريف لرأى أن بعض كلمات القرآن رُسم عليها حرف (م) أو (ن) أو (ج) أو (س)، ولوجد تفسيرات هذه الرموز في نهاية المصحف. من هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي يضع تأصيلا للرموز، لكي يوقف القارئ على أبرز جهود أسلافنا في هذا الميدان، ووضع ضوابط وشروط تحكم هذا العلم. توزّع البحث على: مقدّمة، ثمّ فصل أول بالأبواب العلمية التي وضعها العلماء بهدف اختصار الكلمات والجمل والأفكار، والضوابط التي تحكمها، ثمّ فصل ثانٍ في الكمّ الذي تركه لنا علماؤنا القدامى والمحدثون من الرموز التي اختصروا فيها كلماتهم وجملهم، وختم البحث بخاتمة وتوصيات. الكلمات المفتاحية: رموز - اختصار - نحت - إيجاز.

Abbreviation Symbols in Arabic Writing: History and Regulations

Many think that the symbols of words, sentences, or ideas have been borrowed from the West, and there were no symbols or abbreviations in our Islamic heritage. This claim shows an ignorance of the great original cultural contribution made by our scholars.

In fact, a close look at a page of the Holy Quran, one can see some symbols have been drawn above some words like (س)، (م)، (ن)، (ج). Based on the above, this research aims at looking at the roots of such symbols and highlighting the most important efforts of our ancestors in this field in terms of setting regulations and conditions governing this field of knowledge.

This research paper comprises of an introduction, and two sections. Section 1 discusses the chapters written by scholars in various books in which they set their regulations and conditions regarding the abbreviations symbols. Section 2 shades a light on the big quantity of symbols that abbreviated words and sentences produced by our ancient and modern scholars. Finally, the paper ended with a conclusion and recommendations.

Keywords: Symbols – Abbreviations – Carving – Brief

مقدمة:

حمداً لله، وصلاة وسلاماً على حبيبهِ ومصطفاه، وعلى آله وصحبه
ومن اتّبع هداه، وبعد:

لدى مراجعتي لأحد البنوك، سألتُ مديره:

لماذا لا تكون رسائلكم إلى زبائنكم باللغة العربية التي
هي لغة الأغلبية الساحقة، أجابني:

أننا نجد في اللغة الإنجليزية مختصرات في الكلمات توقّر لنا
الوقت والمال، وهو مما نفتقده في العربية.

قلتُ: هل أنت واثق مما تقول؟

يا سيدي: إنّ نظام الاختصار في الكلمات والجمل بل في
الحروف عريق في لغتنا، لأنّ من أبرز خصائصها: الإيجاز، فكلمات
اللغة العربية نفسها بغير اختصار مختصرة، بل وتتفوّق على كثير
من اللغات في هذا الميدان.

فمثلاً سورة (الفاتحة) المؤلّفة في القرآن من (٣١) كلمة،
استغرقت ترجمتها إلى الإنكليزية (٧٠) كلمة.

وفي هذا الشأن يقول الدكتور يعقوب بكر: (إذا ترجمنا إلى
العربية كلاماً مكتوباً بإحدى اللغات الأوروبية كانت الترجمة
العربية أقلّ من الأصل بنحو الخمس أو أكثر)^(١)

يقول الأستاذ عبد السلام هارون رحمه الله:

(سبق العربُ الفرنجة في اختزال بعض الكلمات)^(٢)

(١) انظر: سمات اللغة العربية (الإيجاز والاختصار)، أ. د. عبدالله أحمد جاد الكريم حسن،
موقع الألوكة الأدبية واللغوية

(٢) قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، مكتبة الإنجلو المصرية / ١٩٩٣م، ص: ٥٠.

ويقول العلمي: (ومن فعل شيئاً من ذلك - الاختصار - في تأليف، بين اصطلاحه فيه، ولا مشاحة في الاصطلاح، وبيان الاصطلاح في ديباجة الكتاب؛ ليفهم الخائض فيه معانيها. وقد فعل ذلك جماعة من الأئمة لقصد الاختصار ونحوه)^(١).

وعندما أراد الفيروزآبادي في (القاموس المحيط) اختصار الكلمات التي تتكرر في قاموسه نظمها في بيتين هما:

وما فيه من رمز فخمسة أحرف * فميم لمعروف، وعين لموضع

وجيم لجمع ثم هاء لقرية * ولبلد الدال التي أهملت فع^(٢)

ويقول الفرنسي إرنست رينان: (اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة.)^(٣)

ويقول ابن الأثير^(٤):

«اللغة العربية سيدة اللغات؛ فهي أشرفهن مكاناً، وأحسنهن وضعاً، وذلك لأنها جاءت آخرًا فنفت القبيح من اللغات من قبلها، وأخذت الحسن، ثم إن واضعها تصرّف في جميع اللغات السالفة، فاختصر ما اختصر وخفف ما خفف»

لكن مشكلة اللغة العربية في القائمين عليها، وليس فيها هي.

ومن هنا خطر على بالي أن أكتب بحثاً في رموز اختصار الكتابة في تراثنا القديم والحديث، لعله يكون مدخلاً وخطة لعمل نظام الاختصار

(١) المعيد في أدب المفيد والمستفيد، عبد الباسط بن موسى العلمي (١٩٨١هـ)، ط ١، المكتبة العربية في دمشق، ١٣٤٩هـ، ص: ١٣٩.

(٢) القاموس المحيط للفيروزآبادي: ١٨.

(٣) اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، الأستاذ الدكتور فرحان السليم، موقع: صيد الفوائد.

(٤) ابن الأثير: المثل السائر، ٢٠٦/١.

وفق ضوابطه.

ورأيْتُ أن يكون مجي موزّعا على الترتيب الآتي:

١. المقدمة.

٢. الفصل الأول في الأبواب التي وضعها العلماء بهدف اختصار الكلمات والجمل والأفكار، ووضعوا لها ضوابط تحكمها.

٣. الفصل الثاني في الكمّ الذي تركه لنا علماءنا القدامى والمحدثون من الرموز التي اختصروا فيها كلماتهم وجملهم.

٤. الخاتمة والتوصيات.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من الحاجة الماسة لاختصار الجهد والمال في وضع رموز للكلمات والجمل في رسائل المصارف والمؤسسات والجامعات.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في جهل الكثير من الكتاب والمؤلفين في كيفية عمل الرموز للأفكار والجمل والأعمال، بالإضافة إلى جهلهم بقيم تراثهم الإسلامي الأصيل، والبحث سيكشف ويزيل هذا الجهل. أسئلة البحث:

١ - هل أجد في تراثنا ما يفنّد الفكرة السائدة أنّ الرموز المستخدمة اليوم هي من إبداع الغرب، وليس من سرقاتهم؟

٢ - وهل هناك ضوابط لعمل تلك الرموز؟

٣ - هل أستطيع اختزال الرسائل والمراسلات في رموز توقّر لي الجهد والمال؟

الدراسات السابقة :

لم أعثر على بحث مستقل تناول الرموز وعالجها، لكن وجدتُ نقولات وأفكاراً مبثوثة في مواقع إلكترونية، مثل:

أ - قائمة علامات ضبط المصحف (الموسوعة الحرة).

ب - تطور ظهور مصطلح الاختصار عند النحاة والعلماء، أ. د. عبدالله أحمد جاد الكريم حسن (موقع الألوكة الأدبية اللغوية).

ج - الرموز المختزلة من كلمة واحدة، فأكثر في الكتابة العربية، محمود عبد الصمد الجيار (موقع شبكة الفصح).

منهجية البحث:

يمكن أن نلخص منهج هذا البحث بأنه منهج وصفي استقرائي استنباطي، يستقرئ الأفكار في التراث، ويستنبط منها ما يفيدنا في عصرنا، ثم يضع الضوابط على ضوء ذلك.

أدوات البحث:

نظراً لطبيعة البحث التراثية، فقد استخدم الباحث ما تركه أسلافنا من تراث ثرّ، واستقرأه في كيفية وضع تلك الرموز.

نتائج البحث:

نتائج البحث هي الثمار التي خلص إليها الباحث، وهي:

أ - تأصيل هذا العلم، حيث عثر الباحث على كم هائل في التراث يثبت أن الأسلاف - رحمهم الله - قد استخدموا هذا النوع من الكتابة (الرموز والإشارات والاختصارات).

ب - وضع ضوابط محدّدة لإنشاء هذه الرموز وتوحيد المصطلحات بالتنسيق بين المؤسسات والجامعات والوزارات ذات الشأن،

الفصل الأول: أبواب الاختصار العلمية في اللغة العربية.

أ - النحت

النحت في أصل اللغة: هو النشر والقشر، يقال: نحت النجار الخشب، ونحت الجبل ينحته: قطعه؛ قال - تعالى -: ﴿وَتَنْحِتُونَ مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا فَارِهِينَ﴾^(١) [الشعراء: ١٤٩].

وفي الاصطلاح يعرفه ابن فارس بقوله: (ومعنى النحت: أن تؤخذ كلمتان وتنحت منهما كلمة تكون آخذة منهما جميعاً بحظ^(٢)).

ويقول الدكتور فرهاد ديوسالاري في مقاله (ظاهرة النحت في اللغة العربية)::

ظاهرة النحت ووظيفته التي تقوم على مبدأ الاختصار والاختزال واضحة جلية في اللغة العربية المعاصرة. يكون النحت من الأساليب الأصلية في كلام العرب بحيث استخدموه في الألفاظ الكثيرة الورد في كلامهم ومحاوراتهم. ومرد ذلك يعود إلى حدة أذهان العرب القدامى وجودة أفهامهم، ولذلك انتبهوا للرمزة الدقيقة وكثرت في كلامهم أنواع الإيجاز والاختصار والحذف والاقتصار.

من ذلك:

«البسمة» وهي كلمة نحتت من جملة «بسم الله الرحمن الرحيم».

«الحوقلة» من جملة «لا حول ولا قوة إلا بالله».

«الحمدلة» من جملة «الحمد لله».

(١) لسان العرب: نحت.

(٢) مقاييس اللغة: ٣٢٩/١.

«جلمود» من كلمتين هما «جلد وجمد».

طلبق: قال أطال الله بقاءك.

الرأسمال: منحوت من الرأس و المال.^(١)

ب- الإيجاز

قال السكاكي: الإيجاز أداء المقصود بأقل من عبارات متعارف الأوساط.^(٢)

فهو استخدام أكبر عدد ممكن من المعاني مع أقل عدد من الألفاظ بشرط تحقيق المعنى المطلوب من الجملة.

ويقسم الإيجاز إلى قسمين:

وهما: إيجاز القصر: يُسمى أيضاً (إيجاز البلاغة)، وهو وجود معانٍ كثيرة في الجملة مع ألفاظ قليلة. وإيجاز الحذف: هو حذف كلمة في الجملة لا تؤثر على معناها.^(٣)

ومن أمثلة الإيجاز قوله عليه الصلاة والسلام «إنما الأعمال بالنيات»^(٤).

ومن الإيجاز عند العرب: التوقيعات، كتوقيع علي كرم الله وجهه إلى طلحة بن عبيد الله: «في بيته يؤتى الحكم»، ومن توقيعات العصر العباسي: توقيع «جعفر بن يحيى» إلى بعض عماله: «قد كثر شاكوك وقل شاكروك، فإما اعتدلت وإما اعتزلت».

(١) موقع: ديوان العرب.

(٢) مفتاح العلوم للسكاكي (٦٢٦هـ) تعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م ص: ٢٧٧.

(٣) مجد خضر، تعريف علم المعاني، موقع (موضوع).

(٤) صحيح البخاري (٢٥٦هـ)، دار ابن كثير، دمشق وبيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم -؟ (٧/١).

ومن الإيجاز الأمثال: (زر غباً تزدد حباً)، و (المرء مخبوء تحت لسانه)^(١).

ج - الضمير:

قال السيوطي في كتابه الأشباه والنظائر في النحو تحت عنوان (الاختصار):

(الاختصار هو جلّ مقصود العرب وعليه مبنى أكثر كلامهم ، ومن ثم وضعوا باب الضمائر لأنها أخصر من الظواهر خصوصاً ضمير الغيبة ، فإنه يقوم مقام أسماء كثيرة فإنه في قوله تعالى : (أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً) [الأحزاب : ٣٥] ، قام مقام عشرين ظاهراً)^(٢)

وتقول العربُ: أضر الفرس : جعله « ضامراً »، أي هزيراً قليلاً اللحم.^(٣)

وتعريف الضمير هو: ما يكتفى به عن متكلم أو مخاطب أو غائب، فهو قائم مقام ما يكتفى به عنه، مثل «أنا، أنت، هو» والتاء من «كتبتُ»، كتبتُ».

والضمائر إما بارزة أو مستترة:

الضمير البارز ما ينطق به مثل (أنا كتبتُ) فـ(أنا) والتاء ضميران بارزان ظاهران، والمستتر ما ينوي في الذهن ويبني الكلام عليه ولكن لا يتلفظ به، مثل فاعل (يجتهد) في قولنا: (خالد يجتهد)، فالجملة الخبرية (يجتهد) مؤلفة من المضارع المرفوع ومن ضمير مستتر فيه تقديره (هو) يعود على (خالد).

والاستتار يكون واجباً ويكون جائزاً وإليك البيان:

(١) بلاغة الإيجاز في العربية، سعد ناصر الدين، موقع: الديوان العربي الموحد.
(٢) الأشباه والنظائر في النحو: جلال الدين السيوطي، تحقيق عبد العال سالم مكرم ٧٠/١.
(٣) معجم المعاني (على الشبكة) مادة (ضمير).

الاستتار الواجب يكون في المواضع الآتية:

1- في الفعل أو اسم الفعل المسندين إلى المتكلم مثل: (أقرأ وحدي ونكتب معاً) ففاعل (أقرأ) مستتر وجوباً تقديره (أنا)، وفاعل (نكتب) مستتر وجوباً تقديره (نحن). وكذلك اسم الفعل (أف) بمعنى أتضجر، فاعله ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنا).

2- في الفعل المسند إلى المخاطب المفرد، مضارعاً كان أم أمراً مثل: (استقمّ تربح) ففاعل كل منهما مستتر وجوباً تقديره (أنت). واسم الفعل مثل: (نزال إلى المعركة يا أبطال) فاعل (نزال) ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنتم).

3- في صيغة التعجب (ما أصدق أخاك) ففاعل (أصدق) ضمير مستتر وجوباً تقديره (هو) يعود على (ما) التي بمعنى (شيء).

4- في أفعال الاستثناء (خلا وعدا وحاشا وليس ولا يكون) عند من يبقوها على فعليتها ويطلب لها فاعلاً كقولنا (حضر الرفاق ما عدا سليماً) ففاعل عدا ضمير مستتر وجوباً تقديره (هو) ويعود على اسم الفاعل المفهوم من الفعل السابق والتقدير: عدا الحاضرون سليماً، أو يعود على المصدر المفهوم من الفعل: عدا الحضور سليماً.

منهم من يرى أن هذه الأفعال الجامدة رادفت الحرف (إلا) وتخلت عن معنى الفعلية فأصبحت كالأدوات لا تحتاج إلى فاعل ولا إلى مفعول.

أما الاستتار الجائز فيكون في الفعل المسند إلى الغائب المفرد أو الغائبة المفردة مثل: (أخوك قرأ وأختك تكتب) ففاعل (قرأ) ضمير مستتر جوازاً تقديره ((هو)) يعود على أخيك، وفاعل

(تكتب) ضمير مستتر جوازاً تقديره ((هي)) يعود على (أختك)، ولو قلت (قرأ أخوك وتكتب أختك) جاز^(١).

د - الترخيم:

وهو لغة : التسهيل واللين والترقيق من (رخم) الشيء إذا سهل^(٢).
وفي اصطلاح النحويين:

قال سيبويه في «الكتاب»: الترخيم هو «حذف أو آخر الأسماء المفردة تخفيفاً كما حذفوا غير ذلك من كلامهم تخفيفاً»^(٣)

وهي تسمية قديمة ، وروى عن ابن عباس أنه قيل له : إن ابن مسعود قرأ : ﴿ يا مال ﴾ في قوله تعالى « يا مالُ ليقض علينا ربك قال إنكم ما كثون » [الزخرف: ٧٧] فقال : ما كان أشغل أهل النار عن الترخيم^(٤).

والترخيم لا يكون إلا في النداء - وهو حذف آخر المنادى - إلا أن يضطر شاعر ، وإنما كان ذلك في النداء لكثرتة في كلامهم.

قال ابن مالك :

ترخيما احذف آخر المنادى کیا سعا ، فيمن دعا سعاداً^(٥)

ومما جاء في غير النداء قول الأسود بن يعفر:

وهذا ردائي عنده يستعيره ليسلبي حقي ، أمال بن حنظل^(٦)

(١) سعيد الأفغاني في (الموجز في اللغة العربية)، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م

(٢) انظر (لسان العرب) : رخم.

(٣) الكتاب ٢: ٢٣٩،

(٤) انظر تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور (سورة الزخرف) آية: ٧٧.

(٥) ألفية ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبالي، أبو عبد الله،

جمال الدين (٦٧٢هـ)، دار التعاون، ١/ ٥٢.

(٦) كتاب سيبويه، ٢/ ٢٤٦

أراد: مالك بن حنظلة، فحذف الكاف من مالك، والتاء من حنظلة في غير المنادى.

هـ- الحذف

قال سيبويه في كتابه (٢١٢/١):

(وما جاء على اتساع الكلام والاختصار قوله تعالى: «وَأَسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعِيرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا» إنما يريد: أهل القرية، فاختصر).

يحذف في اللغة العربية الحرف أو الفعل أو الجملة من الكلام دون أن يتسبب في إخلال بالمعنى، فنجد الحذف اللغوي في الصور الآتية:

القسم : نحو «والله لقد درست» حذف الفعل والفاعل في «أقسم المحذوفة».

المبتدأ : مع أنه ركن أساسي في الجملة إلا أنه قد يحذف إن دلت عليه قرينة، ولم يتأثر المعنى بحذفه، نحو: «صبر جميل»، أي: «صبري صبر جميل».

الخبر: يحذف الخبر إن دلت عليه قرينة، نحو: «لولا الحكم لسادت الفوضى»، أي: «لولا الحكم موجوداً».

المفعول به: نحو «من اتقى وأعطى له جزاء حسن»، والتقدير: «من أعطى المحتاج واتقى الله».

يحذف الحرف أحيانا لعله تصريفية : نحو «ق» الأمر من: «وقى».

تحذف أحرف العلة من آخر الفعل المعتل المضارع المجزوم، نحو: «لم يأت، لم يخش»، ومن آخر الفعل المعتل الآخر، نحو: «ادع، ابك، اخش»^(١).

(١) انظر: بلاغة الإيجاز في العربية، سعد ناصر الدين، موقع: الديوان العربي الموحد.

وفي جملة المبني للمجهول حُذف الفاعل: سُرِقَ المتاعُ.

و - الإدغام

الإدغام هو: إدخال حرف في حرف آخر من جنسه، بحيث يصيران حرفاً واحداً مشدداً، مثل: «مَدَّ يَمُدُّ مَدًّا» وأصلها: «مَدَدَ يَمُدُّ مَدَدًا»، ففي الأصل نجد أن أول الحرفين المتكررين ساكناً والثاني متحركاً، ثم أدغم الأول في الثاني فاصبحا حرفاً واحداً مشدداً.

وهناك أمثلة أخرى يجدر الإشارة إليها: إن الشرطية عندما توصل بلا النافية، فتقلب نونها لاما، وتدغم بلام «لا» فتصير «إلا»، ويجوز أن تدخل عليها اللام فتصير «لثلا»، كما توصل أيضاً بما الزائدة فتقلب نونها ميما وتدغم بميم «ما» فتصير «إمّا».

«أن» الناصبة توصل بلا النافية جوازا فتقلب نونها لاما وتدغم بلام «لا» فيصيران «ألا».

«عن» توصل بما الموصولة فتقلب نونها ميما وتدغم بميم «ما» فيصيران «عما».

«من» توصل بما الموصولة فتقلب نونها ميما وتدغم بميم «ما» فيصيران «مما».

وفي كتب النحو ذكر تنوين اسميه: تنوين العوض، وهذا التنوين إما عوض عن جملة مثل «وأنتم حينئذ تنظرون» أي: حينئذ بلغت الروح الحلقوم، أو كلمة مثل: كلُّ قائمٍ، أي: كل إنسان، أو حرف كالياء في نحو: جوارٍ^(١)

ز - علامات الترقيم.

الترقيم: رموز اصطلاحية معينة توضع بين الجمل والكلمات. وتكون دلالتها في الفصل بين أجزاء الكلام والتفصيل والتفسير

(١) انظر شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ١٧/١.

وإبراز غرض الكاتب وانفعالاته من تعجب واستفهام ودهشة وغير ذلك. لهذا يضطرب المعنى إذا أسيء استعمال علامات الترقيم.

استعمل النساخ والكتّاب السابقون بعض الأمارات والعلامات الخاصة بهم في كتاباتهم. هذه العلامات تؤدي وظائف لا تقل أهمية عما تؤديه علامات الترقيم من معان تتعلق بتحديد مساقط الكلام، أو الإشارة إلى مواطن الصحة أو الخطأ في النصوص، مثل:

- ص: توضع فوق العبارة التي هي صحيحة في نقلها، ولكنها خطأ في ذاتها.

- ض: توضع في وسط الكلام، إشارة إلى وجود بياض في الأصل المنقول عنه.

- ع: معناها لعله كذا.

- ك: بمعنى كذا في الأصل

- الهاء، وعلامتها (ه)، وتوضع في نهاية الاقتباس، وقد يصرحون بانتفاء الاقتباس بدون هذه العلامة، فيقولون: انتهى كلام فلان، ونحو ذلك.

- النقطة داخل النقطة المجوفة، ويستعملونها للإشارة إلى المقابلة بين النسخ، وقد توجد نقطتان، أو ثلاث؛ للدلالة على تكرار المقابلة.

وعلامات الترقيم الأكثر استعمالاً اليوم هي:

الفصلة (،)، والفاصلة المنقوطة (؛)، والنقطة (.)، والنقطتان (:)، وعلامة الاستفهام (؟)، وعلامة التأثر أو التعجب أو الانفعال (!)، وعلامة الحذف أو نقط الاختصار (...). وهناك الشرطة (-)،

وعلاوة التنصيص (« »)، والقوسان أو الهلالان (())، والمعقوفان []^(١).

الفصل الثاني: الاختصار في تراثنا القديم والحديث

أقصد بالتراث القديم ما ليس بالحديث الذي أراه - انسجامًا مع ملامح طبيعة هذا البحث - يبدأ بدخول أول مطبعة إلى الوطن العربي عام ١٧٠٢م - ١١١٤هـ) وهي مطبعة الدباس بمجلب^(٢)،

أما قدمه فقد اختلف الباحثون في مستهل نشأة الكتابة عند العرب^(٣).

وهذه نماذج مختارة من الرموز في تراثنا قديمه وحديثه:

رموز ضبط القراءة في المصحف الشريف^(٤):

الرمز	تفسيره
م	الوقف اللازم
لا	النهي عن الوقف
صلي	الوقف أولى
قلي	الوقف أولى
ج	جواز الوقف
• •	تعانق الوقف (جواز الوقف على أحد الموضعين)

(١) بتصرف، د. نبيل الطاهر الفرجاني، علامات الترقيم في الكتابة العربية: أصولها وقواعدها، بحث منشور بمجلة «الحياة الثقافية» التونسية، ١٦٨ع، السنة ٣٠، أكتوبر ٢٠٠٥م
(٢) تاريخ الطباعة العربية في العالم حتى نهاية القرن التاسع عشر - محمد سعيد الملاح (دار ناشري للنشر الإلكتروني).

(٣) الكتابة العربية ونشأتها، حريصة شريم، (موقع الألوكة الثقافية).

(٤) انظر: علامات الوقف ومصطلحات الضبط بالمصحف الشريف، الشيخ إسماعيل الشرقاوي، موقع الألوكة، وقائمة علامات ضبط المصحف (الموسوعة الحرة).

س	للدلالة على النطق بالسين بدل الصاد، وإذا وضعت بالأسفل فالنطق بالصاد أشهر.
	لزوم المد
◊	إذا وقعت هذه العلامة فوق الحرف؛ فهي للدلالة على الإشمام، وإذا وقعت أسفل الحرف، فهي للدلالة على الإمالة.
⌠	هذه العلامة أو ما شابهها تكون للدلالة على موضع سجود.
	وجوب الإقلاب
م	نهاية آية
⊗	بداية ربع حزب
ء	الياء مفردة صغيرة تدل على وجوب النطق بها كأنها كبيرة
ن	النون مفردة صغيرة تدل على وجوب النطق بها.

رموز الشاطبية في القراءات^(١):

الرمز	القارئ	الرمز	القارئ	الرمز	القارئ
أ	نافع	ب	قالون	ج	ورش
د	ابن كثير	هـ	البزي	ز	قنبل
ح	أبو عمرو	ط	الدوري	ي	السوسي

(١) الشاطبية هي منظومة في القراءات السبع، طارت شهرتها في الآفاق، اسمها: (حز الأمانى ووجه التهاني) لأبي القاسم الشاطبي الأندلسي الضرير (٥٩٠هـ)، كانت هذه المنظومة ولا تزال موضع اهتمام العلماء، وذلك لإبداعها العجيب في استعمال الرمز وإدماجه في الكلام. (موقع القراءات القرآنية).

ك	ابن عامر	ل	هشام	م	ابن ذكوان
ن	عاصم	ص	شعبة	ع	حفص
ف	حمزة	ض	خلف	ق	خلاد
ر	الكسائي	س	أبو الحارث	ت	الدوري
ث	الكوفيون	خ	القراء عدا نافعا	ذ	الكوفيون وابن عامر
ظ	الكوفيون وابن كثير	غ	الكوفيون وأبو عمرو	ش	حمزة والكسائي

رموز أهل الحديث:

ثنا = حدثنا
ثني = حدثني
نا = حدثنا، أو أخبرنا
دثنا = حدثنا
أنا = أنبأنا، أو أخبرنا
أرنا = أخبرنا. في خط بعض المغاربة
أخنا = أخبرنا. في خط بعض المغاربة
أبنا = أخبرنا
قثنا = قال حدثنا
ح = تحويل السند في الحديث

رموز العلامة ابن حجر العسقلاني في كتابه (تهذيب التهذيب)^(١):

الرمز	تفسيره
ع	الصحيح الست.
٤	أصحاب السنن الأربعة: أبو داود والترمذي والنسائي وابن ماجه.
خ	البخاري في صحيحه.
خت	البخاري في التعاليق.
بخ	البخاري في: الأدب المفرد
عخ	البخاري في: خلق أفعال العباد.
ز	البخاري في: جزء القراءة خلف الإمام.
ي	البخاري في: جزء رفع اليدين.
م	مسلم في صحيحه.
مق	مسلم في مقدمة صحيحه.
د	أبو داود في سننه.
مد	أبو داود في المراسيل.
قد	أبو داود في: القدر.
خد	أبو داود في: الناسخ والمنسوخ.
ف	أبو داود في كتاب التفرد.
صد	أبو داود في: فضائل الأنصار.

(١) انظر: الفتح المبين في حل رموز ومصطلحات الفقهاء والأصوليين، د. محمد إبراهيم الحفناوي، دار السلام، الطبعة الرابعة، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، ص: ٢٤٤ - ٢٤٥.
ألف الحافظ المقدسي (٦٠٠هـ) رحمه الله كتابه (الكمال في أسماء الرجال) وأودع فيه أقوال الأئمة في رجال الصحيحين والسنن الأربعة، ثم جاء الحافظ المزي (٧٤٢هـ) فاختصره وسماه (تهذيب الكمال) وجاء الحافظ ابن حجر العسقلاني (٨٥٢هـ) من بعد، فاختصره وزاد عليه أشياء فاتتهما، وسمى مختصره: (تهذيب التهذيب) ثم اختصره في كتاب (تقريب التهذيب).

ل	أبو داود في: المسائل.
كد	أبو داود في مسند مالك.
ت	الترمذي في سننه.
تم	الترمذي في الشمائل.
س	النسائي في سننه.
سي	النسائي في: اليوم والليلة.
كن	النسائي في: مسند مالك.
ص	النسائي في خصائص علي.
عس	النسائي في: مسند علي.
ق	ابن ماجه (القزويني) في سننه.
فق	ابن ماجه في التفسير.

من رموز السيوطي في جامعه الكبير والصغير^(١):

الرمز	تفسيره
حم	أحمد بن حنبل في المسند.
حب	ابن حبان في صحيحه.
طب	الطبراني في: الكبير.
طس	الطبراني في: الأوسط.
طص	الطبراني في: الصغير.
ص	سعيد بن منصور في سننه.

(١) انظر: الفتح المبين في حل رموز ومصطلحات الفقهاء والأصوليين، د. محمد إبراهيم الحفناوي، ص: ٢٤٨ - ٢٤٩.

الجامع الكبير والجامع الصغير كتابان في الحديث الشريف للإمام جلال الدين السيوطي (٩١١هـ).

ش	ابن أبي شيبة.
عب	عبد الرزاق في: الجامع.
ع	أبو يعلى في: المسند.
قط	الدارقطني.
فر	الدلمي في: الفردوس.
هب	البیهقي في: شعب الإيمان.
عد	ابن عدي في: الكامل.
ض	الضياء المقدسي في: المختارة.
ط	أبو داود الطيالسي.
كر	ابن عساكر في تاريخه.

رموز كتاب (تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف)^(١) :

خ : البخاري
خت : البخاري تعليقا
م : مسلم
د : أبو داود
مد : أبو داود في مراسيله
ت : الترمذي
تم : الترمذي في الشمائل

(١) تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف، جمع فيه مصنفه أطراف الكتب الستة المعتمدة في الحديث، وما جرى مجراها، تأليف: جمال الدين أبو الحجاج يوسف بن عبد الرحمن المزي (٧٤٤هـ) المحقق: عبد الصمد شرف الدين، طبعة: المكتب الإسلامي، والدار القيمية، الطبعة: الثانية: ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م

س : النسائي
سي : النسائي في عمل اليوم والليلة.
ق : ابن ماجه
ز : ما زاده المصنف من الكلام على الحديث
ك : ما استدركه المصنف على ابن عساكر.
ع : ما رواه الستة

حروف ورموز الوراقين النساخ في المخطوطات^(١) :

حرف حـ (صغيرة): يوضع فوق حرف الحاء في أية كلمة تحتوي عليه، وذلك لكي لا يقرأ حرف الحاء في الكلمة خاء.
حرف عـ (صغيرة) يوضع تحت حرف العين في أية كلمة تحتوي عليه، لكي لا يقرأ غينا.
حرف صـ (صغيرة) يوضع تحت حرف الصاد في أية كلمة تحتوي عليه، لكي لا يقرأ ضادا.
حرف طـ (صغيرة) يوضع تحت حرف الطاء في أية كلمة تحتوي عليه، لكي لا يقرأ ظاء.
حرف دـ (صغيرة) يوضع تحت حرف الدال في أية كلمة تحتوي عليه، لكي لا يقرأ ذالا.
حرف رـ (صغيرة) يوضع تحت حرف الراء في أية كلمة تحتوي عليه، لكي لا يقرأ زاء.

(١) مناهج التحقيق، الأستاذ. محمد الأمين ولد أن (انظر موقع: التاريخ والمكتبات والتوثيق والإرشيف والتراث) ، والتحقيق العلمي للمخطوطات، وإحياء التراث الإسلامي، د/ علاء الدين زعتري. (انظر موقع الشبكة الفقهية/ الملتقى الفقهي).

حرف: س (صغيرة) تُوضع تحت السين؛ للدلالة على أنها مهملة (غير معجمة).
حرف ص (رأس ص) . ويسمى ضبة. ومعناه تنبيه الناظر أو القارئ، بأن اللفظ الذي يعلوه هذا الحرف، فيه خطأ أو مرض، وأن صاحب المخطوط ليس بغافل عن ذلك.
صح : اللفظ الذي تعلوه مثل هذه الكلمة، هو: صحيح.
عو: عورضت النسخة إلى هذا الموضع.
قو: قوبلت النسخة إلى هذا الموضع
بلغ: بلغ العرض إلى هنا
اللَّحَق، أو الإلحاق أو الإحالة: وهي خط صاعد في مكان السقط ثم ينعطف إلى جهة اليمين أو اليسار (أي: جهة تخريج الكلام المستدرَك)، وإذا كان ما يُستدرَك من الكلام ألفاظاً كثيرة فإنه يكتب باتجاه طول الصحيفة لا باتجاه العرض صاعداً إلى أعلى الورقة غالباً، وهذه الطريقة تتسع لاستدراك الكلام الكثير، ثم يكتب في نهاية الاستدراك كلمة التصحيح (صح).

رموز (المعجم الوسيط)^(١) :

ج: جمع
و-: تكرار الكلمة لمعنى جديد.
مو: مُؤَلَّد "لفظ استعمل قديماً بعد عصر الرواية".

(١) قام بإعداد هذا المعجم أعضاء من مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وهم: إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وحامد عبد القادر ومحمد علي النجار. أشرف على طباعته: عبد السلام هارون. رحم الله الجميع، هدف المعجم الوسيط: سلامة اللغة وتيسيرها على الناطقين بها، واستيعاب ما استحدثت من كلمات ودلالات.

مع: مُعَرَّب "لفظ أعجمي غيّرت العرب لفظه".
د: دَخِيل "لفظ أجنبي دخل العربية دون تغيير كأكسجين".
مج: لفظ أقره مجمع اللغة العربية.
محدثة: "لفظ استعمله المحدثون وشاع في لغة الحياة العامة.

رموز حساب الجمل^(١):

الحرف	رقمه	الحرف	رقمه
أ	١	س	٦٠
ب	٢	ع	٧٠
ج	٣	ف	٨٠
د	٤	ص	٩٠
هـ	٥	ق	١٠٠
و	٦	ر	٢٠٠
ز	٧	ش	٣٠٠
ح	٨	ت،	٤٠٠
ط	٩	ث	٥٠٠

(١) حساب الجمل - بتشديد الميم - طريقةٌ حسابية تُوضَع فيها أحرف الهجاء العربية مقابل الأرقام، بمعنى أن يأخذ الحرف الهجائي القيمة الحسابية للعدد الذي يقابله وفق جدولٍ معلوم.

مثلاً: يقال إن شاعراً يسمى الدلنجاوي مات، فرتاه صديق له فقال:

سألتُ الشعرَ هل لك من صديقٍ وقد سكنَ الدلنجاويَ لحده

فصاحَ وزخراً مغشياً عليه وأصبح راقداً في القبرِ عنده

فقلْتُ لمن يقول الشعرُ أقصِرْ لقد أرخَتْ: مات الشعرُ بعده

ويتضح لنا أن تاريخ الوفاة يكون في معرفة حساب العبارة «مات الشعرُ بعده»، فيكون

الحساب: (١٤٠+١+٤٠٠+٣+٣٠٠+٧٠+٢٠٠+٢+٧٠+٤٠+٥) = (١١٢٣)، وذلك يعني أن الشاعر

الدلنجاوي توفي في عام ١١٢٣ للهجرة (الموسوعة الحرة/ حساب الجمل).

٦٠٠	خ	١٠	ي
٧٠٠	ذ	٢٠	ك
٨٠٠	ض	٣٠	ل
٩٠٠	ظ	٤٠	م
١٠٠٠	غ	٥٠	ن

رموز كتاب (الراموز على الصحاح)^(١):

الرمز	تفسيره
ق	القرآن
ح	الحديث
ر	الأثر.
ج	الجمع
ع	الموضع
ل	الجبل
ث	المؤنث بهاء.
سم	اسم رجل
عز	ما يتعدى ويلزم.

(١) الراموز على الصحاح، تأليف: محمد بن السيد حسن (٨٦٦ هـ)، وهو مختصر مهذب لصاح الجوهري. انظر: الراموز على الصحاح - دراسة معجمية - للدكتور محمد علي عبد الكريم الرديني، دار أسامة - دمشق - ١٤٢٧ هـ - ١٩٨٦، الطبعة: الثانية. ص: ٧-١٠.

رموز عامة:

• ح	= حينئذ
• ح	= رحمه الله
• كك	= كذلك
• يق	= يقول
• يخ	= يخلو
• مع	= معلول
• ظ	= ظاهر
• المقص	= المقصود
• ص	= المصنف
• ش	= الشرح
• تع	= تعالى
• ع	= عليه السلام
• هف	= هذا خلف
• مط	= مطلب
• تس	= تسلسل
• إلخ	= إلى آخره
• قال	= دلالة على بدء الاقتباس
• انتهى	= دلالة على انتهاء الاقتباس
• ص.ب	= صندوق البريد
• سم	= سنتمتر
• ق.هـ	= قبل الهجرة.

• هـ	= هجرية
• م	= ميلادية.
• د. ت	= دون تاريخ (أي أن تاريخ النشر غير مذكور).
• د. ن	= دون ناشر (أي أن مكان النشر أو اسم الناشر غير مذكور)
• ط	= طبعة
• ر. ن	= المرجع نفسه.
• ت	= توفي.
• ق	= قسم.
• م	= مجلد.
• ج	= جزء.
• ص	= صفحة.
• د	= دكتور
• أ.	= أستاذ
• ف	= فاكس.
• م	= مهندس
• أه	= انتهت العبارة

خاتمة وضوابط:

في ختام هذا البحث أحببتُ أن أجتهد في وضع ضوابط موجّهة إلى كل وزارة أو مؤسسة أو شركة ترغب في اختزال مصطلحات عملها في حروف تختصر على نفسها الوقت والمال.

على تلك الجهة:

أ - كتابة جميع المصطلحات التي تخص تلك الجهة، مع شرح مبسط واضح لذلك المصطلح.

ب - أن مخاطب جهة لغوية معترف بها، كمجامع اللغة العربية، وأقسام اللغة العربية وجمعيات الدفاع عن اللغة العربية ذات النفع العام، يقوم عليها متخصصون في اللغة والنحو والصرف والنقد.

ج - تؤلف لجنة من ذوي الاختصاص لوضع رمز مختصر لكل مصطلح، على أن تراعى الضوابط الآتية:

١ - أن يقتصر الرمز على حرف واحد، أو حرفين، ولا يتجاوز - عند الضرورة - ثلاثاً، حتى لا تتحوّل عبئاً تأباه فكرة الرمزية.

٢ - يكتفى بحرف واحد إن لم يشتبه برمز آخر في الوحدة نفسها مثلاً: أيام الأسبوع:

السبت: س، الأحد: ح، الإثنين: إ، الثلاثاء: ث، الأربعاء: أر، الخميس: ح، الجمعة: ج.

نلاحظ أن الحرف الواحد يكفي (س، ح، خ، ج) لأنه لا يلتبس بحرف آخر في الوحدة نفسها (أيام الأسبوع)، بينما اضطررنا إلى حرفين في يوم الإثنين والأربعاء لوقوع اللبس.

٣ - أن لا يقع اشتراك لعدة مصطلحات في الرمز الواحد، فمثلاً:

رمز (ت) فإنه تشترك فيه: كلمة (تحقيق) و(تعليق) و(توفي) و(تلفون)، لذلك ينبغي أن يفرّق بينها بزيادة حرف آخر:

تح = تحقيق.

تع = تعليق.

تو = توفي.

تل = تلفون.

د - أن تقوم تلك المؤسسة مالكة المصطلحات بنشر تلك الرموز على زبائنها، ثم على الجمهور العام، على أن تسبقها فترة زمنية كافية تتخللها إعلانات عن تلك الرموز موضحة بشرح موجز، يفهم الجمهور فحواها. والله ولي التوفيق، وعليه التكلان أولاً وآخراً.

المصادر والمراجع

- الاختصار سمة العربية، د. عبد الله جاد الكريم، مكتبة الآداب ، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.
- الإدارة في عصر الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، أحمد عجاج كرمي، دار السلام - القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٧ هـ.
- الأشباه والنظائر في النحو للإمام جلال الدين السيوطي (٩١١هـ)، تحقيق عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ألفية ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (٦٧٢هـ)، دار التعاون.
- بلاغة الإيجاز في العربية، سعد ناصر الدين، موقع: الديوان العربي الموحد.
- تاريخ الطباعة العربية في العالم حتى نهاية القرن التاسع عشر - محمد سعيد الملاح (دار ناشري للنشر الإلكتروني).
- تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف ، جمال الدين أبو الحجاج يوسف بن عبد الرحمن المزي (٧٤٢هـ) المحقق: عبد الصمد شرف الدين،، طبعة: المكتب الإسلامي، والدار القيّمة، الطبعة: الثانية: ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.
- التحقيق العلمي للمخطوطات، وإحياء التراث الإسلامي، د/ علاء الدين زعتري. (انظر موقع الشبكة الفقهية/ الملتقى الفقهي).
- تطور ظهور مصطلح الاختصار عند النحاة والعلماء، أ. د. عبد الله أحمد جاد الكريم حسن (موقع الألوكة الأدبية اللغوية).
- تعريف علم المعاني (موقع: موضوع).
- تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، دار سحنون.
- الراموز على الصحاح - دراسة معجمية - للدكتور محمد علي عبد الكريم الرديني، دار أسامة - دمشق - الطبعة: الثانية، ١٤٢٧هـ - ١٩٨٦.

- الرموز المختزلة من كلمة واحدة، فأكثر في الكتابة العربية، محمود عبد الصمد الجيار، موقع شبكة الفصيح.
- شرح ابن عقيل (٧٦٩هـ) على ألفية ابن مالك (٦٧٢ هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة: العشرون ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م.
- صحيح البخاري (٢٥٦هـ)، دار ابن كثير، دمشق وبيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدكتور: أحمد مصطفى عفيفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م.
- ظاهرة الحذف بين النحو والبلاغة، سليمان أبو عيسى، موقع الألوكة الأدبية واللغوية.
- علامات الترقيم في الكتابة العربية: أصولها وقواعدها، د. نبيل الطاهر الفرجاني. بحث منشور بمجلة «الحياة الثقافية» التونسية، ع ١٦٨، السنة ٣٠، أكتوبر ٢٠٠٥م.
- علامات الوقف ومصطلحات الضبط بالمصحف الشريف، الشيخ إسماعيل الشرقاوي، موقع الألوكة.
- الفتح المبين في حل رموز ومصطلحات الفقهاء والأصوليين، د. محمد إبراهيم الحفناوي، دار السلام، الطبعة الرابعة، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.
- قائمة علامات ضبط المصحف (الموسوعة الحرة).
- القاموس المحيط ، مجد الدين القيروزي آبادي (٨١٧هـ)، تقديم: محمد المرعشي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ١ / ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م.
- قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، عبد السلام محمد هارون (١٣٢٦ - ١٤٠٨هـ)، مكتبة الإنجلو المصرية/ ١٩٩٣م.
- الكتابة العربية ونشأتها، حريصة شريم، (موقع الألوكة الثقافية).
- كتاب سيبويه (١٨٠هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي،

١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م

- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور) - ٧١١هـ - ، دار صادر، ٢٠٠٣م
- اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، الأستاذ الدكتور فرحان السليم، موقع: صيد الفوائد.
- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين ابن الأثير (٦٣٧هـ)، تحقيق د. أحمد الحوفي وزميله ، دار نهضة مصر، القاهرة،
- مفتاح العلوم للسكاكي (٦٢٦هـ) تعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية ، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م
- معجم المعاني (على الشبكة).
- معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، دار الجيل، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.
- المعيد في أدب المفيد والمستفيد، عبد الباسط بن موسى العلمي (٩٨١هـ)، ط١، المكتبة العربية في دمشق، ١٣٤٩هـ.
- مناهج التحقيق، الأستاذ. محمد الأمين ولد أن (انظر موقع: التاريخ والمكتبات والتوثيق والإرشيف والتراث).
- الموجز في اللغة العربية، سعيد الأفغاني (١٤١٧هـ / ١٩٧٩م)، دار الفكر ، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.
- الموسوعة الحرة.
- الموسوعة المعرفية الشاملة، موقع المعرفة.
- موقع القراءات القرآنية.
- موقع: ديوان العرب.

التّحليل النّحويّ ومستقبل التّرجمة مقاربة في اللغويّات الحساّبيّة

د. ندى مرعشلي^(١)

nada.merashly66@gmail.com

ملخص

لا شك أنّ الترجمة الآلية تمتاز بسرعة نقل الثقافات، وتتمتع بقدرة على فتح الكثير من الأفكار المغلقة في اللغات الثانية؛ فالإشادة بما حققته في هذا المجال، ومن دون تدخل العقل البشري، من أهمها ما بات يُعرف بالتقارير الثابتة حول تقلّبات الطّقس، وأسواق المال، والأسهم الخاصّة بالشركات الكبرى، ومجالات الترجمة العلميّة للنصوص. ويردّ سبب نجاح الترجمة الآلية وفق هذه النماذج إلى مصطلحاتها الثابتة، وابتعادها عن السياقات اللغويّة. إلّا أنّ الترجمة الآلية لا تزال مخرجاتها قاصرة عن الترجمة الصحيحة والدقيقة، والسبب ارتباطها بشكل مباشر بالتكوين البنيوي لطبيعة اللغتين المترجم منها والمترجم إليها، لاختلاف قواعد، وخصائص، واستعمالات كلّ منهما. لذلك، فإنّ الترجمة الآلية للغة العربيّة لم تتخطّ بعد الجمل البسيطة التركيب، والواضحة المعنى، للصّعوبة التي تكتنف نقل ترجمات لجمل معقّدة، بالتّظر إلى المتغيّرات التي تطرأ عليها؛ إذ إنّ التركيب البنيوي هو ما يحكم في الترجمة الآلية. وبمساعدة القواعد التوليدية والتحويلية يمكن إيجاد برامج تعتمد على الشقّ الصّرفي، بدءاً من الفعل، والاسم، والحرف، وما يتعلق بها من معانٍ قادرة على تحويل المعنى العميق في الجملة العربيّة.

Abstract

There is no doubt that machine translation is characterized by the speed of transferring cultures, and it has the ability to open many closed ideas in second languages; It can be commended for what it has achieved in this field, without the intervention of the human mind. The most important of which is what has become known as the steady reports on weather conditions, financial markets, stocks of major companies, and the fields of scientific translation of texts. The reason for the success of machine translation according to these models is due to its fixed terminology, and its distance from linguistic contexts. However, machine translation still produces its outputs short of correct and accurate translation, because it is directly related to the structural composition of the nature of the two languages being translated from and translated into, due to the different rules, characteristics, and uses of both of them. Therefore, the machine translation of the Arabic language has not yet gone beyond simple sentences, with clear meanings, due to the difficulty of conveying translations of complex sentences, given the variables that occur in them; The structural structure is what governs machine translation. With the help of generative and transformational rules, it is possible to find programs based on the morphological part, starting with the verb, noun, letter, and related meanings capable of transforming the deep meaning in the Arabic sentence.

المقدمة:

تظهر أهمية هذا البحث من خلال تقديم طريقة علمية لتحليل الجمل، وترجمتها إلى لغات أخرى تختلف في نظمها التحويلية والصوتية؛ خاصة أن المفاهيم الألسنية في تطوّر دائم، وليست دخيلة على التراث العربي؛ ففي الوقت الذي حققت فيه اللغات اللاتينية مكاسب كبيرة في معالجتها آلياً وتطبيق تقنيات اللسانيات الحاسوبية عليها من تحليلات مورفولوجية ونحوية ودلالية، ظلت اللغة العربية قاصرة بالنظر إلى طبيعة خصائصها؛ من هنا تنصب الجهود لإنشاء ألسنية عربية قادرة على تفهّم القضايا اللغوية العربية، ووضع الأسس الصحيحة لدراساتها وتحليلها؛ وقد عمل شاشة (٢٠٠٨) على إنشاء نموذج لساني صرفي إعرابي للفعل العربي، يمكن استخدامه في تخزين المعلومات والتكشيف الآلي عبر كامل النص، بتمثيل مكونات اللغة (الفعل، والاسم، والحرف) (ص. ٦). لذلك، لا بدّ أولاً من الإشارة إلى أن القواعد التي ستقدّم في هذا البحث هي مجرد قواعد غير كاملة في جملة بسيطة، «فدون الوصول إلى قواعد اللغة العربية الكاملة صعوبات جمة يقتضي تذليلها مساهمة العديد من الباحثين والعاملين بجدّ ومثابرة في هذا المجال» (زكريّا، ١٩٨٦، ص. ٦).

سيتمّ تحليل الجملة العربية بشكل سطحيّ ومحدود عبر المستويات الثلاثة (المورفولوجي، والتحويلي، والدلالي)، أولاً بالنظر إلى تحديد خصائص اللغة العربية لنمذجتها Modelisation، ثم استثمار تقنيات المعالجة الآلية في ترجمتها إلى اللغة المستهدفة (التركيّة)، من خلال لغة وسيطة (الإنكليزية).

تحتاج الترجمة الآلية إلى قواميس متخصصة Automatic Dictio-

nary^(١) تقوم بتحويل الرّموز إلى كلمات، أو جمل؛ هي بمثابة جهاز ترجمة آليّة يقوم بترجمة كلّ كلمة من لغةٍ إلى أخرى.

هناك مبادئ مساعدة في استخدام الترجمة الآليّة، ومنها:

- التّعرّف إلى المعيار الشّكلي لإعراب الفعل في اللغة العربيّة.
- التّعرّف إلى جذر الفعل العربيّ، لإنشاء نموذج يصلح مكوّنًا رئيسيًا للجملة العربيّة.
- التّعرّف إلى أهمّ المشكلات التي تحوّل بين الجملة العربيّة وترجمتها إلى لغة أخرى، والوقوف على أهمّ العناصر المسبّبة للالتباس في الجملة المترجمة، والتّفكير في حلّ يجعلها قابلة للدمج والانسجام.
- التّعرّف إلى طريقة استخدام الأسماء، والأفعال، والحروف العربيّة، وقدرتها على تخزين المعلومات في قواعد البيانات واسترجاعها.

تأخذ الترجمة الآليّة منحىً مهمًّا في تكنولوجيا المعلومات، بالنّظر إلى سرعة ترجمة التّصوص إلى أيّ لغة أخرى، ومن هنا تنشأ ضرورة لمواكبة اللغة العربيّة هذه الثّورة المعرفيّة، والثّقافيّة. إنّ الترجمة الآليّة تملك أكثر من نقل ثقافة إلى ثقافة أخرى، إذ تشكّل أداةً مباشرةً للتّعريف بهويّة الآخر «فتغدو والحال هذه أداةً مثاقفة وجسرًا للتّواصل والتّفاعل والتّبادل الفكريّ بين الحضارات تعكس عقليّة الانفتاح وفكر الحوار التي أصبحت اليوم مذهبًا رائجًا يؤمن به كلّ مفكّر ومثقف» (طيّبي، ٢٠١٥، ص. ١٩٦).

(١) يعرض حميدي بن يوسف (٢٠١٩) في كتابه مفاهيم وتطبيقات في اللسانيّات الحاسوبيّة (ط. ١). ما يقابل مصطلح القاموس الأوتوماتيكيّ في العربيّة؛ فهو يترجم إلى: معجم آليّ، قاموس أوتوماتيّ، قاموس آليّ، قاموس أوتوماتيكيّ، معجم حاسوبيّ، معجم إلكترونيّ (ص ١٢٠).

صعوبة البحث:

تكمن صعوبة البحث في النظام العربيّ المقابل للأنظمة الأجنبيّة؛ «أمّا نظام الكتابة العربيّ المتصق، فينتج عنه صعوبات جمّة عند التحليل المورفولوجي، والبحث عن جذر الكلمة» (شاشة، ص ٨). ويمكن تحديد بعض المصاعب:

- بطبيعة الكتابة العربيّة اللاصقة^(١) Agglutinante؛ فالكلمة العربيّة متلاصقة الحروف، وتحتوي حروفها على أساليب ومعانٍ صرفيّة، ونحويّة، ودلاليّة.

- بقدرتها على اختصار المعنى الذي يتطلّب سطرًا لترجمته في اللغة المقابلة؛ نحو: {لَيْسَ لَوْفَعَتِهَا كاذبة} [الواقعة: ٢].

[læjsə liwæqʕætiħæ kə:ðibəh] ٣ كلمات

الترجمة إلى التركيّة:

{Onun kopuşunu yalanyalacak hiç kimse yoktur} ٦ كلمات

الترجمة إلى الإنكليزيّة:

{There is, at its occurrence, no denial} ٧ كلمات

الترجمة إلى الفرنسيّة:

{Nul ne traitera sa venue de mensonge} ٧ كلمات

إنّ تفرّد اللغة العربيّة بخصائص متميّزة عن اللغات الأخرى، تدفع بالحاجة الملحة إلى وضع هندسة لبنيتها، تراعي الأشكال البسيطة التي تتبع ما ينسجم مع تقنيّات اللسانيّات الحاسوبية؛ لذلك، سأقدّم نموذجًا صغيرًا لمكوّنات الجملة العربيّة البسيطة من (فعل)، و(اسم)، و(حرف)؛ وسوف يقتصر البحث على ترجمة

(١) Agglutinate: يُعرّض، يُلصق بالغراء، يلتصق. Agglutination: كتلة ناشئة من اتّحاد عناصر مختلفة (العلبيكي، ١٩٩٦، ص. ٣٤).

الجمل الواضحة المعنى، إذ من الصعب نقل ترجمات لجمل صعبة، بالنظر إلى المتغيّرات التي تطرأ عليها، إذ إنّ التركيب البنيويّ هو ما يحكم في الترجمة الآليّة؛ لذلك ساهتم بترجمة الجانب اللغويّ الشكليّ الذي لا يتعدّى سطور النصوص (ترجمة حرفيّة)، منعاً للبس والغموض؛ وسيأتى عن ذلك بعض الضرورات والإقصاءات:

- ضرورة وضع معادلة لكل مفردة لغويّة وجملة من الدّاخل وليس من الخارج، لعجز الترجمة عن فهم محتوى الدّلالة الثقافيّة.

- إستبعاد أن يتم إدراك أيّ مقصد، بالاعتماد على الجانب اللغويّ الشكليّ.

- إستبعاد أن يتألّى المعنى التحليليّ للنص بالاعتماد على السّياق.

- إستبعاد الاستعمالات المجازيّة للغة المتمثلة في الاستعارات، والكنايات.

إستبعاد طرح الأمثال، والحكم، والتّعبيرات الاصطلاحيّة، وخاصّة المترادفات، إذ إنّ الحاسوب يراها على شكل واحد في ذاكرته؛ نحو: جلس وقعد، مشى وسار، نام ورقد، وقف واستوى، عاد ورجع، كتب ودوّن، تلا وقرأ.

- إستبعاد الإشاريّات والمبهمات والإحالات التّصيّة.

بعض أسباب اللبس في الترجمة الآليّة للغة العربيّة:

إنّ سبب إلباس الترجمة يعود إلى المستوى اللسانيّ، المعجميّ، والصّرفيّ، خاصّة اللبس الحاصل بين الفعل والمصدر، نحو: (عَجَزَ وعَجَزَ)، والتذكير والتأنيث، نحو المؤنث اللفظيّ: (طلحة، وحمزة)، والمؤنث المعنوي، مثل:

(دار)؛ والمعلوم والمجهول، (يبنى ويبنى) خاصّة في غياب

الحركات الإعرابية؛ واللبس الحاصل من العمليّات الأسلوبية، كالتقديم والتأخير (موسى سبق أكرم)؛ أو الحذف، نحو (حذيفة)، أي: (أنا حذيفة أدقّ الباب).

يوجز الطيّبي (١٩٨٦) أسباب اللبس في الترجمة الآلية، بغياب المعاجم الإلكترونية/ المحوسبة في اللغة العربية، وعدم توقّر معجم دلاليّ أو تاريخيّ خاصّ إلى حدّ الآن، والافتقار إلى ما يُسمّى (المكانز)، أو المتون اللغوية المحوسبة Linguistics Corpora، والتي تدعم اللغة العربية؛ كما يردّ سبب اللبس إلى عدم توقّر قواعد بيانات رقمية لمصطلحات موحّدة ومتاحة للباحثين، وعدم وفرة التّصوص المترجمة بين اللغة العربية واللغات الأخرى التي يمكن الإفادة منها في تكوين ذخيرة لغوية مفيدة للترجمة الآلية. ويُعدّ فقدان التّعاون المشترك بين الباحثين في مجال المعالجة الآلية للغة العربية وتطبيقاتها من أهمّ أسباب اللبس الحاصل؛ «ولعلّ ما يُشكل عليها، ترجمته ويشكّل عائقاً أمامها متسبباً في غموض مخرجاتها، والباسها، ويتطلّب تدخّل المترجم الإنسان هو على وجه الخصوص» (ص. ١٩٧).

الإشكالية:

أثناء عملية التحليل، يجب على المرء مراعاة قواعد النظام اللغويّ. هناك مشكلة يواجهها المحلّل عند ترجمة الجمل من لغة إلى أخرى، عندما تظهر الأشكال المترجمة بطريقة تختلف في بعض الأجزاء عن الشّكل الأصليّ للجملة. عند حدوث هذه التغيرات يضطرّ المحلّل إلى تحقيق التّوازن بين الجمل، وهنا تكمن المشكلة. ليس من الممكن دائماً استبدال عنصر لغويّ في لغة بعنصر آخر لا يشبهه من النّاحية التّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة؛ لذلك، يتحدّد السّؤال المحوريّ في هذه الدّراسة حول إمكانيّة إدخال لغة وسيطة بين اللغة المترجم منها والمترجم إليها، قادرة على إنتاج مخرجات تنسجم مع النّظام اللغويّ الخاصّ بكلّ لغة؛ وهو الأمر الذي

أنشأ بعض التساؤلات:

- هل يمكن أن يتوصّل معالج الترجمة آلياً في اللغة العربيّة إلى إرضاء المعنى بالاعتماد على المستوى الشكليّ فقط؟
- أيكمن سبب صعوبة الترجمة الآليّة في اللغة العربيّة في كونها لغة اشتقاقية فقط، أم في كون الاشتقاق يحمل بدوره بنيّ ذات معانٍ متوالدة ومتحوّلة؟

الفرضيات:

يمكن للمعالج تحقيق توازن ملموس في مساواة الجمل المترجمة وتحليلها بانسجام، في حالة واحدة، وهو أن يكون لغويّاً خبيراً في قواعد كلّ لغة يقوم بتحليلها؛ ولأنّه لا يمكن نقل معنى ما مباشرة إلى معنى آخر في بعض اللغات، وبناءً عليه يمكن للمعالج تنفيذ الخطوات الآتية:

- استخدام Interlingua (لغة إنجليزية) لإنتاج ترجمة محسّنة من العربيّة إلى التركيّة.

- القيام بترجمتين من العربيّة إلى الإنكليزيّة ومن الإنكليزيّة إلى التركيّة.

- أن يكون انتشار محتوى اللغة التركيّة من خلال اللغة الإنكليزيّة.

الهدف:

هدف الدّراسة هو إنتاج نسخة محسّنة من الكلمات المترجمة، من خلال اعتماد التّحويل التّحويّ كموضوع لهذا البحث، واستخدام ترجمات مؤمّنة ودلاليّة وحرّة من أجل تحقيق هذا الهدف، وبالتالي جعلها في متناول كلّ من الفرنكوفونيّة والإنكليزيّة.

مدوّنة:

تحتوي المجموعة على ٣ جمل من إعلان اجتماعي «بي بي سي نيوز العربية Arabic BBC News»: فيروس كورونا يغيّر شكل احتفالات العالم. في الترجمة الآلية لا بدّ من ترتيب عناصر الجملة العربيّة بشكل صحيح، أي (فعل، وفاعل، ومفعول به)؛ ولا يمكن المراهنة على الحركات الإعرابيّة في تغيير عمل الأسماء، أو الأفعال، أو المفاعيل؛ ومن التحليل التّحويّ، أنتقل إلى ترجمة هذا التّصّ من العربيّة إلى الإنكليزيّة، ومن الإنكليزيّة إلى التّركيّة.

إستراتيجية الترجمة:

اخترت استخدام الترجمة الصّادقة، لأنّها تحترم كلّاً من البنية التّحويّة ومعنى الجمل. بالنّسبة للترجمة؛ أمّا في حال احتجت إلى إجراء المزيد من التعديلات من أجل الحفاظ على جانب جماليّ معيّن، فسأستخدم في هذه الحالة الترجمة الدّلالية. ويمكن اعتماد مبدأ التّحويل «يُعتمد مفهوم التّحويل عندما تُفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته، بالرّغم من تباين تراكيبيها. فنقول إنّ الجمل هذه متحوّلة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة» (زكريّا، ١٩٩٦، ص ١٤).

مثال:

- على الأرجح أنّ الطّقس سيّء اليوم.
- على الأرجح الطّقس سيّء اليوم.
- الطقس اليوم، على الأرجح، سيّء.

هذه الجمل متحوّلة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة، هي:

- الطّقس سيّء اليوم، على الأرجح.

إنَّ كلَّ مكوّنٍ تركيبِيٍّ هو نتاج مكوّنين: المكوّن الأساسي والمكوّن التّحويليّ؛ فالمكوّن الأساسيّ يحتوي على مجموعة قواعد بناء يمكن من خلالها إعادة قواعد الكتابة، وعلى معجم يشتمل على المداخل المعجميّة (المورفيمات). أمّا المكوّن التّحويليّ، فيحتوي على مجموعة التّحويلات الّتي تخضع إلى ضوابط بعضها كليّة وبعضها الآخر خاصّ بكل لغة، كإضافة البنى المورفولوجيّة على بعض الأسماء، نحو: (الرّجل - الرّجلان - الرّجال)؛ «هذه الحلول تتطلّب اللجوء إلى قواعد إضافيّة، ممّا يعقّد قواعدنا ويتنافى مع مبدأ الاقتصاد في الدّراسة الألسنيّة» (زكريّا، ص ٣٣).

التّحليل التّحويليّ:

يُعرّف التّحليل التّحوي بأنّه تحليل يخبر المعنى المنطقيّ لجملة معيّنة، أو أجزاء معيّنة من تلك الجملة، مع مراعاة القواعد من أجل تحديد المعنى المنطقيّ، وكذلك صحّة الجملة. يوضح التّحليل التّحويّ ما إذا كانت الجملة المعيّنة تنقل معناها المنطقيّ وما إذا كان هيكلها التّحويّ صحيحًا.

يمكن تعريف بناء الجملة في هذه الدّراسة على أنّه مجموعة القواعد أو principles التي تحكم كيفيّة تجميع الكلمات معًا لتشكيل عبارات، وتسلسل كلمات جيّدة التّكوين. تحتوي جميع الكلمات تقريبًا على معنى منطقيّ مستقلّ عن دراسة اللغة.

تأتي الكلمات في فئات، حيث تكون الفئات هي الأسماء، والأفعال، والصّفات، وحروف الجر، والظروف، ومحدّدات التّهايات والمكمّلات وأشياء أخرى. بعضها مألوف من القواعد التقليديّة (مثل الأسماء والأفعال)، والبعض الآخر ربّما أقلّ من ذلك (أدوات التّكميل، أو المحددات) (Hilda، ص ٢).

ملاحظة: لا تتضمن الشجرة الفاعل المخفيّ، ولا الحروف

المتحركة أو الضمائر.

الجملة رقم (١):

اللغة المصدر: فيروس كورونا يغير شكل احتفالات العالم

<https://www.bbc.com/arabic/com>

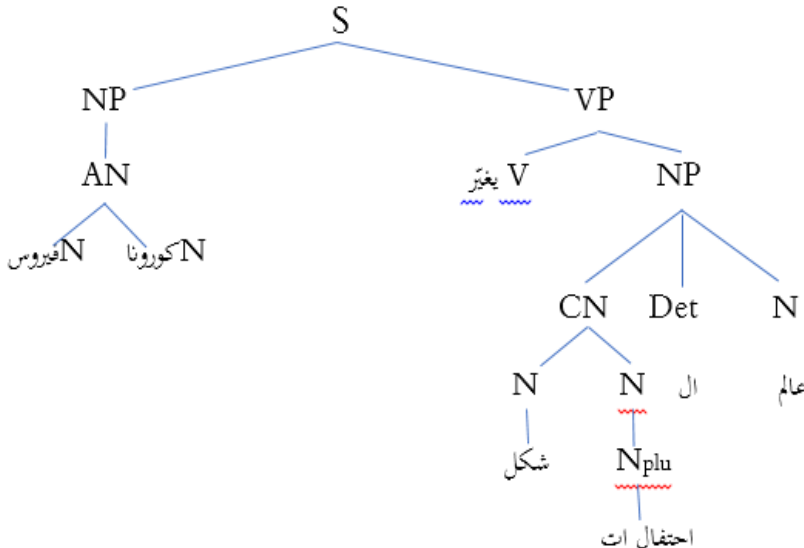
تجزئة العبارات وتجميعها:

[P[NP1[AN[N1 + N2][VP[V[NP2][CN[N3+[Nplu]]][NP3[Det + N4]]]P]

عالم	ال	احتفالات	شكل	يغيّر	كورونا	فيروس
N4	Det	Nplu	N3	V	N2	N1
NP3		CN			AN	
NP2						
VP					NP1	
P						

التجزئة: ٦ وحدات كلامية

فيروس كورونا يغير شكل احتفالات ال عالم



الجملة المصدر «كورونا فيروس يغيّر شكل احتفالات العالم»
هي جملة إسميّة عربيّة، تحمل معايير خاصّة:

- كورونا: مبتدأ (منعوت).
- فيروس: نعت .
- يغيّر: فعل مضارع (خبر). جملة خبريّة: (يغيّر شكل احتفالات العالم).
- الفاعل: مستتر تقديره (هو).
- شكل: مفعول به + مضاف.
- احتفالات: مضاف إليه.
- ال: أداة تعريف.
- عالم: مضاف إليه.

المحصّلة:

في تحليل الجملة المصدر، لم يُذكر الفاعل، لأنّه مستتر؛ كما لم يُذكر المفعول به على أنّه مفعول به، لأنّه مضاف.

العبارة ٢:

لغة وسيطة: فيروس كورونا يغير طريقة احتفالات العالم.

:Phrase 2

Intermediate language: “Coronavirus changes world celebrations method”.

التحليل النحويّ:

عندما قمت بترجمة هذه الجملة إلى اللغة الإنكليزيّة،
أجبرتني بعض التغيرات على اختيار الترجمة الدلاليّة، من أجل

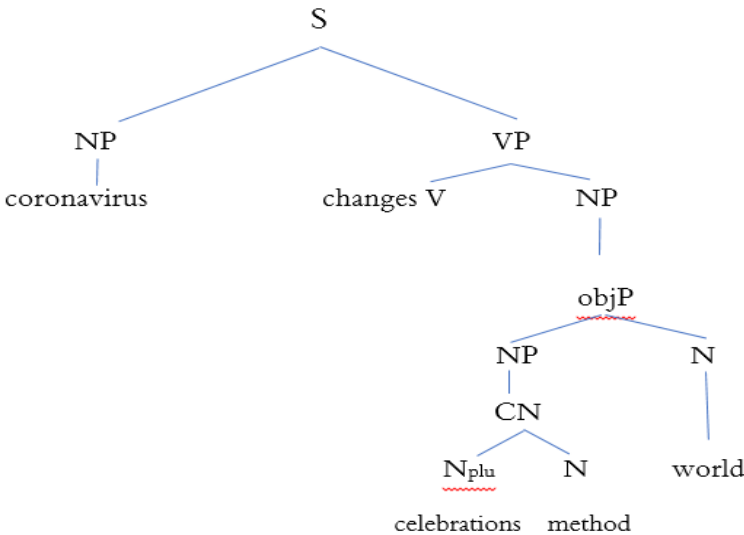
تحقيق توازن صوتي، وتركيب، ودلالي بين الأشكال العربية والإنكليزية. الترجمة الحرفية لكلمة (شكل) هي (شكل)، لذلك استبدلت بها طريقة - أسلوب / طريقة (لأنه لا يوجد انسجام بين (شكل) و (احتفال)).

التقسيم: ٥ وحدات كلامية

Coronavirus changes world celebrations method

[P[NP[Ncoronavirus]][VP[V[changes[NP[CN[Nworld]][Nplucelebrations]

[Nmethod]P]



الجملة المترجمة «فيروس كورونا يغير طريقة احتفالات العالم»، هي عبارة اسم باللغة الإنكليزية؛ يحمل معايير خاصة:

Coronavirus: كورونا هو المسند في هذه الجملة المكوّن من اسمي (كورونا) و (الفيروس)؛ التصق الاسمان معاً وأصبحا اسماً واحداً يعطي معنى موحّداً في جميع اللغات ^(١) (Calque)، لأنه أصبح

(١) Calque: من الفرنسية calquer، يستخدم في علم اللغة المقارن والتاريخي للإشارة إلى نوع من

مصطلحًا متخصصًا يشير إلى مرض معروف وواسع الانتشار.
Change+s: هو فعل مصحوب بـ (s)، ممّا يعني أنّ الفاعل هو الشخص الثالث، ولا يعني هنا أبدًا (علامة الجمع). ولم أذكر هذه العلامة في الشجرة لاعتبارات نحويّة في اللغات الثانية، فمثلاً: لم أذكر الهدف المخفي في اللغة العربيّة. الفعل change (غير) ابتكر عبارة فعلية.

World (celebration+s) method طريقة احتفالات العالم (احتفال + s): هي عبارة اسمية تتبع عبارة الفعل المكوّنة من الفعل (غير)، وتتضمّن عدّة أسماء تحلّ محل المفعول به. (s) في الاحتفال-ات تشير إلى علامة الجمع.

ملخص:

بعد ترجمة هذه الجملة من العربيّة إلى الإنكليزيّة، وجدت تطابقاً بين ترتيب نظام الجملة باللغتين:

- من وجهة النّظر الرّسميّة (فعل - فاعل - مفعول به).

- نحوياً (تقدّم المفعول على الفاعل - تحديد نوع الجملة بالبدء بالاسم (العبارة الاسمية)، أو البداية مع الفعل (الجملة الفعلية)).

ملاحظة: ستؤدّي اللغة الإنكليزية دور لغة وسيطة بين العربيّة والتركيّة.

الجملة ٣:

.Target language: korona virüs dünya törenlerinin tarzını değiştiriyor

الاقتراض، حيث يتمّ ترجمة المكونات الصّرفيّة للكلمة أو العبارة المستعارة عنصراً تلو الآخر إلى صيغ معادلة في اللغة الجديدة» (Crystal, 2008, P.90).

التحليل النحوي:

تختلف اللغة التركيية عن اللغة العربيية في عناصرها التحوية، والصرفية، والتركيية. فالتركية هي لغة إلتصاقية - Aggluti-native، وهي نوع من اللغات التركييية ذات التشكل الذي يستخدم في المقام الأول الإلتصاق. في اللغة الإلتصاقية، تحتاج الكلمات إلى إضافة بعض الصيغ لتحديد معانيها. الفرق بين اللغتين العربيية والتركيية أن اللغة العربيية هي لغة اشتقاقية تسمح بإجراء تعديلات في الصوتيات داخل الكلمة، وهذا هو السبب في أن اللغة الإشتقاقية أسهل في التطق من اللغة الإلتصاقية.

النقل التحوي:

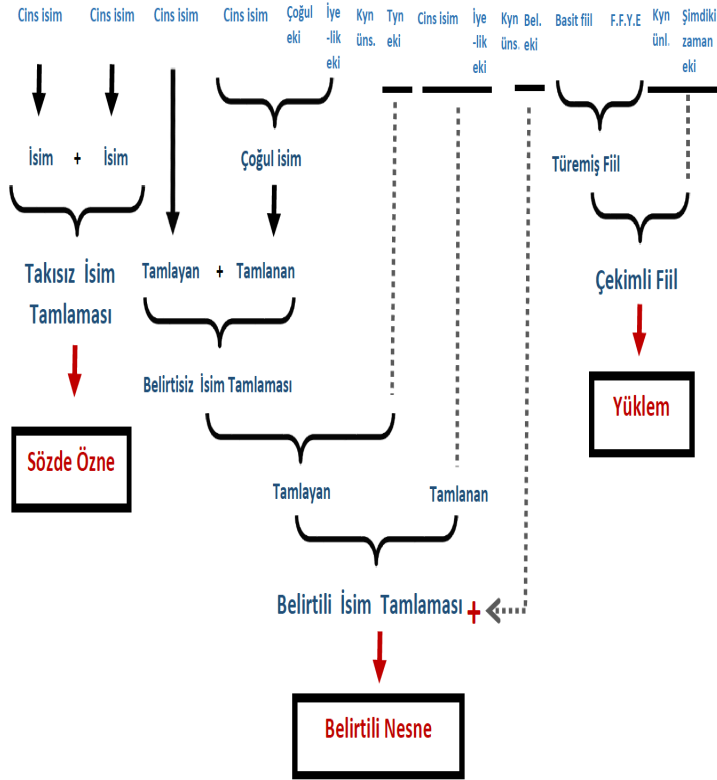
الإنكليزية	العربية
يمكن أن يصبح فيروس كورونا كلمة واحدة.	لا يمكن ربط عبارة (فيروس كورونا).
(Coronavirus) هو المسند من الفعل.	(فيروس كورونا) هو المسند الرئيسي.
الفعل (غير) له لاحقة (s).	لا توجد لاحقات في الفعل (غير).
تأتي الصفة قبل الاسم.	تأتي الصفة بعد الاسم.

التقسيم: ٥ وحدات كلامية

التحليل النحوي (النسخة الأصلية باللغة التركية):

koronavirüs dünya tören ler i n in tarzın ı
değiştir i yor

Korona virüs dünya tören - ler - i - n - in tarz - ı - n - i de ğ i ş - tir - i - yor



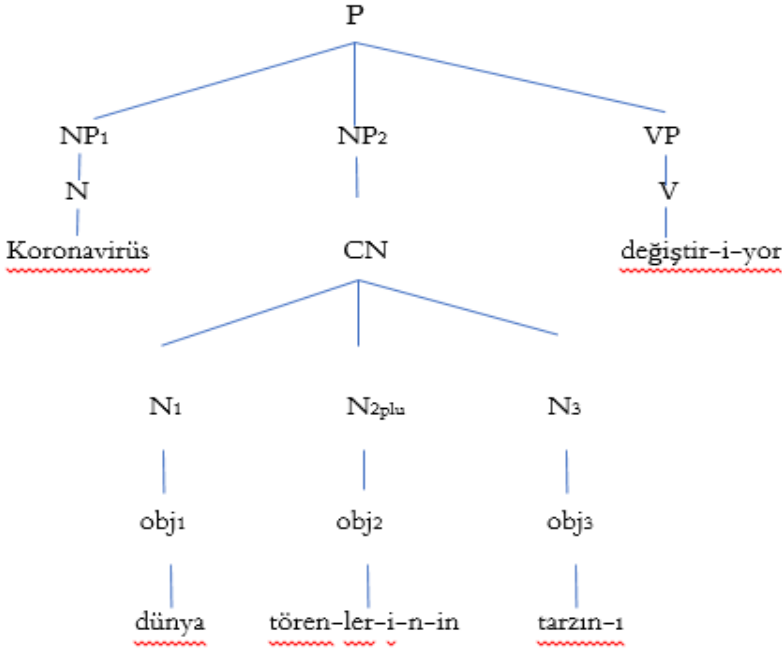
Basic approaches to computational linguistics.

A work by : Nada Maraachli & Nour Hammo

مشجرة اللغة التركيبية (ندى مرعشلي و نور حمو)

P[NP[Nkoronavirüs][NP[CN[Ndünyaobj1][Nplutörenobj2 + [leriplu +]

[nincn][Ntarzınıobj3][VP[Vdeğıştiri + yorpt]P



الجملة المترجمة «فيروس كورونا يغير طريقة احتفالات العالم»، هي عبارة لفظية تركية؛ يحمل معايير خاصة:

- Cins isim (gender noun): (Korona – virüs - دنیا - tören - tarz).
- Isim (noun): Koronavirüs.
- Takıs ism tamlaması (nickname phrase): Koronavirüs.
- Sözde özne (predicate): Koronavirüs.
- (): törenleri.
- İyelik eki (pronoun): (- i -) .
- Belirtme eki (N. suffix): (- i -) .
- Belirtili nesne (object): dünya törenlerinin tarzını.
- Tamlayan (N. Compound): dünya.
- Tamlanan (N. Compound): tören.
- Tamlayan eki (N. suffix): (-in).
- Belirtili isim tamlaması (complementizer): törenlerinin tarzını.
- Basit fiil (simple verb): deęiş-.
- Fiilden fiil yapan eki (V. suffix): (tir-).

- **Türemiş fiil (derived verb):** değiştir-.
- (): değiştir-yor.
- (): (yor).
- **Yüklem (predicate):** değiştiriyor.

الخاتمة:

بمساعدة علم النفس المعرفي صار بالإمكان نمذجة العقل البشري، إذ إنّ النظام اللغوي للحاسوب مبني على شكل مدخلات ومخرجات؛ وبما أنّ عملية تحليل المداخل المكوّنة للجملة تتم بالاستعانة بالتحليل الصّرفي، والتّحويي، والمعجمي، وتعمل على تخزين هذه المداخل في قواعد البيانات؛ لذلك، فإنّ اللسانيّات الوصفية استعانت ببرمجيّات الحاسوب بهدف إنشاء التّماذج اللغوية التي تزيد من قدرة تخزين قواعد البيانات بشكل غير محدود.

أمّا غياب التّشكيل في معظم النّصوص العربيّة، فيبقى المشكلة الكبرى في ظهور الالتباسات الشّكلية الكبيرة، إذ إنّ كلّ حرف في العربيّة يأخذ حركة مختلفة يُبنى عليها معنى الكلمة كلّ؛ وتُعدّ الفتحة من أهم هذه الحركات، وأكثرها تأثيراً في الألفاظ، لما يتأتّى عن تغييرها من إلباس المعنى معنيّ آخر، نحو يجلس - يقفز - يعلم - يشرب - يجرؤ؛ فجملة: (يجلس عليها) يمكن أن تلبس مع (يجلس عليها).

وقد يمكن القول إنّ صعوبة التّرجمة في اللغة العربيّة مرده إلى الاشتقاقية، وهذا يتطلّب أبحاثاً جديدة حول ظاهرة قدرة هذه اللغة على الاشتقاق، والتّوالد، والتّحويل، وإنتاج المعاني الجديدة بشكل غير متناهٍ، أو يمكنني القول (مذهل) تذهل أمامه العقول المجربة؛ لذلك، أوصي المتحيزين إلى كون اللغة العربيّة لغة إعجاز، أن يعرضوا ظاهرة الاشتقاق في اللغة من جديد، وليطرحوا سؤالاً واحداً، هل الاشتقاق في اللغة العربيّة هو فعل بشريّ؟ وكم يمكن للغة العربيّة أن تولّد من المعاني الجديدة Neologisme التي يحتاجها العالم اليوم؟

المراجع العربية:

- البعلبكي، منير (١٩٩٦). المورد - قاموس إنكليزي-عربي (ط.٣٠). بيروت: دار العلم للملايين.

- حميدي بن يوسف (٢٠١٩). مفاهيم وتطبيقات في اللسانيات الحاسوبية (ط.١). عمان: مركز الكتاب الأكاديمي للتوزيع والنشر.

- زكريا، ميشال (١٩٨٦). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية - الجملة البسيطة (ط.٢). بيروت: مجد - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- شاشة، فارس (٢٠٠٨). المعالجة الآلية للغة العربية: إنشاء نموذج لساني صرفي إعرابي للفعل العربي - مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات والتوثيق، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - قسم علم المكتبات والتوثيق.

- طيبي، أحمد (٣١ ديسمبر/ كانون أول ٢٠١٥). «حاجة الترجمة الآلية إلى استحضار البعد الدلالي والتداولي». المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. (مج ٢٥ - العدد ٤٩). ص. ١٩٥-٢١٥. سوريا. <https://search.bim/detail/net.emarefa/652082-BIM/detail/net.emarefa> تمت المراجعة في ٢٠٢١/١٠/٨ الساعة ٩:٠٠ PM.

المراجع الأجنبية:

- Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell Publishing, Six edition, U.S.A.

- Koopman, Hilda. Sportiche, Dominique. Stabler, Edward (....). *An Introduction Syntactic Analysis And Theory*. <https://linguistics.ucla.edu/people/stabler/isat.pdf>

مقترح في تدريس مهارة المحادثة
للطلبة الدارسين لبرنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة ظفار أنموذجاً

د. أحمد بن عبدالرحمن بالخير^(١)

(١) أستاذ الدراسات اللغوية المشارك - جامعة ظفار

الملخص

مما يلاحظ في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أن كثيراً من الطلبة يواجهون صعوبة في التواصل مع غيرهم، ويعجزون عن التعبير عما يجيش في نفوسهم وخواطرهم؛ وذلك لضعفهم الشديد في مهارة المحادثة العربية.

عليه جاءت هذه الورقة لتقديم مقترح في تدريس مهارة المحادثة لبرنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة ظفار.

كما يلاحظ أن هذه المهارة هي الأقرب إلى الكثير من الطلاب الذين احتضنتهم الجامعة في برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها لكونها المفتاح الذي يمكّن الدّارس من إيجاد تواصل بّناء ومثمر مع المتحدثين الأصليين باللغة، ومن ثم تسهم في إكساب المتعلّم العديد من المهارات اللغوية المتنوعة.

من هنا سعت الورقة البحثية إلى تتبّع الطرق والأساليب المطبّقة من قبل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة ظفار الذين يتولون التدريس للبرنامج؛ بغية حصرها وبيانها ومشاركتها للإفادة منها نظراً لما لمسته من أثر لها في إمكانيات الطلبة بعد العديد من البرامج التي نفذت.

وقعت الورقة في تمهيد وثلاثة محاور وخاتمة، تناول المحور الأول العملية التدريسية واليوم الدراسي، بينما اهتم المحور الثاني بالطرق والأساليب والوسائل المتبعة لتدريس مهارة المحادثة، وركّز المحور الثالث على الأنشطة الثقافية الداعمة لتدريس مهارة المحادثة.

تمهيد:

إن الكلام الذي يعرف بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي، هو مهارة من مهارات اللغة التي بها تنتقل الأفكار، والمعتقدات، والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء^(١).

تتلّمس تجربة تدريس اللغة العربية في جامعة ظفار لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسس والمعايير التي ترتضيها، لاستبصار مستقبل واع على خريطة المؤسسات المعنيّة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولا شك أن مهارة المحادثة واحدة من المهارات الأربع التي يضطلع القائمون على تدريس برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها لإكسابها لدارسيها، إضافة إلى القراءة والكتابة والاستماع. ولكون هذه المهارة الأقرب إلى قلوب الكثير من الطلبة المنتظمين في البرنامج؛ لتمكينها للدارسين من خلق تواصل بناء ومثمر مع المتحدثين الأصليين باللغة، وإسهامها في إكساب المتعلّم العديد من المهارات اللغوية المتنوعة، ولكون الكثير من الطلاب الملتحقين ببرنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها يعانون كثيراً من ضعف إجادتهم المحادثة باللغة العربية، وإذا كان الهدف الأساس الأغلب في تعلّم اللغات هو التواصل مع الآخرين الذي انبثق عن «التوجه الجديد من النظرة إلى وظيفة اللغة التي هي الاتصال في الحياة»^(٢)، فإن ما يعاني منه طلاب اللغة العربية الناطقين بغير العربية من مشكلات الكلام يحتاج إلى الاهتمام الأكثر. كما يلاحظ أن هذه المهارة هي الأقرب إلى الكثير من الطلاب الذين احتضنتهم الجامعة في برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها لكونها المفتاح الذي يمكّن الدارس من إيجاد تواصل

(١) الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦، ص ٢٠٤.

(٢) تعليم مهارة الاستماع، عبدالله عمر الصديق، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيّا العالمية، العدد ٢، يناير ٢٠٠٥، ذو الحجة ١٤٢٥هـ، السنة الثانية، ص ٢٢١.

بّناء ومثمر مع المتحدثين الأصليين باللغة، ومن ثم تسهم في إكساب المتعلّم العديد من المهارات اللغوية المتنوعة.

ونسعى من خلال تمكين الملتحقين بالبرنامج من هذه المهارة إلى إنجاز أهداف وغايات منها:

- أن يعبر الطالب عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصحي.

- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجته وأدواره، وخبراته وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية الإسلامية المناسبة لعمره ومستواه الثقافي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي الإسلامي.

- أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.

- أن يفكر باللغة العربية ويتحدّث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة^(١).

ومن هذا المنطلق فقد هدفت هذه الورقة إلى تقديم مقترح في تدريس مهارة المحادثة للطلبة الدارسين لبرنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها من واقع تجربتنا في جامعة ظفار. عليه ستقوم الورقة بتتبّع الطرق والأساليب المطبّقة من أساتذة قسم اللغة العربية القائمين على برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة بغية حصرها وبيانها ومشاركتها للإفادة منها نظراً لما لمسناه من أثر لها في إمكانات الطلبة بعد العديد من البرامج التي تم تنفيذها.

(١) الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، ص ٢٠٦.

المحور الأول: العملية التدريسية واليوم الدراسي:

أ. العملية التدريسية:

يبدأ البرنامج التدريسي لفوج من الأفواج من خلال تتبّع العديد من الخطوات المنهجية التي رأينا ثمارها على مستوى العديد من الأفواج الذين التحقوا ببرنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة، وتلك الخطوات هي:

١. اختبار تحديد المستوى، وهو اختبار يؤديه الطالب ليتبيّن لنا مستواه الفعلي في اللغة العربية، ويبنى عليه المستوى الذي سيلتحق به. يُتبع الاختبار بمقابلة تهدف إلى التعرف على احتياجاته في مهارة المحادثة.

٢. يلي ذلك وضع إحدى الخطتين بما يتوافق والفترة الزمنية للطلاب المتحقين بالبرنامج، إذ يتضمّن البرنامج خطتين: طويلة المدى بمسارين أحدهما لمدة ٨ أسابيع والآخر لمدة ١٦ أسبوعاً، وأخرى قصيرة المدى (الأسبوعية) للبرنامج الأكاديمي المنفذ في قاعات التدريس في الجامعة. يلي ذلك التوصيف الدقيق للخطة الأسبوعية بدءاً من اختيار المنهج المناسب، متبوعاً بتوزيع حصص القراءة، ثم المحادثة، ثم الاستماع، ثم الكتابة على مدى أيام الأسبوع.

٣. الطريقة التواصلية هي الطريقة التي ارتضاها أعضاء الهيئة التدريسية في قاعات التدريس متسلحين بتوفير المادة اللغوية الأصلية للطلاب، وتعريفه على المفردات الجديدة، ومن ثم توظيفها على مستوى أصغر من خلال انتاج جمل تعكس الفهم الصحيح للعبارات.

يلي ذلك الولوج إلى عوالم النص بتوظيف القراءتين الجهرية والصامتة حسب الهدف المرجو من الدرس، وبعد الانتهاء من ذلك

ننطلق إلى المحادثة التي تعزز التوظيف الصحيح للمفردات في سياقية محفزة للكلام من خلال توظيف مواضيع ذات علاقة بالمفردات التي درسها الطالب، وختاماً ينتج الطالب نصاً كتابياً حول الموضوع الذي درسه، وبتوظيف المفردات والعبارات من الخبرات اللغوية السابقة إضافة إلى ما اكتسبه من مفردات جديدة من خلال النص المتناول. إضافة إلى عرض يُقدّم كل أسبوعين يدور حول واحد من المواضيع المدروسة خلال الأسبوعين، أو حول أحداث الساعة التي تطرأ.

أ. اليوم الدراسي:

ينهض اليوم الدراسي في برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها بنصاب مقداره خمس محاضرات يومية، مدة كل محاضرة خمسون دقيقة، أربع منها دراسية، وساعة مكتبية. والمحاضرات الأربع ثلاث منها تكون للغة العربية الفصحى (٢٢٤ ساعة في برنامج ١٦ أسبوعاً، و١١٢ ساعة في برنامج ٨ أسابيع، ١٤ ساعة في برنامج الأسبوع) في حين نخصص الساعة الأخرى لعربية وسائل الإعلام (٤٨ ساعة في برنامج ١٦ أسبوعاً، ٢٤ ساعة في برنامج ٨ أسابيع، ٣ ساعات في برنامج الأسبوع).

ونقسم حصص الفصحى على المهارات الأربع القراءة، والمحادثة، والاستماع، والكتابة. ويتولى تدريس كل مستوى أستاذان اثنان يتبادلان تدريس المهارات المختلفة. إضافة إلى محاضرة اللهجة والثقافة العمانية (٤٨ ساعة في برنامج ١٦ أسبوعاً، ٢٤ ساعة في برنامج ٨ أسابيع، ٣ ساعات في برنامج الأسبوع).

المحور الثاني: الطرق والأساليب والوسائل المتبعة لتدريس مهارة المحادثة:

إن المهارات اللغوية ليست منفصلة بعضها عن بعض، وإنما هناك علاقات وثيقة تربطها على نحو متكامل؛ فالصوت يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتي

القراءة والكتابة، والاستماع يجمع بين الاستقبال والاستيعاب. ومعنى هذا «أن كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل بعضها مع بعض في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية»^(١).

من المؤكد أن الوظيفة الأولى للغة هي الاتصال والتعبير، وبدون أدنى شك فإن الإنسان يكون في عملية الاتصال في واحد من المواقف الآتية: متحدثاً، أو مستمعاً، أو قارئاً، أو كاتباً.

إن مهارة المحادثة تُعدّ المطلب الرئيس للطالب الملتحق بالبرنامج لعدة أسباب منها:

أ. كون مهارة المحادثة فرصة لاكتساب اللغة من مجتمع عربي ناطق باللغة العربية.

ب. الحاجة الماسة إلى كونها اللغة السائدة في هذا المجتمع عكس البيئة التي اكتسب فيها الطالب اللغة.

واستناداً على بعض العوامل المعينة على نجاح مهارة التحدث مثل^(٢):

- الرغبة في التحدث.
- الإعداد للحديث.
- الثقة بالنفس.
- تذكر الأفكار الرئيسة.

(١) المرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة، كوالالمبور، ٢٠٠٣، ص ٩.

(٢) انظر: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبدالفتاح حسن البجة، الطبعة الثالثة، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠١٠م، ص ٢٩.

واستناداً على الكثير من المعايير كالمعايير الأوروبية^(١) مثل:

- استطاعة المتحدث الحديث بوضوح وسلاسة وإتقان وبأسلوب منطقي بحيث يسهل على المستمعين فهم النقاط الهامة والاحتفاظ بها.

- وصف وشرح موضوع مركب بوضوح وتفصيل ويضيف له موضوعات فرعية.

إن كل ذلك يجسد لنا أهمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغات الأجنبية بالنسبة للطالب عموماً.

أولاً: الطرق والأساليب المتبعة في جامعة ظفار لتدريس مهارة المحادثة:

١. الأنشطة الجانبية:

والمقصود بها اقتطاع جزء من وقت المحاضرة لتوظيف مهارة المحادثة باستخدام:

أ. نقطة من نقاط الدرس ومعالجتها بالمحادثة. مثلاً في المستوى المتوسط المرتفع والموضوع عن هجرة العقول العربية^(٢) نسأل الطالب عن المهاجرين:

- هل يوجد مهاجرون في بلدك؟

- ومن أي بلد يأتي المهاجرون إلى بلدك؟

- هل هناك مشاكل يعاني منها المهاجرون؟

(١) انظر: الإطار المرجعي الأوروبي للغات دراسة وتدريب وتقييم، مجلس أوروبا - مجلس التعاون الثقافي، ترجمة علا عال عبد الجواد وآخرون، القاهرة، دار إلياس، ٢٠٠٨م، ص ٧٢.

(٢) العربية بين يدك، عبدالرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، الرياض، العربية للجميع، ط ٣، ٢٠٠٧م، ص ١١٧.

مع الأخذ في الاعتبار أنه كلما كان الطلبة من بلدان مختلفة ساهم ذلك في تعزيز المحادثة وتنوعها.

ب. الأسئلة الافتراضية المرتبطة بالسلوكيات الإنسانية بشكل عام أو بالاهتمامات البشرية. مستفيدين من الأحداث العالمية.

- ماذا ستفعل لو كنت في أحداث الحادي عشر من سبتمبر؟

- أعرض عليهم قائمة من القيم باللغتين العربية والإنجليزية وأطلب منه أن يختار ثلاث قيم لديه، وثلاث قيم يتمنى لو كانت لديه.

- ماذا ستفعل لو كان أحد أقاربك في الطائرة الماليزية المفقودة؟

- ماذا ستفعل لو كنت أحد الفائزين بجائزة المليون في مسابقة شاعر المليون؟

أما عن الإجراءات التي ننفذ بها هذه المهارة فهي:

- تعرّف على:

ويتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات ثنائية يتبادلون فيها الأدوار والنقاش في ورقة تحتوي حواراً عن موضوع ما.

- الجوكر أو الورقة الراجعة:

ويتم فيها توزيع أسئلة في ورقة أو عرضها على السبورة التفاعلية ويختار الطالب أمرين: السؤال وأيضاً طالباً من الغرفة الصفية يوجه إليه السؤال.

- أنت الراح أو أنا مميز:

وفي هذه الطريقة ينتقل الطالب للإجابة عن خمسة عشر

سؤالاً منوعاً مع الطلاب وأول طالب ينتهي يحصل على هدية تشجيعية.

- المسابقة الثقافية:

ويتم في هذه الطريقة اختيار بعض المعلومات من الدرس وتقديمها في صورة مسابقة من تقديم طالب ويتحاور مع زملائه في طرح الأسئلة. وهناك برنامج آخر يحمل الفكرة نفسها، ولكن باسم مختلف واسمه مأخوذ من البرنامج الشهير من سيربح المليون.

- تكوين قصة:

وفكرة هذا الإجراء تستخدم عند اكتساب بعض المفردات الجديدة على سبيل المثال لحسن الحظ أو لسوء الحظ ، أو غيرها من المفردات الأخرى. أو من خلال إعادة سرد قصة قرأها الطالب بأسلوبه الخاص. أو من خلال ترجمة قصة من تراثه الشعبي وهذا يكون عند تناول قصة من التراث الشعبي العربي، ثم نطلب من الطلبة أن يترجموا أو يحكوا قصة من تراثهم الشعبي^(١).

٢. الحصة الحرة:

نخطط لهذه الحصة من يوم سابق وأطلب من الطلبة أن يستمعوا لنشرة الأخبار أو أن يقرؤوا خبراً في وسائل التواصل الاجتماعي، أو الجريدة اليومية وأطلب من الطلاب التنسيق مع بعضهم حرصاً من تكرير المواضيع، ومن ثم يتحدث كل طالب عن موضوعه أمام زملائه، ويوضح الكلمات الجديدة. وبعد ذلك

(١) أحب العربية، محمود إسماعيل صالح وآخرون، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط ٢، ٢٠٠٩، كتاب التلميذ الخامس، ص ١٠٧.

نوظف هذه المواضيع في إذاعة (في رحاب الجامعة).

٢. إذاعة في رحاب الجامعة:

إذاعة نطلقها في سماء القسم كل خميس أثناء وقت الاستراحة وتحمل مواضيع متنوعة ثقافية واجتماعية ورياضية وقضايا الشباب، يقدمها طلاب مستوى من المستويات في استوديو مصغر فني بتقنية عالية الجودة، ويصل صوتها للطلاب أثناء الاستراحة ويقدم فيها الطلاب مواضيع الحصة الحرة أو أي مواضيع يتفقون عليها، ويكون هناك مذيعان رئيسيان يحاوران الطالب المتحدث عن موضوعه (طبعاً يتم مراعاة مستوى الطالب والمستوى الذي فيه).

وأثناء الإذاعة يستمع زملاء الطالب إليه ويقومونه؛ مما يؤدي إلى تفعيل التعلّم عن طريق الأقران. كما أنه من الممكن تسجيل النشاط الإذاعي من قبل دائرة العلاقات العامة مما يفعل خاصيّة تقييم الطالب نفسه بنفسه. وأيضاً الربط المباشر أو البث المباشر مع الجمهور من خلال الاتصال بأحد الموظفين أو أعضاء الهيئة التدريسية.

٢. مشاهدة فيلم قصير:

يوظف الأستاذ فيلماً معيّناً يتعلق بأحد المواضيع المدروسة مثل الأقليات في الدول المختلفة^(١) ويفتح باب النقاش بعده للحديث عن الأقليات في بلد الطالب وأوضاعهم وأهم التحديات التي تواجههم.

٣. موظفو الجامعة:

من الأشياء التي تساعد على تفعيل المحادثة وبصورة إيجابية أثناء سير اليوم الدراسي الكادر الإداري والأكاديمي المساند الموجود في

(١) العربية بين يديك، ص ١٥.

الجامعة. وهم شباب عمانيون في الأغلب، لغتهم الأم اللغة العربية من تخصصات متنوعة، يتم الجلوس معهم وتوضيح الهدف لهم، ثم نطلب من الطلبة أن يجروا معهم محادثات، مثل:

- محادثة القيم نطلب من الطالب في نشاط واضح الأسئلة استقصاء القيم الموجودة لدى موظفين أو ثلاثة عبر استبانة صغيرة، وكذلك القيم التي تنقصه ويحتاج إلى وجودها لديه.

ولا شك أننا نتغلب على تلقي الطالب اللغة العربية من مصدر واحد بهذه الآلية فالطالب يحتك بعدد أكبر من المتحدثين باللغة العربية بهذه الطريقة.

- نوظف أيضاً الموظفين في درس المدن^(١) ليوّظف الطالب المفردات التي اكتسبها (مثل تقع في محافظة كذا، يحدها كذا، تشتهر بـ، هل هي مدينة ساحلية أو جبلية؟....) مع عكس العملية هنا، فنطلب من الموظف أن يسأل الطالب. مع قيام المدرس بعملية إشرافية لأداء الطالب، وتقديم التغذية الراجعة لاحقاً.

وهنا يكون الإنجاز من خلال التوسعة المعرفية للطالب والموظف، وفتح باب النقاش للتعارف أكثر وبناء الصداقات المحمودة.

٢. زيارة مؤسسات التعليم العالي:

نوظف بعض حصص المحادثة بزيارة إحدى مؤسسات التعليم العالي القريبة ككلية العلوم التطبيقية أو كلية التقنية أو كلية التمريض وذلك بعد التنسيق مع الجهة المستهدفة بالزيارة بوقت كافٍ ليكون محور ذلك اليوم المحاضرتين المخصصتين للمحادثة، ويجبذ أن تتوافق يوم الزيارة للمؤسسة قيامها بفعالية

(١) مثلاً يكون منطلق الحديث عن مدينة عمانية مثل مدينة صلالة ومعالها التراثية.

معينة، ونخصّص لكل طالب في البرنامج طالباً نظيراً في المؤسسة المستهدفة بالزيارة يقوم بإجراء حوارٍ عن ما يشاهده، ومن باب دفع الطالب وشحذ دافعيته نزوده بحزمة من الأسئلة مثل:

- ما اسم المؤسسة؟
- ما عنوان الفعالية؟
- ما اسم الجماعة التي تنظمها؟
- ما رأيك فيها؟
- ما المفردات الجديدة التي تعلمتها أو أضفتها إلى معجمك من خلال حضورك لهذه الفعالية؟
- كيف ستنفذ مثل هذه الفعالية في بلدك؟

٣. المناظرة:

ونوظف المناظرة عندما يكون هناك رأيان بارزا التناقض في أحد المواضيع المدروسة مثل اللجوء السياسي فمثلاً نتناول القضايا الآتية في المناظرة:

- البطالة.
 - الزواج المبكر.
 - المرأة والعسكارية.
 - التعليم عن طريق القروض البنكية.
- فنوظف المناظرة ونعطي الطلبة بعضاً من الوقت للتحضير للموضوع باستخدام مختبر الحاسوب ثم يتم عقد المناظرة بعد أن نقسمهم إلى فريقين ونعيّن مديراً للمناظرة.

٤. مسابقة الخطابة:

ويتم توظيف مسابقة الخطابة لتعزيز الجرأة لدى الطالب في توظيف اللغة العربية وبناء شخصية قادرة على مواجهة الجمهور، خصوصاً في الأمسية الثقافية، فيشارك مجموعة من الطلاب ممن لديهم الرغبة ويتبارون في إلقاء خطابات من إعدادهم، وتساهم هذه المسابقة في كسر الكثير من الحواجز في ذهنية الطالب المشارك في المسابقة، أو المستمع، إذ إنه يتحمس عندما يرى زميله يقدم بكل ثبات أما الجمهور.

٥. وسائل التواصل الاجتماعي:

يتم توظيف التويتر أو الفيس بوك لإطلاق وسم معين حول قضية ما، ومن ثم يتم تبادل الحديث حول هذه القضية المغرد عنها، مثل (# غرد بالعربية). ومن المناسب جداً أن يتوافق ذلك مع اليوم العالمي للغة العربية، حيث يطلق الوسم ليقوم الطلاب بالتعبير عن ذلك اليوم بعبارات أو أبيات شعرية، ثم نوّظف حصة المحادثة للحديث عن أفضل عبارة ولماذا هي الأفضل؟

٦. توظيف الشعر العربي وخصوصاً عيون الأشعار، أو المطالع لحث الطلبة على الحديث عن موضوع من المواضيع:

مثل قصيدة محمود درويش على هذه الأرض ما يستحق الحياة^(١) وعرض أبيات من القصيدة على الطلاب: (تردد إبريل، رائحة الخبز في الفجر....). ومن ثم أ طرح عليهم السؤال التالي:

- ما الذي يستحق الحياة من وجهة نظركم؟

٧. وسائل تقييم أداء الطلبة:

(١) قصيدة من قصائد ديوان ورد أقل، محمود درويش، دار العودة، الطبعة السادسة، ١٩٩٣م.

أ. الفيديو:

وهو عبارة عن مقطع فيديو يمارس الطلبة فيه اللغة العربية لمدة عشرة دقائق أو خمس عشرة دقيقة، يكون محوره أحد الدروس التي تناولوها في الغرفة الصفية، من خلال تأليف سيناريو وحوار ثم يعرضونه في الغرفة الصفية، ويشارك فيه أربعة طلاب على الأقل.

ب. العرض:

ويتحدث فيه الطالب باللغة العربية أمام زملائه لمدة عشرة دقائق أو خمس عشرة دقيقة عن أحد المواضيع المدروسة مثل مدينة من المدن، أو شخصية من الشخصيات، أو ثورة من الثورات... الخ.

أخيراً هذه هي أهم الأساليب والطرق التي نستخدمها في تدريس مهارة المحادثة في برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها بقسم اللغة العربية بجامعة ظفار.

ثانياً: الوسائل المتبعة لتنفيذ الطرق والأساليب المتبعة في جامعة ظفار لتدريس مهارة المحادثة:

وبقي أن أتحدث عن الوسائل التي نعتمد عليها لتنفيذ هذه الطرق والأساليب:

- السبورة التفاعلية ومختلف برامج شركة مايكروسافت وموارد شبكة الأنترنت.

- أستوديو مصغر للإذاعة مع السماعات وناقل الصوت وأجهزة معالجته.

- مختبر سمعي.

- مختبر حاسوب.

وبهذا أكون قد أنهيت المحور الثاني وألج الآن للمحور الثالث والمتعلق بتفعيل مهارة المحادثة خارج غرفة الإطار الأكاديمي.

واستكمالاً لكل تلك الومضات هناك أنشطة داعمة لمهارة المحادثة تخرج عن إطار المعلم والقاعات الصفية وتندرج في المحور الثالث.

المحور الثالث: الأنشطة الثقافية غير الصفية المعززة لتدريس مهارة المحادثة:

١. الشريك اللغوي:

وهو عبارة عن طالب جامعي عماني يتم اختياره وفق معايير أكاديمية وثقافية بعد اجتيازه اختباراً في اللغة العربية، ومقابلة؛ للتعرف على المستوى الثقافي لديه والحصيلة المعرفية ومدى تقبله للتعامل مع الطلبة من الثقافات المختلفة، ويأتي هذا الطالب العماني إلى سكن الطالب الملتحق بالبرنامج ويتحدث معه باللغة العربية في ساعتين على مدى يومين في الأسبوع، وهاتان الساعتان مقسمتان إلى:

ساعة أكاديمية: ويتحدثان فيها عن موضوع يعزز ما تلقاه الطالب في الغرفة الصفية، ولكن ليس الموضوع نفسه، مع إتاحة الفرصة للحديث عن الاستفسار عن الموضوع المدروس في الغرفة الصفية بشكل عام.

وساعة ثقافية: يتحدثان فيها عن بعض المواضيع المتعلقة بالثقافة العمانية مثل:

(الضيافة، الأزياء العمانية، حفل العرس في عمان، الصناعات التقليدية....).

٢. الزيارات العائلية:

لأن الشريك اللغوي ينقذ في يومين في الأسبوع، فإننا نأخذ الطلبة يوم الخميس إلى عائلة من العائلات العمانية؛ ليتعرفوا على ما درسوه نظرياً من خلال الممارسة العملية، فيجلس الرجال مع الرجال والنساء مع النساء، ونوضح للعائلة أن المطلوب منهم إضافة إلى ضيافة الطلبة إكسابهم العادات العمانية وتبادل الحديث معهم، ولا ضير إذا أحب الطالب أن يطبق عملياً ما تم تناوله مع الشريك كتقديم الضيافة مثلاً أن يقوم بذلك دون أي حرج، والجميل في الموضوع أن العائلة التي تستضيف الطلبة تضيف أيضاً بعض الأهل والجيران مما يؤدي إلى ممارسة اللغة بصورة أكبر.

٣. المحاضرة المسائية:

في كل برنامج يتم التقصي عن تخصصات الطلبة واحتياجاتهم للمواضيع التي ينوون التعرف عليها في الشرق الأوسط بشكل عام، وبعد ذلك يتم انتقاء نخبة من المحاضرين الأكفاء ليقدموا ثلاث محاضرات على مدار شهرين في مواضيع متنوعة مثل:

- نظام الأفلاج في عمان.

- المرأة العربية.

- التسامح الديني.

- القرية العمانية.

- السياحة في عمان.

- الجغرافيا العمانية.

وغيرها من المواضيع التي تعنى باهتمامات الطلاب.

ويراعى مستويات الطلبة في لغة المحاضرة، مع الحرص على
توظيف الشريك اللغوي لحوار الطلبة عن موضوع المحاضرة،
وكذلك الأساتذة لتوظيف النقاط المثيرة في المحاضرة في الغرفة
الصفية صبيحة اليوم التالي.

٤. زيارات نهاية الأسبوع:

في نهاية كل أسبوع يتجه الطلاب إلى إحدى ولايات المحافظة
من أجل اكتشاف معالم تلك الولاية وممارسة اللغة العربية مع
أهل تلك المنطقة أو المشرفين على المعالم المزارة في تلك الولاية
مثل:

- ولاية ثمريت حيث يزور الطلاب منطقة الشحر الأثرية،
ومحمية وادي اللبان.

- ولاية سدح حيث يزور الطلاب منطقة المحلة الأثرية،
ومنطقة ناطف، ومحمية جبل سمحان.

يلتقي فيها الطلبة بالناس القاطنين وبالمُرشدين السياحيين
ويتحدثون معهم باللغة العربية، مع ضرورة تزويد الطلبة ببطاقات
مكتوب عليها (لطفأً كلمني باللغة العربية فقط).

وأيضاً يقوم الأستاذ بتوظيف بعض الكلمات الأساسية
المتعلقة بمكان الزيارة والتي تساعد الطالب على التحوار بسهولة
وتوظيفها في الحياة اليومية.

٥. الأمسية الثقافية:

وهي ليلة تقام في الأسبوع الخامس؛ أي منتصف البرنامج أو بعده

بقليل، ويتم فيها توجيه الدعوة إلى المجتمع المحلي وطلاب مؤسسات التعليم العالي وطلاب الدبلوم العام ليحضروا فعاليات هذه الليلة في صورة قصائد أو أغاني أو أناشيد أو أي أشياء من ثقافة الطالب الأجنبي الدارس بالجامعة والطلاب العمانيين المنتمين إلى مؤسسات التعليم العالي مع دعوة بعض الموهوبين من المجتمع المحلي.

ولا نكتفي بما يقدمه الطالب من إبداعات في هذه الليلة، وكذلك الحوارات التي يتبادلها مع أبناء المجتمع المحلي بل نتبعها بحوارات وأحاديث في الغرفة الصفية عن ما تلقاه الطالب من أشياء جديدة في تلك الليلة.

إن تجربة تدريس المحادثة في جامعة ظفار ثرية بالطرق والأساليب وكذلك بالاجتهادات، ولكنها لا تدعي الكمال ولا تنفك تبحث عن الأفضل لتحقيق ما يصبو إليه الطالب؛ لذلك أحببت أن أشارككم إياها لتبادل الخبرات وتعزيز المهارات.

الخاتمة

انطلقت هذه الورقة من مبدأ الهدف الحقيقي الذي غالباً ما يدفع الطالب الأجنبي لتعلم لغة ما، وهو التواصل مع الآخرين. والتواصل لا يتم إلا من خلال التعبير عما في نفسه، ومن هنا ندرك أهمية مهارة المحادثة في تعلم اللغات التي منها اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ونظراً لتبني جامعة ظفار برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتخريج أفواج متعددة في ذلك البرنامج فقد آثرت تقديم تجربتها في صورة برنامج مقترح لتدريس مهارة المحادثة.

لقد تبين لنا من خلال التعامل مع الطلاب الأجانب في هذا البرنامج أنهم يقعون في الأخطاء عند المحادثة نتيجة لعدة عوامل منها

عدم الثقة بالنفس للتحدث بالعربية، والشعور بالخجل، والخوف من الوقوع في خطأ لغوي أثناء الكلام، وعدم وجود بيئة مناسبة لممارسة الكلام بالعربية، وقلة المفردات العربية لديهم، مع الخوف من الخطأ في الإعراب، وقلة استخدام اللغة العربية يومياً، وأن البيئة غير مشجعة للكلام باللغة العربية، ثمّ عدم الحماس لتعلّم اللغة العربية.

ولمعالجة تلك الأخطاء فقد وضع القائمون على البرنامج تلك الطرق والأساليب التي استعرضتها الورقة، مع التأكيد على ضرورة تخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل القاعات الدراسية، وتمثيل طلاب البرنامج للأدوار من خلال الحوار في الموضوعات التي يتلقونها في قاعات الدرس والمرتبطة بمواقفهم الحياتية، وتدريبهم على عدم الخجل، وتنظيم الحوارات التعليمية بين الطلاب الناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية المختلفة، مع إقامة المناظرة في تنمية مهارة الكلام.

وختاماً أتقدّم بجملة توصيات ومقترحات لتفعيل تدريس مهارة المحادثة للطلبة الدراسين لبرنامج اللغة العربية من الناطقين بغيرها:

- دعوة القائمين بتدريس اللغة العربية إلى الاستفادة من ثمار التقنيات الحديثة في تنمية مهارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- دعوة معلمي اللغة العربية والجامعات والمعاهد والمراكز والمؤسسات التعليمية لنشر اللغة العربية بتجهيز المعامل اللغوية التي تتوافر فيها الحواسيب والإنترنت وغيرها من التقنيات المعاصرة للاستفادة منها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- ضرورة إعداد البحوث والدراسات التي تتعلق بقضايا استخدام الإنترنت لتنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

- أحب العربية، محمود إسماعيل صالح وآخرون، الطبعة الثانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٢٠٠٩.
- أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبدالفتاح حسن البجة، الطبعة الثالثة، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠١٠م.
- الإطار المرجعي الأوروبي للغات دراسة وتدريس وتقييم، مجلس أوروبا - مجلس التعاون الثقافي، ترجمة علا عال عبدالجواد وآخرون، دار إلياس، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- تعليم مهارة الاستماع، عبدالله عمر الصديق، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، العدد ٢، يناير ٢٠٠٥، ذو الحجة ١٤٢٥هـ، السنة الثانية.
- ديوان ورد أقل، محمود درويش، الطبعة السادسة، دار العودة، ١٩٩٣م.
- العربية بين يدك، عبدالرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، الطبعة الثالثة، العربية للجميع، الرياض، ٢٠٠٧م.
- الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، محسن علي عطية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠٠٦.
- المرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة، كوالالمبور، ٣٢٠٠.

الكمون الترابطي للوحدة التعليمية المعجمية

أنموذجية Mgg@LexicalSEM المقترحة في توظيف معيار
الإبلاغية لاكتساب مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغيرالعربية

د. أسماء عبد الرحمن^(١)

د. سلوى صالح^(٢)

(١) أستاذة مشاركة بكلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة سانس إسلام، ماليزيا
(٢) مدرسة اللغات، بجامعة سانس إسلام، ماليزيا

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية علم معجم النص في الكمون الترابطي في الوحدة التعليمية المعجمية، لتعليم مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية في ضوء معيار الإبلابية لدى بورت دي بوجراند، كما يوظف وحدة لغوية أنموذجية لتطوير برامج تعليم اللغة العربية من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب الحديث الذي يعنى بتوظيف أحد معايير النصية (الإبلابية)؛ إذ يسعى البحث إلى تحديد حاجات عينة من دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من المستوى المتقدم وتحليلها في سبيل حصر حاجاتهم لتعلم الكتابة، وعلى منوالها تم صياغة وحدة لغوية أنموذجية Mgg@LexicalSEM، وسيظهر البحث ذلك النموذج المقترح للوحدة اللغوية عبر تطبيقها في تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية في ماليزيا وتركيا، يراعى فيه الأسس النظرية والتطبيقية المهمة في تعليم مهارات اللغات الأجنبية (اللغة الثانية) ويركز على مهارة الكتابة.

الكلمات المفتاحية: الكمون الترابطي، وظائف اللغة، الوحدة التعليمية، معجم النص، معيار الإبلابية، اكتساب مهارة الكتابة، تعليم اللغة الأجنبية.

مقدمة:

لقد وجد مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في اللسانيات النصية ما يمكن أن يسدّ ثغرات النقص فيه، والاستفادة من هذا التوجه الحديث؛ حيث استنتج ذلك بعدما شهدت الدراسات الغربية نجاحها في تعليم اللغات لأبناء اللغة أو لغير الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، فقد أحدثت اللسانيات النصية في السياق الغربي قفزات نوعية في اللسانيات التطبيقية، وتمثلت واضحة في عناصر عملية التعليم كلها كإعداد المعلم، وإعداد المتعلم، وبناء المواد التعليمية، وطرق التدريس، وتعديل طرق التقييم، بمعنى أدق عكست صورة إيجابية على أسس تعليم اللغة للناطقين بغيرها، فلم تقتصر فائدتها على مجال تعليم اللغات فحسب؛ بل تجاوزت الحدود في نطاق أوسع شملت مجالات عدة في علوم مختلفة كالفلسفة، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الحاسوبية، وغيرها.

ويذكر (وليد عناتي)^(١) في ذلك ما استنتجه من دراسته حول تحليل الخطاب وتعليم الكتابة والإنشاء؛ أن التعالق الوثيق بين تحليل الخطاب واللسانيات النصية بالعلوم الأخرى يمكن استثماره في تعليم الكتابة والإنشاء، علماً بأن استنتاجه هذا بناء على ما قدمه (كابلان وغراب)^(٢) في دراستهم المتميزة حول سردهم تاريخياً لتحليل الخطاب المكتوب منذ بواكيره الأولى، دالين على وجود تعالق تحليل الخطاب بالعلوم الأخرى وكيفية انعكاس ذلك في تعليم الكتابة والإنشاء^(٣) ومدى استفادة عناصر اللغة ومهاراتها المختلفة بدرجات متفاوتة من اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، وأثبت ذلك أيضاً ما أفادته اللسانيات النصية التي تتعلق

(١) وليد العناتي، «تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية»، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وأدابها، العدد ٩٩، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، (نوفمبر، ٢٠١٢م)، ص ١١٩.

(2) Robert B. Kaplan. William Grabe. A modern history of written discourse analysis, Journal of Second Language Writing, 11 (2002) 191-223.

(٣) نفس المرجع السابق.

ببحوث تعليم المفردات في دراساته إفادات منهجية وتطبيقية.

وبناء على ما سبق، يرى البحث أمراً يتطلب البحث عن سبيل تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ووجدت في أسلوب تعليم علم القواعد الذي يترأس تعليم نصوص اللغة العربية واستيعابها أسلوباً تقليدياً، وما جاء به علم لسانيات النص طريقة جديدة يمكن الاعتماد عليه في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو لغيرها، ففي رفضهم لفكرة المذهب القديم الذي يحصر التعليم بناء على الجمل، أو مجرد إطار لفهم جانب من جوانب الواقع اللغوي أمر لا يمكن الاعتماد عليه في التعليم؛ حيث يرى علماء اللغة المعاصرون أن العنصر المهم في تكوين النص هو الدور الذي يقوم به في الاتصال الإنساني؛ لذا فإن علم النص لا يتوقف عند كلمات النص وتحليلها في مستويات الدرس اللغوي من أصوات وصرف ونحو ودلالة فحسب، بل يتجاوز إلى ما وراء النص من عوامل مصاحبة له بوصفها عوامل نفسية واجتماعية ومعرفية، فضلاً عن العوامل العقلية التي جعلت من النص حصيداً لتفاعلها جميعاً^(١).
أولاً: علم النص وعلاقته بتعليم اللغات الأجنبية واكتساب مهارة الكتابة

يركز علم النص على دراسة النص، ويتجاوز دراسات الجملة المبنية على الأسس التقليدية، فهو تيار جديد اتخذ من النص مادته الأساسية في التعليم؛ حيث يبحث في الجملة التي يعتبرها بنيتها الصغرى تحت نطاق أوسع وبنية كبرى وهو النص، كما هو علم نشأ من مراعاة التفاعل بين المبدع المنتج للنص والمتلقي السامع أو القارئ ويسهم في تلاحم وترابط أجزاء النص مع مراعاته للجوانب النحوية؛ وهذا لما للنحو من مهمة كبيرة في تفكيك أسرار النظام اللغوي في النص، وتمنح للنص الدقة في

(١) إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص: تطبيقات لنظرية روبرت ديوجراند ولفجانج دريسلر، (القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، ط ٢، ١٩٩٩)، ص ٣.

التعبير من خلال وسائل التماسك النصي لفظاً ومعنى، فهي الوسيلة التي تعين على تلاحم أجزاء النص وترابطه، وتوضيح مقاصد المنتج، فالمعنى الواضح في النص هو مرآة لانطباع المنتج المبدع، وهذا ما قصده هاليداي ورقية حسن في المعنى حين قالاً: «يعطي للنص شخصيته، والنص يعطي للغة شخصيتها»⁽¹⁾. فالنص يعكس صورة الكاتب وشخصيته، ففي حسن انتقاء الألفاظ والعبارات متناسقاً مع السياق والموقف يرفع من قيمة النص وجودته.

١. معيار الإبداعية وعلاقته بالنص:

بعدما استقل ذاتية علم النص على يد مؤسسه روبرت دي بوجراند عام ١٩٨٠م؛ أصبح علم النص محط أنظار الباحثين اللغويين العرب في دراسته وتطبيقه على تعليم اللغة العربية، لما وجدوا فيه من توجهات حديثة متطورة تسهم في تطوير علوم اللغة، فانطلاقه من دراسة النص بوصفه وحدة كبرى، يبحث في كيفية ترابط أجزائه، فالتماسك والترابط لها سمات تحقق للنص جودته، وهذه السمات تتمثل في المعايير النصية التي وضعها روبرت دي بوجراند ودريسler وعددها سبعة، وهي: الاتساق أو السبك (Cohesion)، والانسجام أو الحبك (Coherence)، والقصدية (Intentionality)، والتقبلية أو المقبولية (Acceptability)، والموقفية (Situationality)، والإبداعية (Informativity).

إن معيار الإبداعية يعتبر من أبرز المعايير التي تؤكد على وجود مضمون في النص، والتفاعل هو أساس الإبداعية، فإذا أحيى منتج النص في كتابته الإبداع في الصياغة أو الفكر؛ تمكن من التحكم بانفعالات القارئ المتلقي سواء كانت إيجابية أم سلبية إزاء نتاجه الفني، وشد من

(1) Haliday. M.A.K and Ruqiyah Hasan. Cohesion in English. (London: Longman Group, 1976) p.299.

انتباهه ورفع من اهتمامه في النص^(١).

ولمصطلح الإبلاغية؛ فقد اختلف فيه الباحثون حول تعريب مدلوله الأجنبي (Informativity)، حيث أطلق الباحثون عليه مصطلحات متباينة في أبحاثهم ومؤلفاتهم؛ فمنهم من ذهب بتسميته بالإخبار، أو الإخبارية، والإعلام، والإعلامية، والإبلاغ، والإبلاغية، ولكن لا خلاف في ذلك لأن الأصل اللغوي في تعريف هذه المصطلحات مفاده الإعلام والإنباء وإيصال الأخبار والمعلومات^(٢)، فكل تلك المصطلحات تحمل نفس المدلول اللغوي.

والإبلاغ عند ابن منظور^(٣) لغة مأخوذة من بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً وصل وانتهى، وأبلغه هو إبلاغاً وبلاغه تبليغاً، والإبلاغ هو الإيصال، والاسم منه البلاغ بمعنى الوصول. كما تشابهت مصطلحات الإبلاغية عند الغربيين والمسلمين القدامى، فقد توازى مصطلح الإبلاغية مع عدة مصطلحات تدل على الإبلاغية ومن ذلك: الغرابة، والتعجب، والاستبداع، والمستندر، والمستطرف، والاستطراف، والإغراب، واللفظ، والمفاجأة الشعرية، وشعرية المفاجأة، والنكات واللطائف^(٤). أما التعريف الذي نتلقاه من المعاصرين العرب فقد جاء متشابهاً إلا في اختيار ألفاظ أخرى مترادفة للإبلاغية، فورد عند البحيري بمعنى

(١) انظر سلوى صالح، «إعداد برنامج مقترح في اكتساب مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء معياري الموقفية والإبلاغية»، (رسالة غير منشورة لنيل درجة الدكتوراة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: كوالالمبور، ١٠١٨ م)، ص ٦٦.

(٢) ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، ط ٣، ١٩٩٩ م).

انظر: مادة (أصل: بلغ/ الإبلاغ) ج ١، ص ٤٨٦، (أصل: خبر/ أخبر) ج ٤، ص ١٢، (أصل: علم/ أعلم)، ج ٩، ص ٣٧١.

(٣) انظر: لسان العرب، المصدر السابق، ج ١، ص ٤٧١.

(٤) انظر: محمد عبد الرحمن، أبعاد الإعلامية وأثرها في تلقي النص، (كوالالمبور: مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط ١، ٢٠١٠ م)، ص ٢١.

الإخبارية مشيراً إلى الإبلاغية، وذكر أنها تتعلق بتحديد جَدّة النص، أي توقع المعلومات أو عدم توقعها،^(١) بينما ذهب سعد مصلوح إلى التعليق حول معنى الإبلاغية ويقول بأن الإبلاغية تتعلق باستقبال الكلام على أنه نص ذو محتوى، كما تتعلق بحكم المتلقي على طريقة عرض المحتوى، وبمدى اتسام النص بالإغراب والظرافة.^(٢) ومما يلاحظ على التعريفات المذكورة أن كلها جاءت حول مضمون مصطلح الإبلاغية، فالإثارة والتفاعل تتحدد حسب مقدار ما تضمنه النص من عناصر الجودة وعدم التوقع، فالعلاقة طردية بين الجودة والإبلاغية، أي كلما زاد الغموض والعناصر غير المتوقعة زاد معها درجة الإبلاغية في النص والعكس كذلك.

تتجلى أهمية الإبلاغية في عملية إنتاج النصّ في محاولات الباحثين المختصين في إيجاد أساليب فعّالة لعمليات إنتاج النصّ الجيد، وقد تفاوتت تلك المحاولات، منهم من يرى الأسلوب الأمثل يجب أن يسير على منهج مخطط له الأفكار والمعلومات قبل الابتداء بالكتابة؛ حيث إن الكتابة المرتبة تسهل عملية الإبداع على الكاتب المنتج، إلا أنّ أكثر ما يواجهه الكُتّاب عادة يتمثل فيما يضمن في المحتوى، وماذا يستخدم من أسلوب بلاغي؛ لكي يرفع من قناعة القارئ إزاء نتاجه الكتابي، وما بين هذين المجالين يتفاوت فيها قدرات الكتاب من ماهر متمكن، أو قليل الخبرة غير متمكن في هذا الشأن.

ولتوصيف العمليات الفعّالة يجب أن نذكر أهمّ الميزات العامة لإنتاج النصوص، وقد ذكر فولفانج هاينة أن إنتاج النصّ ما هو إلا ممارسة لغوية تمثل نشاطاً لغوياً يتعلق بأن الكاتب

(١) انظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، (القاهرة: مؤسسة المختار، ٢٠٠٤م)، ص ١٤٦.

(٢) انظر: سعد عبد العزيز مصلوح، في اللسانيات العربية المعاصرة: دراسات وثقافات، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م)، ص ٢٣٣-٢٣٤.

يقدم للمتلقى - على أساس الفهم الخاص لشيء ما - عرضاً لغوياً بالنص يمكن القارئ من فهم قصد الكاتب في عملية بناء أنشطة، فعمليات الصياغة التي تتم في ذلك لا تمثل إنجازاً بسيطاً لقواعد نحوية على مستويات متدرجة مختلفة (حيث تكفل قواعد بناء معجمي مميزة إكمال أبنية الإطار النحوية)، يتبع قصداً أو هدفاً اجتماعياً، فالمنتج مهما كان كاتباً أو متكلماً فهو يريد إيصال معلومة للمتلقى السامع أو القارئ، ويريد أن يؤثر فيه إما بتحقيق طلبه أو إنجاز نشاط أو يقنعه على أمر ما... إلخ، ومن ثم تتحقق في إنتاج النص وظائف مثل إبلاغ المعلومة، أو إصدار تعليمات أو الإقناع،^(١) وفي هذه الوظائف تكمن الميزات المهمة الأساسية لتوصيف عمليات إنتاج النصوص، وهي:^(٢)

١- يعد إنتاج النص نشاطاً لغوياً يحمل أهدافاً اجتماعياً تواصلية من ضمن سياقاته.

٢- يتضمن في إنتاج النص نشاطاً مقصوداً يحاول فيه المتلقى فهمه ووعيه من خلال أفعال اللغة.

ثالثاً: يعد إنتاج النص نشاطاً يتفاعل معه الطرف الآخر، وهو المتلقى حتى يتحقق للنص هدف التواصل.

والجوانب الثلاثة المذكورة آنفاً (الهدف الاجتماعي، والقصد، والتفاعل) هي من أهم الجوانب الأساسية؛ لإنتاج النص، ففي تضمينه في خطة إنتاج النص سوف يوصل الكاتب إلى رسم الهدف، والوسائل إلى تحقيق الهدف، ثم إلى النتيجة، وما على المتلقى إلا أن يتعرف على قصد المنتج بناء على المضمون أو بمراعاة العوامل السياقية.

(١) انظر: فولفانج هاينة من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النص، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٩م)، ص ١١٧-١١٨.

(٢) انظر: عزة شبل محمد، علم لغة النص: النظرية والتطبيق، (القاهرة: مكتبة الآداب، ط ١، ٢٠٠٧م)، ص ٤٩.

ومن أجل الوصول إلى الأهداف يلزم على الكاتب استراتيجيات تساعد على اتخاذ القرار، والوصول إلى حلول ووسائل لتنفيذ الأهداف الاتصالية، وانطلاقاً من هذا يتبع الكاتب استراتيجيتين رئيسيتين، هما: ^(١) الإستراتيجية الأولى، قبل عرض الكاتب للنص عليه أن يختار من أنساق المعرفة الإدراكية المخزونة لديه ما يتناسب مع هدفه، ويرتبها داخل وحدات تنظيمية حسب تبعيتها المنطقية، والإستراتيجية الثانية، وفي أثناء إنتاج النص وبناءه؛ على الكاتب أن يأخذ أموراً في عين الاعتبار وهي كفاءات الاستنتاج المتوقع لدى المتلقي القارئ، ومواقفه التي تتناسب قدرة تقبله العقلية والفهمية، وفي سبيل تحقيق ذلك يلجأ الكاتب إلى توضيح عناصر النص القائمة على العناوين الرئيسية والفرعية، والقفزات والإبراز، والمؤشرات النصية، مع تقديم الشرح والبدائل لبعض أجزاء النص؛ بحيث لا يصل القارئ إلى المضمون العام فقط، بل يصل إلى مضمون معنى الاتصال في إطار المتلقي القارئ المستهدف.

٢. العلاقة بتعليم اللغات الأجنبية:

لعلم النص طريقته الخاصة في تعليم اللغة لا سيما في تعليم اللغات الأجنبية، فله ميزاته في تقديم اللغة عبر النص؛

حيث ينطلق تعليمه من طبيعة الموضوع ومنهج معالجته للموضوع من خلال النص، ونرى في ذلك أنه يتخذ مادته من نصوص أصيلة واقعية غير مصطنعة، تجري معاني مفرداتها في سياق طبيعي تسير وفق وظيفتها الخطابية، وتستثمر كل أنواع النصوص من غير مقارنة بين النصوص، فالنصوص كلها صالحة للاستثمار بدءاً من الإعلان التجاري والإرشادات إلى أرقى النصوص العلمية، ثم تأطيرها للاستعمال الواقعي

(١) انظر: المرجع السابق، ص ٥٠.

من حيث محاولة التوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي، وتحليلها نصياً ليستفيد منها المتعلم في الاتصال الكتابي أو الشفهي، ويستغلها في إنتاج نص يماثله إلى أن يبلغ مرحلة الكفاية الخطابية.^(١) وهذا ما عرّفه روبرت دي بوجراند عن علم النص بأنه تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، وفضلاً عن ذلك ضرورة صدوره (أي النص) عن مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معينة، وليس من الضروري أن يتألف النص من الجمل وحدها، فقد يتكون النص من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال، ومنه جهة أخرى فقد يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطاباً،^(٢) ويضيف بأن النص يمثل إحدى الدعائم الأساسية في سبيل نجاح عملية التعليم بكل تخصصاته، وبحيث كل علم ومعرفة يجب أن تدوّن على هيئة نصوص علمية، كل نص يحمل وظيفته الخطابية وميزاته على حسب نوعية نوع الخطاب المكتوب فيه، فالتحصيل المعرفي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، وعلى حسب نظرة روبرت دي بوجراند حول المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة وغير منظمة تزيد من مشقة التعلم، وتجعله مضطرباً عسيراً،^(٣) فضلاً عن أهمية النص؛ فإن البناء الجيد للنص والمتماسك يسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعلومات، وعلى اكتساب المهارات اللغوية وفنونها، وكذلك اكتساب كل أنواع التفكير المنهجي المطلوبة في عملية تعليم وتعلم اللغة.^(٤)

(١) انظر: وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، ص 120.

(٢) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، (القاهرة: عالم الكتب، ط ٢، ٢٠٠٧)، ص ٦.

(٣) انظر المرجع السابق، ص ٥٦٥.

(٤) انظر محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، (الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٨)، ص ١١٦.

فتعليم اللغات الأجنبية تتعدد سبل وطرق تعليمه، ولا يزال يتطور من حين لآخر في سبيل حل المشاكل التي تواجه الدارسين في تعلم لغة جديدة أجنبية، وأشهر ما يوظف في تعليم اللغات الأجنبية هي الطرق اللغوية الموجهة صوب الاتصال، فتعلم اللغة يجب أن يرتبط بالمواقف والخطط والاستراتيجيات والأهداف، فإن قدرة الاتصال من خلال اللغة المتكافئة لقدرة تكوين الجمل النحوية القائمة على أساس قوائم مفرداتية مجمعة بطريقة غير منهجية، ودون أن ترتبط بالمواقف والخطط والأهداف يجعلهم عاجزين عن التفوه بأي كلمة، بل تتشكل أمامهم عقبات نحو اكتساب لغة جديدة، وهنا يتجلى مهام علم النص في إعداد استراتيجيات في تعليم اللغات الأجنبية من خلال توظيف القواعد النحوية في نصوص حية ترتبط بمواقف سياقية وخطط وأهداف محددة، توجه من خلالها الدارس في ترتيب أفكاره وتوضيح أهم النقاط الأساسية التي يمكن له أن يستثمرها في مجالات اتصالية متنوعة على حسب المواقف التي يواجهها في واقع حياته اليومية.^(١)

٣. العلاقة باكتساب مهارة الكتابة:

إن علم النص يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم الاتصال؛ لأن الاتصال هو علاقة بين طرفين؛ منتج ومتلقي، والنص كذلك لا ينتج إلا عن وجود طرف يود فيه إيصال معلومة لطرف آخر، وهذا ما يقصده كالمابر حول مفهوم النص: « بأنه ما هو إلا عبارة عن مجموع من الإشارات والرموز الاتصالية التي ترد في تفاعل تواصل بين مشتركين »،^(٢) ولهذا يعد علم النص وسيلة في اكتساب اللغة عبر التواصل؛ لأن اللغة هي

(١) إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص: تطبيقات لنظرية روبرت ديوجراندي ولفجانج دريسلر، ص ٢٧٨.

(٢) فولفانج هاينة من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النص، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٩م)، ص ٨-٩.

وسيلة التواصل بين البشر، وأداة اتصال حيث يعتمد فيها الإنسان على عمليات اتصالية ذهنية قبل أن تكون عضلية إلى عمليات كتابية أو شفاهية، فتمر عبر معالجات عديدة إلى أن تتكون لديه أفكار خارجية تتوحد مع أفكاره المخترنة في حصيلته وتخرج في شكل رموز عبر أنظمة الصوت والأداء، وفي شكلها طريقة الأداء اللغوي. وهي ليست أداء صوتي ناتجة عن أفكار خالية فحسب؛ بل هي مجموعة ناتجة عن تأثير العوامل المحاطة بمجالات الاتصال اللغوي، ويقصد بمجالات الاتصال اللغوي هي «مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة؛ إذ تختلف هذه المجالات حسب اختلاف البيئة المحيطة، والمواقف الحالية، والخصائص، والكفاءة اللغوية المملوكة، والفترة الزمنية المصاحبة التي يجري فيها الاتصال، ففي مجال لغوي يجب أن تتناسب مع أنماطها اللغوية، فضلاً عن السياق الثقافي المحيط بها»^(١)، ونجد هنا يمكن أن يعبر المنتج عن أفكاره من خلال الكتابة، فالكتابة هي مهارة لها فنونها وأبعادها، يجب أن يتعلمها المنتج قبل أن ينتج أي نص يريد أن يكتبها، إذن فمهارة الكتابة هي تلك العملية الإيجابية التي تطور التعلم الذاتي وتنمي النشاط الذهني لدى الكاتب، وتعينه على توظيف كفاياته اللغوية في تنظيم الخبرات والقدرات التي يمتلكها بشكل مناسب، تحقق له أهدافه في إيصال أفكاره وخواطره وغاياته وحاجته عبر كتابته للمتلقى.^(٢) كما أن النصوص يجب تكون على أبعاد اجتماعية وسياق موقفي معين؛ لأن النصوص لها وجود اجتماعي واضح وملمس، فهي لا تأتي إلا على سياقات اجتماعية محددة،

(١) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، ١٩٨٩م).

(٢) انظر سلوى صالح، «إعداد برنامج مقترح في اكتساب مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء معيارَي الموقفية والإبلاغية»، (رسالة غير منشورة لنيل درجة الدكتوراة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: كوالالمبور، ٢٠١٨م)، ص ١٧.

وتتطلب مشاركين في الاتصال من أجل تلبية حاجة اجتماعية أو شخصية، فعلم لغة النص يتناول في مضامينه دراسة استراتيجيات المشاركين أثناء تشكيلا النص وصياغته سواء كان نصاً منطوقاً أم مكتوباً، وتشكيل النص وصياغته له فن ومهارات يجب أن تكتسب حتى درجة التمكن، فتأثيرها في العمليات الاتصالية له تأثير إيجابي في تكوين العلاقات الاجتماعية بل على كل مجالات الحياة اليومية.

٤. أهمية اكتساب اللغة في ضوء الحاجات:

تختلف طرق تعليم اللغة على حسب مستوى الدارسين بناء على الدوافع والحاجات التي يأتون من أجلها؛ حيث كل دارس يأتي ومعه كفاءته اللغوية وخبراته السابقة، فهي تساعد على اكتساب اللغة ومهاراتها التي يسعون إلى إتقانها، وتسهل عليه دمج المعلومات وتكييفها في مواقف حية، لذا يؤكد الباحثون في علم النفس أن الاتجاهات الإيجابية تعدّ من أقوى وأهم دوافع السلوك نحو اكتساب تعلم شيء جديد، فهذا يضبط لهم السلوك ويوجهه إلى مقاصدهم؛ ولذا على المدرس أن يعي وعياً تاماً بأنهم على إدراك كافٍ على التوجيه الذاتي، ذلك يعود إلى وصولهم إلى مرحلة النضج العقلي والفكري في تحديد غاياتهم بوضوح، ويريدون بأن يعاملوا من قبل الآخرين على أنهم قادرون على توجيه ذاتهم بنفسهم، وتطوير مهاراتهم بإرشاد من المدرس يليق بفكرهم الواعي الناضج.^(١) وأما ما يختص بخبراتهم المتراكمة؛ فيمكنهم توظيفها مع الخبرات المكتسبة الجديدة تحت توجيهات استراتيجية منظمة، فالدارسون في المستوى المتقدم يمتلكون خبرات منظمة على شكل مختلف تتميز بوضوح في ممارستها عما دونهم من المستوى العقلي والعمرى، وعلى هذا الأساس تصرّح الاتجاهات الحديثة في مجال تقنيات تعليم البالغين إلى أهمية التقليل من تقديم

(١) انظر: سعد عبد الرحمن الحميدي، بحوث ودراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٣م)، ص ٢٧٩.

التعليم بالأساليب التقليدية، وذلك لعدم مناسبتها لقدراتهم الكامنة الحالية التي تتطلب إلى العمل الجماعي والمناقشة والتفكير الذاتي من أجل تفعيل عملية التعلم، وتحقيق الأهداف المنشودة في أسرع وقت.^(١)

وعلى هذا الأساس يتحتم على مصممي الوحدات والمناهج التعليمية معرفة حاجات الدارسين حتى يصمم على وفقها برنامج يليهم حاجاتهم ورغباتهم، فتحديد الحاجات من أهم المداخل في تعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة أو أغراض أكاديمية أو نحوها، ومصطلح الحاجات هنا يشتمل على أمرين؛ الأول يشير إلى ما يحتاج الدارس فعله باللغة عندما يتعلمها، والثاني ما يحتاج الدارس فعله كي يكتسب اللغة فعلاً،^(٢) ففي تحديد الحاجات يُختصر الطريق على مخططي المناهج في وضع وحدات تناسبهم، وتحقيق لهم أغراضهم وأهدافهم.

ويشير البحث إلى الحاجات التي بنيت عليها الوحدات في اكتساب مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها؛ وقد تم استخلاصها من مجموعة عينة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، واختيرت هذه الجامعة بالتحديد لأن فيها قسم اللغة العربية وآدابها، كما شملت العينة الطلبة من مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، وذلك بهدف الحصول على معلومات حول حاجات الدارسين تجاه تعلم مهارة الكتابة في ضوء معيار الموقفية.

مشكلة البحث:

يرى البحث أن هناك مشاكل للبحث أدّى به إلى البحث فيها

(١) انظر: فيصل مسعود مهيנדو، «حاجات الدارسين الماليزيين الكبار في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية: دراسة وصفية وتحليلية»، (بحث مقدم في نيل درجة الماجستير في التعليم، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١٠م)، ص ٥٣.
(٢) Bowers, Roger (1980) "The individual Learner in The General Class", in How-ard B. Altman & Vaughan James, Foreign Language, Meeting Individual Needs, Pergamon Press, Oxford, 1980, P.66.

لإيجاد حلٍّ مناسبٍ لها، وهي فيما يأتي:

- الرغبة في معرفة مدى فهم الدارسين - وخاصةً دارسي العربية من الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في ضوء معيار الإبلاغية التي ترتّب بالسياق وبالمتلقي من الناطقين بغير العربية وموقفه من النص، هذا وقد جرت العادة أن يدرسوا النصوص دراسة تقوم على الشرح للمعنى، وتحليلها عبر طريقة التحليل المباشر لمكونات الجملة، بحيث إن أكثرهم لا يدركون أبعادها الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والإنسانية، والتاريخية؛ ما يؤدي بهم إلى استيعاب مهارة الكتابة بطريقة تبعدهم عن فهم مقام النصّ وسياقه، والجمل وتراكيبها وفق السياق وعلاقة الجملة أو النص بالموقف الذي قيل فيه وإسقاطه على وعي المتلقي أو المتعلم له.

- إن انعدام المواد الدراسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية في مهارة الكتابة في ضوء الإبلاغية، وفقدان النصوص الدراسية المقررة التي توجه الدارس إلى فهم أفكاره الرئيسة واستيعابها في ضوء الإبلاغية تحتاج إلى اقتراح برنامج دراسي ينبثق منه دليلٌ يعين الدارسين على التفاعل مع المرتكزات والمعارف التي تحتويها النصوص، واستيعابها وفق معيار الإبلاغية.

أسئلة البحث:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بمعيار الإبلاغية، وكيفية الاستفادة منها في تطوير اكتساب اللغة العربية في مهارة الكتابة؟
- ما مفهوم اكتساب مهارة الكتابة واستيعابها للناطقين بغير العربية؟
- ما البرنامج المقترح لتنمية مهارة الكتابة واكتسابها، والإفادة من مفهوم الإبلاغية بوصفها معياراً من المعايير النصية؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة البحث الرئيسة والفرعية، وذلك كما يأتي:

- الاستفادة من معيار الإبلاغية في اكتساب مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، وربط عملية الاكتساب بعناصر هذا المعيار.
- توضيح مفهوم اكتساب مهارة الكتابة واستيعابها للناطقين بغير العربية.
- تقديم برنامج مقترح لتنمية مهارة الكتابة واكتسابها والإفادة من مفهوم الإبلاغية بوصفها معياراً من المعايير النصية، كي تعين الدارسين على اكتساب هذه المهارة ببسر.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث فيما يأتي:

- محاولة إيجاد صيغة فاعلة لتطوير برنامج يساعد على اكتساب مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية في ضوء علم اللغة النصي لمعيار معيار الإبلاغية في النص، عند تعليم النصوص العربية للناطقين بغير العربية بمهاراتها الأربع.

- يسهم البحث في تلبية حاجة دارسي اللغة العربية الناطقين بغير العربية، وتحقيق أغراضهم في تعلّم مهارة الكتابة.
- تتجلى أهمية البحث فيما يأتي:

منهجية البحث:

المنهج المطبق في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتناول كل منهج ما يأتي:

- **المنهج الوصفي:** ويشتمل على الدراسة النظرية، حيث يتناول فيها وصف شامل وافٍ لنظريات ودراسات بحثية سابقة. واعتمد البحث على الدراسة الوصفية على المراجع المتعددة كالكتب، والمقالات المنشورة في الدوريات العلمية، ورسائل الماجستير والدكتوراه المنشورة وغير المنشورة، وأوراق المؤتمرات المنشورة، والمواقع الإلكترونية في الإنترنت.
- **المنهج التحليلي:** ويتمثل فيه توضيح أهم الخطوات المتبعة في تصميم البرنامج المقترح في تعليم مهارة الكتابة للدارسين الناطقين بغير العربية، في ضوء الدراسات النظرية المقترحة في إعداد المنهج، أو الوحدات الدراسية. **الدراسات السابقة:**
- إليك الدراسات السابقة التي ذكرت وفقاً للقضايا المتبلورة في البحث والمتعلقة بتوظيف معيار الإبداعية في تعلّم مهارة الكتابة، حيث يجد البحث أنه لم تتوفر دراسات مباشرة تتعلق بالموضوع، لكن وجدت بعض الدراسات ذات العلاقة بالبحث من حيث: مفهوم الإبداعية، واكتساب مهارة الكتابة، وغيرها، وذلك كما يأتي:
- في عام ١٩٨١م تناولت الباحثة نفيسة الطيب عثمان دراسة بحثية بعنوان: **بحث حول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**،^(١) وناقشت فيه أهم أغراض تدريس اللغة العربية للناطقين بغير العربية؛ وهو اكتساب المهارات اللازمة للكتابة الواضحة الأفكار والعناصر، فضلاً عن تنمية القدرة على التعبير عما في النفس بلغة صحيحة، وعبارات واضحة منظمة لتعين بها الدارسين من الناطقين بغير العربية في كتابة الرسائل والبرقيات والمذكرات، وتلبية حاجتهم الاتصالية عبر الكتابة وإيصال

(١) انظر: نفيسة الطيب عثمان. «بحث حول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، (رسالة غير منشورة لنيل درجة الدبلوم العالي التخصصي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الدول العربية، معهد الخرطوم للغة العربية، الخرطوم: السودان، ١٩٨١م).

المعلومات في شكل وثائق رسمية أو غيرها. فدراستها تناولت قضية تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية بها بشكل عام، ودراسة الباحثة هنا تختلف عن دراستها في تحديد نمط معالجة تعليم مهارة الكتابة في ضوء معيار الإبلالية للنص، وتقديم أسلوب حديث في اكتساب مهارة الكتابة عبر استيعاب نصوص حية أصيلة يتمكن منها الكاتب من معرفة قضايا الموضوع، وصياغته في تأليفه لتناسب مستوى المتلقي، مع عدم إهمال ما توصلت إليه الباحثة نفيسة في دراستها من أساليب تنمية مهارات اللازمة للكتابة وتوظيفها.

- بينما ترى نانسي إل.ستين في مقالها التي بعنوان: المعرفة والإجراء في اكتساب مهارات الكتابة⁽¹⁾ أن أغلب النظريات المتقدمة الحديثة في التعليم تعتمد على فهم السلوك، وهذه العملية مهمة تسعى إلى اكتساب معرفة أفضل ومهارة أيقن، إلا أن العملية ليست خالية من المضمون، فكتابة نصوص حرة في مختلف المجالات يتغير فيها نوعية الاستراتيجية المستخدمة في معالجة القضايا المتناولة فيها، فضلاً عن ازدياد متطلبات التخصصات العلمية الآن، والتي أصبح من الضروري الإتقان في مهارة الكتابة، حيث ناقشت بعض الدراسات البحثية تطور أنواع الخطاب في المجالات المختلفة، حيث إن تطور الكتابة ينطوي على فهم أفضل للسياق الاجتماعي. واستفيد من هذا البحث الأهداف الكامنة وراء مهارة الكتابة التي تظهر بوصفها معالجة لقضايا اجتماعية محددة مع فهم تلك الظروف في إعداد المنهج المقترح، وتوظيفه عبر مفهوم معيار الإبلالية بوصفه معيار من المعايير النصية، مع مراعاة الجانب النظري التي كتبته في حول اكتساب مهارة الكتابة من خلال فهم السلوك.

Nancy L. Stain, Knowledge and Process in the Acquisition of Writing Skills. (1) Review of Research in Education, Vol.13 (1986), pp. 225-258, published by American Education, < <http://www.jstore.org/stable/1167224> > accessed by 18/9/2014

- ومما ذهب إليه الباحثان روبرت دي بوجراند ودريسler في كتابهما: **مدخل إلى لغة النص**،^(١) يختلف عن ما ذهب إليه أصحاب النحو التقليدي القدامى في مؤلفاتهم؛ إذ لاحظا من الدراسات التحليلية القديمة أنها تعنى بدراسة موقف المتلقي من النص دون العناية بموقف منتج النص، أي أنها وجهت كل عنايتها للفهم، ولم تُعن إلا في القليل بالصياغة، ووضعاً لفهم النص سبعة معايير لتحقق كينونة النص، وأدرجاها على هذا المنوال وهي: الاتساق (Cohesion)، والانسجام (Coherence)، والقصدية (Intentionality)، والمقبولية (Acceptability)، والموقفية (Situationality)، والإعلامية (Informativity)، والتناص (Intertextuality). ولكل معيار له فصل نوقش فيه أهم قضاياها ومسائله.

وأكد هذه الرؤية روبرت دي بوجراند أكثر في كتاب آخر له وهو **كتاب النص والخطاب والإجراء**؛^(٢) حيث تناول فيها بالتفصيل تلك المعايير، والتي من ضمنها معيار الإبداعية والتي تناوله هذا البحث في اكتساب مهارة الكتابة العربية لغير الناطقين بها، وهذان المرجعان يعدّان من أهم المصادر التي استفاد منهما البحث؛ لتحقيق حاجته عبر تزويده بمعلومات حول دراسته النظرية والتحليلية في تصميمه للبرنامج المقترح.

- وفي دراسة للباحث موسى رابعة بعنوان: **جماليات الأسلوب والتلقي**،^(٣) ذكر فيها مدى فعالية معيار الإبداعية في التأثير في المتلقي، ووضح لنا كيف يتفاعل المتلقي القارئ مع النص عندما تواجهه عناصر غير متوقعة في

(1)

Robert De Beaugrand and Wolfgang Dresslor, *Introduction to Text Linguistics*,[^] ((England: Longman Group Limited, 1994).

(2) انظر: روبرت دي بوجراند، **النص والخطاب والإجراء**، ترجمة: تمام حسان، (القاهرة: عالم الكتب، ط٢، ٢٠٠٧م).

(3) انظر: موسى رابعة، **جماليات الأسلوب والتلقي** (عمان: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م).

ذهنه، وقد تكمن هذه العناصر في التراكيب أو العبارات أو الأفكار أو وزن مخالف عن المؤلف، أو أي عنصر مثير لا يتطابق مع معرفته الأولية، وهنا المتلقي عندما تثيره تلك العناصر التي لا تتوافق مع خبرته يجد في قراءته للنص متعة تفتح له آفاقاً للتفسير والتنقيب. وهذا ما يريده البحث أن يحدثه في أسلوب برنامج المقترح حول تعليم مهارة الكتابة العربية لغير الناطقين بها، وهو الإتيان بشئ جديد يحاول فيه منتج النص إثارة الشعور بشغف المعرفة والتحدي لدى المتلقي مع مراعاة مستوى ثقافته، وخلفيته العلمية.

- أما في الكتاب الموسوم: التحليل اللغوي للنص: مداخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج لكلاوس برينكر،⁽¹⁾ فقد ناقش فيه الدراسات الأساسية لمداخل المفاهيم الأساسية لمناهج تحليل النصوص، وعرض لخطوات تحليلها أمثلة لنماذج عدة، وأثار فيه نظرية التواصل التي تربط فيه منتج النص والمتلقي بشروط النص والعلاقات الاجتماعية؛ والموقفية في نظره أهم العوامل. وترى الباحثة منفعة من هذا الكتاب في الاستفادة من موضوع التحليل للنص في معالجة المنتج في كتابته النص تحت ضوء معيار الموقفية، والتي تفيده في بسط أفكاره وربطه بمواقف واقعية ومناسبات سابقة تدعم النص، وتعمل على إقناع المتلقي أكثر.

- وفي دراسة لبيتر ربونسون ونيك إيلز في كتابهما الموسوم: اللغويات المعرفية واكتساب اللغة الثانية،⁽²⁾ فقد بحثا فيه أهم النظريات التي سلكها التربويون في تعلم اللغة الثانية، وتجربتها لمعرفة مدى فعاليتها وسرعة اكتسابها سواء كان بالتعلم أم اكتسابها تلقائياً من البيئة، وجمعاً مابين النظريات الأخرى المساعدة للمعرفية والسلوكية واكتساب اللغتين

(1) انظر: كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص: مداخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، (القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م).

(2) Peter Robinson, and Nick Ellis, *Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, (London: Routledge, 2008).

الأولى والثانية، ومفاد هذه الدراسة القيمة هو الاستناد على ما توصل إليه الباحثان لنتائج تساعد على اكتساب اللغة الثانية، وتطبيقها في وضع منهج تعليم اللغة للناطقين بغير العربية، علماً بأن الدراسة التي قام بها الباحثان تمحورت حول اللغويات الذهنية والسلوكية والمعرفية، وسترعى هذه الجوانب؛ لتتضمن مع معايير النص التي يركز فيه هذا البحث ليقدم نموذجاً مثالياً لبرنامج مقترح في اكتساب مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية.

- وهدفت دراسة بشار إبراهيم في مقالته بعنوان: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص⁽¹⁾ إلى أهمية النصوص في العملية التعليمية، وطريقة استثمارها في العملية التعليمية، مع ربطها بأهداف المؤسسة التعليمية والمعلمين والدارسين أنفسهم، وكيف أن اللغة تدرّس من خلال النص والخطاب وتمارس، وتباین على ضوءها الأفكار والأساليب، فصارت الحاجة إلى دراسة النص ضرورة منهجية استوجبته العولمة المعرفية المعاصرة وحاجة العلوم الأخرى إلى الدور الفعلي المنوط باللسانيات، من حيث إنها أجدر المعارف محاورة لوظائف اللغات، وركزت هذه الدراسة على استقراء الخصوصيات البنيوية والوظيفية للنص، وتقديم نظريات حديثة في علم النص ومعاييرها مع كيفية توظيفه في تعليم اللغة، موضحاً فيه مشكلة واقع قطاعات التدريس الآن في عدم الاستفادة من تطبيقها في مناهج تعليم اللغة، والاعتماد الكلي على نظريات تقليدية بحته، ويوصي إلى توظيف ما استجدّ من مناهج جديدة مثله في التعليم، ومؤكداً على أنها لن تستثمر إلا إذا وضعت هذه النصوص وفق إستراتيجية علمية دقيقة تراعي مختلف

(1) انظر: بشار إبراهيم، «مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. دورية محكمة تصدرها كلية الآداب واللغات بجامعة محمد خيضر - بسكرة. العدد ٧٥. يونيو ٢٠١٠م. موقع جامعة محمد خيضر - بسكرة: <<http://www.univ-biskra.d21/fac/fl1/index-php?option>>، شوهده بتاريخ ١٢/٤/٢٠١٣م.

أطراف العملية التعليمية.

- ومن الأبحاث التي اختصت بدراسة معيار البلاغية (الإعلامية) هي دراسة الباحث محمد عبد الرحمن إبراهيم في رسالته الدكتوراه المنشورة في كتاب بعنوان: أبعاد الإعلامية وأثرها في تلقي النص⁽¹⁾ والتي تناولت فيها أبعاد هذا المعيار، والإطار النظري للإعلامية في ضوء آراء المحدثين أمثال روبرت دي بونجراند ودريسلر، ثم تأصيل المصطلح على مصادر من التراث وآراء القدامى من علماء العرب المسلمين مبيناً أثر الإعلامية في تلقي النص، واستجلى في بحثه المقاصد العامة التي يجب أن يتوخاها منتج النص عندما يرفع درجة إعلامية النص، وحصرها في ستة مقاصد، وهي: الإعجاز، والإمتاع والتشويق، والتحدّي العقلي، والإسقاط السياسي، والتعريض، والاتصال بين جماعات محددة، ثم قام بتطبيق منهجية مقترحة تجمع بين رؤى المحدثين والأقدمين على مجموعة من نماذج قرآنية، ومقاطع من كافوريات المتنبي، وقام بتحليلها ليتوحيّ فيها كشف آليات الإعلامية وبيان مقاصدها.

ومفاد هذا البحث في دراسة هذا البحث هو توظيف مقاصد معيار البلاغية في كتابة النص؛ لتحقيق نسبة التشويق والإثارة لدى المتلقي، ويجب أن يراعي منتج النص فيه درجات البلاغية تبعاً لمقاصده، وسياق الموقف لتناسب حال المتلقين ومستواهم اللغوي والثقافي، مع ربط النصوص المختارة بواقعهم وحاجتهم من أجل التأثير فيهم ومعرفة نسبة توقعاتهم لمعلومات النص.

- بينما الدراسة التي توصلت إليه بيان محمد الطنطاوي في مقالها بعنوان: نظرية اكتساب اللغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه: تجربة

(1) انظر: محمد عبد الرحمن إبراهيم، أبعاد الإعلامية وأثرها في تلقي النص، (كوالالمبور: مركز البحوث- مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط ١، ٢٠١٠م).

الدكتور عبد الله الدنان مثلاً^(١) إلى أنه بوساطة اللغة يستطيع المتكلم أن يعبر عمّا في نفسه من خواطر وانفعالات وعواطف وأفكار، والتعبير يكون باللسان أو بالكتابة، وبها أيضاً يمكنه أن يؤثر إيجابياً أو سلبياً في المتلقي، ويكون التأثير اجتماعياً أو دينياً أو خلقياً أو غير ذلك، وذهبت بعد مقارنتها لنظرية الاكتساب بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه، أن تشومسكي اتفقت نظريته مع نظرة ابن خلدون الذي رأى أن اكتساب اللغات ماهي إلا ملكة صناعية لا تحصل إلا بالتكرار، كذلك ويتوافق معه بأن الطفل يولد ولديه مقدرة فطرية لتعلم اللغة، أو لديه ملكة تهيئه لهذا العلم، وهذه المقدرة تعد الأداة لاكتساب اللغة وهي موجودة عموماً لدى كل إنسان، حيث تنتج اللغة بسبب الاحتكاك بالآخرين ومن ثم تقليدهم، بينما يعارض بياجيه نظرية تعلم اللغة واكتسابه القائم على التقليد، فاللغة بالأساس عند بياجيه هي عمل إبداعي، أما التقليد فله دور هامشي في اكتسابها. وتشير تجربة عبد الله الدنان التي صرحت بها صاحبة المقالة إلى أن إتباع أي اتجاه من تلك النظريات في تعليم اللغات يجب أن يستهدي بالوظائف التي تؤديها اللغة في حياة الفرد والمجتمع، فهو يرى بأن اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة للفهم والإفهام، والتعلم والتعليم، وفي ضوء هذا المبدأ يجب أن تطبق في تعليم اللغات على الخطة التي تحقق هذه الغاية. حيث يرى البحث الهدف من دراسة نظريات الاكتساب نابع من مدى أهمية تعلم اللغات اليوم، فهي ضرورة يفرضها الواقع لتواكب مسيرة مستجدات التقدم العلمي، ولما في دراسة تلك النظريات من أهمية في معرفة العوامل المؤثرة في الاكتساب، كالعوامل الاجتماعية، والعمر

(١) انظر: بيان محمد الطنطاوي، «نظرية اكتساب اللغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه: تجربة الدكتور عبد الله الدنان مثلاً». ندوة عالمية انعقدت بالجامعة الوطنية بماليزيا (UKM)، ٢٠١١م حول تعليم اللغة العربية - (SAPBA'11: wawasan dan cabaran Malaysia-China). موقع إلكتروني.

<<http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html>>، شوهد بتاريخ

والجنس، والدوافع والاتجاهات وغيرها، فهي تعود بالفائدة بالنسبة إلى التربويين والمعلمين في الاعتماد عليها أثناء وضع مناهج جديدة وخطط تدريسية، لتعليم اللغات سواء لأبنائها أم للناطقين بغير العربية. كما تفيد الدراسة في معرفة العوامل المؤثرة في اكتساب مهارة الكتابة، أما الاختلاف في هذا البحث هو اقتراح برنامج دراسي ينطلق من علاقة اكتساب مهارة الكتابة بالإبلاغية، وليس التركيز فقط على الاكتساب اللغوي لوحده.

- يشير خليل بن ياسر البطاشي في دراسته التي بعنوان: استيعاب الطلبة غير الناطقين بالعربية في ضوء اللسانيات النصية: برنامج مقترح⁽¹⁾ إلى معالجة القضايا الشائعة في مناهج تعليم العربية للناطقين بغير العربية على مستويات مهارات اللغة الأربع، واتباعهم لأسلوب تلقين طلابهم القواعد، والإجابة عن أسئلة تجميعية وأنشطة غير مترتبة مركزة على تنمية المهارة في كليتها دون تجزئتها إلى مجموعة من القدرات، حيث يهمل فيها استيعاب الطلبة للقوالب والأدوات التي تعين على معالجة النص واستدراك أبعاده، ومن هذا المنطلق اقترح الباحث في دراسته برنامج تطوير استيعاب النصوص لدى متعلمي العربية الناطقين بغير العربية عبر أنماط لغوية بحثية، وذلك بإعادة صياغة المفاهيم اللسانية الأساسية في قوالب وأساليب متعددة. وهنا تتجلى أهمية هذه الدراسة في عملية استقصاء العوامل المؤثرة لاستيعاب النصوص، نظراً إلى أن الاستيعاب يندرج تحت عناصر اكتساب اللغة بجانب المعرفة، إلا أن دراسته هذه تقتصر في معالجته للنصوص القرائية فقط في ضوء اللسانيات النصية، بغض النظر عن مهارات اللغة الأخرى كالكتابة، واتبع البحث وفق نمط بحثه في وضع برنامج مقترح من

(1) انظر: خليل بن ياسر البطاشي، «استيعاب الطلبة غير الناطقين بالعربية للنصوص في ضوء اللسانيات النصية: برنامج مقترح»، (رسالة غير منشورة لنيل درجة الدكتوراة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: كوالالمبور، ٢٠١٤م).

أجل اكتساب مهارة الكتابة، وتعليمها للناطقين بغير العربية مع تحديد معيار الإبلالية للنص أسلوباً حديثاً في الاعتماد عليهما، وتوظيفه بوصفه من أدوات تطوير مهارة الكتابة واستيعابها.

- وفي دراسة لوام كارتنز في كتابه بعنوان: لسانيات النص والتدقيق اللغوي للنص⁽¹⁾ الذي ركّز على العلاقة بين هذين المنحيين، فقد ألقى الضوء على أهمية تنسيق المنتج لنص المعلومات حسب درجة الإعلامية حتى لا يقع العبء الكلي على المدقق اللغوي، حيث يتولى هو عملية النقل الفاعل للمعلومات في النص لكي يوجد التوازن بين حقائق المعلومات وتوثيقها حسب الأقدمية وترتيبها، ويخلق المتعة ويشد اهتمام القارئ المتلقي للنص، ورأى أنه إذا أهمل المنتج للنص الإعلامية ولم يلق المدقق اللغوي لها بالاً واهتماماً فقد يؤدي إلى فقدان عناصر الجودة في النص، وبسببها تنخفض درجة الإعلامية ولا يحظى باهتمام القارئ المتلقي. وهنا يرى البحث مدى أهمية مراعاة توظيف معيار الإعلامية في إنتاج النص. والبحث هذا يختلف عن هذا الكتاب، إذ بحث في توظيف عنصر الإعلامية في بناء وحدات دراسية يستفيد منها الدارس لفهم مهارة الكتابة، وهي تفيده في الوقت نفسه في تتبع مفهوم الإبلالية بكل عناصرها.

مصطلحات البحث

- الكمون الترابطي: التفكير التباعدي إلى اختلاف درجات الطلاقة والمرونة والأصالة بمرور وقت الاختبار. وعلى الرغم من وجود انخفاض في الطلاقة الفكرية مع مرور الدقائق، إلا أن الأصالة والمرونة يظهران بشكل أكبر مع مرور وقت الاختبار-الظاهرة المعروفة بأثر التسلسل. والكمون (الوقت المستغرق للتفكير بين الاستجابات)، وأثرها في المرونة، وذلك بدراسة أثر فترة الكمون على الأصالة. والكمون هو استجابة لاختبار

(1) Wan, Cartens. Text Linguistics and Text Editing. <<http://www.webhost.ua.ac.be>> p19-20

التفكير التباعدي اللفظي، استجابة لاختبار التفكير التباعدي الشكلي باستخدام النموذج متعدد المستويات.

- اكتساب اللغة: «هي العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة»^(١).

وثمة تعريف آخر يشرح فيه معجم تعليم اللغة واللغويات التطبيقية حول مفهوم «اكتساب اللغة» هو: عملية للتعلّم وتطوير اللغة الذاتي، ويطلق على تعلم لغة الأم أو الأولى باكتساب اللغة الأولى، واللغة الثانية أو الأجنبية باكتساب اللغة الثانية، وغالباً ما يميل مصطلح «اكتساب» إلى «التعلّم» لأن المصطلح مرتبط بالنظرية السلوكية للتعلّم.^(٢)

- مهارة الكتابة: الكتابة كما ذكر في المعجم المفصل بأنها التعبير الثانوي عن اللغة، وهي أنواع: كتابة عادية أو فونيمية أو صوتية أو مثالية إذا عبر كل حرف عن فونيم واحد، أو ناقصة إذا عبرت بعض الفونيمات دون البعض الآخر كالكتابة التي تعبر عن الصوامت والصوائت الطويلة وتهمل الصوائت القصيرة. وتكون فكرية إذا عبر الرمز عن فكرة، أو مفرداتية إذا عبر الرمز عن كلمة، أو مقطعية إذا عبر الرمز عن مقطع، أو هجائية إذا عبر الرمز عن حرف.^(٣)

وتعريف المهارة: هو تحويل المعرفة إلى سلوك. وهذا التعريف يعني أن المعرفة لا تتحول إلى سلوك قابل للتطبيق إذا لم يتدرب الإنسان على

(1) انظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للثقافة والعلوم، ١٩٨٩م)، ص ٢٩.

(2) Jack C. Richard; John Platt; Heidi Platt. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (UK: Longman Group UK Limited, 2^{ed} Edition, 1992), p197.

(3) انظر: محمد التونجي، وراحي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٣)، ج ١، ص ٤٨٠.

عملية التحويل نفسها، ويعزز هذا التدريب مرات ومرات، ويناقش النصوص المعدة للتدريب، ويحللها ويجعلها خاضعة للفهم والاستيعاب، ثم يحاكيها وينسج على منوالها، وينجح أخيراً في اكتشاف مثيلها، أو ابتداع شبيه بها، أو تطبيقها في مجالات أخرى.^(١)

ومهارة الكتابة تعد من المهارات اللغوية الأربعة، فتعريف مهارة الكتابه: تعني بها هي تلك المهارة التي تحتاج إلى تدقيق في الأساليب الملائمة لأغراض المرسل المختلفة. إذ إن هناك متسعاً من الوقت أمام المرسل الذي يختار الكتابة قناة لإيصال رسالته إلى المستقبل. ومن ثم فهو قادر على توفير إمكانات التأثير كلها، من صوغ ملائم للغرض ودقة تعبير وإصابة للقصد وإيجاز في القول.^(٢)

حيث يرى البحث مما سبق أن المقصود بمهارة الكتابة في هذه الدراسة هو: «تلك العملية الإيجابية التي تطور التعلم الذاتي وتنمي النشاط الذهني لدى الكاتب، وتعينه على توظيف كفاياته اللغوية في تنظيم الخبرات والقدرات التي يمتلكها بشكل مناسب، تحقق له أهدافه في إيصال أفكاره وخواتمه وغاياته وحاجته عبر كتابته للمتلقي».

- **معيّار الإبداعية للنص (الإعلامية):** يقصد بالإبداعية الإعلامية عند روبرت دي بوجراند، وهي ما يستشعره المتلقي في النص من جدّة ومفاجأة لم تكن في توقعاته قبل قراءة النص، ويرى دي بوجراند أن مصطلح الإعلامية اكتسب مفهوماً جديداً من الدلالة على المعلومات إلى الدلالة على الجدّة والتنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف.^(٣)

- **برنامج مقترح:** تعرف موسوعة المصطلحات التربوية (البرنامج) بأنه:

(1) انظر: محمد جهاد جمل، وسمر روجي، مهارات الاتصال في اللغة العربية، (العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط ٣، ٢٠٠٩م)، ص ١٤.

(2) انظر: جمل، وروجي، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص ١٧.

(3) انظر: دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص ٢٤٩.

جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من الدارسين، لتحقيق أهداف تعليمية مقصودة خاصة (Goals) في فترة زمنية محددة، وتصنف البرامج إلى: برامج دراسية، وبرامج نشاط، وبرامج توجيه وإرشاد.^(١)

أما البرنامج المقترح الذي يقدمه هذا البحث يقصد به: ما يقدم لدارس اللغة العربية من غير الناطقين بها من مقررات، أو وحدات دراسية من أجل تعليمهم اللغة العربية، بحيث تحقق لهم دوافعهم وأغراضهم من تعلم هذه اللغة.^(٢)

قائمة حاجات الدارسين من تعلم مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية؛ حيث ادرجت القائمة تبعاً لتصنيفها:^(٣)

(١) انظر: محمد علي، ومحمد السيد، موسوعة المصطلحات التربوية، (عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠١١م)، ص ١٨.

(٢) انظر: محمود كامل الناقة، برنامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية)، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، دط، دت)، ص ١٦.

(٣) سلوى صالح، إعداد برنامج مقترح في اكتساب مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء معياري الموقفية والإبلاغية، ص ١٥٩-١٦٠.

الحاجة إلى تحسين الوظائف الكتابية:	الحاجة في تحقيق المهارات الكتابية:
رسالة لطلب عمل.	تطبيق القواعد النحوية السليمة.
برقيات مستعجلة (فاكس).	استخدام مجموعة متنوعة من التراكيب النحوية.
رسائل قصيرة، وملاحظات، ومذكرات.	بناء الجمل.
مقالات علمية وإبداعية.	التمكن من استخدام جمل وقطع متماسكة ومتراصة.
تقارير.	تنمية الأفكار وتطويرها.
مذكرات للتقديم.	التعبير عن الأفكار بوضوح.
خطابات رسمية.	ترتيب وتطوير الشكل أو العرض المناسب من الأفكار.
نشاطات تطبيقية (الإجابة عن أسئلة تمارين الواجبات المنزلية).	معالجة الموضوع.
كتابة رسائل البريد الإلكتروني مناسبة لأغراض مختلفة.	استيعاب موضوعات الوظائف.
كتابة جداول الأعمال ومذكرات الاجتماعات وكتابة نصوص مختلفة في عدة مجالات.	استيعاب صلب الموضوع.
	تنظيم الفقرات.
	تنظيم النص.
	استخدام المفردات المتنوعة والمناسبة.
	التعبير عما تريد أن تقوله بوضوح.
	تبني النغمة والأسلوب المناسبين.
	اتباع الارشادات والتوجيهات.
	استخدام علامات الترقيم والإملاء بشكل صحيح.

ثانياً: وحدة أنموذجية في تعليم الكتابة في ضوء معيارية الإبلاغية

١. أسس ومعايير بناء الوحدة

اعتمدت الوحدة على أسس، وهي:

- مراعاة مراحل اكتساب اللغة الثلاثة وهي؛ التعرف والاستيعاب والاستمتاع، والتي من خلالها يتم تمهيد تطوير كفاءة الدارس بالتدريج، أي من مرحلة التعرف على العناصر الجزئية، ثم فهم أنماط الجمل القصيرة ثم الطويلة والمعقدة إلى أن يستوعبها ويصل مرحلة الاندماج العاطفي

والتذوق والتمكن التام في توظيف الكتابة وبمختلف الأساليب والفنون.

- تحقيق خصائص الكاتب المبدع في محور صفة الاستهلاك والمحاكاة إلى صفة العطاء والإنتاج، وذلك من خلال توظيف كل المهارات في التدريبات والأنشطة إلى مرحلة إنتاج نص جديد بنيته الكلية.

- تحديد أسس بناء الوحدة التعليمية المتمثلة في تعليم مهارة الكتابة المرتكزة على استنفاد جميع عناصر النص المطلوب إنجازه، والمشمول في تعريف شكل النص من جانبي بنيته الداخلية والخارجية، وأسلوب كتابته وكيفية بنائه، وطريقة تحفيز ذاكرة الدارس وبنيته المعلوماتية والمنطقية والاستيعابية من خلال تقديم قاعدة للقراءة من أجل الكتابة، ثم إرشاد الدارس إلى منهج معالجة المعلومات في ضوء معيارية الموقفية في سبيل تحقيق حاجاته وتلبيتها في الوحدة المقترحة.

- مراعاة معيار الموقفية واستنفاد العوامل المؤثرة على النص وسمات وصفات الأبعاد الرئيسة في النص التي هي؛ دور المشارك الرئيسي وخصائصه، والعلاقة بين أدوار الشخصيات المشاركة في النص، البيئة المحيطة، الموضوع والأهداف، والوسيلة.

بنية الوحدة التعليمية:

- التعريف بأسلوب تدريس الوحدة النموذجية

تركز الوحدة على تعليم الكتابة على معيار الموقفية كمحور أساسي يسهم في اكتساب الدارسين من الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة، والتي تحاول من جهتها رفع كفاءة النص المنتج وجودته، وتفعيل كافة آلياتها لإنتاج نصوص جيدة ذات صياغة مؤثرة في نفس المتلقي، التي من خلالها تساهم في اكتساب الدارسين من الناطقين بغير العربية مهارة الكتابة، ولمعرفة كيفية تفعيل هذا المعيار في التطبيق الكتابي؛ تطبق الوحدة منهجية روبرت ديبو جراند ودريسلي في معالجة المفاهيم والمعلومات المخزنة

واسترجاعها في المواقف الملائمة لها، وعملية معالجة المعلومات المختزنة لديه تتكون من أربعة منظورات وهي:^(١)

المنظور الأول: الإطار (Frame)

وفيه يعرض المعلومات في صورة عرض تنظيمي يمكن من خلاله تنظيم العناصر الأساسية، بحيث يسهل بعد ذلك الإسباغ في شرحها.

المنظور الثاني: المشروع (Schema)

يمكن فيه معالجة المعلومات على صورة أكثر تتابعاً وتوالياً للعناصر التي يراد تنفيذها.

المنظور الثالث: الخطة (Plan)

النظر إلى المعلومات من حيث اتصالها بخطة يريد منها الغاية من التحقيق، وهذا العامل مؤثر في المفاضلة بين الإجراءات.

المنظور الرابع: المدونة (Scripts)

ومن خلاله ينظر إلى المعلومات من حيث سلوك إجرائي عناصره ضوابط تساق إلى ما ينبغي أن يقوم بها المشاركون من أدوار على الترتيب.

توضيح الأهداف:

الأهداف العامة

١- تعريف الدارس بنوع النص وبنيته الخارجية؛ من حيث تمييز بنيته وشكلية.

٢- تمهيد المعلومات المتعلقة ببنية النص الداخلية، وكيفية علاجها

(1) انظر: روبرت دي بو جراند، النص والخطاب والإجراء، ص ٣٦.

في بناء النص.

٣- توجيه الدارس نحو كتابة نص متماسك في شكله ومضمونه في ضوء معيار الموقفية.

٤- تلبية حاجات الدارسين من خلال إشباعها بالمهام الوظيفية.

٥- التعريف بالمفردات الجديدة وتوظيفها في سياقات مختلفة.
الأهداف الخاصة:

١- البحث عن المفردات الجديدة والأساليب الغامضة ومناقشة معانيها.

٢- استخلاص الفكرة الرئيسة للنص.

٣- استخلاص العبرة والفائدة من النص.

٤- بيان بمزايا التلخيص عن الكتابات السردية المطولة.

٥- التعريف بنوع النص وتصنيف خصائصه.

٦- أهمية الإلمام بالخصائص النصية لكل نمط وتوظيفه في كتابة الإنشاء.

٧- استعمال التراكيب والجمل المفتاحية في تلخيص النص.
الأهداف الخاصة في ضوء المعيارية البلاغية:

- تحديد مستوى النص الذي كتب من أجله.
- التدريب على انتقاء المفردات وتوظيفها على حسب خلفية المتلقي الموجه إليه.
- توظيف خصائص البلاغية في إنتاج النص ليناسب مستوى المتلقي.

- المعرفة بعوامل التأثير والتشويق لدى المتلقي القارئ.
تمهيد مبسط لنوعية النص:

يتميز المنهج المقترح بتقديم نبذة مختصرة لكل أنواع النصوص التي تحملها الوحدات التعليمية، وتعطي معلومات كافية عن النص، من ناحية تعريفه، وأنواعه، وآليات كتابته، وموضوعه، وخصائص أسلوبه.

وهذه الوحدة النموذجية امتازت بطابع فن سرد القصة، والتي تعد فن من فنون الأدب الإنشائي، كما تثير في طياتها عناصر عدة، تتجسد في إطار متكامل حول مجريات حدث ما، وتدرج في تشكيل إطارها الفني من خلال الشخصيات والمواقف والحدوث التي تدور في إطار الزمان والمكان المعينين، فالقصة هي وسيلة الكاتب في إثارة العواطف والانفعالات والعمليات الفكرية نحو نشر التوعية، والرسائل الإيجابية إلى المجتمع بطريقة أكثر تشويقاً ومتعة وإثارة.

- الجدول الزمني:

يقدم تدريس هذه الوحدات الدراسية في فترة زمنية تتراوح بين ٢٥-٣٠ ساعة في الفصل الواحد، وقد تتجاوز هذه الفترة مع تزايد عدد الدارسين في الحجرة الدراسية لتضمن لكل دارس قدر من الاهتمام والتركيز والتوجيه، ولتغطي كل التدريبات والأنشطة التطبيقية المرفقة لكل درس.

- الفئة المستهدفة:

يستهدف هذا النموذج من البرنامج التطبيقي المستوى المتوسط الأعلى والمستوى المتقدم، والتي تتناسب مع مستويات الدارسين الجامعيين من الناطقين بغير العربية، ومن كافة مراحلها - البكالوريوس والدراسات العليا- نظراً لما يتطلبه البرنامج من خبرات ومعارف أساسية ومهارات لا يمكن أن تتواجد في الدارس المبتدئ.

نموذج للدرس التطبيقي:

السَّجْنُ لَيْسَ التَّهْيِئَةُ

كِلَايْدُ بِيْزَلِي، مُجْرِمٌ سَابِقٌ، وَمُدِيرُ شَرِكَتِهِ الْخَاصَّةِ^(١)

نَظَرَ السَّجْنُ كِلَايْدُ بِيْزَلِي إِلَى شَاشَةِ تَلِفِزِيُونِ السَّجْنِ الَّتِي كَانَتْ تَعْرِضُ تَصْفِيَّاتِ مُبَارَاةِ جُولْفٍ، وَالَّتِي تَوَقَّفَتْ بِسَبَبِ الْمَطَرِ الْمُسْتَسْقِطِ، وَجَالَ فِي خَاطِرِهِ تَسْأُؤٌ، كَيْفَ يُمَكِّنُ لِمَمَارِسِي رِيَاضَةِ الْجُولْفِ التَّمَتُّعَ بِرِيَاضَتِهِمُ الْمُفَضَّلَةَ عَلَى الرُّغْمِ مِنْ رَحَّاتِ الْمَطَرِ. تِلْكَ كَانَتْ لِحَظَةً مِثْلَإِ وَبِدَايَةِ اخْتِرَاعِ لُغْبَةِ جُولْفِ الطَّاوَلَةِ، أَوْ إِسْمِهَا تَزَاوُجُ لُغْبَةِ الْجُولْفِ مَعَ لُغْبَةِ الْبِلْيَارْدُو.

لُغْبَةُ جُولْفِ الطَّاوَلَةِ تَعْتَمِدُ عَلَى طَاوَلَةٍ مُمَائِلَةٍ لِتِلْكَ الَّتِي تُمَارَسُ عَلَيْهَا لُغْبَةُ الْبِلْيَارْدُو، وَتَتَزَاوُحُ مَقَاسَاتُهَا وَتُخْتَلِفُ أَسْعَارُهَا بِدَايَةً مِنْ ١٥٠ دُولَارٍ وَحَتَّى ٧٠٠ دُولَارٍ، وَكَانَ عُمُرُ كِلَايْدُ يُنَاهِزُ ٣٥ عَامًا حِينَمَا خَطَرَتْ لَهُ فِكْرَتُهُ تِلْكَ فِي عَامِ ١٩٩٩م.

عَكَفَ كِلَايْدُ بَعْدَ أَنْ خَطَرَتْ لَهُ فِكْرَتُهُ عَلَى وَضْعِ تَصْمِيمَاتِهِ

(١) رءوف شبايك، كاتب محب لقصص النجاح ومؤلفات التنمية الذاتية، بملك أسلوباً مشيقاً في الكتابة التحفيزية، وله تأليفات وكتب ورقية وإلكترونية كتبها ونشرها بنفسه، كما له مدونة خاصة يكتب فيها عن الأمل والتفاؤل والنجاح والتسويق، فمؤلفاته متوفرة مجانية ويمكن تحميلها لغرض القراءة لا غير.

انظر موقعه: رءوف شبايك، ٢٥ قصة في النجاح، ص ٥١-٥٢. <http://www.shabayek.blog.com>

* الصورة مأخوذة من موقع صور جوجل بعنوان ((Clyed- Beasley)).

وَتَحْيَلَاتِهِ لِلْعَبْتَةِ الْجَدِيدَةِ عَلَى الْوَرَقِ، وَعِنْدَمَا خَرَجَ مِنَ السَّجْنِ بَعْدَمَا
أَنْهَى عُقُوبَتَهُ لِمُدَّةِ ثَلَاثِ سَنَوَاتٍ، اتَّجَهَ إِلَى مَحَلٍّ لِبَيْعِ الْأَدَوَاتِ وَالْمُعِدَّاتِ
لِيشْتَرِيَ مَا يُلْزِمُهُ لِتَحْقِيقِ فِكْرَتِهِ- وَهُوَ مَا كَلَّفَهُ قُرَابَةَ ٢٠٠ دُولَارٍ- ثُمَّ
قَضَى لَيْلَتَهُ عَاكِفًا عَلَى صُنْعِ النَّمُودَجِ الْأَوَّلِيِّ.

بَعْدَمَا دَعَا بَعْضُ أَوْلَادِ الْحَيِّ الَّذِي يَقْطُنُهُ لِتَجَرِبَةِ اخْتِرَاعِهِ، وَبَعْدَ
رُؤْيَتِهِ لِإِعْجَابِهِمْ بِاللُّعْبَةِ الْجَدِيدَةِ، انْطَلَقَ كِلَايْدُ إِلَى التَّوَادِي الرِّيَاضِيَّةِ
وَمَحَلَّاتِ التَّرْفِيهِ وَالتَّسْلِيَةِ عَارِضًا عَلَى أَصْحَابِهَا فِكْرَتَهُ الْجَدِيدَةَ، لَكِنَّ
الْأَفْكَارَ الْجَدِيدَةَ تَحْتَاجُ لِمُجْهُودٍ كَبِيرٍ حَتَّى يَقْبَلَهَا النَّاسُ.

عَلَى أَنَّ كِلَايْدَ لَمْ يَيْأَسْ، وَذَلِكَ مَا دَعَا صَاحِبَ مَحَلٍّ رَفُضَ فِكْرَتِهِ
فَاقْتَرَحَ عَلَى كِلَايْدَ تَجَرِبَةَ الذَّهَابِ إِلَى مَعْرِضِ لُعْبَةِ الْبِلْيَارْدُو الْمَوْسِمِيِّ
الْأَمْرِيكِيِّ فِي مَدِينَةِ لَاسْ فِيجَاسْ، وَهَذَا مَا فَعَلَهُ كِلَايْدُ فِي يُولْيُو ٢٠٠٣م.

تَبَسَّمَ الْقَدَرُ لِصَاحِبِنَا؛ إِذْ نَالَتْ فِكْرَتُهُ إِعْجَابَ شَرِكَةِ تَصْنِيعِ
طَاوَلَاتِ الْبِلْيَارْدُو، وَالَّتِي مَا زَالَ كِلَايْدُ يَتَعَامَلُ مَعَهَا حَتَّى الْيَوْمِ، وَبَدَأَ
النَّاسُ يَقْبَلُونَ عَلَى لُعْبَتِهِ بَعْدَمَا أَدَاعَتْ أَكْثَرُ مِنْ مَحْطَّةٍ تَلْفِيزِيَّةٍ تَقَارِيرَ
عَنِ اللُّعْبَةِ الْجَدِيدَةِ، وَبَدَأَتْ الْعَجَلَةُ تَدُورُ وَبَدَأَ الطَّلَبُ عَلَى اللُّعْبَةِ الْجَدِيدَةِ
فِي التَّرَايِدِ، وَيَتَوَقَّعُ كِلَايْدُ أَنْ يُحَقِّقَ مَبِيعَاتٍ تَتَجَاوِزُهُ مَلَائِينَ دُولَارٍ بِنَاءً عَلَى
مَبِيعَاتِ عَامِ ٢٠٠٥م، خَاصَّةً بَعْدَمَا أَضَافَ الْكَثِيرَ مِنَ الْاِخْتِيَارَاتِ الْمُتَنَوِّعَةِ
وَالَّتِي تَسْمَحُ لِلْجَمِيعِ بِتَجَرِبَةِ اللُّعْبَةِ الْجَدِيدَةِ دُونَ تَكَالِيفٍ كَثِيرَةٍ.

لَيْسَتْ هَذِهِ نِهَآيَةُ طُمُوحِ كِلَايْدِ الَّذِي يُلْقِي حَالِيًا مُحَاضَرَاتٍ
تَشْجِيعِيَّةً، يُحْكِي فِيهَا قِصَّتَهُ، مِنْ شَابٍ خَالَفَ الْقَانُونَ فَنَالَ عِقَابًا مُدَّتَّهُ
١١ سَنَةً، لَكِنَّهُ لَمْ يَيْأَسْ وَتَعَلَّمَ دَرْسَهُ وَخَرَجَ لِيُصْبِحَ رَجُلَ أَعْمَالٍ نَاجِحٍ.
الكلمات المفتاحية للنص:

السجين كلايد، مباريات الجولف، اختراع، لعبة البلياردو، لعبة

جولف الطاولة، تجربة اللعبة الجديدة، طموح كلايد.
المفردات الغامضة:

السجين: المحبوس	تبسم القدر: حسن حظه
اختراع: ابتكار	يهاز: يدنو ويقرب
تصفیات: عملية انتقاء الأفضل	تصميماته: رسامته التخطيطية
خاطره: ما وقع في القلب والبال	يقطنه: يسكنه
ممارسي الرياضة: لاعبي الرياضة	النوادي الرياضية: الملاعب الرياضية
تتراوح: تقدر ما بين	تبسم القدر: حسن حظه
يهاز: يدنو ويقرب	مبيعات: أرباح البيع
تصميماته: رسامته التخطيطية	تكاليف: حسابات
يقطنه: يسكنه	
النوادي الرياضية: الملاعب الرياضية	

التطبيقات

يشتمل التطبيقات على منوالين : المنوال الأول معالجات جوانب الكتابة بشكل عام.

والمنوال الثاني معالجات الإنتاج الإبداعي في ضوء معيار الموقفية في النص.

المنوال الأول: معالجات جوانب الكتابة بشكل عام.

التطبيق الأول: تطبيقات في معالجة المقروء (استيعاب النص).

١- نمط التطبيق: تطوير التوقعات

- ماذا تتوقع من قضايا بمجرد قراءة عنوان النص؟
 - اجتمعت في القصة مواقف إنسانية؛ ما الموقف الذي أعجبك أكثر في القصة؟ وماذا تقترح من موضوع، بناء على اختيارك للموقف الذي أعجبك.
 - ما الذي دفع كلايد إلى اختراع طاولة الجولف؟
 - لماذا لم ييأس كلايد من رفض صاحب المحل شراء لعبته؟
 - ما أثر النجاح في كلايد؟
 - ما الخطوات التي سلكها كلايد من أجل تحقيق حلمه؟ سجلها حسب تواليها في النص.
 - ٢- نمط التطبيق: تطوير مهارات التعلم
 - ما الطبع الذي تركته قصة كلايد في نفسك؟
 - كيف تربط هذا الطبع الإيجابي في كل مجريات القصة؟
 - صنف الخصال الإيجابية في النص حسب ورودها في مجريات القصة؟ وما الذي تستفيد منه؟
 - استخدم الوصف الذهني في استخلاص كلايد فكرته لتحقيق حلمه.
 - ٣- نمط التطبيق: استخلاص الأفكار
 - لماذا نجحت فكرة كلايد؟ وما الذي جعله ينجح؟
 - كيف تجد شخصية كلايد؟ وما رأيك بفكرته؟
- التطبيق الثاني: تطبيق معالجة القضايا القضائية في النص

في هذا التطبيق على الطالب أن يستدرج الأفكار التي هي قضايا أساسية في النص على أشكال نقاط، ويدونها تحت كل فقرة كما هو مبين

في الشكل أدناه:

استخرج القضايا المرتبطة بالنص، ثم صغ كل قضية في فقرة.

التطبيق الثالث: تطبيق تشكيل البناء النصي (الفقرات).

يستعين الطالب بتوجيهات المعلم في تدوين نقاط الأفكار أولاً،
وبعدها يأتي في صياغة كل فكرة مراعيّاً فيها الشروط التي تحقق له في
كتابته كل أنواع التماسك النصي.
١- اكتب نصاً تصيغ فيها الجمل قصيرة وبسيطة؛ حيث تراعي
فيها صور الإعادة الآتية:

من أجل تحقيق (التماسك النحوي) ينهج الطالب إحدى خطوات
تشكيل فقرات النص أو كلاهما كما هو مقترح أدناه:
- (الإعادة الصريحة)

اتباع أسلوب الإعادة الصريحة من خلال توظيفه في تطبيق الإحالة في
تعاقب الجمل بطريقة تكرار الكلمة أو الضميمة مثلاً:
استخدم بدائل الصيغ المتباينة في الربط بين الجمل.
(مثل: هنا، إذا، هناك، آنذاك، لذلك، هذا، فيه..)
- (الإعادة الضمنية)

في هذه الحالة يحتاج الكاتب إلى الاستعانة بكفايته اللغوية والثقافية
في تضمين المعاني وربط العلاقات بين الجمل.
مثلاً:

- علاقة تجاوز معللة منطقياً

- هي معروفة مفهوماً كما في مثال (عجوز: شاب، السكوت: الكلام،
أعمى: بصير).

- علاقة تجاوز معللة انطولوجياً

معروفة وفق قانون الحياة كما في مثال (مطر: ماء، طبيب: مريض،
الأب: الابن).

- علاقة تجاوز معللة ثقافياً

معروفة ثقافياً كما في مثال (شجر: هواء، مدينة: محطة، مستشفى:
طبيب).

ولتحقيق (التماسك الموضوعي) يجب مراعاة التعبيرات المرجعية
في بناء البنية الموضوعية للنص، بالألا يخرج عن نطاق الموضوع
المصاغ فيه، (أي التركيز الاتصالي على موضوع موحد).

على الكاتب أن يختار أحد أنماط الموضوعية في بناء كل فقرة، أوله
الخيار في أن يدمجها. والأنماط هي:

١. التوالي الأفقي: أن يحمل حديث الجملة الأولى موضوع الجملة
الثانية، وهكذا.

٢. التوالي مع موضوع متواصل: يظل الموضوع في تتابع جملي ثابت،
وفي الجمل المفردة لا يضاف في كل مرة إلا حديث جديد.

٣. التوالي مع موضوعات مستنبطة: «: بمعنى أن ينبثق من الموضوع
العلوي تواليات يختلف وصفها في كل فقرة.

٥. التوالي لحديث مقسم:

يجزأ الحديث في النص إلى موضوعات، وكل موضوع يشرح في فقرة
مستقلة على حدة.

٦. التوالي مع قفزة موضوعية: بمعنى أن يترك جزء من السلسلة
الموضوعية، ويستكمل بسهولة من السياق، ويجب أن يتضمن

صورة الإعادة الضمنية في الصياغة.

التطبيق الرابع: إعادة الصياغة

هذا التطبيق يساعد الطالب على إعادة صياغة النص في كل جزء من النص، كما يغطي كل جوانب المعالجات وأنماطه. يستعين الطالب بنموذج حبكة القصة في إعادة صياغة النص:

نموذج حبكة القصة

المقدمة:

.....

العقدة:

.....

.....

الحل:

.....

يقترح التطبيق معالجات الكتابة، وعلى الطالب اتباعها أثناء إعادته النص، فلكل جانب من النص يحتاج إلى نمط معالجة تناسبه، وقبل أن يشرع الطالب في حبكة قصته الجديدة عليه أن يراعي الأمور الآتية:

جوانب المعالجة	نمط المعالجات	إعادة الصياغة
الجانب الحكي للقصة	عناصر الحبكة القصصية	- تتبّع نموذج كتابة القصة (المقدمة، العقدة، الحل).
	نوع السرد	- اختر أحد أنواع السرد (المباشر، الذاتي، الوثائقي، المنولوجي).
الجانب التواصل الوظيفي	المعالجة المفرداتية	- استخرج المفردات الصعبة، ثم ابحث عن معانيها ومترادفاتها، ووظّفها في إنتاج النص وبناء الجمل. - وظف الكلمات المفتاحية في كتابتك.
	معالجة الفقرات	- قسم النص إلى فقرات قصيرة بحيث تحمل كل فقرة على فكرة معينة.
	معالجة نمط النص	- حدّد نوع النص ووظيفته ومؤثراته

الجانب البنوي	معالجة إطار الموضوع	- اختر إطار الموضوع من حيث كونه (واقعة أو فكرياً أو موضوعاً) - قم بكتابة نص من حيث توجيهه زمنياً (يسبق زمنياً، أو في الوقت ذاته، أو يلحق زمنياً، أو بلا زمن) - قم بكتابة نص من حيث توجيهه مكانياً (متعلق بالإنتاج، أو بالمتلقي، أو خارج عن المنتج والمتلقي).
	معالجة بسط الموضوع	حقق شكل النص من خلال اختيارك في جعله (وصفياً مؤكداً، أو مقنعاً للرأي عقلياً، أو مقنعاً للرأي كلامياً).
	معالجة عنوان القصة	حاول صياغة عنوان يحمل قيمة إنسانية أو يحوي أهم قضية من القضايا المتناولة في النص.

المعالجة النحوية	استخدم أنماطاً من التشكيلات النحوية تتعلق بأهم مؤشرات وظيفة النص السردية. - ظروف الزمان والمكان. - الجمل الخبرية. - أفعال الحركة والأحداث. - استعمل الفعل الماضي لسرد الأحداث الماضية. - استعمل الفعل المضارع في خضم الأحداث. - أكثر من الروابط (لكن...، إذا...، بعدما...، على أن...، خاصة...)
------------------	--

المنوال الثاني: معالجات الإنتاج الإبداعي في ضوء معيار الإبداعية في النص.

التطبيق الأول: معالجة المقروء في ضوء معيار الإبداعية.

- كيف تجد النص؟ وما مستواه؟
- ما درجة الإبداعية المستعملة في النص؟
- ما اتجاهات خفض المنزللة المستعملة في النص؛ هل هي خفض خلفي، أم خفض أمامي، أم خفض خارجي؟
- ما آليات رفع المنزللة المستعملة في النص الوارد؟

التطبيق الثاني: إعادة الصياغة في ضوء معيار الإبلاغية.

- توضيح :

الخفض الأممي- هو انتظار المتلقي القارئ استقبال وقائع لاحقة لرفع الغموض في النص.

الخفض الخلفي- هو رجوع المتلقي القارئ أدراجه للعثور على الدافعية ورفع الغموض في الوقائع السابقة.

خفض المنزلة الخارجي- أي إذا خرج المتلقي القارئ على نطاق الخطاب أو النص الحالي للبحث عن الدافعية ورفع الغموض.

- لقد استعمل الكاتب اتجاه الخفض الأممي في قصته، وما عليك سوى أن تغير من اتجاه الخفض لتعطي ملمساً فريداً في حبك قصتك ومجريات أحداثه.

- ارفع من درجة الإعلامية في وصفك للموقف كاستعمال الفجوات (...)، والمجازات في وصف كلايد وإنجازاته.

الخاتمة

تجلى إسهامات التربويين وخبراء اللغة في دراسة نظريات كثيرة في تعليم اللغات من أجل إيجاد أساليب حديثة في تعليم اللغات بوصفها لغة أجنبية أو لغة ثانية إلى توصلهم لاتجاه حديث في اللسانيات النصية، والذي يدعو إلى توظيفها في تعليم اللغات، كما استند على نظريات الاكتساب السلوكية والمعرفية وتولييفها والاستفادة منها في تعليم اللغات وفنونها ومهاراتها.

وإنطلاقاً من توجههم، وجد هذا البحث الحاجة إلى تفعيل أسلوب جديد في اكتساب مهارة الكتابة باللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء

أحد المعايير النصّية وهي الإبداعية، واستثمار كل عوامله في تحديد حدود النص وأبعاده وسماته، في سبيل تحقيق تماسك النص، ووضوح معالنه، وإظهار ثقافته، وجودته، وإبداعه. كما وجد من هذا الاتجاه الذي تبناه علم لغة النص يراعي بشكل كافٍ النصوص في سياق التواصل، فبسبب تواجدها دائماً في عملية تواصل معينة، يمثل فيها المنتج (المتكلم أو المؤلف) والمتلقي (السامع أو القارئ)، بشروطهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وتعدّ الإبداعية من العوامل التي تساعد على رفع تفاعل التواصل بين المتكلم والسامع أو المتلقي، ويأمل من هذا البحث أن قد وجد في إمكانية منجزات علم النص؛ ومنه توظيف معيار الإبداعية كجزء من علم النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يساهم في تعليم عناصر اللغة الأجنبية ومهاراتها المتعددة، والاستفادة من سائر المعايير وأسسها السليمة القائمة على النظريات والتوجهات المدروسة من قبل المختصين في مجال تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وبعد إتمام البحث فقد توصل إلى نتائج تشير إلى أهمية معيار الإبداعية في كونه أبرز المعايير التي تؤكد على وجود مضمون في النص، والذي يعد من أهم العوامل التي ترفع من جودة النص المنتج وأسباب التفاعل فيه، وبهذه المعيارية يمكن للمنتج أن يتحكم بانفعالات المتلقي القارئ، ويخاطب فيه عقول الجمهور الموجه إليهم حسب خلفياتهم الثقافية والعمرية والعلمية، مع مراعاة أسلوب التواصل معهم، هذا بهدف تقديم نص منتج فعال، يحمل جودة وكفاءة عالية. كما أثبت إمكانية توظيف معياري الموقفية والإبداعية في اكتساب مهارة الكتابة، واعتبارها أسلوباً جديداً وفريداً يختلف عن الأساليب التقليدية المعهودة من ناحية إبراز الجوانب المعنوية على مستوى البنية الكبرى كشكليات النص، ونوعه، وهيكله، وحدوده، وعلى مستوى البنية الصغرى في معالجة القضايا والأفكار وكيفية بسطها موضوعياً وشكلياً بناء على نموذج عملية

إنتاج النص لدى روبرت دي بوجراند.

ويوصي البحث إلى أن يُكمل دراسة البرنامج أو إعداد برنامج آخر يوظف بقية المعايير النصية في تعليم واكتساب مهارة الكتابة للدارسين من الناطقين بغير العربية، حتى تكتمل وتحقق الأهداف بشكل أكبر فعالية وجودة عالية. إضافة إلى أن تقام دراسات بحثية أخرى حول اكتساب مهارة الكتابة في ضوء توجهات لسانية نصية تفصل فيها كل المهارات على حدة.

كما يأمل من الجهات المسؤولة في التعليم وخاصة المعلمين تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتواكب مستجدات العصر، والاستفادة من الأبحاث الحديثة والمتطورة في تعليم اللغات الأجنبية.

المصادر والمراجع

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. ١٩٩٩م. لسان العرب. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربية ومؤسسة التاريخ العربي.
- أبو غزالة، إلهام، وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. مدخل إلى علم لغة النص: تطبيقات لنظرية روبرت ديوجراندي و لفجانج دريسلر. ط٢. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- برينكر، كلاوس. ٢٠٠٥م. التحليل اللغوي للنص: مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- بحيري، سعيد حسن. ٢٠٠٤م. علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات. ط١. القاهرة: مؤسسة المختار.
- التونجي، محمد، والأسمر، وراجي. ١٩٩٣م. المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، ط١، ج١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- جمل، محمد جهاد، وروحي، سمر. ٢٠٠٩م. مهارات الاتصال في اللغة العربية، العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الحميدي، سعد عبد الرحمن. ١٩٩٣م. بحوث ودراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- دي بوجراندي، روبرت. ٢٠٠٧م. النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- دي سوسير، فرديناند. ١٩٨٥م. علم اللغة العام. ترجمة: يوثيل يوسف

- عزیز. مراجعة: مالك يوسف المطلي. بغداد: دار آفاق عربية.
- ربابعة، موسى. ٢٠٠٠م. جماليات الأسلوب والتلقي. عمان: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- الصبيحي، محمد الأخضر. ٢٠٠٨م. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٩م. تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.
- عبد الرحمن، أسماء. ٢٠١٣م. آليات تحليل سياقات النص اللغوي. ط١. نيلاي: مركز البحوث بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.
- عبد الرحمن، أسماء. ٢٠١٢-٢٠٠٧-٢٠١٧م. اللغويات العربية. ط١. نيلاي: مركز البحوث بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.
- عبد الرحمن، أسماء. ٢٠١٨م. علم اللغة الحديث. ط١. نيلاي: مركز البحوث بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.
- عبد الرحمن، محمد. ٢٠١٠م. أبعاد الإعلامية وأثرها في تلقي النص. ط١. كوالالمبور: مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- محمد، عزة شبل. ٢٠٠٧م. علم لغة النص: النظرية والتطبيق. ط١. القاهرة: مكتبة الآداب.
- مصلوح، سعد عبد العزيز. ٢٠٠٤م. في اللسانيات العربية المعاصرة: دراسات وثقافات، ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- هايينة، فولفانج، وفيهجر، ديتير. ١٩٩٩م. مدخل إلى علم لغة النص.

ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، الرياض: جامعة الملك سعود. المقالات الدورية والأبحاث الجامعية

- إبراهيم، بشار. ٢٠١٠م. مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، دورية محكمة تصدرها كلية الآداب واللغات بجامعة محمد خيضر، العدد ٧. يونيو. بسكرة.
- موقع جامعة محمد خيضر - بسكرة (<http://www.univ-biskra.d21/index-php?option/fac/fl1>)
- البطاشي، خليل بن ياسر. ٢٠١٤م. استيعاب الطلبة غير الناطقين بالعربية للنصوص في ضوء اللسانيات النصية: برنامج مقترح. رسالة غير منشورة لنيل درجة الدكتوراة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- بحيري، سعيد حسن. ٢٠٠٠م. اتجاهات لغوية معاصرة، مجلة علامات في النقد، العدد ٣٨، ١٠م، السعودية.
- صالح، سلوى. (٢٠١٨م). إعداد برنامج مقترح في اكتساب مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء معيارَي الموقفية والإبلاغية. رسالة دكتوراة غير منشورة لنيل درجة الدكتوراة، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- عثمان، نفيسة الطيب. ١٩٨١م. بحث حول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة غير منشورة لنيل درجة الدبلوم العالي التخصصي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الخرطوم: جامعة الدول العربية، معهد الخرطوم للغة العربية.
- العناتي، وليد. ٢٠١٢م. تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير

العربية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. العدد ٩. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- مهيندو، فيصل مسعود. (٢٠١٠م). حاجات الدارسين المميزين الكبار في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية: دراسة وصفية وتحليلية. بحث مقدم في نيل درجة الماجستير في التعليم، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

المواقع الإلكترونية:

- بانا ضمراوي ، قصة العجوز والشاب. موقع (موضوع/ أكبر موقع عربي بالعالم) شوهده في ٦ يناير ٢٠١٦م.
- <http://com.mawdoor3.com> قصة قصيرة واقعية (accessed November ٦th ٢٠١٦).

المراجع الأجنبية

- B. Kaplan, Robert and A, William Grabe. (2002). modern history of written discourse analysis. Journal of Second Language Writing.
- Bowers, Roger. (1980). The individual Learner in The General Classin Howard B. Altman & Vaughan James, Foreign Language, Meeting Individual Needs. Oxford: Pergamon Press.
- De Beaugrand, Robert and Dresslor, Wolfgang. (1994). Intro-duction to Text Linguistics. England: Longman Group Limite.
- C. Richard, Jack, Platt, John and Platt, Heidi. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. 2^{ed} Edition. UK: Longman Group UK Limited

- Haliday. M.A.K and Ruqiya Hasan. (1976). Cohesion in English. London: Longman Group.
- L. Stain, Nancy. (1986). Knowledge and Process in the Acquisition of Writing Skills. Review of Research in Education. Vol.13. pp. 225-258, published by American Education,
- <http://www.jstore.org/stable/1167224>.
- Wan, Cartens. Text Linguistics and Text Editing, p19-20.
<http://www.webhost.ua.ac.be>

وضعية الكتاب المدرسي للغة العربية بجنوب تايلاند دراسة وتقويم

د. مرتضى فرح علي وداعة^(١)

mwidaa@du.edu.om

(١) أستاذ مساعد، ورئيس قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة ظفار، سلطنة عمان. حائز على دكتوراه في النحو والصرف، جامعة النيلين، عمل عميدا للدراسات العليا بجامعة غرب كردفان، كما عمل بجامعة فطاني بتايلاند، والمركز القومي للدراسات الدبلوماسية بالسودان، له العديد من المشاركات في المؤتمرات، والبحوث المنشورة، ومن مؤلفاته: السماع والقياس في النحو العربي، الحروف المقطعة في القرآن الكريم، مقدمة في علم اللغة الاجتماعي، والصوتيات الوظيفية.

ملخص

تعالج هذه الدراسة موضوع: وضعية الكتاب المدرسي للغة العربية بجنوب تايلاند، من حيث دراسة هذه الوضعية، ثم التقويم. وتنبع أهمية الموضوع من وجود مشكل بارز في هذا الأمر؛ إذ يتعدد الكتاب المدرسي ما بين الكتاب المستورد (السعودية، مصر، الكويت، وغيرها)، كما تعتمد بعض المدارس على كتب محلية الإعداد أو ميسرة من الكتب المستوردة، هذا فضلا عن تدريس كتاب: العربية بين يديك، وهذا في المدارس العصرية، أمّا المدارس الدينية التقليدية فتعتمد على بعض كتب التراث (متن الأجرومية، قطر الندى...).

تهدف الدراسة إلى: تحديد الأسباب الداعية لهذا التعدد، والمشكلات العوائق التي تقف وراء عدم وجود كتاب مدرسي موحد للغة العربية، وأثر هذه الوضعية على تعلم العربية في هذا الإقليم. ويسعى الباحث لمعالجة الموضوع من خلال المنهج الوصفي التحليلي.

من أبرز النتائج: أسباب تنوع الكتاب المدرسي المعني تنوع مصادر الدعم المادي والعلمي، والمحاولة للحفاظ على الإرث الديني، وملاحظة ضعف المخرجات والسعي للتطوير، أما العوامل التي تحول دون توحيد: حرية المدارس في اختيار الكتاب، وعدم وجود كيان يوحد جهود المدارس، فضلا عن الخلافات المذهبية. أمّا الآثار السالبة فضعف الأداء اللغوي للعربية بجوانبه المتعددة، ولجوء كثير من المدرسين إلى طريقة الترجمة. ويعد تكوين جسم يهتم بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لتدريس العربية، وبالتالي توحيد الكتاب المدرسي لها من الحلول الممكن إنزالها على أرض الواقع.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، جنوب تايلاند، الناطقين بغيرها.

مقدمة:

الكتاب المدرسي من أهم المحاور والمرتكزات في العملية التعليمية؛ فعليه يعتمد المدرس في تحديد طرائق التدريس، والوسائل المناسبة، كما يعتمد عليه الطالب في المراجعة والمذاكرة.

ولما كان لكل فرع من فروع المعرفة خصوصية تميزه من حيث محددات إعداد الكتاب المدرسي كان للكتاب المدرسي للغة العربية للناطقين بغيرها محددات لغوية وتربوية وثقافية لا يمكن تجاوزها.

هذا، وفي جنوب تايلاند (فطاني، نارتيوات، جالا) تدرس اللغة العربية؛ لأن هذه الولايات مركز ثقل المسلمين ولا يخفى على أحد ارتباط الإسلام باللغة العربية، غير أنّ الكتاب المدرسي الذي يدرس في هذا الإقليم له وضعية تحتاج الدراسة والتقويم.

عليه، كان موضوع هذه الدراسة: وضعية الكتاب المدرسي للغة العربية بجنوب تايلاند (دراسة وتقويم)

مشكلة الدراسة:

في جنوب تايلاند يتعدد الكتاب المدرسي المستخدم في تعليم اللغة العربية؛ فالمدارس الدينية التقليدية (الفندوق) تدرس كتباً للغة العربية تعد ضمن كتب التراث؛ حيث يحفظ متن الآجرومية، ويدرس قطر الندى وبل الصدى، وشذور الذهب.

أمّا المدارس العصرية فهناك مدارس تدرس الكتاب المستورد من خارج مملكة تايلاند، وهي كما يلي:

- مدارس تدرس الكتاب المدرسي المعد في الأزهر.

- مدارس تدريس النحو الواضح والبلاغة الواضحة، وهو

مصري الوضع.

- مدارس تدرس الكتاب المدرسي السعودي.

- مدارس تدرس الكتاب المدرسي الكويتي:

-مدارس تدرس كتاب العربية بين يديك.

هذا، وهناك كتب معدة محليا أما بتعديل أحد الكتب المذكورة، أو أعدها نخبة ممن تعلم في البدان العربية، وأصبحوا مدرسين للعربية في المدارس أو الجامعات في جنوب تايلاند.

بناء على ما سبق يمكن طرح الأسئلة التالية:

- ما أسباب تعدد الكتاب المدرسي للغة العربية في هذا الإقليم؟

- ما العوامل التي تحول دون توحيد الكتاب المدرسي في الإقليم المعني؟

- ما الآثار المترتبة على هذه الوضعية للكتاب المدرسي للغة العربية في جنوب تايلاند؟

- ما الحلول التي تضع الكتاب المدرسي للغة العربية في وضعه الصحيح حتى يحقق مخرجات متميزة؟

ويمكن أن تشكل الإجابة عن هذه الأسئلة نتائج تتسم بالعلمية، وتساعد في تقديم توصيات تساعد في حل المشكل.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية هذا الإقليم؛ حيث يمثل الهوية الإسلامية العربية؛ وبالتالي ارتباطه باللغة العربية ارتباطا وثيقا، كما تنبع من الوضعية الشائكة للكتاب المدرسي للغة

العربية التي تحتاج علاجاً يساعد في مخرجات تعليمية تستطيع فهم وممارسة العربية في المواقف المتباينة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد وضعية الكتاب المدرسي للغة العربية في جنوب تايلاند.

- التعرف على الأسباب التي خلقت هذه الوضعية.

- تحديد العوامل التي تحول دون وضع الكتاب المدرسي في الإقليم المعني في وضعيته المثل.

- التعرف على الآثار المترتبة على هذه الوضعية.

- تقديم بعض الحلول التي تسهم في حل المشكل.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة ثلاثة حدود، هي:

الحدود المكانية: إقليم جنوب تايلاند؛ حيث يشمل: ولاية فطاني، ولاية نارتيوات، ولاية جالا.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

الحدود الموضوعية: الكتاب المدرسي للغة العربية.

منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لوصف وضعية الكتاب المتنوعة، وتحليل هذه الوضعية لاستنباط الأسباب التي أنتجت هذه الوضعية، ومعرفة العوامل التي تحول

دون الوضع الأمثل، ثم استنباط الآثار المترتبة على هذه الوضعية.

محاور الدراسة:

وفقا لما ذكر فمحاور الدراسة، هي:

- المقدمة، وتشمل ما يلي: مقدمة، مشكلة الدراسة، أهميتها، أهدافها، منهجها، والمحاور.

- الكتاب المدرسي للغة العربية للناطقين بغيرها، أهدافه، أسس إعدادة.

- مجتمع وعينة الدراسة.

- مناقشة الأسئلة.

- الخاتمة، وتشمل ما يلي: خاتمة، النتائج، التوصيات.

الكتاب المدرسي للغة العربية للناطقين بغيرها، أهدافه، أسس إعدادة:

عند إعداد الكتاب المدرسي للغة العربية للناطقين بغيرها لا بد من الوضع في الحسبان أن هناك مبادئ عامة لتعليم اللغة العربية ينبني عليها الكتاب المدرس، كما أن هناك أغراضا للدراسين لتحديد أهداف الكتاب؛ لأن أغراض الدراسين قد تتفق في مجملها، مع الوضع في الحسبان بعض تباينات.

المبادئ الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

هذه المبادئ تتلخص فيما يلي: ^(١)

(١) جباري، سامية، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة (مقال)، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، العدد ٣، مج ٣، ص ٩٩-١٠٢، وحساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٩، ص ١٣١.

أولاً- تكون الأولوية للجانب المنطوق من اللغة: أي: يكون التركيز على مهارتي الاستماع والكلام، وهما مرتكز الخطاب الشفوي؛ فاللغة لها نظامان كتابي، وشفوي، فالأول هو الشفوي، وهذا من باب التيسير في العملية التعليمية.

ثانياً- اللغة وسيلة تواصل بين الفرد والمجتمع: عليه لا بد من التركيز على تعليم الدراس المهارات اللغوية؛ لأنها هي التي تؤدي هذا الغرض بعيداً عن التعقيدات، والتأويلات، والقواعد.

ثالثاً- الشمولية: أي شمولية الأداء الفعلي للكلام؛ حيث تتدخل كل الحواس لتدعيم الأداء الكلامي المفهوم، مثل التدعيم بالإشارات، وتعابير الوجه... إلخ.

رابعاً- اتباع نظام اللغة العربية: وذلك لأن لكل لغة نظامها، فالعربية تعلم بالعربية فقط، ولا بد من البعد عن اللغة الأم؛ حتى لا يخلط المتعلم بين نظام اللغة العربية ونظام لغته الأم فيحدث الفشل.

الأهداف العامة لدراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ويمكن إيجازها فيما يلي: ^(١)

الأول- دراسة اللغة العربية للأغراض العامة: وهذا يتطلب الإلمام بالمهارات الأساسية للغة (الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة) حتى تتيح للمتعلم التواصل بالعربية؛ كأن يسأل عن المطاعم، أو يكتب رسالة، أو يقرأ إعلاناً.

الثاني- دراسة اللغة العربية للأغراض الخاصة: وهنا الدارس

(١) الجالي، محمد عبد الله، أغراض تعلم اللغة العربية عند الناطقين بلغات أخرى (مقال) موقع الألوكة، بتاريخ ٢٨-٥-٢٠١٥م. <https://www.alukah.net/authors/view/home/12056>

يحتاج لمقررات تربطه بالغرض ربطا مباشرا؛ فقد يكون الغرض دينيا، أو مهنيا، أو أكاديميا. ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

أ- دراسة اللغة العربية لأغراض دينية:

هنا يكون الغرض من وراء دراسة اللغة العربية فهم الدين الإسلامي، ومصادره من القرآن الكريم، والسنة الشريفة، وما يتمخض عنهما من فقه وعقيدة وغيرهما. يؤكد الشاطبي على أن فهم القرآن لا يكون إلا بالعربية؛ إذ يقول: «القرآن نزل بلسان العرب على الجملة، فطلب فهمه إنما يكون من هذا الطريق خاصة... فمن أراد تفهمه فمن جهة لسان العرب يفهم، ولا سبيل إلى تطلب فهمه من غير هذه الجهة»^(١) وما قيل عن دراسة القرآن الكريم وفهمه يمكن قوله عن العلوم الإسلامية قاطبة من تفسير، وفقه، وحديث، وعقيدة، وسيرة وغيرها.

ب- دراسة اللغة العربية للأغراض المهنية:

تتعدد المهن والوظائف في سوق العمل، وكل منها يحتاج لدراسة اللغة العربية الخاصة بها التي تحمل في طياتها المفردات والمصطلحات والتعابير الخاصة بها؛ فمن يريد أن يعمل في السفارات والقنصليات لابد أن يدرس ما يتعلق بالمؤتمرات والمكاتبات، وعبارات الترحيب والوداع، ومن يريد أن يعمل دليلا سياحيا عليه أن يجيد مهارة المخاطبة وفهم المسموع بسرعة فائقة، ومن يريد أن يعمل في مجال التجارة والاقتصاد عليه أن يتعرف على كفية التعبير عن الأسعار، والعملات، والأسواق المحلية والإقليمية والدولية بلغة العرب، وفن التفاوض التجاري، ومن أراد أن يمتحن تعليم اللغة العربية عليه أن يجيد مهارات العربية كافة فضلا

(١) الشاطبي، إبراهيم بن موسى اللخمي، الموافقات في أصول الفقه، تحقيق: عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت، ج٢، ص ١٠٠.

عن التزود بمخزون كاف من التراث العربي القديم، والوقوف على علوم العربية المتعددة.

عليه، فكل مهنة أو وظيفة تحتاج لإعداد لغوي خاص لا بد أن يقف على إعداد مقرراته مختصين ذوي خبرة، بحيث يشمل الجانب النظري والتطبيقي معاً.

ج- دراسة اللغة العربية للأغراض الأكاديمية:

يدرس العربية تحت هذا الغرض الطلاب الذين جاؤوا من بلادهم للدراسة في الجامعات العربية؛ فيحتاجون إلى دراسة العربية بما يؤهلهم للالتحاق بتلك الجامعات، وأغلب هؤلاء الطلاب حصلوا على الشهادة الثانوية من بلادهم، وكانت اللغة العربية من المقررات التي قاموا بدراستها في مدارسهم.^(١)

هذا، إضافة للذين يسعون لدراسة الثقافة العربية، أو الحضارات العربية؛ حيث لا يمكنهم ذلك إلا بعد دراسة اللغة العربية؛ لأن اللغة هي الوعاء الذي يحمل داخله المحتوى الثقافي والحضاري.

عليه، ينبغي تحديد الأهداف لأي كتاب مدرسي للغة العربية بناء على ما سبق؛ حيث يتم التركيز على ما تقتضيه المرحلة الدراسية المعينة.

المقررات الدراسية وأسس اختيارها:

عند السعي لتصميم مقرر من المقررات لا بد من تحديد الغايات بعيدة المدى، والأهداف من المقرر. وإذا كانت الغاية البعيدة المدى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي الهدف الإسلامي، فينبغي تحديد أهداف كل مقرر، وأهداف المتعلمين

(١) الجالي، أغراض تعلم اللغة العربية عند الناطقين بلغات أخرى، ٢٨-٥-٢٠١٥م.

من دراسته، والسعي لتلاقي هذه الأهداف التي هي أساس إنجاح العملية التعليمية.^(١)

هذا وتختلف المقررات الدراسية التي يدرسها الناطقين بغيرها عن تلك التي يدرسها الناطقين باللغة. ومن الأخطاء المرتكبة في هذا الأمر أن العديد من المؤسسات بالبلدان غير العربية تلجأ إلى المقررات المستوردة من البلدان العربية (السعودية، الكويت، مصر، السودان...) أو إلى كتب التراث التي هي غاية في التعقيد على الناطقين بالعربية، دعت عن الناطقين بغيرها.

حتى في البلدان العربية فالجهود محدودة، مثل: مقررات المعاهد التي تقوم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في السعودية، وجامعة إفريقيا العالمية، وغيرهما.

لكن الأمر الذي يجب وضعه في الحسبان أن الذين يتعلمون اللغة العربية من غير أبنائها لهم ثقافة غير الثقافة العربية الإسلامية، ولغاتهم لها نظم غير نظام اللغة العربية، وبناء على ذلك عند اختيار محتوى المقررات الدراسية يجب مراعاة الأسس التالية:^(٢)

الأساس المعجمي: ويعني به المفردات الجديدة ومعانيها في كتاب مقرر؛ ففي كل مرحلة لا بد أن يلم المتعلم بعدد معين من المفردات الجديدة التي تكون فيما بعد الحصيلة اللغوية له، والتي هي من أبرز المعينات في التواصل اللغوي، وفهم المسموع والمقروء.

الأساس الصوتي: وهو عبارة عن الأداءات والتمثيلات الأدائية للأصوات من حيث المخارج والصفات من خلال أداء الكلام؛

(١) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، ١٩٩٥م، ص ١٢٠-١٢١.

(٢) سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ص ١٠٦.

ولأنه قد تكون هنالك أصواتا مخالفة لأصوات لغته، وأخرى مشابهة، فعليه لا بد من مراعاة هذا الجانب.

الأساس المعرفي والثقافي: أي المعارف اللغوية والثقافية المتعلقة بالثقافة العربية والإسلامية التي يحتويها المقرر، أو يقدمها المدرس من خلال إدارات التدريس.

هذا، ولتعليم اللغات لا بد من تعليم ثقافتها، والعربية من ضمنها إذ إنه من الضروري ربط دارس اللغة العربية من الناطقين بغيرها بالثقافة العربية والإسلامية من خلال الأمثلة والنصوص، وهي المدخل الأساسي لفهم أساليب اللغة العربية.

الأساس البنيوي والتركيب: أي ما يختص بقواعد الصرف الذي يهتم ببناء الكلمات، والنحو الذي يهتم ببناء الجمل. وهذه المقررات ومحتواها لا بد أن تعد من جانب الخبراء والمختصين، وتكون موزعة حسب سنوات الدراسة المتتالية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المدارس التي تدرس اللغة العربية، وهي نوعان:

- المدارس الأهلية التقليدية (فندوق): وهي تدرس كتب التراث.

- المدارس الأهلية العصرية: وتدرس الكتاب المستورد، أو المعدل، أو المعد محليا.

والجدول التالي يوضح أعداد هذه المدارس موزعة على ولايات إقليم جنوب تايلاند.

الولاية	فندوق	عصرية دينية	المجموع
فطاني	٢٤٨	١٢٨	٣٧٦
جالا	١١١	٩٢	٢٠٣
نارتويات	٦٧	٥١٠	٥٧٧
المجموع	٤٢٦	٧٣٠	١١٥٦

جدول (١) يوضح أعداد المدارس (مجتمع الدراسة)^(١)

تعليقات على مجتمع الدراسة:

من خلال الجدول (١) يلاحظ ما يلي:

- عدد المدارس التي تعتمد على كتب التراث ليس بالقليل؛ حيث يبلغ ٤٢٦ مدرسة، وأعلى نسبة تتركز في فطاني (٥٨,٢٢٪) تليها جالا بنسبة (٢٦,٠٦٪) وأخيرا نارتويات بنسبة (١٥,٧٣٪) ولعل التمرکز في فطاني يرجع للبعد التاريخي؛ حيث كانت تشكل العاصمة الإسلامية لحضارة فطاني التي سادت وبلغت عظمتها في القرن الخامس عشر الميلادي.^(٢)

- عدد المدارس العصرية يبلغ (٧٣٠) مدرسة، وأعلى نسبة في نارتويات (٦٩,٨٦٪)، تليها فطاني بنسبة (١٧,٥٣٪)، وأخيرا جالا بنسبة (١٢,٦٠٪)

- عند المقارنة بين عدد المدارس التقليدية والعصرية نجدها كما يلي:

(١) مواقع المدارس الأهلية: نارتويات <http://www.opecnara.go.th/webnew/in-dex.php/en> وفطاني: <http://opec.go.th/website/publication/information> وجالا: <http://yalapec.go.th/yalapec2011/index-ok.php> هذه المعلومات حسب آخر إحصاء، وهو عام ٢٠١٨م.

(٢) شلبي، رؤوف، الإسلام في أرخبيل الملايو ومنهج الدعوة إليه، دار القلم، الكويت، ط ٣، ١٩٨١، ص ٤٤.

الولاية	نسبة المدارس التقليدية	نسبة المدارس العصرية	الفرق بينهما
فطاني	٥٨,٢٢٪	١٧,٥٣٪	٤٠,٥٣٪
جالا	٢٦,٠٦٪	١٢,٦٠٪	١٣,٤٦٪
نارتويات	١٥,٧٣٪	٦٩,٨٦٪	٥٤,١٣

جدول (٢) يوضح نسب المدارس التقليدية والعصرية والفرق بينهما في جنوب تايلاند (مجمع الدراسة)

ويستنبط من هذا الجدول (٢) سيادة الكتاب التقليدي في فطاني مقابل سيادة الكتاب العصري بنوعياته المختلفة في نارتويات، أما جالا فتتوسط بين الولايتين في الحالين، غير أن الكتاب التقليدي هو الأكثر استعمالاً؛ ومرجع ذلك كثرة المدارس التقليدية بها لقربها من فطاني. عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من ٧٥ مدرسة بواقع ٢٥ مدرسة من كل ولاية بمختلف الأنواع، وهي حسب استخدام الكتاب المدرسي للغة العربية بتنوعاته المختلفة تتوزع جملة وفقاً للجدول التالي (جدول ٣) الذي صمم على أساس الأعداد والنسب المئوية.

الكتاب المستورد				كتب التراث	الكتاب المحلي		العربية بين يديك	
الأزهر	المصري	السعودي	الكويتي		معدل من مستورد	معدل محلياً		
٧	١٢	١٠	٥	١٥	١٠	١١	٥	العدد
٩,٣٪	١٦٪	١٣,٣٪	٦,٧٪	٢٠٪	١٣,٣٪	١٤,٧٪	٦,٧٪	النسبة٪

جدول (٣) يوضح عينة الدراسة

ملاحظات على عينة الدراسة:

من خلال الجدول (٣) يلاحظ ما يلي:

- أعلى نسبة للكتاب المدرسي هي لكتب التراث (٢٠٪) وذلك لقدم هذا النوع من التعليم في الإقليم المعني، وما زال مستمرا؛ بل يعد من مرتكزات الحفاظ على الهوية الدينية.

- أقل نسبة لسلسلة كتاب (العربية بين يديك) وهذا يرجع لحداثة الكتاب، ثم إن من يستعمله غالبا ممن يتخصص في تدريس العربية للناطقين بغيرها، وهم قلة، ومع الكتاب الكويتي.

- تتساوى نسبة الكتاب السعودي مع الكتاب المعدل من كتاب مستورد (١٠٪) لكل.

- تتساوى نسبة الكتاب الكويتي مع (العربية بين يديك) (٥٪) لكل.

- هناك تقارب بين نسبة الكتاب المصري (١٢٪) والكتاب المعد محليا (١١٪)، بينما يتوسط بينهما الكتاب المعد لطلاب الأزهر.

- نسبة الكتاب المستورد مجتمعة (٣٤٪) وهي فوق الثلث، بينما نسبة الكتاب المعد أو المعدل محليا مجتمعة (٢١٪)، وكان الأحرى أن تكون هي النسبة الأعلى.

مناقشة الأسئلة:

بعد عرض مجتمع الدراسة وعينتها، وتحديد خصائص كل، سنناقش الأسئلة والتي من خلالها تظهر أبعاد المشكلة، وملامح حلولها الممكنة.

مناقشة السؤال الأول- ما أسباب تعدد الكتاب المدرسي للغة

العربية في هذا الإقليم؟

بحسب الملاحظة من خلال المعاشية، والمقابلات التي أجراها الباحث، تتلخص الأسباب فيما يلي:^(١)

الدعم المادي: وله أثر في تحديد الكتاب؛ فهناك بعض الجهات الخيرية تتبرع ببناء المدرسة، وهذه السمة تغلب على المدارس التي تستخدم الكتاب السعودي (١٠٪) والكويتي (٥٪) وارتفاع نسبة الكتاب السعودي لقدم التواصل بين المملكة العربية السعودية وجنوب تايلاند.

الإرث الديني: حيث كانت مدارس (الفندق) من أقدم المدارس التي تعلم العربية، ويرى الكثير من سكان الإقليم لا بد من الحفاظ على هذا النوع؛ حيث يعد مرتكزا مهما من مرتكزات الهوية، لكن مما يؤخذ عليه أن الدارسين يحفظون المتون دون إجادة مهارات اللغة العربية.

الدعم العلمي: وهذا يظهر لدى المدارس التي تستخدم الكتاب المستورد عموما، فبعض المدارس تبعت خريجيها للبلدان التي تدرس كتابها المدرسي من أجل المنح الدراسية في جامعاتها، وبالإضافة لمصر والسعودية والكويت هناك طلاب يذهبون للسودان للدراسة في جامعة إفريقية، وأم درمان الإسلامية، معهد الخرطوم الدولي، غير أن الكتاب السوداني لم يدرس في هذا الإقليم؛ وربما يكون لحداثة التواصل بين السودان وهذا الإقليم.

ضعف المخرجات: لاحظ الكثير ممن يقوم بتدريس العربية في هذا الإقليم من الوافدين من بلدان عربية، أو ممن الذين درسوا

(١) مقابلة مع: تيه، سليمان، مدرس لغة عربية بمدارس الترقية، ولاية نارتوت، بتاريخ ٢٠٢١-٦-٣، ود. مونيح، صاحب البحر عثمان، أستاذ مساعد بشعبة اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الأمير سونكالا، فطاني، بتاريخ ٢٠٢١-٦-٢

فيها أن كتب التراث، والكتاب المستورد لا يفيان بالغرض من تعليم اللغة العربية؛ وهو إجادة المهارات في الأساس الأول، فلجأ البعض إلى تعديل هذه الكتب وفق ما يرونه مناسباً بالتنسيق والتبسيط والإضافة والحذف، ونسبتها (١٠٪) وفي المقابل قامت نخبة من المدرسين وأساتذة الجامعات بإعداد سلسلة تتضمن المهارات، والقواعد، وأسس البلاغة، مع الربط بالتراث العربي، مع مراعاة خصوصية الثقافة المحلية، وهذه الكتب نسبتها (١١٪)، بينما لجأ فريق ثالث إلى تدريس كتاب (العربية بين يديك) من أجل تجويد المهارات، والإلمام بأساسيات قواعد العربية، وهو معد في الأساس لهذا الغرض.

مناقشة السؤال الثاني- ما العوامل التي تحول دون توحيد الكتاب المدرسي في الإقليم المعني؟

تقف وراء عدم توحيد الكتاب المدرسي للغة العربية عدد من العوامل، منها أن الوزارة تترك حرية الاختيار لهذا النوع من المدارس، فضلاً عن الخلافات المذهبية تبعا لبعض الجهات المانحة، زد على ذلك عدم وجود جهاز أو جسم يسعى لتوحيد جهود هذه المدارس، وبالتالي توحيد الكتاب المدرسي.

مناقشة السؤال الثالث- ما الآثار المترتبة على هذه الوضعية للكتاب المدرسي للغة العربية في جنوب تايلاند؟

هناك العديد من الآثار السالبة المترتبة على هذه الوضعية، ومن أبرزها:

- ضعف الأداء الكلامي والكتابي؛ وهذا مرجعه أن معظم الكتب التي تدرّس لا تتناسب مع هذه النوعية من الدارسين (كتب التراث، الكتاب المستورد).

- حال انتقال الطالب من منطقة لأخرى قد لا يجد السلسلة التي بدأها في منطقته الأولى، وبذلك يفقد جهدا كبيرا، كما يحتاج إلى تأسيس من البداية مرة أخرى لمواكبة السلسلة التي تدرسها المدرسة التي انتقل إليها.

- من جانب المعلمين (خاصة من التايلنديين) قد يكون درس كتابا آخر، ويعمل في مدرسة تدرس كتابا غير الذي درس فيجد صعوبة كبيرة في إيصال إلى ما هو مراد، فيضطر إلى اللجوء إلى الترجمة باللغة المحلية، وهنا يفقد الطالب المهارات اللغوية المتعلقة بالعربية، ويفهم المضامين فقط.

مناقشة السؤال الرابع- ما الحلول التي تضع الكتاب المدرسي للغة العربية في وضعه الصحيح حتى يحقق مخرجات متميزة؟

بناء على ما سبق فالمشكلة تحتاج إلى حلول، ومن خلال المقابلات، واستقراء المشكلة من جوانبها المتعددة يمكن القول من أهم الأشياء التي تساعد على حل الإشكال، هي:

- تكوين جسم يمثل كل هذه المدارس، ويشمل عددا من الخبراء الأجانب والمحليين، ودوره هو وضع معالم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لتدريس اللغة العربية بجنوب تايلاند.

- بعد وضع التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تكلف نخبة من الخبراء الأجانب (يجبذ ممن عملوا بتايلاند، أو جنوب شرق آسيا) والمحليين لوضع كتاب مدرسي في سلسلة تُراعى فيها كل أساسيات الكتاب المدرسي للغة العربية للناطقين بغيرها.

- عقد دورات تدريبية للمدرسين على الكتاب الجديد على دفعات.

- تجريب الكتاب الجديد على بعض المدارس لفترة محددة، ثم

تقويم التجربة، ثم تعميمها.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة يشير الباحث إلى صعوبة التحصل على المعلومات بسبب ظروف جائحة كورونا التي أدت إلى إغلاق المدارس، وبالرغم من ذلك فقد لجأ الباحث إلى المقابلات الشخصية عبر الوسائط، فتحصل على ما انبنت عليه هذه الدراسة، وتوصلت إلى عدد من النتائج التي تسهم في حل الإشكال.

النتائج:

من أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

- من أبرز أسباب تنوع الكتاب المدرسي للغة العربية في جنوب تايلاند: تنوع مصادر الدعم المادي والعلمي، والمحاولة للحفاظ على الإرث الديني، وملاحظة البعض ضعف المخرجات، والسعي للتطوير.

- من أهم العوامل التي تحول دون توحيد الكتاب المدرس: ترك الحرية للمدارس في اختيار الكتاب المدرسي للغة العربية من قبل الوزارة المعنية، وعدم وجود كيان تنطوي تحته هذه المدارس، فضلا عن الخلافات المذهبية.

- الآثار السالبة المترتبة على هذه الوضعية هي: ضعف الأداء اللغوي للعربية بجوانبه المتعددة، ولجوء كثير من المدرسين إلى طريقة الترجمة.

- من أبرز الحلول لهذه المشكلة تكوين جسم يهتم بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لتدريس العربية بجنوب تايلاند، وبالتالي توحيد الكتاب المدرسي لها.

التوصيات:

بناء على النتائج المذكورة يوصي الباحث بما يلي:

- بعد تكوين الكيان الذي يوحد هذه المدارس يتواصل مع الجهات المانحة لإيقاف الكتاب المستورد، وتحويل الدعم لمادي من ناحية للمساعدة في إعداد الكتاب الجديد، وترشيح الخبراء من ناحية أخرى.
- تأسيس معهد أو كلية لتدريب المدرسين على الكتاب الجديد حتى تشمل الجودة جميع الحلقات.
- تحفيز المدارس على استخدام الكتاب الموحد بالطرق المناسبة.
- استصدار قرار بإيقاف كل أنواع الكتب سوى الكتاب الموحد الذي أعدت تحت إشراف الكيان المقترح، وتم تدريب المدرسين على تدريسه.

المصادر والمراجع

الكتب:

- حساني، أحمد دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٩م.
- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، ١٩٩٥م.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى اللخمي، الموافقات في أصول الفقه، تحقيق: عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت.
- شلبي، رؤوف، الإسلام في أرخبيل الملايو ومنهج الدعوة إليه، دار القلم، الكويت، ط ٣، ١٩٨١م.

المجلات المحكمة:

- جباري، سامية، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة (مقال)، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، العدد ٣، مج ٣.

المواقع الإلكترونية:

- الجالي، محمد عبد الله، أغراض تعلم اللغة العربية عند الناطقين بلغات أخرى (مقال) موقع الألوكة، بتاريخ ٢٨-٥-٢٠١٥م. <https://www.alukah.net/aut-/hors/view/home/12056>
- موقع المدارس الأهلية بولاية جالا: <http://opep.go.th/website/publication-information>
- موقع المدارس الأهلية بولاية فطاني: <http://www.opecnara.go.th/webnew/index.php/en>
- موقع المدارس الأهلية بولاية نارتياوات: <http://yalaopec.go.th/yalaop-pec2011/index-ok.php>

المقابلات:

- تيه، سليمان، مدرس لغة عربية بمدارس الترقية، ولاية نارتبوات، بتاريخ ٣-٦-٢٠٢١م
- د. مونج، صاحب البحر عثمان، أستاذ مساعد بشعبة اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الأمير سونكالا، فطاني، بتاريخ ٢-٦-٢٠٢١م.

دَوْرُ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا فِي عَصْرِ الْعِلْمَانِيَّةِ

د. محمد زين العابدين علي حنفي عميرة^(١)

drzaien@yahoo.com

(١) الأستاذ المساعد بجامعة القاهرة والطائف ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م

مقدمة:

يُعدُّ المُعلِّمُ عنصراً مُهمّاً من مُدخلات المنظومة التعليمية، فهو الشخصُ المنوطُ به تصحيح المواقف التعليمية وتفعيلها، بحيث تدفع التلميذ إلى المشاركة في العملية التعليمية. فمهما كانت جودة المناهج ووفرة الإمكانيات من كتب ومعامل وأبنية ووسائل تكنولوجيا متقدمة فلم يمكن تحقيق الأهداف التربوية إلا بالمعلم الكفء المتمكن من مادته العلمية تخطيطاً وتنفيذاً وتوجيهاً وتقويماً. (عميرة/٢٠١١)

وأستاذ الجامعة إذا استعرضنا دوره من رسالة الجامعة، وجدناه متعدد الجوانب متشعب الفروع، فهو لا يقتصر على التدريس ونقل المعارف والمعلومات إلى أذهان طلابه، ولكنه يتعدى هذا بكثير. حتى نقل المعارف والمعلومات لا يكون ذلك النقل المجرد. بل هي المعارف والمعلومات التي تصل إلى أذهان الطلاب من أستاذهم الجامعي مشفوعة بما يسمى بالشك المنهجي. وَلَنْ يَتَمَّ ذلك إلا على يد أستاذ له شأن يؤهله لإنجاز هذا المطلوب. إنها عملية ليست بالسهولة التي تبدو في التعبير عنها، ولكنها تحتاج إلى كفايات عظيمة ينبغي أن يتحلى بها. إنها تحتاج منه أن يدرّب طلابه على كيفية الكشف عن الحقائق بأنفسهم من مصادرها الأولية أو الثانوية، من الكتب والنشرات والدوريات والتقارير والمخطوطات، بالإضافة إلى المعلومات المختلفة عبر قواعد المعلومات المتوفرة بالإنترنت، ولا يستقبلوا شيئاً باستهواءٍ شديدٍ دون نقد. فَمَنْ لهؤلاء الطلاب إذاً غير أستاذ يدرّبهم ويرشدهم ويهديهم سواء السبيل. (العرشي/٢٠٠٩)

وقد انعكس أول مظهرٍ للتطور التربوي في العصر العباسي على مفهوم التعليم ومنهاجه. ذلك لأنَّ مفهوم التعليم ارتبط بطبيعة

العصر وظروف المجتمع. وقد مثَّل هذا الاتجاه أئمة المذاهب، فأبو حنيفة مثلاً دعا إلى تنظيم منهاج يجعل المتعلم يعيش عصره فكراً وثقافة، ويسلحه بما يجابه به التحديات التي تواجهه. ولم يقف أبو حنيفة عند التقرير النظري، وإنما عمل على ترسيخ مفاهيمه في نفوس تلاميذه الذين تعرضوا للموقف نفسه. وبرأيه أنَّ على المتعلم أن يَظْلِعَ على تيارات عصره، ومعرفة الخاطئ من الصحيح، حتى يتخلص من الجهل وحتى لا تنزل به شبهة مما ينزل بغيره، وألا يقتصر على تعلم ما يعتقد المتعلم أو المعلم أنَّه الحق، لأنَّ ذلك يجعل العلم شبيهاً بالجهل. فالحقُّ لا يُعرف إلاَّ بمعرفة الباطل، والصواب لا يتوصل إليه إلا بالوقوف على الخطأ. (الخليج / ٢٠٠٩)

ولم يظهر في صياغة مفهوم العلمانية - خاصةً في الفكر العربي - الإشارة إلى وشيجة الارتباط بين تطور العقل الفلسفي الغربي، وظهور العلمانية وتكونها، وكيف تحولت إلى أنساق كبرى، مقصية لئله، والقيمة، والمرجعية المتجاوزة، والناظم المنهجي؟.

لذا قلَّ الرُّدُّ على العلمانية في مفاهيميتها، وفي بنيتها وتركيبيتها، وفي أنظمة الحياة الملازمة لها وانعكاسها على أفراد المجتمع، وقلَّما نجدُ موقفًا نقدياً مُتوازناً، يَنْفُذُ إلى عمقها ويقومُ بمخلخلتها في أساس تركيبها، وفي مآلات تنزيلها، والمفارقة بينها وبين العدالة والخير والمساواة. (المسيري والعظمة / ٢٠٢٠، ص ١٥٣ - ١٥٥)

ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الراهنة إلى تعرُّفٍ فعالية دور مُعَلِّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في المنظومة التعليمية في عصر العِلْمَانِيَةِ لِبناء مُخرجات تعليمية سليمة، ومدى انعكاس ذلك على المجتمع الإقليمي والدولي المعاصر، وإيجاد الحلول المُناسبة لِمُعالجة الآثار السلبية التي أوجدتها العِلْمَانِيَةِ في الوقت الراهن، وذلك في

ضوء القيم السماوية المنبثقة من عقيدة الإسلام الصحيحة.

الدراسات السابقة:

لم توجد دراسات تناولت دور مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصر العِلْمَانِيَّة وآثارها السلبية في المجتمع الإقليمي والدولي في أي مستوى تعليمي في حدود علم الباحث معتمداً في ذلك على مراكز مصادر البحث العلمية، وعلى شبكة المعلومات الدولية، ولكن توجد دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الراهنة. يمكن عرضها فيما يلي للإفادة منها في تأصيل الإطار النظري لهذه الدراسة ودعم مشكلاتها والإجابة عن بعض تساؤلاتها:

أولاً- دراسات تناولت أدوار ومهارات وكفايات مُعلمي اللغة العربية لأبناء العربية والناطقين بغيرها منها:

- ١- دراسة (الدجاني ٢٠١٣)، موضوعها: مُعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها - القابلية والتمكن.
- ٢- دراسة (البرجاوي ٢٠١٥)، موضوعها: أدوار المدرس في عالم متغير - الواقع والمأمول.
- ٣- دراسة (العنان ٢٠١٥)، موضوعها: كفاءة مُعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٤- دراسة (Alribati ٢٠١٨)، موضوعها: أدوار المُعلم.
- ٥- دراسة (عبد الحميد ٢٠٢٠)، موضوعها: دور المُعلم في العملية التعليمية.
- ٦- دراسة (النجيلي ٢٠٢١)، موضوعها: الأدوار الجديدة للمُعلم في ظل تقنيات التعليم.

ثانياً- دراسات تناولت مفهوم العِلْمَانِيَّة وآثارها في العالم، منها:

- ١- دراسة (فركوس ٢٠٠٥)، «العِلْمَانِيَّة حَقِيقَتُهَا وَخَطُورَتُهَا».
- ٢- دراسة (الدويهيس ٢٠٠٨)، «من سلبيات العِلْمَانِيَّة».

٣- دراسة (صلاح الدين ٢٠٠٩)، موضوعها: آثار العلمانية المُدمرة للعالم.

٤- دراسة (مسلم، والزغبى ٢٠١٥)، موضوعها: آثار العلمانية في العالم الإسلامي في مجال الثقافة والتعليم.

٥- دراسة (أنوزلا ٢٠١٦)، موضوعها: لماذا تخاف مجتمعاتنا من العلمانية؟.

٦- دراسة (عميرة ٢٠٢١)، موضوعها: العلمانية ومنظومة التعليم الدولية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد تأكيدها على أهمية دور المعلم بشكل عام، ومُعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص في فعالية العملية التعليمية، وإطلاعه على تيارات عصره، ومعرفة الخاطئ من الصحيح، حتى يتخلص من الجهل، ولا تنزل به شبهة، ولا سيما الفكر العلماني وآثاره السلبية في العالم الذي نجني نتائجه الآن في كل مجالات الحياة، ومواجهته بالمنطق السليم داخل غرفة الدرس وخارجها مع تلاميذه لتحقيق الأهداف المرجوة. وهو ما يدعم الدراسة الراهنة.

وجديرٌ بالذكر هنا أن دراسات عبد الوهاب المسيري الذي يُعدُّ أبرز مُنظري الرؤية الوجودية التوحيدية، والمؤسسين لمقولاتها المعرفية وبُناها المنهجية، وتوظيفاتها التصديقية على مدارس أخرى وتجاربها المعرفية، فقد تمكن من دراسة العلمانية وآثارها السلبية؛ في مشروع تحليلي ضخم، تحت عناوين عدة، منها: المجلدان النظري والتطبيقي للعلمانية الجزئية والشاملة، والفلسفة المادية وتفكيك الإنسان، والحادثة وما بعد الحادثة، والعلمانية تحت المجهر. فأورد بالتفصيل مشكلات التعريف وأزمة علم الاجتماع الغربي والعربي، وفشلها في تكوين مفهوم مساوٍ لحقيقة العلمنة وآلياتها المُركّبة، ونشأتها البنيوية، وتحركها الغائر،

وعملها الداخلي في الوجدان البشري، وامتدادها وتحولها إلى لازمة مُولدة للإمبريالية، لذا ستعتمد الدراسة الراهنة على رؤيته في تقييم العُلَمانية في ضوء المنهج المعرفي التوحيدي.

مشكلة الدراسة:

تحاول العُلَمانية بكل صرامة تحديد علاقة الدين والمطلقات والماورائيات (المتافيزيقية) بكل مجالات الحياة، وهي رؤية عقلانية مادية، تدور في إطار المرجعية الكامنة والواحدية المادية التي ترى مركز الكون كامن فيه، غير مفارق أو متجاوز له، وأن العالم بأسره مكوّن أساساً من مادة واحدة، ليست لها أية قداسة ولا تحوي أية أسرار، وفي حالة حركة دائمة لا غاية لها ولا هدف، ولا تكثرث بالخصوصيات أو التفرد أو المطلقات أو الثوابت، هذه المادة تشكل كُلاً من الإنسان والطبيعة، ومن ثمّ فالعلمانية الشاملة رؤيةٌ واحدة طبيعية مادية تُصَفّي الثنائيات فتلغي الحيز الإنساني تماماً، إذ لا يوجد فيها مجال إلا لحيز واحد هو الحيز الطبيعي/ المادي.

وبعد أن تصل المتتالية العُلَمانية الشاملة إلى التحقق في معظم حلقاتها، تُصَفّي الثنائيات، وتُصَفّي بذلك تركيبة الإنسان ومقدرته على التجاوز (تجاوز الطبيعة/ المادة وذاته الطبيعية/ المادية) فيختفي الإنسان الفرد، الحر، الواعي، المسؤول أخلاقياً واجتماعياً، ويذوي كيانه كمقولةٍ مستقلة عن عالم الطبيعة/ المادة، ويصبح جزءاً لا يتجزأ منها، ويُنظَرُ إليه باعتباره كائناً أحادي البعد، بسيطاً، ومع إنكار تركيبة الإنسان ومقدرته على التجاوز تسود الواحدية المادية، وتُنزَع القداسة عن العالم (الإنسان والطبيعة)، فيسقط في قبضة الصيرورة المادية، ويظهر الإنسان الطبيعي الذي يُعرَف في ضوء أبعاده واحتياجاته المادية (الدوافع الاقتصادية أو الجسمانية)، حدوده

هي حدود المادة، أهدافه وغاياته وأخلاقه مادية، سلوكه وتطلعاته وأشواقه مادية، لا توجد مسافة تفصل بينه وبين الطبيعة/ المادة (المسيري والعظمة/٢٠٢٠، ص ١١٩ - ١٢٦)، ومن ثمَّ يَضِيعُ الإنسانُ الحُرَّ المسؤول. وقد أخذَ الفكرُ العلماني يقتحم مكونات وعناصر المنظومة التعليمية ويشكلها منذ عصر الحداثة والتَّنَوُّر، فظهر تأثيره واضحاً في بناء المناهج التعليمية، وبرامج إعداد المُعلِّمين، والوسائل والأنشطة التعليمية، والبيئات التعليمية تحت شعار التنور والحرية. فصارت قيمُ الحرية مطلقة غير مقيدة بالشوابت وغير مسؤولة مما انعكس على العملية التعليمية، فأصبح الإنسانُ في المجتمع يمارس الحرية المطلقة فنراه يتجرأ على الشوابت السماوية والإساءة إلى الرسل ويدعو إلى الإلحاد والعنصرية والإباحية والإلتهاء، ويحتكر ويسيطر تحت مبدأ الحرية والتنور وهيمنة المادية الوجودية. فأنت حُرٌّ ما لم تضرَّ فإذا أضررتَ فأنت لست حُرّاً لأنَّ الحريةَ مسؤولةٌ ومُقيدةٌ، وها هو الوضع في فرنسا وهولندا والدينيمارك والمكسيك وأمريكا أفضل دليل على ذلك في الوقت الراهن.

وتتحدد مشكلةُ الدراسةِ الراهنةِ في التساؤلات البحثية التالية:

١- ما القيمُ السماويةُ المنبثقةُ من عقيدة الإسلام الصحيحة التي يُبْنَى في ضوئها دورُ مُعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

٢- ما دورُ مُعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصر العُلَمانية؟

٣- ما العُلَمانية؟

٤- ما النتائج والآثار السلبية للعُلَمانية؟

٥- هل العُلَمانية مقصيةٌ لله خالق كل شيء؟

٦- هل يجوزُ إقصاء ملك الملكوت عن إدارة شؤون مُلكه؟

٧- هل الإسلامُ جاء لقومٍ بعينهم دونَ غيرهم أم جاء كافّةً للعالمين إنسهم وجنّهم؟

٨- ما مدى فعالية دور مُعلمي اللّغة العربية في تعليم الناطقين بغيرها في عصر العِلْمانية وانعكاس ذلك على المجتمع الإقليمي والدولي ؟

أهداف الدراسة:

تهدفُ الدراسةُ الراهنةُ إلى ما يلي:

١- تحديد القيم التربوية المنبثقة من عقيدة الإسلام الصحيحة التي يُبنى في ضوئها دورُ مُعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- تحديد أدوار مُعلمي اللّغة العربية الواجب توافرها لديهم لتعليم الناطقين بغيرها.

٣- بيان مفهوم العِلْمانية ونتائجها السلبية على المجتمع الإقليمي والدولي المعاصر.

٤- بيان الحلول العلاجية المُناسبة لسلبات العِلْمانية.

٥- بيان مدى فعالية دور مُعلمي اللّغة العربية في تعليم الناطقين بغيرها في عصر العِلْمانية وانعكاس ذلك عليهم.

حدودُ الدراسة:

تقتصرُ الدراسةُ في تدريسها على موضوعات القراءة الواردة في الوحدات الدراسية (٩ و ١١ و ١٣) من كتاب الطالب الرابع من سلسلة كُتب العربية بين يديك المقررة على المتعلمين الناطقين بغير العربية،

الجزء الثاني، للمستوى المتميز. وموضوعات دروس الوحدات هي:

١- الوحدة التاسعة (العولمة).

٢- الوحدة الحادية عشر (الباحث عن الحقيقة).

٣- الوحدة الثالثة عشر (آثار الثقافة الإسلامية).

تستخدم الدراسة في تدريس الوحدات الدراسية نظام Power Point في العرض ، وشبكة المعلومات الدولية (غرفة زووم Zoom) عن بُعد والمدونات والمواقع والروابط والقنوات التعليمية ، وأسلوب الحوار الاكتشافي المتبادل.

تستخدم الدراسة بطاقة الملاحظة المُضمَّنة أدوار مُعلمي اللغة العربية أثناء تدريس موضوعات الوحدات الثلاثة للوقوف على مدى أدائهم.

تقتصر الدراسة في تطبيق الوحدات الدراسية عن بُعد على المتعلمين الناطقين بغير العربية لمدة ثلاثة أشهر.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي أثناء تطبيق الوحدات الدراسية على عينة الدراسة التجريبية للوقوف على فعالية دور مُعلمي اللغة العربية في تعليم الناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- المساهمة في إعداد قائمة بأدوار مُعلمي اللغة العربية في تعليم الناطقين بغيرها في ضوء القيم السماوية المنبثقة من عقيدة الإسلام.

٢- بناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء المُعلم في العملية

التعليمية.

٣- توضيح مفهوم العلمانية وخطورتها على مُدخلات ومُخرجات المنظومة التعليمية.

٤- إيجاد موقف نقدي مُتوازن ينفذ إلى عمق العلمانية ويقومُ بِمُحَلِّلتِها في أساس تركيبها ومآلاتِ تنزيلها، والمفارقة بينها وبين العدالة والخير والمساواة.

٥- عرض الحلول المُناسبة لمواجهة سلبيات العلمانية في العالم.

٦- تُعدُّ الدراسة من المبادرات الأولى في تعرُّف دور مُعلمي اللغة العربية في تعليم الناطقين بغيرها في عصر العلمانية.

مُصطلحات الدراسة

القيمُ الإيمانيةُ والخلقيةُ Moral And Religious Values

يُقصدُ بها مجموعة القيم التي تستهدف أداء العبادات والالتزام بالأخلاق التي حث عليها الله والرسول ﷺ كالصلاة والزكاة والحج والصوم والصدق، والأمانة والطاعة والوفاء والحب وغير ذلك مما يقع في دائرة الإيمان والتوحيد. (اللقاني والجمل/١٩٩٩، ١٨٦)

القيمُ الدينيةُ Religious Values:

هي الموجهات السلوكية التي تُحرك الفرد نحو العمل، وتدفعه إلى السلوك بطريقة تتفق ومبادئ الأديان، ويتخذها مرجعاً رئيسياً للحكم على سلوكه بأنه مرغوب فيه، أو غير مرغوب فيه. (اللقاني والجمل/١٩٩٩، ص ١٨٦)

ويُمكنُ الإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

أولاً- القيم الأساسية المنبثقة من عقيدة الإسلام:

تدعو جميع الأديان السماوية إلى الإيمان بالله والملائكة والكتب والرسل واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره، واحترام الإنسان حتى وإن لم يكن أخاً في الدين، والحرص على العيش معه في سلام. وكل هذه الأديان السماوية تركز على قيم أخلاقية تكاد تكون واحدة وهي: التوحيد لله والإيمان بالرسل والكرامة الإنسانية واحترام الحياة والحريات والعدل والحق والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصدق والأمانة والمساواة والإخاء والرحمة والإحسان والعفو والتسامح والتعاون على البر والتقوى وعمارة الأرض وفق منهج الله، وكل هذه القيم مترتبة فيما بينها.

وسوف نعرض هنا لبعض القيم الإنسانية الأساسية التي تُعد من أهم القيم التي نادى بها الإسلام والتي نستخلصها من كثير من الآيات القرآنية ومن الأحاديث النبوية الشريفة كما نجدتها في التوراة وفي الوصايا العشر وفي الإنجيل وهي من القيم المشتركة بين جميع الأديان ويمكن الاعتماد عليها. وأولى هذه القيم التوحيد لله كما ورد في قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ، اللَّهُ الصَّمَدُ، لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ، وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الإخلاص: ١-٤)، وأيضاً الكرامة الإنسانية، التي أكد عليها القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾. (الإسراء: ٧٠)

وكرامة الإنسان مترتبة بحريته المسؤولة فلا كرامة له دون حرية لأن منع الحرية هو إهدار لكرامته، ولا شك أن الحرية من أهم القيم الإنسانية لأنها مسؤولة عن فعل الفاعل.

ومن أهم القيم الإنسانية التي أقرها الإسلام قيمة الحياة والحفاظ عليها والحث على التعارف والتعاون وعدم الفساد في

الأرض والنهي عن الأذى والعدوان يقول عزّ من قائل: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واثقوا الله إنّ الله شديد العقاب﴾ (المائدة: ٢)، وقد نهى القرآن الكريم في كثير من الآيات عن قتل النفس إلا بحقها فيقول الله تبارك وتعالى: ﴿مَنْ أَجْلٍ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾. (المائدة: ٣٢) ويستوقفني الجزء الثاني من هذه الآية الكريمة ﴿وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾ فالذي يمنع إنساناً من قتل نفسه أي الانتحار أو قتل الآخرين بالإبادة الجماعية فكأنه يساعد على إحياء البشرية جمعاء. هنا حث القرآن الكريم على احترام الحياة والمحافظة عليها، ومساعدة الآخر على الاستمرار في الحياة. (الخليج ب/٢٠٠٩)

ثانياً- دورُ مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

في ضوء النظام التعليمي العالمي المعاصر الذي نشهده اليوم يتطلب الحاجة إلى معلم كفء معاصر يواجه متغيرات العصر الفكرية والثقافية والحضارية والعلمية، لينمي لدى المتعلم قيماً أخلاقية وصفات شخصية وأنماطاً سلوكية مرغوبة. ومُعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والأيدولوجية والتكنولوجية التي تُحيطه خارج المجتمع، وإنما يصبح المُطَّلِع والمُنظَّم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية والجمود عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري وحرية الرأي المسؤولة بمزيد من النقد البناء لما يواجهونه.

وتتمثل أدوار مُعلم اليوم والغد في : إتقان مهارات التواصل

والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة وتهيئة بيئة صفية جيدة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس، ومن ثمَّ يُمكن تناول دور مُعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل من التوضيح على النحو التالي وذلك بأن يكون دور المُعلم: (انظر: الدراسات السابقة)

١- بانيًا للتوحيد والتدين: بناء المعلم لمفهوم التوحيد والتدين في نفوس التلاميذ هو مصدر كل نجاح ومعيار الإخلاص والصدق في تحقيق الأهداف المنشودة.

٢- محفزًا للعلم والثقافة: يُحَبِّبُ المُعَلِّمُ تلاميذه في العلم ويرغبهم فيه وفي السعي إلى اكتساب الثقافة. ولو أنَّ المُعَلِّمَ نجح في أن يؤصِّل عادة حب إكتساب المعرفة لدى طلابه فلن يتوقف نموهم عند حد، وإلا أصبحوا جاهلين بما يجري حولهم وما يستجد في كل مجال.

٣- قدوةً لتلاميذه: المعلم الذي يحث طلابه على الصلاة وهو في الوقت نفسه لا يؤديها، أو يتقاعس عنها، يسيء إلى العملية التربوية وإلى المدرسة في آنٍ واحد، والمعلم الذي يحث تلاميذه على أهمية التزام المواعيد وأهمية الوفاء بها، ثم يحضر إلى غرفة الدرس متأخرًا يمحو بتصرف واحد عشرات الأقوال التي صَبَّها في آذانهم.

٤- قائمًا على الشورى: إن المعلم عندما يضرب لطلابه الأمثلة الواقعية من تراثنا الإسلامي العتيذ مبتدئًا برسول الله ﷺ بصفته مثالاً أعلى في استشارة أصحابه الكرام رضوان الله عليهم تطبيقًا وتنفيذًا لتعاليم القرآن الكريم (وشاورهم في الأمر) عندما يفعل

المعلم ذلك ويقرنه بتنفيذه هو بنفسه حيث يفتح الباب لتلاميذه كي يعبروا عن أنفسهم، إنما يرسخ هذا المبدأ في نفوسهم ويدعم قيمته لديهم.

٥- مُتجدداً ومُجدداً: إنّ المعلم يتعرّض في كل يوم من أيام عمله إلى تحدٍّ جديد يتمثل في حماسة التلاميذ الذين يحيطونه بأفكار جديدة وأسئلة متنوعة، والمعلم هنا مطالب بأن يكون متجدد الفكر والنشاط، كما ينبغي عليه أن يكون حاضر الذهن سريع البديهة مُستعداً للمفاجآت غير جامد ولا متحجر.

٦- عاملاً على ربط التلاميذ بواقع المجتمع وثقافته: قد يقرأ التلاميذ كثيراً من الكتابات التي لا يراعي كُتابها عقول الناشئة، والذين قد لا يلتزمون أصول التربية السليمة وأهدافها، ومن هنا قد تسيء هذه الكتابات إليهم أكثر ممّا تفيدهم، ويصبح واجب المعلم هنا هو أن يعمل على الأخذ بأيديهم إلى برّ الأمان فيما يقرؤون.

٧- موضوعياً متواضعاً: أي يتسم بعدم التميز والتعصب في معاملة الدارسين، وأن يكون موضوعياً يستند على أسس ومعايير علمية في معالجة الدروس والقضايا الفكرية، وأن يكون متواضعاً دون إهدار لكرامته.

٨- حافظاً للنظام: عليه أن يغرس عادة حب النظام في نفوس التلاميذ، وأن يؤصلها في سلوكهم كعادة تبقى معهم ما امتد بهم العمر، يتصرفون على أساسها بوجي من تربيتهم وضمايرهم، لا بسبب أن هناك حارساً يراقبهم، إن تربية الضمير الحي لدى أفراد المجتمع هي من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم، فهو القادر على أن يغرس فيهم الإحساس بالمسؤولية تجاه المجتمع وقيمه المنبثقة من الدين السماوي الصحيح بحيث يحاسب كلّ منهم نفسه بنفسه إن

هو أخطأ في حق الله وحق الجماعة.

٩- دائرة معارف متحركة: إن كثيراً من التلاميذ في ظنهم أن المعلم يعرف كل شيء، وأنه يمتلك القدرة على تحليل جميع الأمور، كما أنه يجد الحل لجميع المشكلات، فهو مصدر معرفي لا ينضب. هكذا يتصورون، ولكنهم يفاجئون بأن بعض المعلمين لا يستطيعون أن يخرجوا أنفسهم عن دائرة المادة الدراسية، وقد يرفض الإجابة عن أسئلتهم كلها أو بعضها. إن المعلم يجب أن يكون مُلمّاً بأطراف القضايا التي تشغل بال مجتمعه، وأن يكون واعياً لأسباب الأحداث ودوافعها عالماً بتفاعلاتها متفهماً لأسئلة تلاميذه واستفساراتهم عنها ومجيباً عليها بالأدلة القاطعة المُقنعة.

١٠- مُتفاعلاً: المُعلّم ليس مجرد (عالم) يعرف جانباً من العلم الذي يحاول أن يمنحه لتلاميذه إنه أكثر من ذلك. فهو بجانب تمكنه من العلم لا بد وأن يمتلك من مهارات التدريس والتدريب ما يُمكنه من توصيل ذلك العلم إليهم، لذا يجب أن تكون أهدافه التربوية واضحة في ذهنه، وأن يكون لديه قدر من العلم عن كيفية اكتساب الآخرين للمعرفة، وأن يضع لنفسه برنامجاً محدداً كي يوصل هذا العلم إليهم.

١١- وسيطاً تعليمياً: إنّ المعلم عندما يقوم بالشرح والتوضيح لتلاميذه داخل غرفة الدرس إنما يقوم بعملية مزدوجة، فهو أولاً قد استوعب مادة درسه، ثم بعد ذلك يحاول أن يضع هذا القدر من المعارف والمعلومات في أسلوب أو صورة تتماشى وعقول تلاميذه مراعيّاً الفروق الفردية.

١٢- مُيسراً لعملية النمو الشامل: يعمل على مراعاة النمو الجسمي والعقلي والانفعالي فيما يُقدمه لتلاميذه من مادة تعليمية، فيستطيع أن يساعدهم على التكيف وعلى التوافق مع ما يعترضهم

من تغيرات من جميع النواحي.

١٣- مُوجَّهًا ومُرشدًا: من المفترض في المعلم أنه يعرف كيف يجد المدخل السليم إلى الدرس الجديد وكيف يربطه بما سبقه، كما يفترض فيه أن يكون حساسًا للنقاط الصعبة بالنسبة للتلاميذ، والتي تحتاج إلى تركيز معين في الشرح أو التوضيح. يضاف إلى ذلك فهمه لطبيعة التلاميذ الذين يتعامل معهم. إن دور المعلم هنا في التعامل مع أطراف المعادلة، الأقوياء، والضعفاء، دور خطير. إنه إن ترك الضعيف لضعفه فإنه قد يزداد ضعفًا على ضعفه؛ وقد يفقد ثقته بالتعليم كله فينسحب منه تمامًا وينحصره المجتمع كعضو فعال، كذلك فإنه إذا لم يُولي القوي شيئًا من العناية المُركَّزة والتوجيه والإرشاد السليم فقد يقتل فيه روح الطموح والإبداع فتخسر الأمة فردًا كان من الممكن أن يصبح عالمًا ولا بد من توجيههم إلى التعلم الذاتي والاكتشاف.

١٤- حازمًا حاسمًا: التلاميذ جميعًا يكونون عيونًا مفتوحة وأذانًا صاغية لما يصدر عن المعلم، وعندما يتردد المعلم في تصرفاته أو عندما لا يحسم أموره تهتز شخصيته أمامهم ويسوء تعاملهم معه. والمعلم الحاسم هو الذي يجعل صورته الحازمة واضحة أمام تلاميذه منذ اللقاء الأول، فعندما يؤمن بقاعدة معينة في التعامل فإنه يفرضها على تلاميذه، وعندما يفرض عليهم واجبًا لا يتنازل عنه ولا يسمح لعدد من التلاميذ بأن يتهاونوا به.

١٥- عاملًا على ترسيخ قيم المجتمع: إن التربية المقصودة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية بأعضائها غير نابعة من فراغ، إنها لا شك تنبع من قيم المجتمع، فالمعلم مطالب بمراعتها، وغرسها في مرحلة الدراسة فهي جزء أساسي في بناء أفراد المستقبل، وإذا كانت بعض وسائط التربية الأخرى في المجتمع لا تراعي جانب القيم

الإسلامية فإن المؤسسة التعليمية بمعلميها تستطيع أن تصلح هذا الخطأ، أو على الأقل تقف متصدية للتيار الفكري المنحرف. فبعض التلاميذ قد تغريهم بعض المظاهر الخادعة أو الكاذبة التي يرونها أو يعايشونها سواء عند سفرهم إلى خارج المجتمع، أو عند احتكاكهم بالآخرين من بيئات مختلفة، أو من خلال مشاهداتهم لبعض الأفلام التلفزيونية والمواقع الإباحية غير المسؤولة، وهذا الإغراء قد يهز جانب القيم الإسلامية الأصيلة فيهم، وهنا يكون دور المعلم جد خطير.

١٦- مُتَقِنًا لِتَقْنِيَّاتِ التَّعْلِيمِ والتَّعَلُّمِ: أن يكون المُعَلِّم مَلَمًا بالوسائل الإلكترونية الحديثة الفعالة في عملية التعليم والتعلم.

١٧- مُقَوِّمًا لِعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِ والتَّعَلُّمِ: بحيث يكون تقويمه قبليًا وتكوينيًا واستمراريًا وبعديًا، مراعيًا المستوى التعليمي للتلاميذ والرقمنة التقويمية.

ثالثًا- مفهوم العِلْمَانِيَّة: (إبراهيم/٢٠٠١ و فركوس/٢٠٠٥)

كلمة «العِلْمَانِيَّة» اصطلاح لا صلة له بلفظ العِلْمِ ومشتقاته مطلقًا، وإنما هي اصطلاح غربي موضوع يتبلور من خلاله انتصار «العِلْم» على الكنيسة النصرانية التي قمعت التطور، وحاربت التقدم والتحضر في الغرب باسم دينهم المحرف الذي يحرم العلم التجريبي والاكتشافات والاختراعات المتولدة عنه. وتعني العِلْمَانِيَّة في جانبها السياسي بالذات اللادينية في الحكم، وقد راج التعبير عنها في مختلف المصنّفات الإسلامية بأنّها: «فصل الدين عن الدولة» وهذا المدلول قاصر لا تتجسد فيه حقيقة العلمانية من حيث شمولها للأفراد والسلوك الذي لا ارتباط له بالدولة.

لذلك يمكن التعبير عن مدلولها بعبارة أكثر مطابقة لحقيقة العلمانية بأنّه «إقامة الحياة على غير الدين»، وبغض النظر عن كون العلمانية

في عقيدتها وفلسفتها التي ولدت في كنف الحضارة الغربية متأثرة بالنصرانية المحرّفة أو الاشتراكية، ممّا تنادي به النصرانية: إعطاء سلطة الدولة لقيصر، وسلطة الكنيسة لله، ومنه يتجلى مبدأ: «فصل الدين عن الدولة». وينسب ذلك إلى المسيح عيسى عليه السلام من قوله: «أعط ما لقيصر لقيصر وما لله لله»، وهذا ما تتفق فيه النصرانية المحرّفة مع العلمانية. بينما الدّين والحكم في الإسلام تشكّل في مهده لله خالصاً لا يستجيب للفصل بين الدّين والدولة، ولا بين الدّين والمجتمع لاختلاف طبيعة الإسلام - ديناً ونظاماً مجتمعيّ - عن النصرانية في أصلها، وهي مجموعة وصايا، وبالنسبة لها كتطبيق في المجتمعات الرومانية التي كان الدّين فيها لله، والحكم لقيصر. ومن هنا فإنّ العلمانية اللادينية مذهب دنيوي جاهلي يرمي إلى عزّل الدّين عن التأثير في الحياة الدنيا، ويدعو إلى إقامة الحياة على أساس مادّي في مختلف نواحيها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والقانونية وغيرها، وعلى أرضية العلم الدنيوي المطلق.

وقد جاء في القاموس الإنجليزي بيان معنى كلمة العلمانية حيث يرى أنها النظرية التي تقول: إن الأخلاق والتعليم يجب أن لا يكونا مبنيين على أسس دينية.

وفي دائرة المعارف البريطانية تذكر العلمانية: أنها حركة اجتماعية تهدف إلى نقل الناس من العناية بالآخرة إلى العناية بالدار الدنيا فحسب، وقد قسمت الإلحاد إلى قسمين:

١- إلحاد نظري.

٢- إلحاد عملي، وجعلت العلمانية ضمن الإلحاد العملي.

ومما سبق يعني أمرين. أولهما: أن العلمانية مذهب من المذاهب الكُفّرية التي ترمي إلى عزل الدين عن الدنيا. وثانيهما: أنه لا علاقة للعلمانية بالعلم، فالعلمانيون يحاولون ربطها بالعلم

التجريبي وهو بريء من ذلك.

نتائج العلمانية في العالم العربي والإسلامي:

قد كان لتسرب العلمانية إلى المجتمع الإسلامي أسوأ الأثر على المسلمين في دينهم ودنياهم. وهما هي بعض الثمار الخبيثة للعلمانية:

١- رفض الحكم بما أنزل الله سبحانه وتعالى، وإقصاء الشريعة عن كافة مجالات الحياة، والاستعاضة عن الوحي الإلهي المنزل على سيد البشر محمد بن عبد الله ﷺ بالقوانين الوضعية التي اقتبسوها عن الكفار المحاربين لله ورسوله واعتبار الدعوة إلى العودة إلى الحكم بما أنزل الله وهجر القوانين الوضعية اعتبار ذلك تخلفاً ورجعية ورِدَّة عن التقدم والحضارة وسبباً في السخرية من أصحاب هذه الدعوة واحتقارهم وإبعادهم عن تولي الوظائف التي تستلزم الاحتكاك بالشعب والشباب حتى لا يؤثر فيهم.

٢- تحريف التاريخ الإسلامي وتزييفه: وتصوير العصور الذهبية لحركة الفتوح الإسلامية على أنها عصور همجية تسودها الفوضى والمطامع الشخصية.

٣- إفساد التعليم وجعله خادماً لنشر الفكر العلماني وذلك عن طريق:

أ- بث الأفكار العلمانية في ثنايا المواد الدراسية بالنسبة للتلاميذ والطلاب في مختلف مراحل التعليم.

ب- تقليص الفترة الزمنية المتاحة للمادة الدينية إلى أقصى حد ممكن.

ج- منع تدريس نصوص معينة لأنها واضحة صريحة في كشف باطلهم.

د- تحريف النصوص الشرعية عن طريق تقديم شروح مقتضبة ومبتورة لها بحيث تبدو وكأنها تؤيد الفكر العلماني أو على الأقل أنها لا تعارضه.

هـ- إبعاد الأساتذة المتسكين بدينهم عن التدريس ومنعهم من الاختلاط بالطلاب، وذلك عن طريق تحويلهم إلى وظائف إدارية أو عن طريق إحالتهم إلى المعاش.

و- جعل مادة الدين مادة هامشية حيث يكون موضوعها في آخر اليوم الدراسي وهي في الوقت نفسه لا تؤثر في تقديرات الطلاب.

٤- إذابة الفوارق بين حملة الرسالة الصحيحة، وهم المسلمون وبين أهل التحريف والتبديل والإلحاد، وصهر الجميع في إطار واحد وجعلهم جميعاً بمنزلة واحدة من حيث الظاهر وإن كان في الحقيقة يتم تفضيل أهل الكفر والإلحاد والفسوق والعصيان على أهل التوحيد والطاعة والإيمان. فالمسلم والنصراني واليهودي والشيوعي والمجوسي والبرهمي كل هؤلاء وغيرهم في ظل هذا الفكر في منزلة واحدة يتساوون أمام القانون، لا فضل لأحد على الآخر إلا بمقدار الاستجابة لهذا الفكر العلماني. وفي ظل هذا الفكر يكون زواج النصراني أو اليهودي أو البوذي أو الشيوعي بالمسلمة أمراً لا غبار عليه ولا حرج فيه، وكذلك لا حرج عندهم أن يكون اليهودي أو النصراني أو غير ذلك من نحل الكفر حاكماً على بلاد المسلمين. وهم يحاولون ترويج ذلك في بلاد المسلمين تحت ما أسموه بـ (الوحدة الوطنية).

٥- نشر الإباحية والفوضى الأخلاقية، وهدم بنيان الأسرة باعتبارها النواة الأولى في البنية الاجتماعية، وتشجيع ذلك والحض عليه: وذلك عن طريق:

أ- القوانين التي تبيح الرذيلة ولا تعاقب عليها وتعتبر ممارسة

الزنا والشذوذ من باب الحرية الشخصية التي يجب أن تكون مكفولة ومصونة.

ب- وسائل الإعلام المختلفة من صحف ومجلات وإذاعة وتلفاز التي لا تكل ولا تمل من محاربة الفضيلة، ونشر الرذيلة بالتلميح مرة وبالتصريح أخرى ليلاً ونهاراً.

ج- محاربة الحجاب وفرض السفور والاختلاط في المدارس والجامعات والمصالح والهيئات.

٦- محاربة الدعوة الإسلامية عن طريق:

أ- تضيق الخناق على نشر الكتاب الإسلامي، مع إفساح المجال للكتب الضالة المنحرفة التي تشكك في العقيدة والشرعية الإسلامية.

ب- إفساح المجال في وسائل الإعلام المختلفة للعلمانيين المنحرفين لمخاطبة أكبر عدد من الناس لنشر الفكر الضال المنحرف، ولتحريف معاني النصوص الشرعية، مع إغلاق وسائل الإعلام في وجه علماء المسلمين الذين يُبصِّرون الناس بحقيقة الدين.

٧- مطاردةُ الدعاة إلى الله، ومحاربتهم، وإصاق التهم الباطلة بهم، ونعتهم بالأوصاف الذميمة، وتصويرهم على أنهم جماعة متخلفة فكرياً ومتحجرة عقلياً، وأنهم رجعيون يحاربون كل مخترعات العلم الحديثة النافعة وأنهم متطرفون متعصبون لا يفقهون حقيقة الأمور بل يتمسكون بالقشور ويدعون الأصول.

٨- التخلص من المسلمين الذين لا يهادنون العلمانية، وذلك عن طريق السجن أو النفي.

٩- إنكار فريضة الجهاد في سبيل الله، ومهاجمتها واعتبارها نوعاً من أنواع الهمجية وقطع الطريق. والقتال المشروع عندهم إنما هو القتال للدفاع عن المال والأرض.

١٠- الدعوة إلى القومية أو الوطنية، وهي دعوة تعمل على تجميع الناس تحت جامع وهمي من الجنس أو اللغة أو المكان أو المصالح على أن لا يكون الدين عاملاً من عوامل التجميع، بل الدين من منظار هذه الدعوة يُعدُّ عاملاً من عوامل التفرق والشقاق.

رابعاً- الآثار السلبية للعلمانية في العالم المعاصر:

من الآثار السلبية للفكر العلماني الذي يتضارب والفطرة الإنسانية ما يلي:

الانهيار الأخلاقي الذي يشهده العالم، ففي ظل العلمانية وجدنا أن هناك محاولات مستمرة لرؤوس العلمانية من أجل القضاء على منظومة الأخلاق التي رسختها الأديان مثل تحريم الزنى والشذوذ وغرس القيم السلوكية التي تسمو بالإنسان، ولكن بعد أن غرق العالم الآن في تيه العلمانية وجدنا أن الزنى يجتاح العالم الغربي تحت مظلة الحرية الشخصية مما ترتب عليه انتشار أمراض جنسية لم تكن في أسلافنا من أبناء البشرية مثل الإيدز وغيرها من الأمراض الجنسية العديدة، بل وصل الأمر بأصحاب الفكرة العلمانية مباركة زواج الشواذ من الرجال والنساء وإجبار بعض الكنائس على الموافقة على هذه النوعية من الزواج الذي يخالف الطبيعة الإنسانية.

وقد ترتب على هذه الحرية الفاسدة غير المسؤولة، أن أكثر من ٤٨٪ من طالبات المدارس الثانوية في الولايات المتحدة حملن سفاحاً، وذلك حسب ما نشرته جريدة الأحد اللبانية، وأن معظم بنات المرحلة الإعدادية والثانوية بأوروبا وأمريكا فقدن عُذريتهن تحت سمع وبصر ذويهم بل وبتشجيع من أسرهم مما

ترتب عليه انتشار ظاهرة أبناء السفاح وانهيار قيم الأسرة، بل أدى الانفتاح الجنسي بهذه الصورة إلى موجة من البرود الجنسي اجتاح الغرب بصورة عامة، وهذا ما أكّده الدكتور جون كيشلر أحد علماء النفس الأمريكيين في شيكاغو، حيث قال: إن ٩٠٪ من الأمريكيات مصابات بالبرود الجنسي، وإن ٤٠٪ من الرجال مصابون بالعقم، وقال: إن الإعلانات التي تعتمد على صور الفتيات العارية هي السبب في هبوط المستوى الجنسي للشعب الأمريكي، كما أن هذا الانهيار الأخلاقي أدى إلى انتشار الخيانة الزوجية بصورة لم يشهدها تاريخ البشرية من قبل، وهذا ما أكدته صحيفة الشرق الأوسط حيث أكدت على أن ٧٥٪ من الأزواج يخونون زوجاتهم في أوروبا، وأن نسبة أقل من المتزوجات يعلنن الشيء ذاته، وأن من ٨٠٪ إلى ٨٥٪ من الرجال البالغين قبل الزواج كان لهم علاقات جنسية محرمة.

ومن آثار العلمانية أيضًا إغراق المرأة تحت دعوى تحريرها في أحوال المادة واستخدامها استخدامًا رخيصًا، وذلك بما يخالف طبيعتها التي خلقت عليها فأصبحت سلعة متاحة للمتعة لمن يدفع وحرّمها من معاني الأمومة الحقيقية، وهذا ما أكّده الممثلة الشهيرة مارلين مونرو التي كتبت قبيل انتحارها نصيحة لكل نساء العالم قالت: فيها «احذري المجد، احذري من كل من يخدعك بالأضواء، إنني أتعس امرأة على هذه الأرض، لم أستطع أن أكون أمًا، إنني امرأة أُفضّل البيت، والحياة العائلية الشريفة على كل شيء، إنَّ سعادة المرأة الحقيقية في الحياة العائلية الشريفة الطاهرة بل إن هذه الحياة العائلية هي رمز سعادة المرأة بل الإنسانية»، واختتمت كلماتها بقولها: «لقد ظلمني كل الناس، وأنَّ العمل في السينما يجعل من المرأة سلعة رخيصة تافهة مهما نالت من المجد والشهرة الزائفة»، لقد صدقت مارلين مونرو في وصفها

لأحوال العلمانية التي فَرَّغَت المرأة من وظيفتها الحقيقية وأغرقتها في أحوال الشهوة الرخيصة.

وتحت مسمى التقدم العلمي في ظل العلمانية صنعوا لنا الأسلحة الفتاكة مثل النووية والذرية والبيولوجية وغيرها من الأسلحة التي تهدد العالم بالفناء، التي لا تُستخدم إلا ضد فقراء العالم، ولعل قبلتي نيازكي وهورشينا، ومعارك الأمريكان في آسيا تحت مسمى «محاربة الإرهاب»، خير دليل على وحشية هؤلاء الذين عَبَدُوا المادة.

كما أن ثرواتهم القائمة في الأصل على المعاملات الرباوية التي حَرَمَتْها الشرائع الدينية، جعلت العالم يدفع فاتورة فسادهم الاقتصادي، ويعيش أزمة مالية طاحنة لن ترحم أحداً في العالم، وبالطبع إذا غرقت سفينة العالم فلن ينجو من غرقها أحدٌ، ولذا علينا أن نقاوم أفكارهم الفاسدة التي ستدمرهم وتدمرنا إن التزمنا الصمت تجاه هذا الفساد، ونقع بذلك تحت طائلة قول الله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (الأنفال: ٢٥).

وعلىنا أيضاً أن نعترف أن العلمانية الغربية لا أخلاق لها، ففي ظلها أصبح العالم فريقين، فريق يغرق في الجهل والفقر وفريق ينعم بخيرات العالم، بل ويقوم بالاستيلاء على خيرات بلاد العالم الثالث، تارةً تحت مظلة السلاح والاحتلال العسكري، وتارةً تحت الاتفاقيات الاقتصادية المجحفة التي تجعل دول الفقراء تسير في فلكها.

إنها العلمانية التي تبنت البرجماتية بكل معانيها، والتي تعتمد لغة المصلحة فقط دون أية أبعاد إنسانية، فلُغِتها المادة، أما الجوانب الإنسانية الروحانية فليست في حساباتها، فهل يفوق

الْعُلَمَانِيُونَ مِنْ غَيْرِهِمْ وَيَعُودُونَ إِلَى مَنْهَجِ اللَّهِ الْقَوِيمِ الَّذِي فِيهِ
صَلَاحُ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ؟ (صلاح الدين/٢٠٠٩)

خامساً- عَالِمِيَّةُ الْإِسْلَامِ وَلَيْسَتْ عِلْمَانِيَّةُ الْعَصْرِ:

عندما خلقَ اللهُ الكونَ وأبدع ما فيه جعلَ فيه ما يُصْلِحُ
البشرية ويرشدهم في حياتهم فأنزل كُتُباً سماوية ليعبدوه حقَّ
العبادة وينظم حياتهم، وأنزل القرآن الكريمَ إلى السماء الدنيا
لِيُضِيءَ به حياةَ الإنس والجن، ثُمَّ نَزَلَ مُنْجِماً ومُفَرِّقاً على خاتم
الرسول والأنبياء مُحَمَّد بن عبد الله ﷺ ليواكب الأحداث والوقائع
ويُجيب عن تساؤلات البشر وينظم الحياة ويحقِّق الحقَّ ويُبطل
الباطلَ كما يريدُ اللهُ الخالق. فَأَمَّنَا بِاللَّهِ وملائكته وكُتِبَ
ورسليهِ ﴿آمَنَ الرُّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ
بِاللَّهِ وملائكته وكُتِبَ ورسليهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا
سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ﴾. (البقرة: ٢٨٥)

ذلك القرآنُ الكريمُ كتابٌ لا ريبَ فيه من ربِّ العالمين
هدى للمتقين مصداقاً لقوله تعالى: ﴿الْم، ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ
فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾ (البقرة: ٢١٠) وقد جاء القرآن الكريم شاملاً
ومكماً لما جاءت به الأديان من قبله ومُدْعِماً لها من وحدانية
الله وعبادته، فأكمل الأحكام والشرائع التي نقصت والتأكد عليها
لتسير الحياة وفق منهج الله يقول عزَّ من قائل: ﴿... مَا فَرَّطْنَا فِي
الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ﴾. (الأنعام: ٣٨)

وقد جاء مُحَمَّد بن عبد الله ﷺ بمنهج الله (القرآن الكريم)
كافَّةً للعالمين (إنسهم وجنهم) ليكون به رحمةً للعالمين ﴿وَمَا
أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الأنبياء: ١٠٧)، فالقرآن الكريم يصلحُ
لكل زمان ومكان فلم يأتِ لقوم بعينهم دون غيرهم ليعبدوا الله
ويوحدوه ويأخذوا بأحكامه وتشريعاته في جميع مناحي حياتهم

فكيف يتم إقصاء الله عن تصريف شؤون كونه؟ وإذا تمَّ إقصاءه عن تصريف شؤون الأرض وما فيها من خلائق فلماذا نعيش في كونه ونتمتع بخيراته ونعمائه؟ فعلينا إذن أن نبحث عن كَوْنٍ آخر لِإِله من دونه نعيش في ظله طالما ننكر وجود الله الواحد الأحد الذي لا شريك له.

فالقرآن الكريم هو منهجُ الله لِلثَّقَلَيْنِ، فبه تخشعُ الكائناتُ لِربِّ العالمين ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ، هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ، هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ، هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾. (الحشر: ٢١ إلى ٢٤)

ومنذُ أن هبط آدمُ عليه السلام من الجنة إلى الأرض لم يتركه الله الخالق، بل علَّمَهُ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا لِيبدأ حياته الجديدة على الأرض وينظمها هو وذريته وفق تعاليم الله وكُتُبِهِ ورسَلِهِ، فجاءت الحياة البشرية بجماعاتها وأقوامها وقبائلها وشعوبها مُتدرِجَةً مع نمو ذرية بني آدم، وهي تأخذ في مسارها تعاليم الله لآدم وذريته، وباعتبار الإنسان هو سيد الكائنات على الأرض فكان له مؤسساته الدينية والثقافية والتاريخية والحياتية التي تنظم حياته، كل ذلك منبثق من تعاليم الله للإنسان من خلال ما أرسله إليه من كُتُبٍ سماوية ورسَل. فنجد أنَّ الإسلام قد أضاء الدنيا بمبادئه وقيمه وتشريعاته وسُننه فأنشأ دولةً إسلامية أنارت الأرض وشهد لها التاريخُ بذلك بما أنجزه العلماء المسلمون من نهضة علمية وفكرية وثقافية وحضارية في شتى التخصصات وهو ما تمثله الفترة الأولى من صدر الإسلام (القرون الخمسة الأولى/ عصور الازدهار

الإسلامي) التي بدأ العالم المعاصر نهضته العلمية والثقافية والمؤسساتية في ضوئها منذ أن كانت الكنيسة تعيش عصورها المظلمة وسيطرتها على جميع مؤسسات الحياة في أوروبا وتعذيبها لمن يخالفها تلك الكنيسة التي لم تُطبّق التعاليم السماوية وخضعت للأهواء الذاتية والرغبات الشخصية.

ومن ثَمَّ قامت الثورات ضدَّ الكنيسة ووجدَ الإنسانُ الأوربي ملاذه تحت شعار اللادينية أي العلمانية التي تقصي الله بتعاليمه الدينية الحقّة والتي لا تخضع لأهواء الإنسان الذاتية المصلحية. فتخيّل البعض أنّ العلمانية هي إحدى مُكتسبات وفتوحات الروح البشرية فلاذوا إليها وسنّوا قوانينَ وضعيّة لينظموا بها مؤسساتهم الثقافية والتاريخية والحياتية متناسون رسالة الله إلى الأرض (القرآن الكريم) وما جاء به من قيّم وأحكام وشرائع لم تشتمل عليها الأديان السابقة، فقد قال رسول الله ﷺ: «تَرَكْتُ فِيكُمْ مَا إِنْ تَمَسَكْتُمْ بِهِ لَنْ تَضِلُّوا بَعْدِي أَبَدًا كِتَابَ اللَّهِ وَسُنَّةَ رَسُولِهِ» (رواه مسلم وابن ماجه وأبو داود) وقال عليه الصلاة والسلام: «... إذا التَّبَسَّتْ عَلَيْكُمْ الْأُمُورُ كَقَطْعِ اللَّيْلِ الْمَظْلَمِ فَعَلَيْكُمْ بِالْقُرْآنِ فَإِنَّهُ شَافِعٌ مُشَفِّعٌ وَشَاهِدٌ مُصَدِّقٌ مَنْ جَعَلَهُ أَمَامَهُ قَادَهُ إِلَى الْجَنَّةِ وَمَنْ جَعَلَهُ خَلْفَهُ سَاقَهُ إِلَى النَّارِ، وَهُوَ أَوْضَحُ دَلِيلٍ عَلَى خَيْرِ سَبِيلٍ، مَنْ قَالَ بِهِ صَدَقَ، وَمَنْ عَمَلَ بِهِ أَجَرَ، وَمَنْ حَكَمَ بِهِ عَدَلَ» (رواه أبو سعيد الخضري/ المصدر الأربعون الودعانية).

وَشَتَّانَ بَيْنَ الْقَوَانِينِ الْوَضْعِيَّةِ الَّتِي هِيَ مِنْ صَنَعِ الْبَشَرِ وَالْأَحْكَامِ الشَّرْعِيَّةِ الَّتِي شَرَعَهَا اللَّهُ لِلثَّقَلَيْنِ، فَالْأَوَّلَى تَخْضَعُ لِلْأَهْوَاءِ الذَّاتِيَّةِ وَالْمَصْلَحَةِ الْفَرْدِيَّةِ فَهِيَ تُخْطِئُ أَكْثَرَ مِمَّا تَصِيبُ بِخِلَافِ أَحْكَامِ اللَّهِ الشَّرْعِيَّةِ الَّتِي شَرَعَهَا لِلْعَالَمِينَ، فَقَدْ أَقْصَتِ الْعِلْمَانِيَّةُ اللَّهَ عَنْ إِدَارَةِ شُؤْنِ الْأَرْضِ، وَتَجَرَّاتٍ فِي تَعَالِيمِهَا عَلَى الْإِسَاءَةِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، وَأَوْجَدَتِ الْعَنْصَرِيَّةَ بَيْنَ الْبَشَرِ، وَسَاعَدَتْ عَلَى انْتِشَارِ الْاِحْتِكَارِ

والإلحاد مما أغضب الله فسلط علينا ثُلَّةً من القوم يتحكمون في مقدرات الشعوب ويحاربون بها الله فصاروا أنداداً من دون الله يسعون جاهدين إلى هدم القيم والشرائع السماوية وتقليص البشر إلى المليار الذهبي بفايروس كورونا Covid- 19 فهيهات هيهات، والويل الويل من رب العالمين. فقد أزفت الآزفة، وإنَّ الدينَ عند الله الإسلامُ مصداقاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾ (آل عمران: ١٩) وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (آل عمران: ٨٥)، فهنيئاً لمن تمسك بمنهج الله في دنياه وفاز به في الآخرة. (عميرة/٢٠٢١)

سادساً- فعالية دور مُعلمي اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في عصر العِلْمانية:

كان لمُعلم اللغة العربية دورٌ فعّالٌ في العملية التعليمية بما اكتسبه من قيم تربوية منبثقة من عقيدة الإسلام الصحيحة مما أدى نتائج مثمرة وإيجابية مع تلاميذ المجموعة التجريبية من الناطقين بغير العربية، بخلاف مُعلم تلاميذ المجموعة الضابطة من خلال بطاقة ملاحظة ملاحظة الأداء عنده التي أعدها الباحث. وهذا يعني أن المُعلِّم المؤمن بالله والموحد له، والمُطلِّع على ثقافات العصر الراهن وتياراته الفكرية، والمتقن في أدائه، والشوري لا المتسلط، الموضوعي لا الخاضع لذاته وأهوائه، المتمتع بقيم الإسلام الرفيعة قد انعكس على مُخرجاته التعليمية فأصبحت نافعةً لذاتها ولمجتمعها الإقليمي والعالمي.

فكيف يتمُّ بناءُ مُدْخَلاتٍ ومُخرجاتٍ تعليمية خالية من عقيدة سماوية إسلامية صحيحة؟! وكيف بنا إذا وجدنا مُهندِساً يابانياً عُلْمانياً من أكبر مهندسي العالم لا يؤمن بوجود الله يبني ثاني أكبر جسر في العالم فوق البوسفور وهدفه المادية الرأسمالية والشُهرة؟!

فيلقي بنفسه من فوق الجسر مُنتحراً أثناء الافتتاح فيذهبون إلى غرفته بالفندق فيجدونه قد تركَ خطاباً كَتَبَ فيه (دُقْتُ كُلَّ شَيْءٍ فِي الْحَيَاةِ وَلَمْ أَجِدْ لَهَا طَعْمًا وَأَرَدْتُ أَنْ أَذُقَ الْمَوْتَ). وكيف بطبيب هدفه الأساسي أيضًا التكسب المادي والطاعة العمياء؟! فيقطع جسدَ إنسانٍ حُرٍّ/ جمال خاشقجي دون رحمة وخوف من الله، فهذا الطبيب يفتقر إلى العقيدة الإسلامية الصحيحة. وكيف برئيس فرنسا ماكرون Macron الذي يحضُّ على الإساءة إلى رسول الله محمد ﷺ دون مراعاة آيَةٍ قِيَمٍ أو مبادئ؟! وكيف بنا إذا رأينا بأعيننا رئيسَ أمريكا Trump يقوم بمبليشياته المُسلَّحة ليحاصر برلمانه ويقتحمه في حالة انقلابٍ فيقتل أبناء شعبه، ذلك الكونغرس Congress الذي قَتَنَ له القوانين والتشريعات الوضعية ليحكم في ضوئها، فلم يراع مبادئ آية عقيدة سماوية حتى ديموقراطية الدستور الوضعي عنده؟! كل ذلك مما اكتسبه من حرية مطلقة وعلمانية برجوازية دنيوية لادينية. وهكذا الأمر بالنسبة للمعلم الذي يُعَلِّمُ تلاميذه مفاهيم العلمانية فبدون شك يُنتج مُخرجات تعليمية ليس لديها الحرية المقيدة بالقيم الثابتة الصحيحة فيختل المجتمع الإقليمي والدولي وينهار لأنَّه لا يمتلك الأدوار الأساسية القائمة على قيم وتعاليم منهج الله (القرآن الكريم) الذي أنزل للعالمين كافة، والذي فيه صلاح البشرية جمعاء في الدنيا والآخرة. فيقول الله تبارك وتعالى: ﴿قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا، الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يُحْسِبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا، أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَلِقَائِهِ فَحَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فَلَا نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَزَنًا، ذَلِكَ جَزَاءُهم جَهَنَّمَ بما كَفَرُوا وَاتَّخَذُوا آيَاتِي وَرُسُلِي هُزُوًا، إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا خَالِدِينَ فِيهَا لَا يَبْغُونَ عَنْهَا حِوَلًا، قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا، قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهُ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا﴾. (الكهف: ١٠٣ - ١١٠)

ودعونِ الآنَ أتساءلُ معكم بالعقل والمنطق أيهما أفضل وأفضل للبشرية: منظوماتٌ تعليميةٌ تُبنى في ضوء منهج الله الذي أعدّه للناس كافةً وما يتضمن من مبادئ وتشريعات وأحكام ومعارف ومفاهيم وقيم ثابتة وأخلاق مثلى؟ أم منظوماتٌ تعليميةٌ تُبنى على قيم مطلقة غير مسؤولة وقوانين وضعية تُقضي الله عن إدارة شؤون كونه وتؤدي إلى العنصرية وتدعو إلى الإلحاد والإساءة إلى الرسل وتتجرأ على الثوابت السماوية وتحضُّ على الاحتكار والسيطرة على الغير؟ مما أغضب الله تبارك وتعالى .

ومن ثمَّ توصي الدراسةُ الراهنةُ بضرورة بناء وإعداد مُعلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتفعيل أدواره المنبثقة من القيم السماوية الصحيحة في العملية التعليمية كي يكونوا أفرادًا قادرين على عمارة الأرض وفق منهج الله كما أمر في قوله تعالى: ﴿... وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (الحشر: ٧).

المراجع

- القرآن الكريم.
- السُّنَّة الشريفة.
- إبراهيم، سليمان (٢٠٠١)، «العلمانية وخطرهما على المسلمين» <http://www.saaaid.net/mktarat/almani/36.htm>
- الأربعون الودعانية، المصدر، ص ٥ hdith.com
- أنوزلا، علي (٢٠١٦)، «لماذا تخاف مجتمعاتنا من العلمانية؟».
- البرجاوي، مولاوي المصطفى (٢٠١٥)، «أدوار المُدرس في عالم متغير: الواقع والمأمول»، قضايا تربوية. <https://www.albayan.co.uk/MGZarticle2.as-px?id=4478>
- الخليج أ، صحيفة (٢٠٠٩)، «أساليب التعليم في صدر الإسلام»، ملحق الدين للحياة، ٢٣/ أبريل. <https://www.alkhaleej.ac.ae>
- الخليج، صحيفة (٢٠٠٩)، «الإسلام .. والقيم الإنسانية الرفيعة»، ٢٥/ أغسطس. <https://2u.pw/0dpVH>
- الدجاني، بسمة (٢٠١٣)، «مُعلم اللُغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن» مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤ العدد ٢، الأردن.
- الدويهيس، عيد (٢٠٠٨)، «من سلبيات العلمانية». <https://2u.pw/RLVMQ>
- صلاح الدين، هاني. (٢٠٠٩)، «آثار العلمانية المُدمرة للعالم»، تعليم جديد، ٤/ مايو <https://2u.pw/0LL3A>
- عبد الحميد، راندا (٢٠٢٠)، «دور المُعلم في العملية التعليمية» <https://process-educational-role-teachers-research/com.mqaall>

- عميرة، محمد زين العابدين علي حنفي (2011)، «تنمية المفاهيم الأساسية المتداخلة مع مفهوم المنهج التعليمي والمرتبطة بعملياته باستخدام الحاسوب والإنترنت لدى الطالبات بدبلوم التربية في ضوء عصر المعلوماتية»، مجلة العلوم التربوية (مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة: رقم التصنيف الدولي -ISSN:1110-7847)، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، الجزء الأول، يوليو.

- عميرة، محمد زين العابدين علي حنفي (٢٠٢١)، «العلمانية ومنظومة التعليم الدولية»، مجلة القراءة والمعرفة، (مجلة علمية محكمة شهرية)، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد ٢١، العدد ٢٣٧، الجزء الثاني، يوليو، كلية التربية/ عين شمس: القاهرة. <http://mrk.journals.ekb.eg>

- العريشي، جبريل بن حسن (٩٠٠٢م)، «عصر الثورة المعلوماتية - الطالب والمكتبة وعضو هيئة التدريس»، الأربعاء ٧ أكتوبر.

- الطالب-والمكتبة-وعضو-هيئة-التدريس lmth pttH://
- عصر-الثورة -المعلوماتية- ٢٧٠٣/meti/٢k/tnenopmoc/swen/ten:sserpnazaj

- -العنان، مؤمن (٥١٠٢)، «كفاءة مُعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بحث مشارك في مؤتمر اللغة العربية الدولي الأول في جامعة السلطان محمد الفاتح، استنبول، تركيا. ٨/٠٢/:

- فركوس، أبو عبد المعز محمد علي (٥٠٠٢)، «العلمانية حقيقتها وخطورتها» الجزائر. sptth://moc.suokref/tra=q?emoh/-siom-٣١

- اللقاني، أحمد حسين. والجمال، علي أحمد (١٩٩٩)، «معجم المصطلحات التربوية المُعرَّفة في المناهج وطرق التدريس»، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

- مسلم، مصطفى. والزغبى، فتحي محمد (٢٠١٥)، «آثار العلمانية في العالم الإسلامي في مجال الثقافة والتعليم». <https://www.alukah.net/shari->

a/0/95908/#ixzz71pjHd29i

- المسيري، عبد الوهاب. والعظمة، عزيز (٢٠٢٠)، «العلمانية تحت المجهر»، حوارات لعصر جديد، ط ٥، دار الفكر، دمشق، سوريا:
- النجيلي، عبد القادر عبد الرحمن (٢٠٢١)، «الأدوار الجديدة للمُعلم في ظل تقنيات التعليم» <https://com.educ-new.www://https>
- Alribati, Adam <https://2u.pw/L8Zoj>

المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية

دراسة في صناعة المعجم^(١)

د. هاني إسماعيل رمضان^(٢)

hany.ramadan@giresun.edu.tr

(١) صدر المعجم باسم «معجم مرحبا السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية» عن دار تكين بتركيا في نوفمبر ٢٠٢١م

(٢) أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وبلاغتها، بكلية العلوم الإسلامية، جامعة جيسون التركية، ومدير المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، مؤلف مناهج تعليمية للناطقين بغير العربية، وتدرس كتبه في العديد من مراكز ومؤسسات التعليم في أنحاء العالم، كما صدر له مجموعة من الدراسات الأكاديمية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وكذلك في مجال النقد والأدب المقارن، وشارك في عدة مؤتمرات دولية ومحلية.

ملخص

إن اللغة التركية غنية بالمفردات العربية فطبقا لإحصائية مجمع اللغة التركية فإن الألفاظ العربية في المعجم التركي (طبعة ٢٠٠٥) بلغت ٦٤٦٣ مفردة عربية محتملة النسبة الأولى من المفردات الداخلية في اللغة التركية بنسبة ٤٤٪/ تقريبا إذ تبلغ هذه المفردات الدخيلة ١٤٨١٦ مفردة، وإذا علمنا أن مجموع المداخل في المعجم بلغت ٦٣٨١٨ مدخلا فإن نسبة اللغة العربية منها تكون ١٠٪/ تقريبا.

وفي محاولة للإفادة من هذه المزية تأتي هذه الدراسة التي تروم لإعداد معجم سياقي للألفاظ العربية التركية المشتركة يعرض المفردات في سياق لغوي؛ مما يساعد دارسي العربية من الأتراك في فهم المفردة العربية من خلال علاقتها بالوحدات السابقة واللاحقة، ولا شك أن هذا المنهج يجعل من المعجم معيناً للطلاب الأتراك بحيث يمكنهم الاستفادة من الذخيرة اللغوية التي يملكونها في لغتهم الأم.

وعلى جانب آخر فإن المعجم يعد مصدرا رئيسا لوضعي المناهج العربية للطلاب الأتراك، بحيث يمكنهم توظيف المفردات والأمثلة الواردة فيه في إعداد الكتب والمناهج التعليمية، وهو ما ينعكس إيجاباً على تيسير تعلم العربية للأتراك، وتقليص الهوة بين اللغتين لا سيما أنهما من أرومتين مختلفتين .

وتنطلق الدراسة من المنهج الاستقرائي الإحصائي ثم تعرج على المنهج الوصفي التحليلي، مرتكزة في ذلك على دراسات صناعة المعجم ومتطلباته.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، اللغة التركية، الألفاظ المشتركة، المعجم السياقي، الصناعة المعجمية.

مقدمة

يشهد مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها عجزا صارخا في المعاجم الموجهة للمتعلمين من الناطقين بغير العربية التي تلبى احتياجات المتعلمين، أو التي تفيد بما يملكونهم من حصيلة لغوية سابقة، سواء أكانت نتيجة للبعد الديني أم نتيجة للتداخل اللغوي، وإن كان ثمة محاولات مشكورة فإنها على رغم ما قدمت من إضافة للمكتبة العربية؛ فإنها تمثل قطرة من سيل عرم تحتاج إليه المكتبة العربية، فإن المجال المعجمي ما زال يعاني من قصور إذا ما قورن بالنهضة المعجمية في اللغات الأجنبية الأخرى.^(١)

إن هذا العجز البين كان أحد الدوافع لإعداد هذه الدراسة، أما الدافع الآخر فكان الرغبة في الإفادة من الألفاظ المشتركة بين اللغتين: العربية والتركية، فاللغة التركية غنية بالمفردات العربية فطبقا لإحصائية مجمع اللغة التركية فإن الألفاظ العربية في المعجم التركي Türkçe Sözlük (طبعة ٢٠٠٥) بلغت ٦٤٦٣ مفردة عربية محتلة النسبة الأولى من المفردات الدخيلة في اللغة التركية بنسبة ٤٤٪ تقريبا إذ تبلغ هذه المفردات الدخيلة ١٤٨١٦ مفردة، وإذا علمنا أن عدد مداخل المعجم التركي (طبعة ٢٠٠٥) بلغت ٦٣٨١٨ مدخلا فإن نسبة اللغة العربية منها تكون ١٠٪ تقريبا.^(٢)

ولا شك أن إعداد معجم سياقي للمتعلمين من الأتراك سينعكس إيجابا على اكتسابهم اللغة العربية، وإثراء ذخيرتهم اللغوية من المفردات العربية، كما أن هذا المعجم سيكون رافدا مهما لواجبي المناهج والمواد التعليمية للطلاب الأتراك.

(١) عثمان بن عبد الله بن محمد النجران، وعبد العزيز صديق عبد الله سليمان: معجم سياقي للمفردات الواردة في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، مج ٣، ١٤، ج ٢، يناير ٢٠١٧، ص ١٨٧
(٢) انظر: هاني إسماعيل رمضان: الألفاظ العربية في المعجم التركي - دراسة لغوية Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi مج ٢٠، ع ٢٤، سبتمبر ٢٠٢٠.

وتأتي هذه الدراسة متوسلة بالمنهج الوصفي التحليلي هادفة إلى تقديم دراسة في صناعة المعجم متخذة من المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية نموذجاً، وقد اقتضت الدراسة على الألفاظ العربية في معجم مجمع اللغة التركية طبعة ٢٠٠٥ باعتباره المعجم الرسمي والمعتمد للغة التركية، ومن جانب آخر لأنه يمثل اللغة التركية في طورها المعاصر، حيث أن المعاجم السابقة احتوت على نسبة أعلى من ألفاظ اللغة العربية وصلت إلى ٤٠٪ قبل قانون تغيير الحروف العربية باللاتينية بفترة وجيزة.^(١)

الدراسات السابقة:

تتقاطع هذه الدراسة مع نوعين من الدراسات الأولى منها: الدراسات المتعلقة بالألفاظ العربية في اللغة التركية، والأخرى المتعلقة بالمعجم السياقي، وذلك نظراً لطبيعة الدراسة التي تسعى إلى إعداد معجم سياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية.

ومن أهم دراسات النوع الأول دراسة سهيل صابان «معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية»^(٢) وهو معجم رائد في مجاله، فقد جمع الباحث الألفاظ العربية المستعملة في اللغة التركية المعاصرة، واعتمد في ذلك على قاموس اللغة التركية الكبير لمؤلفه محمد دوغان، واعتمد على خبرته الشخصية في استبعاد الألفاظ العربية المهملة في اللغة التركية المعاصرة.

ويندرج تحت هذا النوع دراسة حمزة أرميش «معجم الكلمات التركية الداخلة من اللغة العربية»^(٣) وقد جمع فيه الألفاظ

(١) انظر: إبراهيم الداوقي: التأثير المتبادل بين اللغتين العربية والتركية في العهد العثماني، ضمن «الحياة الاجتماعية للولايات العربية أثناء العهد العثماني، تحرير عبد الجليل التميمي، مركز الدراسات والبحوث العثمانية، ١٩٨٨، ص ٣٤٥.

(٢) سهيل صابان بن شيخ إبراهيم حقي: معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، جامعة الإمام محمد بن سعود، طبعة أولى، ٢٠٠٥م.

(3) Hamza Ermiş, Arapça'dan Türkçeleşmiş Kelimeler Sözlüğü, Ensar Neşriyat, 2014.

التركية الدخيلة، والمعجم عبارة عن مستخلص من المعجم التركي لمجمع اللغة التركية، ومن هذه الناحية فإنه يتماهى مع الدراسة هذه.

أما عن الدراسات من النوع الآخر المتعلقة بالمعجم السياقي، والقريبة من غاية هذه الدراسة؛ «معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا»^(١) حيث قام بتقديم الألفاظ العربية مشروحة من خلال سياقات لغوية مصحوبة بالترجمة إلى لغة الهوسا.

وثمة دراسة بعنوان: «معجم سياقي للمفردات الواردة في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية»^(٢) للباحثين: عثمان بن عبد الله بن محمد النجران، وعبد العزيز صديق عبد الله سليمان، تناولت دراسة نظرية عن مفهوم المعجم السياقي بالإضافة إلى دراسة إجرائية قدمت فيها ألفاظ السلسلة مشروحة في سياقات لغوية.

الكفاية المعجمية:

إن اكتساب اللغة يقوم على مجموعة من المقومات الأساسية التي تسهم في امتلاك ناصية اللغة، ومن أهم هذه المقومات المفردات التي تعد الركيزة الأولى التي تتضافر مع المقومات الأخرى لإنتاج اللغة الهدف، إذ تعد المفردات «هي الوعاء الحامل لأصوات اللغة وقوانينها الصرفية، كما أنها موحية بصورة من الصور ببنائها التركيبي، وهي فوق هذا تمثل البنية الأساسية لمعجم اللغة»^(٣).

(١) مصطفى حجازي السيد حجازي: معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا، جامعة الإمام محمد بن سعود، طبعة أولى، ٢٠٠٥م.

(٢) عثمان بن عبد الله بن محمد النجران، وعبد العزيز صديق عبد الله سليمان: معجم سياقي للمفردات الواردة في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، مج ٣، ١٤، ج ٢، يناير ٢٠١٧م، ١٨٦ - ٣٠٩

(٣) عمرو محمد فرج مذكور: المفردات المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المبتدئ دراسة لغوية إحصائية، مجلة رسالة المشرق، مج ٢٦، ع ٤٤، سنة ٢٠١١، ص ٣٢٧.

وهذا التمثيل يقودنا إلى الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية وأهميتها، وقد تناولت دراسات عديدة أهمية هذه الكفاية منها على سبيل المثال دراسة درقاوي كلثوم: «دور المعجم في تنمية الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية»^(١) وقد طرحت الباحثة في البحث سؤالاً رئيساً ألا هو: كيف يمكن استثمار المعجم في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وتفرع منه سؤالان هما: ما هي الآليات البيداغوجية لتعليم المعجم في مستويات التعليم؟ وكيف السبيل لبناء مقارنة تعليمية للمعجم العربي تركز على مقولات اللسانيات الحديثة؟ وانتهت الباحثة إلى ضرورة إيجاد نسق تعليمي متكامل شامل لتعليم المعجم والإفادة منه، يضم المستويات اللغوية بدءاً من الصوت ووصولاً إلى الدلالة وفقاً لآلية تعليمية نموذجية.

لا شك أن الكفاية المعجمية تلقي اهتماماً بالغاً في حقل اللسانيات لا سيما اللسانيات التعليمية، فقد أكد سوان وولتر (Swan & Walter) على أهمية اكتساب المفردات، وأشاروا إلى أنها أهم مهمة بل وأعظم ما يواجه متعلم اللغة، وأنه من الأساسيات التأكد من احتمال المحتوى على المفردات والتراكيب الشائعة، فضلاً عن تعليم المتعلمين القدرة على استعادة توظيف هذه المفردات^(٢).

فضلاً عن الأطر والمعايير العالمية للغات، مثل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتقييمها The Common European Framework of Reference for Languages الذي أكد على أن الكفاءة المعجمية تعد إحدى

(١) درقاوي كلثوم: دور المعجم في تنمية الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية، بحث ضمن كتاب معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغير العربية، تحرير هاني إسماعيل رمضان، دار أكرم، إسطنبول، ٢٠١٩، ص ١٦٧-١٨١.

(2) Swan Michael and Walter Catherine: The Cambridge English Course 1, Cambridge University Press, 1984, P VII

الكفايات الرئيسة لتعلم اللغات، وقد عرفها الإطار «بأنها المعرفة باستخدام مفردات اللغة، والقدرة على ذلك»^(١).

إن الإلمام بمفردات اللغة يقود إلى اكتساب اللغة، ويسهم في فهم مستوياتها المتنوعة، فالمتعلم الذي يمتلك حصيلة لغوية ثرية يستطيع أن يستوعب معاني الجمل ودلالات العبارات فضلا عن استيعاب التراكيب والأساليب استيعابا أسرع وأيسر، «فكلما زادت حصيلة الفرد اللغوية تطورت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة»^(٢)

وتجدر الإشارة هنا إلى ما ذكره تمام حسان في مقدمة «قائمة مكة للمفردات الشائعة»^(٣) حول علاقة المفردات ونظام القواعد لأي لغة، حيث ذكر بأنه من الشائع بين اللغويين «أن آلاف الكلمات المفردة لا تمكن صاحبها من استعمال اللغة إذا لم يتعلم قواعد هذه اللغة» وقد شاع أكثر ما شاع بين أتباع المدرسة البنيوية، لكنه استدرك مؤكدا على أن «هناك حقيقة أخرى لا تقل صدقا عن هذه، وهي أن استيعاب نظام القواعد لأي لغة لا يمكن - دون معونة المفردات - أن ييسر لصاحبه استعمال اللغة».

ويؤكد ذلك دراسة روبرت سيشور Robert H. Seashore «أهمية المفردات في تعلم مهارات اللغة»^(٤) حيث ذكر أن التجارب قد أظهرت أن حجم المفردات هو على الأرجح المؤشر الوحيد للتنبؤ بمدى التقدم في جميع المهارات اللغوية الأخرى تقريبا.

(١) مجموعة من الخبراء: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، ط أولى، ٢٠١٦، ص ١٦٦
(٢) أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، عالم المعرفة، ١٩٩٦، ص ٥٠

(٣) معهد اللغة العربية: قائمة مكة للمفردات الشائعة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤، ص ١٠
(٤) Robert H. Seashore: The Importance of Vocabulary in Learning Language Skills: Elementray English, March 1948, Vol. 25, No. 3, pp. 137-152

وهذا ما يفسر اهتمام الدراسات اللغوية بالمفردات ولا سيما حجمها، فقد تناولت العديد من الدراسات حجم الحصيلة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لاكتساب اللغة وبناء كفايته المعجمية، منها على سبيل المثال: تعلم المفردات في اللغة الأخرى لمؤلفه نيشن^(١) فقد صرح بأنه ينبغي أن تكون الحصيلة اللغوية ما بين ٤ إلى ٥ آلاف كلمة حتى يتمكن المتعلم من فهم النص المقروء دون أن تكون مفرداته عائقاً أمامه، وأشار أيضاً إلى ٢٠٠٠ كلمة قد تكون كافية لقراءة الروايات والقصص لكنها لن تكون كافية للقراءة الأكاديمية، لذلك يحتاج المتعلم إلى الشروع في تعلم المفردات المتعلقة بتخصصاتهم، حتى تناسب أهدافهم من استخدام اللغة.

من خلال هذه الإحصائيات جاء الاهتمام بقوائم الشيوع التي تعنى باختيار مجموعة من المفردات الأكثر شيوعاً أو استعمالاً في اللغة الهدف وتقديمها للمتعلمين، ويكون هذا الاختيار وفقاً لضوابط ومعايير محددة، والغرض من ذلك أن تكون عوناً للمتعلم والمعلم على حد سواء بالإضافة إلى واعي المناهج والمهتمين بتعليم اللغات، في تيسير تعليم اللغة الهدف.

المعجم السياقي المفهوم والدلالة:

إن الغاية الأولى والأساسية من تعليم المفردات وتعلمها هي اكتساب اللغة لذلك فإن تقديم المفردات منعزلة عن السياق لن يؤدي النتيجة على الشكل المرجو منه، ومن ثم أصبحت الكفاءة المعجمية تكتنف المفردة وسياقاتها، وهو ما انعكس على وظيفة المعجم الحديث، إذ تجاوزت مهمته تقديم معنى الكلمة المفردة للقارئ، «وأصبحت مهمته اليوم مساعدة القارئ على استيعاب

(1) I. S. P. Nation: Learning Vocabulary in Another Language, Cambridag University Press, 2000, P265

النص المقروء أو المسموع والتعبير الصحيح بتلك اللغة»^(١).

بالتالي أضحي المعنى التركيبي Syntactic meaning مقدما على المعنى المعجمي وهو ما أسهم في ظهور المعاجم السياقية، فالمعنى المعجمي للمفردة هو معنى عام لا يضيفي تحديدا دقيقا على الحقل الدلالي لها، ما لم يقترن بتركيب يخصص هذا المعنى العام وفقا لمقتضيات السياق والمقام، حيث يقوم السياق بدور رئيس في إقصاء المعاني المتوهمة من المفردة التي قد تؤدي إلى لبس لدى المتعلم، لذلك يعتبر السياق إحدى الوسائل الفاعلة في شرح معنى المفردة للمتعلمين دون استخدام لغة وسيطة، «وهو ما لفت الانتباه لأهمية إنتاج معاجم سياقية، تضم التراكيب والمفردات في إطار استخداماتها الوظيفية المختلفة.»^(٢)

ويجدر الإشارة بأن المقصود بالمعجم السياقي ذلك المعجم الذي يوضح معنى المفردة بالجملة والعبارات المقتبسة من اللغة، حيث أن مصطلح المعجم السياقي هو تركيب وصفي مركب من مفردتي المعجم والسياق.

والمعجم لغة من «عجم الحرف أو الكتاب أزال إبهامه بالنقط أو بالشكل» بينما يعني اصطلاحا: كتاب يضم مفردات لغوية مرتبة ترتيبا معينا وشرحا لهذه المفردات أو ذكر ما يقابلها بلغة أخرى^(٣).

أما «السياق» فلغة الحث على السير من الخلف^(٤) ومنه ساق الإبل أي حذاهن «وفي الحديث: وَسَوَاقٌ يَسُوقُ بَهْنَ أَيِ حَادٍ

(١) علي القاسمي: التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي لها، اللسان العربي، مج ١٧، ١٩٧٩م، ص ١٩.

(٢) محمود الضبع: المعاجم السياقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها - معايير أكتفل ACTFL، مجلة سرديات، ع ٣٤، ٢٠١٩.

(٣) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨، ١٤٦٢/٢.

(٤) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤، ص ٤٦٤.

يَحْدُو الْإِبْلَ فَهُوَ يُسَوِّقُهُنَّ بِجُدَائِهِ، وَسَوَّاقُ الْإِبْلِ يَقْدُمُهَا؛ ومنه: رُوِيْدُكَ سَوَّوْكَ بِالْقَوَارِيرِ»^(١) ومنه أيضا سياق الكلام أي تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه^(٢)، وهو ما يتماهى مع المعنى الاصطلاحي للسياق الذي يقصد به «البيئة اللغوية المحيطة بالوحدة الصوتية أو الوحدة البنوية الصغرى، أو بالكلمة أو الجملة، ويعني الوحدات التي تسبق وتلي وحدة لغوية محددة»^(٣) أو بمعنى آخر «التركيب الذي ترد فيه الكلمة، ويسهم في تحديد المعنى المتصور لها»^(٤).

ومن ثم فإنه يمكن تعريف المعجم السياقي بأنه: المعجم الذي يحدد معنى المفردة ويشرحها من خلال البيئة اللغوية، ولا يقتصر بتقديم المفردة منعزلة عن هذه البيئة، وهو ما يسهم في أن يستنبط المتعلم المعنى الدقيق دون الحاجة إلى الترجمة، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنه يزيل اللبس الذي قد يتوهم من تعدد معاني المفردة، وتنوع دلالاتها، مع التأكيد على أن «المتعلم الذي لا يستطيع استخلاص المعنى في السياق يواجه مشكلات كبيرة تتعلق بإعاقة عملية الفهم والإنتاج»^(٥) والعكس صحيح فإن المتعلم الذي يستطيع أن يستخلص المعنى من السياق فإنه يمتلك قدرة على الاستيعاب والإنتاج، وتزداد حصيلته اللغوية بشكل ملحوظ.

جدوى المعجم السياقي للألفاظ العربية في التركية:

إن الغاية الأولى من صناعة معجم سياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية هو الإفادة من مزية التداخل اللغوي بين اللغتين،

(١) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ، ١٠/١٦٦

(٢) المعجم الوسيط، ص ٤٦٥

(٣) مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، ١٩٩٥، ص ٦١

(٤) سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٧، ص ٢٨

(٥) عبد الإله لخراز: معايير بناء الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير هاني إسماعيل رمضان، أكرم إسطنبول ٢٠١٩، ص ١٦٠

واقتراض التركية من العربية ما يربو عن ستة آلاف لفظة، وهي حصيلة لا يستهان بها في تعلم اللغات، فإن هذه الحصيلة من المفردات ستسهم - لا شك - في تنمية مفردات المتعلم التركي للغة العربية، سواء أطرأ على هذه المفردات تغييرات دلالية وصوتية أم لم يطرأ^(١).

فإن المتأمل في المفردات العربية في اللغة التركية يدرك أنها تنقسم من حيث التغييرات الدلالية إلى قسمين، هما:

- ألفاظ لم تتغير دلالتها، نحو: كتاب، قلم، دفتر.

- ألفاظ تغيرت دلالتها، نحو: انقلاب التي أصبحت تعني في التركية الحديثة الثورة.

ومن حيث الظواهر الصوتية فإن الألفاظ العربية طرأ عليها بعض التغييرات التي فرضتها طبيعة اللغة التركية، ولم يقتصر الأمر على الظواهر الصوتية فحسب بل أيضاً هناك بعض التغييرات التي لحقت الجانب الصرفي والتركيب، بيد أنها لم تؤد إلى طمس الأصل العربي.

وفي هذا السياق ينبغي الإشارة إلى أمر مهم، وهو أن هذه التغييرات التي طرأت على اللغة العربية في مستوياتها المختلفة بعدما دخلت إلى اللغة التركية جعلتها تركية لفظاً ومعنى، وبالتالي فإنه قد تلبس على المتعلم التركي الألفاظ العربية في دلالتها ونطقها ولا يحقق الفائدة المرجوة من المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية.

بادئ ذي بدء ينبغي التأكيد على أن الألفاظ العربية في اللغة التركية باتت جزءاً لا يتجزأ منها، واكتسبت صفاتها وخصائصها، وجل متعلمي العربية فضلاً عن عامة الناس لا يستطيعون

(١) انظر: هاني إسماعيل رمضان: الألفاظ العربية في المعجم التركي: دراسة لغوية.

تميز الألفاظ التركية ذات الأصل العربي دون الرجوع إلى المعاجم المتخصصة، وأذكر أن أحد أساتذة اللغة العربية من الزملاء الأتراك قرأ نصا فوجد فيه كلمة (سفرة) فقال في تعجب: «هذه أول مرة أعرف أن كلمة سفرة عربية وليست تركية».

بالرغم من ذلك فإن الفائدة المرجوة من هذا المعجم تفوق هذا الالتباس المتوهم، إذ يُسهّل بشكل واضح عملية حفظ المفردات واكتسابها من خلال إستراتيجيات الروابط الذهنية Cre-ating Mental Linkages لا سيما إستراتيجية التداعي والربط Asso-ciation وتعني هذه الإستراتيجية ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة بالفعل بالذاكرة أو ربط جزء من المعلومات بآخر لخلق ارتباطات بالذاكرة^(١) فإن الإستراتيجيات التذكيرية «تهدف إلى تذكر المعلومات واسترجاعها، وذلك عن طريق خلق صلات ذهنية بواسطة التصنيف في مجموعات مما يُسهّل الحفظ، أو بإنشاء رابط عقلي»^(٢).

لا ريب أن المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية يُيسّر القيام بهذه الإستراتيجية، ويعد ميزة ناجعة لاكتساب ما يربو عن أربعة آلاف كلمة مشتركة ضمها بين دفتيه.

أهمية المعجم السياقي للألفاظ العربية في التركية:

يشير القاسمي في كتابه علم اللغة وصناعة المعجم إلى خطوات إعداد المعجم فيذكر أنها تشتمل على خمس خطوات أساسية هي^(٣):

(١) ريكا أكسفورد: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة، السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ٤٨

(٢) صالح محبوب التنفاري، وذكريا عمر: إستراتيجيات تعلم المفردات اللغوية لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ١٢٤، يونيو ٢٠١١، ص ٣٥٧

(٣) علي القاسم: علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، الطبعة الثانية، ١٩٩٢م

(١) جمع المعلومات والحقائق

(٢) اختيار المداخل

(٣) ترتيبها طبقا لنظام معين

(٤) كتابة المواد

(٥) النشر النهائي

وانطلاقا من هذه الخطوات الخمس نجمل الخطوات الإجرائية التي مربها المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية، حيث سار العمل في المعجم على خطة مرسومة ومنهج محدد، يمكن سرد أهم عناصرها فيما يأتي:

(١) جمع الألفاظ العربية من المعجم التركي اعتمادا على المعجم الصادر عن مجمع اللغة التركية TDK الطبعة الحادية عشرة (٢٠١١) مع الاستعانة بمعجم Luggat Osmanlica Türkçe Sözlük وذلك لمعرفة المقابل الصوتي للأحرف التركية في اللغة العربية، لا سيما أنه لوحظ بعض التصحيف والتحريف ببعض الألفاظ العربية عند كتابتها صوتيا في المعجم التركي، على سبيل المثال كلمة «تحرُّش taharrüş» التي صُحِّفَتْ إلى «تحرُّش taħarruş» وكذلك كلمة «إيجاز icaz» التي حُرِّفَتْ إلى «إعجاز i' cāz» فأبدلت الياء عينا، وأيضا كلمة «مِثْقَال miskāl» حيث حُرِّفَتْ إلى «مِصْقَال mişkāl» عند كتابتها صوتيا.

(٢) فرز هذه الألفاظ واستبعاد الألفاظ المركبة من العربية والتركية أو من العربية والفارسية، مثل لفظة «armudi» المكونة من الفارسية وياء النسب العربية، ومن ثم فقد اعتمد ٤٥٠٠ مدخلا و استبعد ١٨٠٠ مدخلا.

(٣) عدم الالتفات إلى الاختلافات الصوتية والدالية التي لقت

بالألفاظ العربية بعد دخولها إلى التركية والنظر إلى الأصل العربي، إذ الغرض الأساسي من المعجم أن يكون زادا لدارسي العربية من الأتراك.

(٤) اعتماد المدخل التركي في الجمع والتصنيف، وذكر مقابلها العربي بلفظه وحالته فلا يجمع المفرد ولا يفرد الجمع، كما لا يذكر المؤنث ولا يؤنث المذكر، وذلك تيسيرا على الدارسين.

(٥) الاستعانة بالصور والرسوم التوضيحية للمداخل المحسوسة.

(٦) اعتماد الأجدية التركية في الترتيب للمداخل، على أن يكون الترتيب تحت المداخل على النحو التالي:

أولا: وضع المدخل ثم جذره بين قوسين مقابل المدخل التركي، وفي حالة إذا كان المدخل العربي اسما ناقصا كتب في حالتي النكرة والمعرفة، نحو: بانٍ / الباني المقابلة للمدخل التركي bani.

ثانيا: البيانات الصرفية، وتشمل نوع المدخل العربي وتصريفه في الماضي، والمضارع، والأمر، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول.

ثالثا: البيانات الدلالية، وتشمل التعريف، والمرادف، والعكس ثم الجمع أو المفرد، مع الاختصار على جمع التكسير دون الجمع السالم.

رابعا: الأمثلة السياقية، وقد اشترط أن تذكر اللفظة بعينها في المثال دون جمع أو تثنية ودون اختلاف بين التذكير والتأنيث، على ألا تقل الأمثلة عن مثالين، وشمل المعجم أكثر من ١٠٠٠ (عشرة آلاف) مثالا سياقياً وقد روعي في جمع الأمثلة أن تكون من نصوص أصيلة غير مصنوعة إلا فيما اقتضت فيه الضرورة من حالات نادرة، وقد اعتمد في اختيار الأمثلة السياقية على المدونات

اللغوية، ومواقع الإنترنت المتخصصة، فضلا عن المعاجم المعاصرة.

خامسا: الأمثال المتداولة والحكم المشهورة التي تجري على الألسنة، والغرض من تضمينها أن يكون لدى الطالب اطلاع وإلمام بالبعد الثقافي لبعض ألفاظ المعجم، واحتوى المعجم على ٢٠٧ من الأمثال والحكم المشهورة.

سادسا: الاستشهاد بالآيات القرآنية، لا سيما أن الغرض الأجل لدى الطلاب هو دراسة العربية من أجل فهم القرآن الكريم، فضم المعجم بين دفتيه ٨٧٤ آية.

سابعا: الأحاديث الشريفة والأثر، وقد ضم المعجم ٢١٩٦ حديثا وأثرا، وتُحرِّي عند الإشارة إلى الأحاديث أن يكون تخريجها أو أحد تخريجاتها من درجة الصحيح أو الحسن، وما كان خلاف ذلك أضيف إلى الأثر، وذلك بقصد الإفادة من سياقاتها اللغوية.

ثامنا: الشعر، وقد استشهد ومُثِّل بأكثر من ١٣٠٠ بيت شعري، وتُحرِّي عند اختيار الأشعار ألا تكون غريبة أو مبهمه، لذا اختيرت بعض الأشعار المعاصرة.

وتجدر الإشارة إلى أنه رجع إلى عشرات المراجع والمصادر العربية والتركية منها على سبيل المثال لا الحصر:

- معجم اللغة العربية المعاصرة: أحمد مختار عمر

- معجم المغني: عبد الغني أبو العزم

- معجم الرائد: جبران مسعود

- معجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة

- معجم لسان العرب: ابن منظور

- موقع معجم المعاني
- موقع الباحث القرآني
- موقع الباحث الحديثي
- موقع المدونة العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية
- موقع المدونة اللغوية العربية الدولية
- موقع الموسوعة الشعرية – ثقافة أبو ظبي
- موقع الديوان: موسوعة الشعر العربي
- Hamza Ermiş: Arapça'dan Türkçeleşmiş Kelimeler Sözlüğü -
- İlyas Karslı: Arapça - Türkçe Yeni Sözlük -
- TDK: Türkçe Sözlük -
- Luggat Osmanlica Türkçe Sözlük: luggat.com -

الخاتمة

تطرقت الدراسة إلى أهمية المعاجم السياقية في بناء الكفاية المعجمية التي تعد من أهم مكونات أي لغة، وتعتبر العمود الفقري لها، واستعرضت الدراسة بناء معجم سياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية، واستعرضت الدراسة الخطوات الإجرائية لصناعة المعجم محل الدراسة مؤكدة على أهمية هذا المعجم للمتعلم التركي، ولواضعي المناهج والمواد التعليمية لهم.

وتوصي الدراسة بمزيد من الدراسات المتخصصة حول المعاجم السياقية لما لها من أهمية في اكتساب اللغة العربية لدى المتعلمين ولا سيما المتعلمون الذين تأثرت لغاتهم باللغة العربية واقتضت منها، مثل اللغة الماليزية والأندونيسية والفارسية وغيرها من لغات الشعوب الإسلامية.

المراجع

- إبراهيم الداوقي: التأثير المتبادل بين اللغتين العربية والتركية في العهد العثماني، ضمن «الحياة الاجتماعية للولايات العربية أثناء العهد العثماني، تحرير عبد الجليل التميمي، مركز الدراسات والبحوث العثمانية، ١٩٨٨، ص ٣٣٩ - ٣٦٦.
- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، عالم المعرفة، ١٩٩٦.
- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.
- درقاوي كثرثوم: دور المعجم في تنمية الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية، بحث ضمن كتاب معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغير العربية، تحرير هاني إسماعيل رمضان، دار أكدم، إسطنبول، ٢٠١٩، ص ١٦٧ - ١٨١.
- ريكا أكسفورد: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة، السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.
- سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٧.
- سهيل صابان بن شيخ إبراهيم حقي: معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، جامعة الإمام محمد بن سعود، طبعة أولى، ٢٠٠٥.
- صالح محبوب التنفاري، وزكريا عمر: إستراتيجيات تعلم المفردات اللغوية لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ١٢٤، يونيو ٢٠١١، ص ٣٧٩ - ٣٥١.
- عبد الإله لخزاز: معايير بناء الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير هاني إسماعيل رمضان، أكدم إسطنبول، ٢٠١٩.
- عثمان بن عبد الله بن محمد النجران، وعبد العزيز صديق عبد الله سليمان: معجم سياقي للمفردات الواردة في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، مج ٣، ع ١٤، ج ٢، يناير ٢٠١٧، ص ١٨٦ - ٣٠٩.
- علي القاسم: علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، الطبعة الثانية، ١٩٩٢.

- علي القاسمي: التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي لها، اللسان العربي، مج ١٧، ع ١٦، ١٩٧٩م، ١٧-٣٤.
- عمرو محمد فرج مذكور: المفردات المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المبتدئ دراسة لغوية إحصائية، مجلة رسالة المشرق، مج ٢٦، ع ٤٤، سنة ٢٠١١، ص ٣٨٠ - ٣٢٧.
- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، ١٩٩٥.
- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤.
- مجموعة من الخبراء: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، ط أولى، ٢٠١٦.
- محمود الضبع: المعاجم السياقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها - معايير أكتفل ACTFL، مجلة سرديات، ع ٣٤٤، ٢٠١٩، ص ٨٩ - ١١٢.
- مصطفى حجازي السيد حجازي: معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا، جامعة الإمام محمد بن سعود، طبعة أولى، ٢٠٠٥.
- معهد اللغة العربية: قائمة مكة للمفردات الشائعة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤.
- هاني إسماعيل رمضان: الألفاظ العربية في المعجم التركي - دراسة لغوية - Dinbilim- Ieri Akademik Araştırma Dergisi مج ٢٠، ع ٢، سبتمبر ٢٠٢٠، ص ١٢٤٦ - ١٢٤٥.
- Hamza Ermiş, Arapça'dan Türkçeleşmiş Kelimeler Sözlüğü, Ensar Neşriyat, 2014.
- S. P. Nation: Learning Vocabulary in Another Language, Cambridag University Press, 2013.
- Robert H. Seashore: The Importance of Vocabulary in Learning Language Skills: Elementray English, March 1948, Vol. 25, No. 3, pp. 137-152.
- Swan Michael and Walter Catherine: The Cambridge English Course 1, Cambridge University Press, 1984.

أثر القرار السياسي في مواجهة تحديات اللغة العربية

د. غالب عبد العزيز الزامل^(١)

(١) مدير الدراسات في المجموعة السعودية للأبحاث والإعلام.

ملخص

واجهت اللغة العربية في مراحل متعاقبة تحديات جمة، أبرزها سيطرة اللهجات العامية في أقطار الوطن العربي، وقلة فعالية برامج نشر الفصحى مما أدى إلى انحسارها في فئة نخبوية، إضافة إلى مزاحمة اللغات الأجنبية وتغلغلها في مستويات اجتماعية، وتعليمية، وسياسية، وغيرها. وفي ظل محاولة مواجهة هذه التحديات تلخّصت مشكلات اللغة العربية في الوقت الراهن بانعدام السياسة اللغوية الموحدة، وضمور سلطة المجمع اللغوية وضعف تمويلها، وتعثر عملية التعريب، وجمود التنظير اللغوي، وقصور الوعي بأهمية اللغة في تنمية المجتمع الحديث، ومشكلات ثنائية اللغة بين الفصحى والعامية، وغياب الرؤية الواضحة لإصلاح اللغة.

إن هذه المشكلات الحالية تندرج -في الأعم الأغلب- ضمن سياق الآليات والإجراءات، غير أن أهم عامل مؤثر -اتفق عليه الباحثون- هو غياب البعد الإستراتيجي المتمثل في الإرادة والقرار السياسي الحازم للحفاظ على هوية اللغة العربية ومكانتها، وتمكينها من مفاصل المجتمع. ويتلمّس البحث واقع القرار السياسي وتاريخه -محلياً وقومياً- تجاه اللغة بين الغياب والحضور الخافت محدود الأثر؛ بين رسمية اللغة العربية في نصوص دساتير الدول وغربتها لدى الفرد والمجتمع ومؤسسات الدولة. كما يستعرض البحث تجارب دولية تبرز أهمية القرار السياسي، ودوره في صيانة اللغة ورفع مكانتها، وإرساء الممارسات اللغوية السليمة وتعميم استعمالها في مختلف المستويات.

ويقترح البحث عدداً من الخطوات التي يمكن أن تسهم في تفعيل القرار السياسي اللغوي، للخروج من الموضع غير الملائم للغة العربية بين أبنائها، ويليق بمكانتها ويحفظ هويتها، ويعيد لها ألقها على المستوى العلمي والمجتمعي.

أولاً: تحديات اللغة العربية في العصر الراهن

تتوالى التحديات الكبيرة التي تحيق باللغة العربية، ولا تزال الجهود المبذولة لمواجهتها أقل من الطموح، ومما لا شك فيه أن لغتنا تعيش مرحلة حرجة ليس بفعل التحديات وحدها، ولكن لخذلان أهلها لها، وانصرافهم عنها غوايةً يحسبوننها هدايةً للتقدم والتمدن، فينسلخون عنها انسلاخاً يهوي بهم، ويفقدون به انتمائهم وهويتهم، ويصدق فيهم قول الرافي: «والذين يتعلقون اللغات الأجنبية ينزعون إلى أهلها بطبيعة هذا التعلق إن لم تكن عصبيتهم للغتهم مستحكمة من قبل الدين أو القومية، فتراهم إذا هت فيهم هذه العصبية يخلجون من قوميتهم، ويتبرؤون من سلفهم، وينسلخون من تاريخهم، وتقوم بأنفسهم الكراهية للغتهم، وآداب لغتهم، ولقومهم وأشياء قومهم»^(١).

إن هوان اللغة العربية على أبنائها هو أكثر ما ابتليت به، وذاك دلالة ظاهرة على انهزامية متحققة أمام موجات التغريب والغزو الثقافي المتلاحقة، فإن انتزعت اللغة من الصدور قُتل الوطن الروحي الذي وصفه فوسلر: «إن اللغة القومية وطن روحي يؤوي من حُرِمَ وطنه على الأرض». وقد نبّه الرافي إلى هذا الخطر على الأمة جمعاء، فيقول: «وما ذلت لغة شعب إلا ذل، ولا انحطت إلا كان أمره في ذهاب وإدبار»^(٢).

وأما أبرز التحديات على نحو عام؛ فتتمثل بعدم إيلائها المكانة المستحقة بوصفها اللغة الرسمية والوطنية، وانحسار دورها في العملية التعليمية في أكثر المراحل فضلاً عن غيابها شبه التام في المرحلة الجامعية، وسط حضور طاغٍ للفرنسية في التعليم العالي المغاربي، وللإنجليزية في المشرق العربي، وصار من المؤلف سيادة هاتين اللغتين في الاقتصاد وإدارة سوق العمل، ويليها استخداماً لهجات عامية متداولة لتقصي الفصحى إلى مستوى متأخر في الاستعمال وسط غياب كبير لآليات نشرها ودعمها، وهذا الإقصاء إما غفلة أو سياسة إنما هو جريمة أخلاقية تفت في عضد الأمة وتقتل روحها.

(١) مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار عصير الكتب، ٢٠١٩، ج ٣، ص ٣٦.

(٢) المرجع نفسه.

١. انتشار اللغات الأجنبية في التعليم والاقتصاد

في ظل الضعف العام لحالة التعليم في وطننا العربي على نحو عام، وعجز المؤسسات التعليمية عن النهوض بمهامها الجسيمة مواكبة للتزايد السكاني الذي لا تطبيقه بإمكاناتها القائمة، كانت الدعوات المغرضة تنجي باللائمة على اللغة العربية وترد ضعف التعليم في مراحلها المختلفة إليها، إضافة إلى دعوى عجز العربية أمام تفجر العلوم والمعرفة في عصر الحاسبات وتأخرها في ميدان العلم والحضارة، فسرت لوثة التعليم الأجنبي في سائر البلاد العربية وباتت ظاهرة لا يكاد ينجو منها مجتمع أو دولة عربية، وذلك أن «غالبية مدارس التعليم الخاص أو الأهلي التي رأت أن في اتباع سبيل العولمة تطويراً للتعليم، وأن اتباع سبيلها يكون بالتعليم باللغة الإنجليزية. وتسابقت هذه المدارس إلى التزني بأزياء التعليم المعولم، فاعتمد بعضها من برامج التعليم الغربية ما أعجب به، ولم يبق للغة العربية في هذا التعليم الهجين، في مؤسسات كبرى للتعليم الخاص في بعض الأقطار العربية إلا سويغات في الأسبوع لتدريس اللغة العربية والديانة الإسلامية فقط»^(١).

وهذا الواقع المستهجن يدفع لتدبر السؤال الآتي: هل واقع التعليم العالي في أمتنا العربية - والذي قطع أشواطاً بالتدريس باللغة الأجنبية - يُضاهي نظرائه في الغرب أو بعض الدول الإسلامية المتقدمة؟ وهل الدول التي عربت التعليم نهضت علمياً ومعرفياً أو استطاعت أن ترفع من مستوى التعليم على الأقل؟

الحق أن كلا الطرفين لم يبرح مكانه، ولم يرتقِ إلى مدى بعيد أو قطع شوطاً ملحوظاً نحو ذلك، فلا تزال جميع هذه الدول تعاني مشكلات تنموية واقتصادية، فضلاً عن قضايا الهوية والانتماء، ولذا نجد «أن تمسك الأمم بتعليم العلوم بلغاتها لم يهوَ بها إلى ركب التخلف والانحدار، وكذا تمسكنا كأمة عربية بالتعليم بغير لغتنا لم يجعلنا نأخذ بناصية العلم، فیرتقي بنا إلى مصاف الدول المتقدمة، وأمّا من سلك سبيل العربية في التعليم - وأعني به سورية - فلا يدعي أحد أن العلم فيها متأخر قرناً من الزمان؛ وإنما الفجوة الحاصلة هي

(١) واثق شهيد، السياسات العربية تجاه اللغة العربية في عصر العولمة، مقال على الشبكة.

ذات الفجوة التي تفصل العرب جميعاً عن مُواكبة سباق العلوم؛ لأنّ تأخّر التعليم العالي سمة عامة تكاد تكون غالبيةً على أنظمة التعليم العربي، وما المحاولات الأخيرة في العديد من الدول العربية للنهوض به إلا اعتراف بقصوره وضرورة تحديثه وتطويره؛ ليساير مُتطلبات العصر ويُلبي احتياجاته»^(١).

٢. سيطرة العامية وضعف نشر اللغة الفصحى

في ظل هجوم اللغات الأجنبية واستحواذها على نصيب كبير في قطاع التعليم، لم تنج اللغة العربية الفصحى من تغلغل العامية إلى أروقة الجامعات وصفوف المدارس، فضلاً عن الآداب والإعلام والحياة العامة، وبات من الشائع أن تسمع الحديث العامي مشفوعاً بمصطلحات أجنبية على ألسنة المحاضرين والمدرسين في المحاضرات والدروس الأدبية فضلاً عن العلمية، مع تراخٍ واستهتار باستعمال الفصحى حتى في بعض أقسام اللغة العربية وللأسف، وإن تكن العامية المحكية فرعاً من الفصحى، «فوجود اللهجات العامية في اللغات العالمية ليس مضرّاً في ذاته كما نرى، وهو عفوي، ويعبر عن جانب من جوانب الكائن الناطق، إلا أن الواجب يحتم علينا أن نضع كل شيء في مكانه، ولا نحمله أكثر مما يستطيع، فنحل العامية محل الفصحى»^(٢). فالإغراق في استخدامها يؤدي إلى اضمحلال دور الفصحى وانحساره خبوءاً، إضافة إلى فشوا الاستخدام الخاطيء للعامية في الكتابة والحياة العامة، ومثال ذلك ما أحدثته التقنية من ظاهرة العريبيزي التي تعد أكثر التشوهات التي تهدد اللغة العربية في الفترة الأخيرة، حيث فشت بين مستويات عدة، وباتت لغة شعبية ولا سيما في جيل الشباب، مثلت لهم (تقليعةً شبابيةً)، وإن كانت التقنية هي مصدر هذه النمط الهجائي الهجين، غير أن كفلها الأكبر من التهديد هو تيسير الحلول التقنية، وترسيخ الممارسة اليومية لها، بإطلاق برامج وتطبيقات تحوّل مخرجات الكتابة بهذه الطريقة الهجينة إلى نص بحروف عربية تامة»^(٣).

(١) غالب الزامل، اللغة العربية والتعليم العالي، موقع الألوكة، ٢٠١١.

(٢) أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، مقال على الشبكة.

(٣) غالب الزامل، دعم اللغة العربية في الشبكة والتطبيقات الإلكترونية، كتاب اللغة العربية حاضرًا ومستقبلًا: التحديات والتطلعات، باريس، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو، ٢٠١٧م، ص ٤٤.

ولذا من الواجب إيجاد حالة من التوازن والتناغم بين استخدام العامية والفصحى، فكلاهما مستخدمتان لحالات وجدانية عرضها كمال الحاج بقوله: «نحن نقول بأن العامية فصيلة لسانية قائمة بذاتها، هي لنوع خاص من حياة الوجدان، لها نظامها الصوتي والتركيبى، لها مفرداتها واقتباساتها وقياساتها أيضاً، ونقول في الوقت ذاته بأن الفصحى فصيلة لسانية قائمة بذاتها، هي لنوع خاص من حياة الوجدان لها نظامها الصوتي والتركيبى. ومن الخطأ جداً أن تُرجع إحداها إلى الثانية. هما فصيلتان من لغة واحدة، مثلهما مثل ثنائية الجنس والعقل من الإنسان الواحد، هذه الثنائية تخلق نوعاً من التوازن في اللطيفة. هكذا العامية والفصحى»^(١).

٣. التغريب اللغوي والنخبة التائهة

تتنكب نخبةٌ ثقافيةٌ في الكثير من الدول العربية همّ التغريب اللغوي بدعوى الانفتاح والتواصل الحضاري والمعرفي، ترويجاً للغات الأجنبية وثقافتها المرتبطتين بها بأسباب ووشائج مختلفة، ولا تعدو أن تكون تلك النخب المستأجرة بوقاً لتلك اللغات والثقافات، وصوتاً هادراً تجاه أي محاولة لإعلاء شأن العربية، فلا تكتفي بالثناء والترويج للغاتها وثقافتها المستوردة، بل تنبري هذه النخب بالتحقير والتقليل للغتها الأم، مما يمثل حالة استلاب ثقافي حادٍ وانقياد سياسي واجتماعي تجعل الأمة في صراع مع الذات وتيه في الهوية والانتماء، ولذا فالمشكلة «مشكلة مع ذاتنا التي تتأرجح بين تبعيّة نفسية للآخر، وشعور بالدونية تجاه لغتنا العربية المفتري عليها بالعجز عن استيعاب علوم العصر، فحالة الاستلاب التي يعيشها تعليم العلوم في الجامعات أوجدت نوعاً من الانفصام بين واقع العلوم والتقدم العلميّ ومخزون الأمة الحضاريّ، فلا علومنا استفادت من علوم الآخرين لتُسهم في الحضارة الإنسانية، ولا هي استندت إلى ماضيها فأعلت ما بناه السلف»^(٢).

٤. غياب السياسة اللغوية والرؤية لإصلاح اللغة

تتفق غالبية الدول العربية في دساتيرها وأنظمة الحكم فيها

(١) كمال الحاج، فلسفة اللغة، بيروت، دار النشر للجامعيين، ١٩٥٦، ص ٢٥٧.

(٢) الزامل، اللغة العربية والتعليم العالي.

على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، وإن أول ما يمكن أن يتجلى فيه هذا النص هو سياسة التعليم، ومن يعاين حال التعليم في بلداننا العربية يجد بوناً شاسعاً بين التنظير والممارسة، فلم تكن اللغة العربية يوماً هي لغة التعليم في غالب الجامعات فضلاً عن ضعف حضورها في مراحل التعليم العام في كثير من الدول. وذلك بيان لغياب سياسة لغوية وفقدان للإرادة والرغبة بتصحيح هذا الخلل، وتجسير هذه الفجوة العميقة. وإن المحاولات لاتخاذ سياسة لغوية تعلي شأن اللغة العربية وتجعلها وسيلة التعليم في المراحل كافة، ولغة حية في الاقتصاد والمجتمع لم تنزل تقف قاصرة عن مجاراة التحديات المحيطة.

٥. تعثر التعريب

يرى كثيرون أن معوقات جمّة تحول دون تعريب العلوم وانتشاره في أرجاء الوطن العربي، ومنها: مشكلة الكتاب الجامعي والمراجع العلميّة، ومشكلة المصطلح وتأخر ترجمته، والضعف والتشتت في الترجمة والتعريب في الوطن العربي. ومما لا شك فيه أن هذه العوائق لا تعدو أن تكون تفصيلات فنية إجرائية، لا تمس جوهر القضية الذي يتركز في أهمية القرار السياسي، الذي - وحده - يذلل العقبات، ويدفع مسيرة التعريب، فيخلق الهيئات التنفيذية لذلك، ويجعل تعريب العلوم وتطويرها خياراً إستراتيجياً ضمن خطته الإستراتيجية؛ السياسية والاقتصادية والمعرفية^(١).

وإن من يدعون أن اللغة العربية لغة أدب لا علم، وتعجز عن الإيفاء بمتطلبات العلم والحضارة السائدة، يكفيهم القول أن «أية لغة تغني بغناء أصحابها وتتقدم بتقدمهم وتتطور بتطورهم، ويؤكد هذه الحقيقة العلمية والمنطقية أحد كبار علماء اللغة وهو (جورج فاندريس) بقوله: «إننا لا نعلم إطلاقاً لغة قصرت عن خدمة إنسان عنده فكرة يريد التعبير عنها، فلا ننصت إلى أولئك المؤلفين العاجزين الذين يحملون لغاتهم مسؤولية النقص الذي في مؤلفاتهم لأنهم هم المسؤولون، على وجه العموم عن هذا النقص»^(٢).
ثانياً: القرار السياسي اللغوي

(١) المصدر السابق.

(٢) أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام.

٦. واقع القرار السياسي اللغوي في الوطن العربي

تنص الدساتير وأنظمة الحكم العربية على قدسية اللغة العربية بوصفها اللغة الرسمية لأكثر من تسع عشرة دولة عربية إضافة إلى كونها لغة وطنية في الصومال، وجيبوتي، وجزر القمر، فضلاً عن دولة تشاد غير العربية وكذلك الكيان الصهيوني. وبالرغم من هذا الاحتفاء الرسمي بيد أنه لا يعدو أن يكون تعبيراً إنشائياً لا يصدقه الواقع، فالعربية بعيدة عن التعليم وسوق العمل فضلاً عن الأجهزة الإدارية والمؤسسات الرسمية في دول عربية كثيرة.

ومرد الأمر كله إلى حضور القرار السياسي العام وغياب الإرادة السياسية الحقيقية لحماية اللغة العربية والحفاظ على سلامتها، فأصحاب القرار إما غافلون، أو متغافلون، وقد عبر عن حالتهم محمود السيد بقوله: «ومن الملاحظ أن من ييدهم القرار على أعلى المستويات لا يولون المادة اللغوية الأهمية الجديرة بها، مع أن بقاءهم وبقاء رعاياهم متوقفان على بقاء هويتهم، وأن بقاء هويتهم مرهون ببقاء لغتهم القومية الجامعة والموحدة على الصعيدين الوطني والقومي، ولا جامع لشؤون المجتمع في مختلف مجالاته السياسية والاقتصادية والتربوية والثقافية والإعلامية.. الخ إلا بلغة قومية عميقة الجذور في التاريخ البشري، ومواكبة لروح العصر ومتطلباته»^(١). ولذا نبّه المسدي على خطورة هذا الواقع بقوله: «إن العضلة التي تشارف حدود الاستعصاء لا تكمن في السياسة التي قد تنحاز مع هذه اللغة على حساب تلك، وإنما تكمن في الغفلة عن قانون التلازم ذاك. وليس أخطر على الشعوب من قيادات سياسية لا تتبصر بالنواميس الخفية التي تحكم مسار التاريخ»^(٢).

كما حدّر واثق شهيد من قصر العناية باللغة العربية بتضمينها في الدساتير والقوانين بوصفها اللغة الرسمية، قائلاً: «لابدّ من إيمان متّخذي القرار وصانعيه بالمضامين العميقة لمثل هذه النصوص، وما يقتضيه تطبيقها من رسم أبعاد السياسة التي ارتضيها للغة العربية، وتحديد منطلقاتها وغاياتها، واستشراف المشاهد المختلفة الممكنة لمستقبلها كما تُستقرأ من الواقع وبيئته، ووضع الإستراتيجية التي تصل

(١) محمود السيد، الأمن اللغوي ودوره في الحفاظ على هوية الأمة، موقع مجمع اللغة العربية،

دمشق.

(٢) المسدي، تحية إلى صاحبة الجلالة، مقال على الشابكة.

بها إلى المشهد أو الصورة التي يمكن أن تحقق غايات السياسة. وبقدر ما تكون صورة السياسة واضحة في أذهان صانعي القرار على الأقل، يكون لسياسة الدولة معنى، لأنها تكون قد صدرت عن إرادة ووعي وتبصر. هذه الإرادة الواعية البصيرة لم تصحب «شعارات» الدولة الخاصة باللغة العربية فبقيت لذلك شعارات، كمثيلاتها شعارات الحرية والديمقراطية... ترضي المواطنين ولا تثير في نفوسهم. تساؤلات حول العمل بها وتحديد محتواها وكيفية تحقيقه، وهو ما يوجبه العمل بها»^(١).

وإذ يبدي بعض الباحثين أسباباً موضوعية وتصورات مختلفة للمصدات والموانع التي تعيق تفعيل القرار السياسي اللغوي، ومنها: عدم اقتناع النخب والشعوب العربية بأهمية التدريس باللغة العربية، وضعف توفر المراجع العلمية الحديثة المواكبة للتطور المعرفي^(٢)، ولكن حماية اللغة إرادة سياسية لو التزمته الدولة وقيادتها، فالبقية تبع لهم، وتجارب الأمم في ذلك مثال لا تعوزه البراهين.

ولا يعوزنا تتبع واقع التشريعات العربية لنعرف أهمية العربية الرسمية، غير أن قوانين ومشاريع مهمة صدرت في أقطار مختلفة لصيانة العربية والدفاع عنها^(٣)، ومنها قوانين حماية اللغة العربية في سورية، والعراق والأردن، وقطر، وقانون تعميم استعمال اللغة العربية في الجزائر، ومشروع تطوير اللغة العربية في الإمارات، فضلاً عن مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة المقدم للقمة العربية ٢٠٠٨م. غير أنها مجتمعة لم توفق في التنفيذ على أرض الواقع، إما لضعف المتابعة أو غياب الصرامة في التطبيق، أو لهيمنة أصحاب الهوى والمصالح. ولو كان في الأمر جدلاً لا عبث معه، وعزمٌ لا رجعة فيه لكان ما حدث في كوريا وغيرها أسوة حسنة، حيث «دام الاستعمار الياباني لكوريا ستين سنة منع فيها تداول اللغة الكورية، وما إن استقلّ البلد حتى كان أول مرسوم في أول عددٍ من جريدته الرسمية منع التحدث باليابانية.

(١) واثق شهيد، السياسات العربية تجاه اللغة العربية في عصر العولمة.

(٢) انظر محمد فاروق عاجب، القرار السياسي وأثره في الأمن اللغوي، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للغة العربية

«اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها»، دبي، ٢٠١٣م.

(٣) انظر: محمود السيد، الأمن اللغوي ودوره في الحفاظ على هوية الأمة.

وقد جُمع الشيوخ من الرّيف في الصّيف لتعليم المدرّسين لغتهم»^(١).

٧. أصداء القرار السياسي وأثره في واقع اللغة (تجارب عربية)

جمهورية الجزائر الشعبية

كانت التجربة الجزائرية مع التعريب محط اهتمام ورهانات على نجاحها أو إخفاقها، غير أن الواقع أظهر ازدواجية في التعامل الرسمي، حيث «تبنت السلطة منذ الاستقلال خطابين مختلفين تجاه هذه المسألة: خطاباً رسمياً دستورياً يقرّ بترسيم وتعميم اللغة العربية، وخطاباً فعلياً يهمل هذه اللغة ويجعل اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية بلا ترسيم. وأمام تذبذب الخطاب الرسمي نشأ الخطاب الأيديولوجي المعارض للغة العربية، بل رفض كل ما هو عربي، ورفض الإسلام والبحث في الأصول الأولى للهويّة (كالأمازيغية، إلى آخره). وهذا ما فتح المجال لبقاء الفرنسية، كما سمح للهجات بأن تنال بعضاً من الاهتمام وعلى حساب اللغة العربية»^(٢).

وأعاد الباحث المنصف وناس صعوبة إحلال العربية المكانة اللائقة بها، إلى أن «أن اللغة الفرنسية تغلغت في النسيج الثقافي والسياسي. ونظراً لطول هيمنة اللغة الفرنسية وانبثاق نخب فرنسية التكوين وإمساكها بزمام السلطة، فقد تباطأت الدولة الوطنية في عملية التعريب الشامل»^(٣).

وحيث استبشر محبو العربية سنة ١٩٩١ بإصدار الرئيس الشاذلي بن جديد قانون تعميم استعمال اللغة العربية، وذلك في مختلف ميادين الحياة الوطنية، وترقيتها، وحمايتها، وإلزام كل الهيئات والمؤسسات استعمال اللغة العربية بهدف تعميمها وجعلها لغة الإدارة والعمل والعلم. وعلى الرغم من صدور القرار إلا أنه لم يمض عام حتى وصل إلى السلطة الرئيس محمد بوضياف وتمكنت النخبة الفرانكفونية من تعطيل القانون إلى أجل غير مسمى. وبقي هذا الوضع إلى عهد

(١) واثق شهيد، السياسات العربيّة تجاه اللّغة العربيّة في عصر العولمة.

(٢) د. حسنية عزاز، اللغة العربية في الجزائر بين التعريب والفرنسة، مجلة عود الند، العدد الفصلي ٨، ٢٠١٨م.

(٣) المنصف وناس، الدولة والمسألة الثقافية في المغرب العربي، تونس، دار سراس للنشر،

١٩٩٥، ص ٢٧١.

قدوم الرئيس الأمين زروال الذي ألغى التجميد السابق للقرار. وفي هذا دلالة واضحة على أثر الإرادة السياسية في الإحجام أو الإقدام على تنفيذ القرار السياسي اللغوي.

وفي المجمل لم تنجح عملية التعريب بالصورة المنشودة، لتغير المواقف السياسية وتصارعها بشأن تعميم استعمال العربية، وبقيت القوانين والمراسيم المعنية ذات أثر محدود، حتى المواعيد الرسمية المضروبة لتعميم العربية تخطاها الزمن دون أن تحقق غايتها.

المملكة المغربية

تواتر التأكيد على رسمية اللغة العربية في الدساتير المغربية مع تأكيد حماية الدولة للغة العربية والعمل على تطويرها، وتنمية استعمالها، بالإضافة إلى الاهتمام باللغة الأمازيغية المعترف بها لغة رسمية منذ عشر سنوات تقريباً. وأما واقع الحال فينبني عن همينة عريضة للغة الفرنسية وسيطرتها على قطاعات التعليم والإدارة والاقتصاد والمؤسسات الرسمية، بما يخالف منطوق الدستور ومقاصده. ولما كان التعليم أبرز ركائز الاعتناء باللغة الوطنية واعتمادها وسيلة للعلم والعمل والمعرفة، وطريقاً أساسياً للارتقاء بالمستوى الاقتصادي بحسب لجنة خبراء البنك الدولي للإنشاء والتعمير التي استعانت بها الحكومة المغربية للاستشارة، فكان رأيها أن ازدواجية لغة التعليم هي مما يستنزف مالية المغرب، فضلاً عن كونها السبب في هبوط مستوى التعليم، وأوصت باعتماد لغة البلاد وجعلها اللغة الأساسية للتعليم. وتغليظاً لهذه النتيجة؛ فقد أوصت اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة) باستخدام اللغة الوطنية في التعليم إلى أقصى مرحلة ممكنة.

غير أن الفاجعة التي صعقت أهل العربية في المغرب بأن أصحاب القرار السياسي في المغرب عند المفاضلة بين الخيارين قد فضلوا الفرنسية وتحلوا عن العربية وسيلة للتعليم في المراحل التعليمية المختلفة، حيث صادق مجلس النواب عام ٢٠١٩م، على قانون شامل يخص إصلاح منظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، الذي اصطلح على تسميته في المغرب بـ (فرنسة التعليم). والذي يمهّد لهيمنة اللغة الفرنسية على المؤسسات التعليمية بمخالفة واضحة لدستور البلاد. ويرجع المعارضون للقرار أن التعليم يديره منذ سنوات

وزراء فرنكفونيون متعصبون، حيث عبر وزير التعليم عقب القرار بالقول: إن اعتماد اللغة الفرنسية في تدريس المواد العلمية خيار لا رجعة فيه.

المملكة العربية السعودية

أقر النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية اللغة العربية لغة رسمية. ومنذ تأسيس المملكة إلى الوقت الراهن صدر أكثر من ١٥٠ قرارًا داعماً للغة العربية في مؤسسات المجتمع المدني السعودي. وتشير الباحثة حسناء القنعيير التي استقصت تلك القرارات إلى « ما تحظى به العربية من أهمية لدى وأضع النظام، وانعكاس تلك الأهمية على ما تضمنه النظام من تأكيد على ضرورة استعمال العربية، ومع ذلك لم تنل تلك التوجيهات عناية كافية واهتماماً ملحوظاً في تطبيقها، لاسيما أننا نجد تباعداً زمنياً بين إصدار النظام والدعوة إلى تطبيقه، والتلويح بعقاب المخالفين»^(١).

جمهورية مصر العربية

يحدد الدستور المصري اللغة العربية لغة رسمية، ومع ذلك لا تزال العربية لا تلقى المكانة اللائقة وسط تغلل اللغات الأجنبية والتعدي على مكانتها في التعليم العالي والحياة العامة، وقد اتخذت السلطات المصرية المتعاقبة قرارات متعددة لصيانة اللغة العربية، فكان أول قانون لحماية اللغة العربية سنة ١٩٤٢م، وتلاه قانون عام ١٩٥٨، ثم قانون سنة ١٩٧٦. وبقيت تلك القانون صورة بلا أثر فتعالت الأصوات مجدداً لإيجاد تشريع قوي يعمل على حماية اللغة العربية وصيانتها، بعد التراجع الكبير لها في سوق العمل وسيطرة اللغات الأجنبية على جانب مهم من قطاع التعليم، وبدأت تلوح خطوات مبشرة بنهج وزارة التعليم المصرية لتعريب العلوم في المراحل التعليمية في عام ٢٠١٩م، وكذلك تقديم مجمع اللغة العربية بالقاهرة لمشروع قانون حماية اللغة العربية إلى البرلمان للمصادقة عليه.

(١) حسناء القنعيير، العربية في الأنظمة السعودية، ضمن جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣، ص ٢٦٨.

الجمهورية العربية السورية

من المعلوم أن سورية هي رائدة التعريب في العصر الحديث، غير أن خطواتها الشجاعة أوجبت متابعة حثيثة لتعزيز مكتسبات اللغة، فصدر عام ١٩٥٢ مرسوم تشريعي لتعزيز استخدام اللغة العربية ومنع إطلاق الأسماء الأعجمية على المحال العامة والخاصة، وتلاه قرار رئاسة مجلس الوزراء عام ١٩٧٠ للحد من طغيان الأسماء الأجنبية على المحال العامة والخاصة، وفي عام ١٩٨٠ صدر قرار ثانٍ لمجلس الوزراء حول تعريب أسماء المحلات، كما صدر مرسوم تشريعي عام ١٩٨٣ ينص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في جميع السنوات والكليات، وفي عام ٢٠٠٧ صدر مرسوم تشريعي بتشكيل لجنة التمكين للغة العربية.

٨. القرار السياسي اللغوي (تجارب دولية)

تمثل تجارب الأمم والدول حجةً دامغةً على ارتباط الأمة بلغتها التي هي عنوان هويتها، ويضرب الأستاذ المسدي الأمة الأمريكية مثلاً وحدته اللغة بعد أن كان الشعب الأمريكي أخلاطاً، ويتحاور بلغات شتى مختلفة، فجرى التوحيد اللغوي بجهود حثيثة من العلماء ودعم كبير من الساسة الأمريكيين^(١). وكذا الحال حين كان الاتحاد السوفياتي، فقد كانت اللغة الروسية هي الرابطة لكل الأقليات الإثنية والثقافية.

ولم تكن أغلب الدول الأوروبية من مثل ألمانيا، وإسبانيا، وإيطاليا، واليونان، وفنلندا، وحتى شعوب أوروبا الشرقية وكذا الجمهورية التركية، أقل حفاوة وتقديرًا للغتها الوطنية، وتمكينها في سائر مناحي الحياة فيها ولاسيما قطاع التعليم والمعرفة.

جمهورية الصين

تتميز الصين بتعدد الأعراق والهويات والثقافات ولازم ذلك تعدد اللغات، غير أن القرار السياسي الصيني أوجب توحيد الأمة الصينية بتوحيد لغتها، والاهتمام بها وتيسيرها لتكون لغة ناظمة لعموم الشعب

(١) المسدي، مقابلة مع صحيفة الرياض، العدد ١٣٨٧٣، ١٨ يونيو ٢٠٠٦م.

الصيني، ولم «تقف اللغة الصينية - التي تُعدُّ من اللغات التصويرية البدائية بعدد حُرُوفها الذي يزيد على سبعة وأربعين ألف حرفٍ، منها ثلاثة آلاف حرف على الأقلٍ واجب معرفتها؛ لِمُكِن التعامل باللغة الصينية - عائقًا أمام تعليم كافَّة العلوم بها، ولم يتعدَّر أهلها بصعوبتها، أو عدم قدرتها على الوفاء بعلوم العصر ومُصطلحاته»^(١).

ولا يخفى أن المارد الصيني الاقتصادي الذي انطلق منذ بداية القرن الحادي والعشرين، استند في انطلاقته إلى منظومته اللغوية والثقافية، فلم يتخذ اللغات العالمية سبيلًا للنهوض، بل على النقيض من ذلك بات تعلم اللغة الصينية مطلبًا اقتصاديًا حاصرًا بقوة في الآونة الأخيرة.

اليابان

قدمت اليابان درسًا عظيمًا في الالتزام الأخلاقي باللغة الوطنية حتى في أضعف حالاتها، ففي مفاوضات الاستسلام إبان نهاية الحرب العالمية قبلت اليابان أكثر الشروط المتعلقة بتغيير الدستور، ونزع السلاح وحل الجيش الياباني.. إلخ، غير أنها لم تتراجع قيد أنملة عن رفض التخلي عن لغتها القومية في التعليم. ومما يذكر أن إمبرطور اليابان رفض أن يوقع وثيقة الاستسلام المكتوبة باللغة الإنجليزية، حتى صنعوا له وثيقة ثنائية اللغة. ولم تكد تمضي عقود حتى عادت اليابان إلى سالف عهدها من نهضة علمية وصناعية اتخذت منظومتها اللغوية والثقافة إطارًا حاضنًا لها.

فرنسا

قرَّ في أذهان الفرنسيين أن لا كيان للشخصية الفرنسية إلا بتَّمثل اللغة القومية ومعرفةًها؛ ولذا تجدهم أكثر الدول حرصًا على لغتهم، فلا يدَّخرون في سبيلها وسعًا؛ ولذلك يعدُّ وزير الثقافة الفرنسي نفسه أهمَّ وزير فرنسي؛ لأنه المسؤول الأول عن أهمَّ الصادرات الفرنسية، وهي اللغة والثقافة والعلوم، وكان التعليم العالي واحدًا من المنظومات التي جهدت ألا يدخلها تأثير خارجيٍّ أو لغة دخيلة.^(٢)

(١) الزامل، اللغة العربية والتعليم العالي.

(٢) الزامل، المصدر السابق.

وتقدم فرنسا تجربة جريئة ومتقدمة في توحيد الدولة منذ عام ١٥٣٩م، حيث أقصت اللغة اللاتينية واللغات المحلية، وأنشأت الأكاديمية الفرنسية لتولي السياسة اللغوية، وتطبيقها بصرامة، فالقرار الفرنسي الرسمي صارم في ممارسة اللغة فأوجد قانون التجانس القومي الذي لا يتساهل مع لغات الأقليات، ولا يأبه لحالة التنوع اللغوي في بين أبناء الشعب الفرنسي.

الكيان الصهيوني

تمثل حالة إحياء اللغة العبرية مثلاً فريداً وتجربة ملهمة، حيث خرجت هذا اللغة من غيبة النسيان وبطون الكتب؛ فبعد أن كانت هذه اللغة جثة هامدة لأكثر من ألفي سنة، إلا أنهم أحيوها حتى غدت لغة العلوم عندهم منذ أمد بعيد، والأغرب من ذلك أن من بعثها لا يعدون أن يكون فرداً واحداً آمن بأهمية اللغة العبرية لخلق دولته، فبدأ بنفسه وعلم زوجته أصول اللغة، ثم كان ولدهما أول مولود يتعلم العبرية ويتحدث بها دون سواها، ثم شرع يفتح رياض الأطفال؛ ليدرس النشء بها، وقد واجهه من الصعوبات الكثير، منها ندرة وجود الكتب العبرية، وكذلك قلة وجود المدرسين المؤهلين لتعليمها، وبعض الصعوبات المالية، ومن غريب الاتفاق أنها ذات العقبات التي يتذرع بها بنو عرب اليوم، غير أن ذلك لم يفت في عضد الرجل، بل عمل بمجهود وإخلاص، حتى وصلت العبرية إلى ما هي عليه اليوم^(١).

وليس إحياء اللغة العبرية إلا حصاد إرادة سياسية حقيقة لجمع شتات اليهود في العالم لينظمهم رابط الدين واللغة، ونجحوا في ذلك أيما نجاح، فغدت لغتهم لغة علم ومعرفة لدى أبنائها قبل أن لغتهم الرسمية.

فيتنام

سيطرت اللغة الفرنسية على مختلف مناحي الحياة في دولة فيتنام لكونها مستعمرة فرنسية لعشرات السنين، حتى جاء الزعيم الفيتنامي (هوشي مينه) الذي أمر بالفتنة الشاملة، وإحلالها بدلاً من الفرنسية التي هيمنت على المجتمع الفيتنامي أكثر من ثمانين

(١) الزامل، اللغة العربية والتعليم العالي.

سنة، غير أنَّ أساتذة كلية الطب رأوا استحالة تحقُّق هذا الأمر؛ لأنَّ فتنمة الدِّراسات الطبية - بزعمهم - عملية مُستحيلة؛ لجهل أساتذة كلية الطبّ وطلّبتها باللغة الفيتنامية، فطلبوا منه في مُقابلة شخصيّة العدول عن قراره أو استثناء كلية الطب من الفتنمة، فما كان من القائد الفيتنامي الذي أصغى لهم لساعات، إلا أن حسم المُقابلة قائلاً لهم: «يُسمَح لكم بالتدريس باللغة الفرنسية بصورة استثنائية هذه السنة فقط، مع ضرورة تعلّمكم وطلبتكم اللغة الفيتنامية الوطنية خلال أشهر الدِّراسة التّسعة، على أن تُجرى الامتحانات في سائر المستويات في نهاية السنة باللغة الفيتناميّة، ثم تُستأنف الدِّراسة في السنة المقبلة باللغة الفيتنامية»^(١).

ثالثاً: النتائج والتوصيات

بعد أن وقفنا على واقع السياسي اللغوي العربي وأثره في صيانة اللغة العربية وحمايتها، نجد أن القرار السياسي حاضراً بقوة كإطار تشريعي وتنظيمي، غير أنه مغيب في إطار الواقع التنفيذي وانعكاسه على مستوى الاستعمال الدائم للغة العربية في الحياة التعليمية والاقتصادية والاجتماعية، يقترح البحث الخطوات الآتية:

١- دعم القرار السياسي بإيجاد مناخ وتيار شعبي يقوي العزيمة والإرادة السياسية لتعميم استعمال العربية وحمايتها من الأخطار المحيطة بها.

٢- تعزيز دور المجتمع المدني في التوعية والتعريف بأهمية اللغة العربية وأثرها في تقدم المجتمعات، وتكوين قوى ضغط وتجمعات لغوية تقف في وجه محاولات التغريب اللغوي وانسلاخ الهوية والانتماء.

٣- استخدام الإعلام الجديد وأدواته المؤثرة لإيصال أصوات تيار حماية اللغة العربية، وتعزيز استعمالها في مختلف المجالات إلى أعلى نطاقات القرار السياسي، فضلاً عن مختلف الشرائح المجتمعية المستهدفة.

٤- تكوين جهود مجتمعية لرصد مظاهر التغريب وإهمال اللغة

(١) المصدر السابق.

العربية في الحياة اليومية، وبيان مخالفة هذه المظاهر للأنظمة والدساتير الوطنية.

٥- التوعية المستمرة بضرورة وجود إرادة سياسية تحترم الثوابت والمبادئ الوطنية، وتسعى لتحقيق المصلحة العامة باتخاذ اللغة العربية وسيلة للحياة والتقدم.

٦- وضع سياسة لغوية ملزمة تمكّن من استعمال اللغة العربية في كل مجالات الحياة.

٧- تنسيق جهود المؤسسات الرسمية والمدنية والأفراد لتمكين اللغة العربية وتعميم استعمالها.

المراجع:

- ١- أحلام قرقور؛ أثر السياسة اللغوية في ممارسة اللغة العربية، جهود المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر - أنموذجاً، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين - سطيف ٢، ٢٠١٨م.
- ٢- أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، صحيفة صاحبة الجلالة، https://arabiclanguageic.org/view_page.php?id=326
- ٣- حسناء القنيعير، العربية في الأنظمة السعودية، ضمن جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م.
- ٤- حسنية عزاز، اللغة العربية في الجزائر بين التعريب والفرنسة، مجلة عود الند، العدد الفصلي ٨، ٢٠١٨. <https://www.oudnad.net/spip.php?article1950>
- ٥- عبد السلام المسدي؛ تحية إلى صاحبة الجلالة، صحيفة صاحبة الجلالة. https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=1106
- ٦- عبد الله واثق شهيد؛ السياسات العربية تجاه اللغة العربية في عصر العولمة، صحيفة صاحبة الجلالة. https://arabiclanguageic.org/view_page.php?id=420
- ٧- غالب عبد العزيز الزامل، دعم اللغة العربية في الشبكات والتطبيقات الإلكترونية، كتاب اللغة العربية حاضراً ومستقبلاً: التحديات والتطلعات، باريس، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو، ٢٠١٧م.
- ٨- غالب عبد العزيز الزامل، اللغة العربية والتعليم العالي، موقع الألوكة، <https://www.alukah.net/culture/0/40750>، ٢٠١١م.
- ٩- كمال الحاج، فلسفة اللغة، بيروت، دار النشر للجامعيين، ١٩٥٦م.
- ١٠- مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، القاهرة، دار عصير الكتب، ٢٠١٩م.
- ١١- المنصف وناس، الدولة والمسألة الثقافية في المغرب العربي، تونس، دار سراس للنشر، ١٩٩٥.
- ١٢- محمد فاروق عاجب، القرار السياسي وأثره في الأمن اللغوي، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للغة العربية «اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها»، دبي، ٢٠١٣م.
- ١٣- محمود السيد، الأمن اللغوي ودوره في الحفاظ على هوية الأمة، موقع مجمع اللغة العربية - دمشق. <http://www.arabacademy.gov.sy/uploads/lectures2018/alsayed/29.pdf>

تجديد تدريس اللغة العربية في أسلاك التعليم الثلاثة من خلال تجويد توظيف النص الشعري

د. سعيد كويس^(١)

(١) أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي الدرجة الممتازة ثانوية ابن سينا كلميم

تقديم:

إذا كانت المدرسة الغربية قد صرخت بأعلى صوتها بلغة فرنسية دافئة ذات تأملٍ في مسار تعلم اللغة الفرنسية، على لسان تزفيتان تودوروف في كتابه: *La littérature en péril*^(١) و انتبهت إلى أن عودةً إلى الحفظ و التكرار ستعيد إلى الفصل الدراسي شموخاً أمسى مفقوداً، على لسان ديان كالبو التي كتبت: *Le retour en grâce*؛ فإننا في مدرستنا المغربية^(٢) قد أصبح واجباً علينا أن نستعيد شموخ اللغة العربية التعليمي من خلال هيكلية شاملة لذلك الدرس؛ تتأسس على تجديد و تطوير طريقة تدريس لغة القرآن في تعليمنا العتيق، و اعتمادها مقاربة أصيلة مجلّة جديدة في التدريس. تلك الطريقة التي تعتمد حفظ المتون الشعرية و النظامية التي تتيح للمتعلم - إلى جانب حفظ القرآن و الحديث النبوي - التسلح برصيد معجمي و أسلوبي يكون له منهلاً للتعبير الشفهي و الكتابي بكل حرية و ثقة في النفس.

و في سبيل ذلك جاء مقالنا هذا مساهمة منا متواضعةً في مسار التعريف بمشروعنا في تجديد درس اللغة العربية. سنوضح في بدايته مشروعنا اليداكتيكي من خلال توضيح أسس انطلاقه، و إطاره المنهجي، و أدوات الاشتغال في تجربته، و نتائجه المتوقعة. لننتقل

(١) ترجمته إلى العربية: الأدب في خطر، تزفيتان تودوروف، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى ٢٠٠٧

(2) *Le retour en grâce du par cœur* ; Dian GALBAUD ; sciences humaines ; eduquer : le conflit des modèles ; octobre 2018

(٣) و تستفيد المدرسة التركية من هذا التوجه في تعليم العربية غير الناطقين بها لأننا انطلقنا في هذا الإطار من تجربة المدارس السوسية العتيقة و تميزها في تعليم العربية للأطفال الأمازيغ غير الناطقين بها

يُراجع للتوسع في موضوع التعليم العتيق في سوس: أحمد طالبي، التعليم العتيق في المغرب المعاصر: دراسة و تحقيق لثلاثة مشاريع تعليمية، دار أبي رقراق للطباعة و النشر، ط١، ٢٠١٢

بعد ذلك إلى الوقوف على خصوصية اللغة العربية النظامية التي منها تكتسب شرعيتها دعوتنا التجديدية هاته. لنتقل أخيرا إلى التعريف بالقصة الشعرية المصورة باعتباره أساسا مبكرا لمشروعنا التجديدي ينسجم مع اعتماد القراءة المقطعية في درس القراءة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، لنورد في الأخير قصتين شعريتين^(١) كانتا ثمرة جهدنا في تأطير التلاميذ في أقسامنا المسندة إلينا.

المشروع الديداكتيكي:

ينطلق هذا المقال من مشروع ديداكتيكي تجديدي تبنيه لتطوير وتجديد تدريس اللغة العربية بعد تجربة^(٢) ميدانية دامت أكثر من عشرين سنة، لخصناه تحت عنوان: «تجديد تدريس اللغة العربية في أسلاك التعليم الثلاثة»^(٣) من خلال تجويد توظيف النص الشعري».

وتكمن جِدة ذلك المشروع في كونه ممارسة جديدة أصيلة تنزاح عن المؤلف في درس اللغة العربية في المدرسة المغربية العصرية بأسلاكها الثلاثة، تجتهد تلك الممارسة في أن تكون مؤسسة علميا ومنهجيا. وينطلق المشروع من ضعف التحصيل في مادة اللغة العربية في المدرسة العمومية^(٤)، ويرتبط بنقاش تربوي ما زال مفتوحا ينتظر نتائج الإصلاحات التربوية^(٥)،

(١) سنورد النصين كاملين، ومن الصور سنقتصر على ملصقي القصتين

(٢) في أسلاك التعليم الثلاثة الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، وفي الابتدائي للأطفال الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها

(٣) القصة المصورة موضوع مقالناهم التعليم الأولي والمستويين الأول والثاني من التعليم الابتدائي

(٤) مقارنة بالمدارس العتيقة في سوس التي تعتمد الطريقة الإسلامية التقليدية في تلقين المعارف وتدريس اللغة

(٥) رؤية وزارة التربية الوطنية المغربية الاستراتيجية لإصلاح المنظومة التربوية ٢٠١٥/٢٠٣٠

ويقترح حلولا للتطوير قابلة للتجريب والتطبيق، وقد شاركنا به في ندوات التجديد التربوي التي تنظمها وزارة التربية الوطنية في إطار بلورة مشاريع الإصلاح التربوي في المغرب^(١).

وتتلخص أهداف المشروع في تجديد وتطوير تدريس اللغة العربية، وتأهيل مدرسيها ومواكبتها في عمله لتحسين أدائه، و استثمار خصوصية النص الشعري من أجل قسم تفاعلي نشيط و تجويد توظيفه في التدريس.

أسس انطلاق المشروع:

ينطلق مشروعنا التجديدي نظريا من مختلف المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التدريس في مدرستنا المغربية^(٢)، ومن البيداغوجيا الإبداعية^(٣) التي تعتمد بالأساس على «نظرية المملكات»^(٤)، والتي تجدد المضامين وتستحدثها في ضوء الفلسفة الإبداعية بإدراج الجديد و العصري، مع الحفاظ على الأصيل من القيم والأفكار والتصورات. والتحديث هنا لا يقف عند المضامين بل يتعداها إلى تحديث الوسائل الديداكتيكية والطرائق البيداغوجية^(٥). وينطلق صفيّا من التعثر في تدريس اللغة العربية و ضعف التحصيل والرغبة

(١) مشاركتنا في الندوة الجهوية الثانية حول التجديد التربوي التي نظمتها أكاديمية جهة كلميم وادنون في ماي ٢٠١٩، وقد تم انتقاء المشروع من الوزارة وإعادة عرضه التزاما بعدة الوزارة التأطيرية بالمركز الجهوي لمهن التربية بكلميم يوم ٢٤ شتنبر ٢٠١٩ تحضيراً للندوة الدولية المنظمة في الرباط في نونبر ٢٠١٩

(٢) المدرسة المغربية جربت كل النظريات التربوية: التربية الحديثة، الأهداف السلوكية، الجودة، الشراكة، بيداغوجيا المجزوءات، نظرية الكفايات و الإدماج.

(٣) يراجع في الموضوع: جميل حمداوي، البيداغوجيا الإبداعية (من أجل نظرية تربوية عربية جديدة وأصيلة)، مجلة «أبحاث ودراسات تربوية»، عن مركز الأبحاث و الدراسات التربوية، بيروت، العدد السادس، شتاء ٢٠١٨

(٤) يراجع في الموضوع: محمد الدريج، التدريس بالمملكات (نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل بالمغرب)

(٥) جميل حمداوي، البيداغوجيا الإبداعية

في التجاوز. كما ينطلق لغويا من خصوصية اللغة العربية النظامية وتميزها عن غيرها من اللغات وقابليتها لاحتضان مختلف التجديدات الديدانكية.

إطار المشروع المنهجي:

تأسست منهجية اشتغالنا في تجريب هذا المشروع على الاستقراء الصفي بالمقارنة بين تدريس العربية في التعليم العتيق وفي التعليم العصري، ثم صوغ الفرضيات، والقيام بتجارب التحقق، واستثمار النتائج، واقتراح الحلول للتجريب بشكل أوسع. وقد اشتغلنا على الفئات الآتية من التلاميذ: الخامس ابتدائي، الأولى والثالثة إعدادي، والجدع الأدبي والأولى باك آداب^(١).

أدوات الاشتغال في تجريب المشروع:

في الجدول الآتي ندرج بعض أدوات اشتغالنا لتجريب مشروعنا في الممارسة الصفية في أقسامنا المسندة إلينا في عملنا:

(١) إضافة إلى حصيلة ما دَوَّاه من ملاحظات صفية منذ بداية عملنا في قطاع التدريس سنة ١٩٩٧م

القسم ^(١)	الموسم الدراسي	المؤسسة	أدوات الاختبار
الخامس ابتدائي	٢٠١٨/٢٠١٩	مدرسة الأشبال الخاصة	قصة "القنفذ و الذئب" الشعرية باعتماد القراءة المقطعية والإنشاد المعتمد في التعليم العتيق
الأولى ثانوي إعدادي	"	الإعدادية الجديدة	١. استبدال النصوص المسترسلة ^(٢) بقصص و حكايات شعرية منظومة ٢. اعتماد «التوجيه الإيقاعي» ^(٣) في النصوص الشعرية ٣. الاشتغال على متن نظمي تراثي مشروعا للقسم ^(٤) ٤. تجريب النظم الجماعي ^(٥)
الثالثة إعدادي	"	"	اعتماد "التوجيه الإيقاعي" في النصوص الشعرية و العروض

- (١) الأقسام المسندة إلينا بمقرات عملنا بمدينة كلميم بجهة وادنون المغرب
- (٢) النص المسترسل نص سردي نثري يأتي في مقرر الثانوي الإعدادي بعد النصوص القرائية الوظيفية ثم النص الشعري
- (٣) مرحلة اقترحناها في بداية النص القرائي الشعري في مقررات الابتدائي و الثانوي بسلكيه الإعدادي و التأهيلي، مقتبسة من طريقة تدريس النصوص الشعرية و المتون النظامية في التعليم العتيق، تعتمد إنشاد النص جماعيا بالوقوف على أواخر التفاعيل؛ و الفائدة من تلك القراءة الجماعية استبطان أوزان الشعر و معرفة حدوده الإيقاعية، و تسهيل الحفظ، و ضمان قراءة كل المتعلمين و مشاركتهم بشكل تفاعلي نشيط في الدرس
- (٤) انتهى ذلك المشروع بتأليف «معجم مثلثات اللغة العربية» من إنتاج المتعلمين؛ و المتن النظمي الذي كان الاشتغال عليه: منظومة «مثلث قطرب» لقطرب منظومة «المورث لمشكل المثلث» لعبد العزيز المكناسي المغربي
- (٥) أثمر هذا العمل إنتاج تلاميذ الأولى إعدادي بتوجيه منا و مساعدة قصة شعرية منظومة بعنوان «مامادو» و التأهل بها إقليميا و جهويا إلى الدور الوطني في مسابقة «القصة المصورة» التي تنظمها وزارة التربية الوطنية ضمن مسابقات التشبيك الموضوعاتي في إطار تنزيل مقتضيات «الرؤية الاستراتيجية» للإصلاح التربوي ٢٠١٥/٢٠٣٠

الجدع الأدبي	٢٠١٣/٢٠١٤	ثانوية ابن سينا	١. اعتماد «التوجيه الإيقاعي» في النصوص الشعرية ٢. تقديم درس العروض بطريقة جديدة تحرره من الغموض المعرفي وصعوبة التنزيل الديداكتيكي
الأولى باك آداب	٢٠١٦/٢٠١٧	”	١. اعتماد «التوجيه الإيقاعي» في النصوص الشعرية والعروض ٢. تجديد تدريس مادة عروض الشعر ٣. تنظيم مسابقة في حفظ «أرجوزة الشمقمقية» ^(١) والاشتغال على متنها ببحوث منزلية
”	٢٠١٧/٢٠١٨	”	١. اعتماد «التوجيه الإيقاعي» في النصوص الشعرية والعروض ٢. تجديد تدريس مادة عروض الشعر ٣. تنظيم مسابقة في حفظ «أرجوزة الشمقمقية» ^(٢) والاشتغال على متنها ببحوث منزلية

(١) لابن الونان الصنهاجي، أرجوزة من ٢٧٥ بيتا تنوعت أغراضها (النسيب، التغزل، الحماسة والفخر، مخاطبة الحسود، الحكم والوصايا، مدح الشعر، مدح السلطان) كما تتضمن معجما عربيا غنيا؛ ينصح علماء الدين و اللغة بحفظها لما لها من فائدة في تفتح قرائح المتعلمين و تعزيز ملكاتهم اللغوية و المعرفية

(٢) لابن الونان الصنهاجي، أرجوزة من ٢٧٥ بيتا تنوعت أغراضها (النسيب، التغزل، الحماسة والفخر، مخاطبة الحسود، الحكم والوصايا، مدح الشعر، مدح السلطان) كما تتضمن معجما عربيا غنيا؛ ينصح علماء الدين و اللغة بحفظها لما لها من فائدة في تفتح قرائح المتعلمين و تعزيز ملكاتهم اللغوية و المعرفية

نتائج المشروع:

بعد تسجيل التفاعل الحار بين المتعلمين والإجراءات المتخذة تجريبيا لبعض بنود المشروع^(١)، وبعد تحقق النتائج المبهره^(٢)؛ فإننا نرى أن للمشروع نتائج متوقعة ستشمل المستويات الثلاثة:

تجويد الدروس:

١. إعادة الاعتبار للأنشودة والمحفوظات، واعتماد التدريس بالقصة الشعرية المصورة^(٣) بتوازن مع التدريس بالحكاية والقراءة المقطعية في المستويين الأول والثاني، والتصالح مع حفظ المتون الشعرية والنظمية

٢. تجديد تدريس النص الشعري باعتماد التوجيه الإيقاعي، و عروض الشعر بتقديمه ضمنا منذ التعليم الأولي
تجويد المقررات:

إنتاج دلائل التوجيه الإيقاعي^(٤) لفائدة مدرسي اللغة العربية (ابتدائي، ثانوي إعدادي، ثانوي تأهيل و مما راكمنه – في هذا الإطار – في تجربتنا الصفية:

بحوث تربوية تدخلية ترتبط بالمشروع:

ارتباطا بهذا المشروع التجديدي، تتجدد الحاجة إلى بحوث تدخلية تواكبه؛ من تلك البحوث:

(١) استعذابهم القراءة المقطعية الإنشادية، و انخراطهم بشكل كامل في الدرس و تفاعلهم الإيجابي

(٢) استبطانهم، أوزان النصوص من خلال التلحين، تعلمهم النظم الجماعي، حفظ أرجوزة الشمقمقية كان من حظ التلاميذ المتميزين بحفظ القرآن (٣) في المراحل الأولى من الابتدائي

(٤) كتيبات تتضمن النصوص الشعرية موزعة إلى تفاعيل البحر، تساعد المعلم في تلقين المتعلمين الإنشاد الجماعي

- دليل الأخطاء والتوجيهات العروضية في كتاب اللغة العربية في الثانوي التأهيلي:

- تم إنهاؤنا تأليف دليل يساعد الأستاذ على التعامل مع النصوص الشعرية في مادتي النصوص وعلوم اللغة، الأول يتعلق بكتاب التلميذ «المنير» جذع أدبي، والثاني يتعلق بكتاب التلميذ «في رحاب اللغة العربية» أولى باكوريا آداب. و نتطلع إلى تعميم الفكرة.

- دليل التوجيه الإيقاعي (الابتدائي)

- وهو دليل يساعد الأستاذ على تدبير مرحلة التوجيه الإيقاعي في تدريس النص الشعري. قيد الإنجاز.

- دليل التوجيه الإيقاعي (الإعدادي)

- وهو دليل يساعد الأستاذ على تدبير مرحلة التوجيه الإيقاعي في تدريس النص الشعري. الدليل في لمساته الأخيرة.

- دليل التوجيه الإيقاعي (الثانوي التأهيلي)

- وهو دليل يساعد الأستاذ على تدبير مرحلة التوجيه الإيقاعي في تدريس النص الشعري. قيد الإنجاز.

- عروض الشعر العربي بين الغموض المعرفي وصعوبة التنزيل اليداكتيكي.

- بحث تدخل يسهل الأستاذ على فهم علم العروض، و تقديمه بشكل مبسط بطريقة تبسيطة تجديدية تتيح للتلميذ من خلال متن شعري محدد استيعاب ذلك العلم بعيدا عن كثرة المصطلحات وتعقيداتها.

إنتاجات تلاميذية:

- تعلم مجموعة من تلاميذ الأولى مسار دولي بالإعدادية الجديدة النظم في مجزوء الرجز نتيجة لتفاعلهم الحار مع القراءة الجماعية بالتوجيه الإيقاعي المعتمد في هذه الطريقة التجديدية، و نظمهم جماعيا قصة شعرية^(١) شاركت في المسابقة الوطنية للقصة المصورة

- إنتاج - في إطار مشروع القسم^(٢) - كتابا بعنوان: «معجم مثلثات اللغة العربية»^(٣):



- (١) مامادو، سنتعرف عليها في هذا البحث
 - (٢) الانفتاح على النصوص التراثية المنظومة و اكتشاف أسرار اللغة العربية من خلالها
 - (٣) التعريف بالتراث المغربي «المورث لمشكل المثلث» للمكناسي
- تكلفت بطبعة المديرية الإقليمية

خصوصية اللغة العربية النظمية:

لا شك أن اللغة التي اتسعت قواها لكلام الله عز وجل^(١) قد تميزت عن غيرها من لغات العالم. إن الحديث عن تفوق اللغة العربية وتميزها ليس جديداً، ولكنه مستمر باستمرار حملات استهدافها من الناطقين بها ومن غير الناطقين. ولا جدال أبداً في كونها أغنى لغات العالم من حيث ثرائها المعجمي^(٢) وغناها الصرفي^(٣)، ومن حيث اتساع أفق معانيها البلاغية والإنشائية^(٤)، ومن حيث نظمها^(٥) وإيقاع شعرها.

و سنكتفي هنا بالوقوف على مقارنة بسيطة بين شعر العربية الفصحى وبين الشعر الفرنسي لاكتشاف مرونة الإيقاع الشعري العربي و نعومته رغم نظامه المعقد، و عدم تساهل الشعر الفرنسي رغم بساطة نظامه الإيقاعي و تواضعه. فيما يلي، نورد التقطيع الصوتي لبيتين شعريين من شعر الشاعر الفرنسي Nicolas Boileau^(٦) مقتبسَيْن

(١) قال تعالى: «قل لو كان البحر مدادا لكلمات ربي لَافْتَدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا» الكهف/ ١٠٩

(٢) أكثر لغات العالم من حيث عدد ألفاظها التي تجاوز اثني عشر مليوناً
(٣) الاشتقاق من أسرار اللغة العربية و مميزاتا عن غيرها؛ نأخذ مثلاً كلمة «مُسْتَخْرَجٌ» فهي كلمة مصوغة بإبدال ياء المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل آخرها، فقد نستعملها في التركيب اسم مفعول للدلالة على من وقع عليه الفعل، أو اسم مكان للدلالة على مكان وقوع الفعل، أو اسم زمان للدلالة على زمن وقوع الفعل.

(٤) تعني علوم بلاغة اللسان العربي بتفاصيل بلاغية لا يُنتبه إليها في اللغات الأخرى؛ ففي أنواع الجمل في الفرنسية مثلاً نتحدث عن أربعة: الحرية والاستفهامية والأمرية والتعجبية، بينما في العربية فالحديث عن أكثر خصوصاً الجمل الإنشائية الطلبية وغير الطلبية، و الأكثر بهاء في العربية تدقيق معاني تلك الجمل البلاغية المتعددة، وهي المسماة المعاني البلاغية في أساليب الإنشاء الطلبية.

(٥) في القرآن نظم يشعر به الشعراء الأكثر تمكناً من إيقاعات شعر العربية، ولن يصفوه بغير النظم المعجز. وهذا يرتبط أصلاً بطبيعة العربية النظمية الساحرة.

(٦) «نيكولا بوالو (١ نوفمبر ١٦٣٦ - باريس، ١٣ مارس ١٧١١ - باريس)، كاتب وشاعر فرنسي وناقد في العصر الكلاسيكي».

من قصيدته التربوية L'art poétique (فن الشعر)^(١):
Hâtez-vous lentement et sans perdre courage

.Vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Hâ	Tez	Vous	Len	te	Ment	Et	Sans	perd	re	cou	rage
Vingt	Fois	Sur	Le	mé	Tier	Re	Me	ttez	vot	reouv	rage

و نورْدُ مثالا آخرَ بيتَيْنِ شعريَيْنِ من شعرِ Victor Hugo^(٢) من قصيدته
:Demain dès l'aube^(٣)

,Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne

(١) «قصيدة تربوية كلاسيكية من مئة و عشرة أبيات alexandrins . ظهرت سنة ١٦٧٤ تعالج القواعد الأساسية في الكتابة الشعرية الفرنسية الكلاسيكية.

(٢) «فيكتور ماري هوغو (بالفرنسية : Victor Marie Hugo . ولد بتاريخ 26 فبراير 1802، و توفي بتاريخ 22 مايو)، كان أديبا وشاعرا وروائيا فرنسيا، يُعتبر من أبرز أدباء فرنسا في الحقبة الرومانسية، وترجمت أعماله إلى أغلب اللغات المنطوقة. وهو مشهور في فرنسا باعتباره شاعرا في المقام الأول ثم راوياً. وقد ألّف العديد من الدواوين لعل أشهرها ديوان تأملات Contempla- Les tions وديوان أسطورة العصور La Légende des siècles ، أما خارج فرنسا، فهو مشهور لكونه كاتباً وروائياً أكثر من كونه شاعراً، وأبرز أعماله الروائية هي رواية «البؤساء» و«أحدب نوتردام». كما اشتهر في حقبته بكونه ناشطاً اجتماعياً، حيث كان يدعو لإلغاء حكم الإعدام. في كتابه الشهير Le dernier jour d'un condamné كما كان مؤيداً لنظام الجمهورية في الحكم، وأعماله تَمَس القضايا الاجتماعية والسياسية في وقته».

(٣) «إحدى قصائد الديوان الشعري Les contemplations و الذي تم نشره سنة ١٨٥٦ ويتكون من ١٥٨ قصيدة. هذا الديوان يعتبر سيرة ذاتية شعرية لفيكتور هوغو وهو عبارة عن مزيج من ذكريات الحب والسعادة وأيضا الموت، حيث إن هوغو نشر هذا الديوان تكريماً لابنته Léopoldine التي ماتت غريقة سنة ١٨٤٣. وهذا نص القصيدة كاملاً حيث يخاطب فيها روح ابنته»:

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

.Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
De	Main	Dès	l'aube	à	l'heure	Où	Blan	Chit	La	Cam	Pagne
Je	Par	Ti	Rai	vois	Tu	Je	Sais	Que	Tu	m'a	ttends

وإذا نظرنا إلى شعر العربية سنجد مثلاً من أوزانه بحر «الكامل»^(١) الذي يتأسس على تَكَرُّر تفعلة «مُتَفَاعِلُنْ» في البيت بصور إيقاعية تختلف من قصيدة إلى أخرى أرقاها عددا وطولا الضربُ الأولُ منه الذي تتكرر فيه التفعلة ثلاث مراتٍ في كل شطر كاملةً بإحدى الصيغتين:

٢	١
مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ

ومقاطع كل واحدة منهما بحسب منطق النظام المقطعي في الشعر الفرنسي:

٥	٤	٣	٢	١	عدد المقاطع
لُنْ	عَـ	فَا	تَـ	مُـ	مُتَفَاعِلُنْ
	لُنْ	عَـ	فَا	مُتْ	مُتَفَاعِلُنْ

ولنكتشف تميز شعر العربية عن شعر الفرنسية في هذا المستوى نقف على قول عنترَةَ بْنِ شَدَّادٍ^(٢):

وَمُدَجِّجٌ كَرِهَ الْكُمَاةُ نِزَالَهُ لَا مَمْعِينَ هَرَبًا وَلَا مُسْتَسْلِمَ

٣	٢	١	٣	٢	١
مُسْتَسْلِمَ	هَرَبًا وَلَا	لَا مَمْعِينَ	نِزَالَهُ	كَرِهَ الْكُمَاةُ	وَمُدَجِّجٌ
مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ

(١) للكامل تسعة أضربٍ/نماذجٍ إيقاعية، وهو أكثر بحور الشعر أضرباً

(٢) المُعلقة

نلاحظ أن «متفاعلن» الأولى والثالثة جاءتا في الشطر الثاني بأربعة مقاطع فقط؛ ما يعني عدم تساوي مقاطع الشطرين كما في الشعر الفرنسي. فالنظام الإيقاعي في الشعر العربي أكثر رقياً منه في الفرنسي بسبب نظام اللغة العربية المقطعي (النظمي) المتميز؛ إذ لا يشعر المتلقي - عربياً كان أو عجمياً - باختلال في وزن بيت عنتره رغم فقدان مقطعين في الشطر الثاني:

١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
و	مُ	دَجْج	ج	ج	ك	هَلْ	كُ	ما	هُ	ن	رَا	لَ	لُ	
لا	مُنْ	ع	ن	هـ	رَ	بَا	و	لا	مُنْ	قُسْ	لِ	س		

ألا يمكن إذاً تجديد درس اللغة العربية بالحفاظ على خصوصياتها اللغوية والبلاغية والنظمية من خلال الانطلاق من النماذج المشرقة من تراثنا التربوي وتعليمنا العتيق من جهة؟ واعتماد تقنيات للتنشيط التربوي تبعث في الممارسة الصفية حيوية المدرسة الحديثة؟ وبتعبير آخر: ألا يمكن استنبات طرائق التدريس الحديثة وكل رغبات التجديد في تربة تربوية مغربية أصيلة^(١)؟ بلى، وما القصة الشعرية المصورة إلا خير دليل على ذلك.

التدريس بالقصة الشعرية المصورة:

يأتي التدريس بالقصة الشعرية المصورة أساساً مبكراً لمشروعنا التجديدي في تدريس اللغة العربية^(٢)، وتكمن أهمية القصة المنظومة وضرورة الإشتغال بها في التعليم الأولي والتعليم الابتدائي في كونها تجمع في نظرنا بين التراث التربوي العربي

(١) في هذا الإطار نلفت الانتباه إلى التحصيل النافع الذي يتحقق في درس اللغة العربية في التعليم العتيق مقارنة بضعفه في التعليم العصري
(٢) للناطقين بها ولغير الناطقين

الإسلامي^(١) و طرائق التدريس الحديثة؛ فإذا كان التدريس بالقصة قد أثبتت فعاليتها ونجاحته في تعليم الأطفال اللغات فإن نظم القصة المصورة سيسهل عليهم حفظها وإنشادها والتغني بها واستبطان رصيد معجمي وأسلوبى هام.

طريقة التدريس بالقصة:

إن طريقة التدريس هي «كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات و خطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات و المواقف والخبرات التربوية لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليمية محددة»^(٢). و طرائق التدريس كثيرة منها طريقة التدريس بالقصة لا تسامها بالجاذبية والتشويق. تؤطر تلك الطريقة شروطاً تصب كلها في مبدأ استثمارها تربوياً وتعليمياً. فتكون القصة المنتقاة للتدريس بها مرتبطة بمجال وموضوع الدرس وتخدم أحداثها تحقيق أهدافه، ولا تخرج خصائصها اللغوية والأسلوبية و السردية عن ذلك. وينبغي أن يتوفر المعلم على متن من القصص المنتقاة لوظيفة التدريس بها^(٣).

وقد لخص البعض إجراءات طريقة التدريس بالقصة عموماً في الآتي:

— تحديد أهداف الدرس

— اختيار القصة المناسبة، وتحديد المدى الزمني

للسرد والمناقشة

(١) تحفيظ المتون الشعرية والنظمية

(٢) أحمد حسن محمد علي، طرائق التدريس الحديثة، سلسلة مقالات حول (طرائق التدريس الحديثة) متوفرة على النت، المقال الأول

(٣) نقترح لذلك المتن في مشروعنا التجديدي مصطلحاً: المقرر الممتد/الموازي، وهو كتاب يضم متناً شعرياً ونظماً للحفظ والاستثمار

- تحديد مواضيع النقاش لإشراك التلاميذ في إلقاء القصة و التنبؤ بالتوقعات الخاصة بأحداثها

- ربط القصة بأهداف الدرس
التدريس بالقصة الشعرية المصورة:

إذا كان التعليم العتيق قد راهن على اعتماد الشعر والنظم مفتاحا للتدريس في تراثنا التربوي وقد أثبتنا نجاعتهما^(١)، ولا زال يراهن عليهما؛ فإن الجمع بين تلك الطريقة التقليدية في تدريس العربية و طريقة التدريس بالقصة إحدى الطرق الحديثة في التدريس، يُفترض أن يُجود الأداء التعليميَّ التعلُّميَّ في درس اللغة العربية. وقد قمنا بمحاولات تجريبية أثبتت كلها بما لا يدع مجالا للشك عندنا نجاعة ذلك الجمع بين الطريقتين في حلة جديدة. إننا نعتقد أن اللغة التي أتقنها الأمازيغ والأتراك والأكراد والأفغان وغيرهم أكثر من أهلها وأجادوا التعبير والتأليف والنظم بها، لم تكن لتنتشر فيهم بذلك الشكل إلا لقوة الثوابت الديداكتيكية التي اعتُمدت في تعلمها وتلقين أساليبها و سننها وآدابها. وما طريقة التدريس بالنظم والإنشاد والتكرار إلا الثابت الأساس من تلك الثوابت.

ونعتقد ههنا أن الهويات الثقافية المحلية سيساعد حضورها في المتن القصصي المُدرَّس به في حب غير الناطقين باللغة العربية لغة الضاد، وتفاعلهم الإيجابي مع تعلمها؛ فالطفل الناطق بالأمازيغية مثلا عندما يكتشف أن القصص التي تقدم له في قاعة الدرس ليست إلا قصصا تعبر عنه ثقافيا وتنهل من المحكي

(١) الدارس العتيقة المستقلة عن الوزارة الوصية على التعليم في المغرب يتفوق طلبتها في تعلم اللغة العربية وآدابها على طلبة المدارس النظامية العصرية

الشعبي الذي يسمعه من الجدّة؛ يزيد ذلك من تشبّثه بها وتفاعله مع أحداثها وحفظها بسرعة.

ولا تزيد الصورة والمشاهد المصورة القصة إلا فعالية في تحقيق أهداف الدرس وجاذبية لدى الطفل، لما للصورة من سلطة علينا في عالمنا اليوم، فهي تمارس علينا حصاراً من كل الاتجاهات. واعتماد التدريس بالقصة الشعرية المصورة عموماً يخدم الإطار المنهجي العام الذي يؤطر القراءة وتعلّمها^(١) المعتمد في المدرسة المغربية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.

قصتان شعريتان مصورتان:

قصة «مامادو»^(٢):

وهي قصة تحكي عن مهاجرة إفريقية تحلم بالعبور إلى أوروبا عبر المغرب. دخلت المغرب بشكل غير شرعي وهي حامل، فاضطرت البقاء فيه بعدما وضعت حملها. ولحسن المعاملة التي تلقتها من المغريبات قررت البقاء في المغرب والتخلي عن حلم أوروبا. وبعدما كبر ابنها وترعرع في كنف المغاربة، وتعلم وحفظ القرآن؛ عاد إلى بلده التي استقرت وازدهرت، وبدأ ينشر العربية والقرآن والقيم المغربية الداعية إلى التسامح والسلام والوئام.

(١) تعليم القراءة المبكر وفق الطريقة المقطعية يهدف إلى تنمية القدرة على القراءة بكيفية فعالة بالتركيز على مكونات: (الوعي الصوتي، الربط بين الصوت والحرف، القراءة بطلاقة، اكتساب المفردات، الفهم) يُراجع: دليل الأستاذة والأستاذ، المستوى الثاني، ص، ٥٣

(٢) ثمرة تأطيرنا لفريق نظم جماعي من التلاميذ المتميزين بمستوى الأولى إعدادي بالإعدادية الجديدة بكلميم، ومشاركتنا في مسابقة القصة المصورة التي نظمتها وزارة التربية الوطنية سنة ٢٠١٨، وقد تاهلت للدور الوطني، وحازت الرتبة الثانية



ملصق قصة «مامادو» المشاركة في المسابقة الوطنية للقصة المصورة

مامادو

يَحْجُو لي مُفْتَخِرًا أَنْ أَنْتَشِي بِذَاتِيهِ
في وطنٍ وارفَةٍ ظِلَالُهُ وَعَالِيَهُ
فَمَغْرِبِي شَجَرَةً جُذُورُهَا إفريقيهِ
على الحدودِ امْرَأَةً حُبْلَى تَتْنُ مُتَعَبَةً
سَمَاءٌ يَخْجِي وَجْهَهَا بِلَادُهَا الْمُعَذَّبَةُ
وَقَعُ الدَّمَارِ هَذَاهَا وَهَجَرَتْهَا الْمُسْعَبَةُ
إلى الشَّمالِ قَارِبٌ يُغْرِي بِدَفْنِ ضَيْمِهَا

رُغِمَ العَناءُ والأذى تشبَّثتْ بِحُلْمِهَا
ودونهُ الموتُ قضى على شبابِ قومِها
٤.

و ذاتَ ليلةٍ أَجَا عَها المَخاضُ فجاءَ
إلى جدارِ منزلٍ في اللَّيْلِ أَمسى خِرْبَةً
تَجَرَّعتْ لَيْلَتَها مِنَ الفِرَاقِ حُرْقَةً
٥.

إذا بِطَيِّفِ امْرَأَةٍ وَمِنْ حَرائِرِ الوَطَنِ
كَأَنَّها مُضِيفَةٌ بِالتَّمْرِ جادَتْ واللِّبَنِ
فأَدْخَلَتْها بَيْتَها وَأَدْفَأَتْها مِنْ شَجَنِ
٦.

و بَعْدَ ساعَةٍ دَنَتْ قَابِلَةً مِنْها عَلى
مَهْلٍ، تَداعى جِسْمُها وَالوَجْهُ قَدْ تَبَدَّلَا
إذا الوليدُ .. أَسْمَرًا كَأَمِّهِ وَأَجْمَلَا
٧.

في بَلَدِي الأُمُّ اعْتَنَتْ كَأَنَّها في جَنَّةٍ
بِطِفْلِها الجَمِيلِ قَدْ عَنِ حُلْمِها تَحَلَّتْ
ما خَاطَرَتْ بِروحِها في المَغْرِبِ اسْتَقَرَّتْ
٨.

طابَ مُقامُـهُ وَلَيْسَ مَنْ رَأى كَمَنْ سَمِعَ
عاشَ «مامادو» رائِعاً شَيْئاً فَشَيْئاً يَرْتَفِعُ
مُنْذِجاً في وَطَنِ لِكُلِّ لَوْنٍ يَتَسِعُ
٩.

في ذِهنِهِ تَفَتَّحَتْ لُغَتُنا بَيَانا
بِها كُـلُّ مُسْلِمٍ قَدْ حَفِظَ القُرْآنَنا
و العِلْمَ قَدْ أَحاطَهُ بِفَهْمِهِ إِنْقانا

١٠

وَبَعْدَ أَنْ قَدْ عَانَقَتْ بِرِلَادُهُ السَّلَامَا
أَمْسَى بِقُدْرَةٍ هُنَا لَكَ مُصْلِحاً إِمَامَا
يَدْعُو لِحُبِّ مَغْرِبِي وَيَنْشُرُ الْوِثَامَا

١١

بالعاج والأبنوس قَا مَثَّ آلَةُ الْبَيَانِ
فِي مَغْرِبٍ يَسْمُو وَإِنْ تَعَدَّدَتْ أَلْوَانِي
بَأْيَيْضٍ وَأَسْوَدٍ أَنَامِلُ الْفَتَّانِ
أُخُوَّةٌ قَدْ عَزَفَتْ بِأَعْدَبِ الْأَحْصَانِ
قصة «القنفذ والذئب»^(١):

وهي حكاية منظومة نهدف من ورائها إلى إنجاز مشروع أكبر يتحدد في نظم الحكايات التراثية المغربية التي تشكل تراثا مشتركا لكل المغاربة، و إنتاجها بشكل مصور، يعزز التدريس بالحكاية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي. قمنا مع الأوليات إعدادي بمحاولة محدودة لاكتشاف مواهب التلاميذ، فكانت المدخل لتعليمهم نظم الشعر بشكل جد يسير، ساهمت و نصوصاً أخرى في استبطان وزن الرجز المجزوء و تملك التلاميذ ملكة النظم عليه باستعمال النقر فكانت إبداعات جميلة ساهمت بشكل فعال في منح الدرس نفسا جديدا أخرجه من قسوة الرتابة^(٢)، وفي إنتاج قصة «مامادو» جماعيا^(٣).

(١) قصص «القنفذ والذئب» من التراث المحكي الأمازيغي المغربي، ثمرة تأطيرنا لورشة بمؤسسة التفتح الفني والأدبي، و قد ترجمناها للهجة الحسانية و اللغة الأمازيغية
(٢) يرى محمد الدريج نموذج التدريس بالملكات «نموذج تربوي يمنح نفسا للمنهاج التعليمي ببلادنا»، مقال: «التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم»
(٣) نحفظ بفيديوهات رائعة توثق لهذا المسار التعليمي الرائع، و قدرات التلاميذ غير المتوقعة التي فتقوها بشكل فعال و مشوق؛ و لم تكن هذه النتائج إلا دليلا صفييا واضحا على نجاعة مشروعنا التجديدي



القنفذ والذئب

في بلدة مهجورة كذلكم قد صارت
مُصفرة سماءها من شدة الحرارة

مرّ هناك قنفذٌ وتحت شمسٍ حارقه
مُهرولاً وروحهُ تكاد أن تفارقه

لا ماء فيها غيرُ ما في قاع بئر قد أتاه
محدقا في قاعه والماء فيه قد دهاه

فَنَظَّ في الدلو الذي أَوْصَلَهُ إلى الشرابِ
إذا به في ورطةٍ فكيف عنه ذاك غاب؟

وفجأة أفرحهُ ظهورُ ذئبٍ يلهثُ
عن السبيل عطشاً إلى النجاة يبحثُ

قال له صديقُهُ اهبط إليّ إنني
في جنةٍ ظليلةٍ ألهو وخير مسكن

الذئبُ ذا بدوره في الدلو نَظَّ غافلاً
وذا صديقُه نجا لورطةٍ أخرى علّا

كذلك الدنيا وحا لُ أهلها تبادلا
مكائداً فصاعداً لحفنه ونازلُ

خاتمة

يبقى هذا المقال مجرد مساهمة منا في اختصار القول حول مشروعنا التجديدي: تجديد تدريس اللغة العربية في الأسلاك التعليمية الثلاثة من خلال تجويد توظيف النص الشعري. ولا ندعي له الكمال بقدر ما ندعو إلى تعميق النقاش حوله، وتبادل الأفكار والتجارب من أجل إنضاجه تجربةً صفيةً لمزيد من العطاء والإنتاج والتحفيز.

القرآن الكريم والعربية للناطقين بغيرها

د.سوزيت أحمد^(١)

t_souzett@yahoo.com

(١) دكتوراه تفسير وعلوم قرآن جامعة الأزهر، ماجستير صيدلة، دبلوم التقديم التلفزيوني، دبلوم صحافة وإعلام، أستاذ بمعهد العلوم الإسلامية القاهرة، وكلية العلوم الإسلامية كوتاهية، وكلية العلوم الشرعية اسطنبول، ومشرف علمي «إسمك» اسطنبول، تركيا، لها العديد من الأبحاث في مجالات دولية محكمة، وشاركت في العديد من المؤتمرات.

ملخص:

إن اللغة العربية شعار أمة الإسلام، والقرآن الكريم مرجع لغتها وهويتها، نزل بأفصح الألسنة وأتمها؛ والمتأمل في الاتجاهات العامة لمناهج كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ يلاحظ أن أكثرها يكاد يخلو من الشواهد القرآنية، والثقافة الإسلامية، وهذا أمر مستغرب؛ إذ أن اللغة العربية إسلامية الهوية والأصل، ومن الأسباب الرئيسة للإقبال على تعلمها؛ الرغبة في تعلّم لغة القرآن الكريم، والعلوم الشرعية، ومع الأسف فالجهود المعنية بالتوظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها قليلة.

في هذه الدراسة أبحث إمكانية إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على أسس ومعايير علمية تستند إلى نصوص القرآن وعلومه ومعارفه، ولفت نظر اللجان العلمية المكلفة بإعداد المناهج لاستثمار النص القرآني، فهو الأقرب إلى اتجاهات المتعلمين مما يعزز تحصيلهم اللغوي والمعرفي أيضاً، وهذا ما لمستهُ أثناء تدريس اللغة العربية والبلاغة والتفسير وعلوم القرآن للطلاب الناطقين بغير العربية.

وقد اتبعت في هذه الدراسة المنهج النظري الوصفي في وضع النصوص القرآنية وعلاقتها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما استعنت بالمنهج الميداني الاستبائي الإحصائي لإظهار النتائج المستخلصة من هذه الدراسة.

والبحث يتكون من مقدمة وثلاثة فصول:

الفصل الأول: القرآن الكريم والعربية، وفيه: البحث الأول: أهمية العربية وعلاقتها بالقرآن، وأسباب تعلمها، ودور القرآن في تطورها.

المبحث الثاني: خصائص تميز لغة القرآن، وتوظيفها في تعليم العربية.

المبحث الثالث: أثر تعلم القرآن وحفظه في اكتساب بعض المملكات اللسانية والمهارات اللغوية.

الفصل الثاني: توظيف النص القرآني في مناهج تعليم العربية، وفيه: البحث الأول: موقع القرآن في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الثاني: الأسس المنهجية في التوظيف القرآني في مناهج تعليم العربية.

المبحث الثالث: ممارسة اللغة من خلال النص القرآني.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية، المبحث الأول: العينة والإجراءات المتبعة، المبحث

الثاني: عرض النتائج، ثم خاتمة، وأهم النتائج والتوصيات.

وقد خلصت من هذه الدراسة من خلال ما قمت ببحثه نظرياً وعملياً؛ إلى ميول الطلاب للقرآن، وأرى أنه على العاملين في هذا المجال توظيف القرآن الكريم وعلومه في إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتزوّد بالثقافة اللازمة لذلك للرفق بطلاب العربية.

الكلمات المفتاحية: توظيف النص القرآني - تعليم العربية للناطقين بغيرها - استبيان.

المقدمة

اختار الله تعالى لكتابه الكريم أفصح اللغات، فقال سبحانه: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾^(١)، والقرآن الأساس لمن شاء إتقان العربية، فلا نري أديباً بارعاً إلا كان حافظاً لكتاب الله، متذوقاً لبلاغته، والعربية أقدم اللغات، تكفل الله بحفظها إلى قيام الساعة، وهي لغة أهل الجنة كما ورد في الحديث: «أَحِبُّوا الْعَرَبَ لِثَلَاثٍ: لِأَنِّي عَرَبِيٌّ، وَالْقُرْآنُ عَرَبِيٌّ، وَكَلَامُ أَهْلِ الْجَنَّةِ عَرَبِيٌّ»^(٢)، فمن أحب الله، أحب رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم، واعتقد أنه خير الرسل، والعربية خير الألسنة فأقبل على تفهمها والإحاطة بخصائصها، للوقوف على إعجاز القرآن؛ فهي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين^(٣)، وفي هذا البحث الإجابة على بعض الأسئلة:

- ما هي العلاقة بين العربية وعلوم القرآن؟
- كيف يمكن أن يسهم النص القرآني في تحسين وإثراء مناهج تعليم العربية؟
- ما هي الأسس المنهجية المعتمدة في توظيف النصوص القرآنية؟

يهدف البحث إلى إثراء مناهج تدريس العربية للناطقين بغيرها بالقرآن وعلومه على أسس منهجية معتمدة، وربط الطالب بالقرآن لكونه أهم المرجعيات في تعليم العربية، وأكثرها استجابة لميول المتعلمين واتجاهاتهم.

(١) سورة الزخرف: الآية ٣، إقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم، تقي الدين بن تيمية، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م بتصرف.

(٢) أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين ٨٧/٤، والطبراني في المعجم الأوسط ٣٦٩/٥، البيهقي في شعب الإيمان ٣٤/٣، من رواية ابن عباس، وروى الطبراني في المعجم الأوسط عن أبي هريرة مرفوعاً: أنا عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي، انظر: موسوعة أطراف الحديث النبوي، لمحمد السعيد بن بسيوني زغلول، ط دار الكتب العلمية، بيروت.

(٣) الثعالبي في مقدمة كتابه «فقه اللغة وسر العربية» ص ١٥ بتصرف.

الفصل الأول: القرآن الكريم والعربية المبحث الأول: أهمية العربية وعلاقتها بالقرآن

أستوعبت اللغة العربية كافة الحضارات، وصهرتها في بوتقة واحدة، فأخرجت منها مزيجاً رائعاً للحضارة الإنسانية. ولأن العربية هي تعبيرٌ عن كيان ودين؛ كَرِهَ العلماء التكلُّم بغير العربية إلا لحاجة، قال مالك: مَنْ تكلَّم في مسجدنا بغير العربية أُخْرِجَ منه، حفاظاً على شعائر الإسلام^(١)، واللغة العربية عنوان العزة والكرامة؛ فما ذلَّت لغةُ شعبٍ إلا ذلَّ^(٢)، والقرآن الكريم النحوي يبني منه قواعد إعرابه، والبياني يهتدي به إلى حسن النظام، مع فصاحة لفظ، وبلاغة أسلوب، وإعجاز نظم لا يقدر عليه إلا علام الغيوب^(٣).

أولاً: الأسباب الرئيسية لتعلم العربية: (أ) أسباب دينية:

- ١- إنَّ تعلم اللغة العربية وتعليمها إنما هو قضية عقدية، فالعربية لغة الإسلام، وكتابه، ورسوله صَلَّى اللهُ عليه وسلَّم.
- ٢- نشر لغة القرآن وإظهار شعار الإسلام فرض، وقد أوجب الإسلام إقامة شعائره وعبادته باللغة العربية.

- ٣- كذلك فهم الكتاب والسنة، والتشبه برسول الله صلى الله عليه وسلم، والصحابة والتابعين^(٤).
- (ب) أسباب دنيوية:

- ١- تُعشق العربية لجمال جرسها وموسيقاها وروعتها الأدبية والبلاغية.

(١) الفتاوى ٣٢/ ٢٥٥.. باختصار

(٢) وحى القلم، مصطفى صادق الرافعي، ٣/ ٣٣ - ٣٤.

(٣) الإتقان في علوم القرآن لجلال الدين السيوطي، دار الرسالة ص ١٥. بتصرف

(٤) «اقتضاء الصراط المستقيم» (٢٠٧٢) شيخ الإسلام ابن تيمية باختصار.

٢- التواصل الاجتماعي مع العرب المهاجرين، نظراً للتغير الديموغرافي^(١)، كذلك للمعاملات التجارية والاقتصادية ومتابعة الأحداث السياسية.

ثانياً: دور القرآن الكريم في تطور اللغة العربية وآدابها

إن ارتباط العربية بالقرآن جعلها محفوظة بحفظه، وباقية ببقائه؛ فلغات كثيرة قد اندثرت، كالسريانية، والآشورية، وبقيت لغة القرآن، بوعد الله بحفظها، وبما وهبها الله من روعة البيان، والجمال، والكمال، نزل القرآن فوحد العرب على أفصح اللهجات (لهجة قريش)، وأضاف إليها ألفاظاً ودلالات جديدة، ولصيانة لغة القرآن الكريم نشأت علوم النحو والبلاغة وعلوم القرآن، فكان للقرآن الفضل في حفظ العربية، وجعلها لغة حيّة خالدة^(٢)، فسمت وتطورت، وتهذبت من الألفاظ الغريبة، وأضفى عليها لوناً من الطلاوة، والبلاغة، فأخذ الأدباء منه في خطبهم وأشعارهم^(٣)، والقرآن أحدث تحوّلاً في أسلوب العربية، فجاء بريئاً من كل نقص، منزهاً عن كل عيب^(٤)، ﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ﴾^(٥).

المبحث الثاني: بعض الخصائص التي تميز لغة القرآن وتوظيفها في تعليم العربية

أولاً: الخصائص الصوتية:

إذا نظرنا إلى العربية؛ نراها تستخدم جهاز النطق استخداماً تاماً ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه، وتتوزع مخارج الحروف توزعاً عادلاً

(١) الديموغرافيا: Demography المعروفة بعلم السكان؛ Demography, Business Dictionary, Retrieved 5-2-2017. Edited

(٢) تحت راية القرآن لمصطفى صادق الرافعي، مطبعة الاستقامة، بتصرف.

(٣) طرق تدريس اللغة العربية، جودت الركابي، الرياض: دار الفكر ١٩٨٦، ص ١٣٥. باختصار

(٤) مباحث في علوم القرآن، مناع القطان، ص ٢٤٥ مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة

٣٥، ١٩٩٨-١٤١٨ هـ، بتصرف.

(٥) سور الزمر ٢٣.

يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات^(١)، وأصوات العربية ثابتة على مدى العصور، والحرف العربي بذاته له دلالة ومعنى؛ فحرف الحاء يرمز للحدة والسخونة، مثل حرارة وحب وحريق، والحاء يرمز إلى ما هو كرهه، مثل: خزي وخيانة^(٢)، والغين تفيد معنى الاستتار، مثل: غاب، غار، وهكذا^(٣)، ومن هذا الثراء الصوتي للعربية أدرك الخبراء أن للحروف مخارجها الدقيقة، فكان الاهتمام الأكثر في رعاية الجانب الصوتي^(٤).

ثانياً: خصائص الاشتقاق :

الاشتقاق في العربية توليد بعض الألفاظ من بعض والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادته^(٥)، مع المحافظة على قرابة بينهما، لفظاً ومعنى؛ فإذا أخذنا كلمة «كتب» واشتققنا منها : كاتب، وكتاب، ومكتبة، ومكتوب، وجدنا أن الحروف الأصلية موجودة في كل كلمة من هذه الكلمات، والكتابة هي المعنى المشترك.. وعلى عكس الإنجليزية، حيث لا توجد أية صلة ما بين كلمات الأسرة الواحدة، فكاتب writer، وكتاب book، ومكتبة library، ومكتوب litter^(٦).

ثالثاً: خصائص الإعراب :

من خصائص العربية الإعراب، به يعرف الفاعل من المفعول^(٧). كما أننا نجد أحياناً أن المعنى يتوقف على الإعراب،

(١) مقدمة بن خلدون، عبدالرحمن بن محمد ابن خلدون، دار الجيل بيروت ١/٥٤٣، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس، القاهرة، ١٩١٠ م، ١٣ بتصرف.

(٢) الدكتور مصطفى محمود، كتاب عالم الأسرار. بتصرف.

(٣) أوريل بحر الدين، المرجع السابق، ص ١٨، محمد بن إبراهيم الخطيب، المرجع السابق، ص ١٠، أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، القاهرة، ١٩١٠ م، ص ١٣ باختصار.

(٤) العربية وعلم اللغة الحديث، محمد محمد داود، القاهرة، ص ٤٦، دار غريب، ٢٠٠١ م بتصرف.

(٥) محمد بن إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، الرياض ص ١٢: مكتبة التوبة، ٢٠٠٣ م بتصرف.

(٦) نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت : دار النفائس، ١٩٩٨ م، ص ٤٣ بتصرف.

(٧) ابن فارس، المرجع السابق، ص ٤٢، أنظر أيضاً: دراسة تاريخية عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية د. أوريل بحر الدين، ص ١٠.

مثلاً قوله: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾^(١)، ﴿وَإِذِ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ﴾^(٢)، فإن إغفال الإعراب في مثل هذه الآيات يوقعنا في تحريف لمعانيها^(٣).

رابعاً: خصائص السهولة:

العربية سهلة، فهي هجائية يسهل إملاؤها، وغير الهجائي فيها يخضع لقواعد قياسية ثابتة، أما اللغات الأخرى؛ فيها حروف زائدة فلا تكتب كما تنطق، وتتجلى سهولتها أيضاً في تصريف أفعالها الثلاثة: الماضي، المضارع، والأمر، بخلاف اللغات الأخرى قد تبلغ خمس عشرة صورة في الفرنسية، ثم إن دعوى صعوبة اللغة العربية غير مقبولة، لأن تلك الدعوى نشأت من قبل أعداء العربية، حتى يبتعد الناس عن تعلم لغة القرآن وفهمه، ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدْكِرٍ﴾^(٤).

المبحث الثالث: أثر تعلم القرآن وحفظه في اكتساب بعض الملكات والمهارات

أثر القرآن في اكتساب الملكة اللسانية والمهارات اللغوية:

١. مهارة النطق الأمثل للأصوات العربية:

للقرآن الكريم تأثيره على بعض المهارات اللغوية كالقراءة السليمة وتحقيق مخارج الحروف وأصواتها، فالنطق الجيد نتاج سماع جيد، والسمع أبو الملكات اللسانية كما يقول ابن خلدون^(٥) «ولا شك أن سماع الطلاب وتدريبهم على النطق السليم للحروف القرآنية يساعد على تعليمهم النطق الأمثل للأصوات العربية».

(١) سورة فاطر: ٢٨

(٢) سورة البقرة: ١٢٤

(٣) نايف معروف، المرجع السابع، ص ٣٩ و ٤٥ بتصرف.

(٤) سورة القمر: ١٧.

(٥) ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الجيل باختصار.

٢. ادراك المعاني وفهمها:

لإسلوب القرآن الكريم وبلاغته تأثيره الساحر في النفوس ليعطي المعاني دلالتها بأيسر الطرق وأرقها، ذلك الانسجام الصوتي والموسيقى بين عباراته ومقاطعته، يترك أثره في المتلقي، فيدرك مقصد الآيات ومعانيها، وقد نزل القرآن، ففعل في النفوس القوم ما فعل، وقصة إسلام عمر بن الخطاب لسماعه آيات من سورة طه معلومة.

٣. ملكة التواصل:

المشافهة والكتابة من أهم أدوات التواصل، والمشافهة للإبانة والإفصاح عما يراد. وغالبا ما يقدم المعلم التعبير الشفهي على الكتابي، ويكون توظيف آيات قرآنية حول موضوع ما يكون لها وقعا خاصاً في نفوس المتلقين.

٤. المهارة الثقافية :

يقول تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾^(١)، يقول ابن مسعود: قد بين لنا في هذا القرآن كل علم، وكل شيء^(٢)، فالقرآن الكريم لم يترك مجالاً إلا وأشار إليه.

٥. مهارة الفصاحة والبلاغة:

الكلام هو الذي يُعطي العلوم منازلها، وبه أبان الله تعالى الإنسان من الحيوان^(٣)، فقال: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾، ولحفظ القرآن وتلاوته أهميته في اكتساب الملكة اللسانية، لذا نرى أن كلام العرب المسلمين قد ارتقت ملكاتهم ببلاغة القرآن.

(١) سورة النحل : ٨٩.

(٢) تفسير بن كثير، والطبري والرازي والظلال والبحر والكشاف ، وغيرهم باختصار.

(٣) أسرار البلاغة للرجاني، من فاتحة كتاب اسرار البلاغة باختصار.

الفصل الثاني: توظيف النص القرآني في مناهج تعليم العربية

المبحث الأول: موقع القرآن في تعليم العربية للناطقين بغيرها

إن المتأمل في الاتجاهات العامة لمناهج تعليم العربية، يرى أنها قد غابت عنها الثقافة الإسلامية، وروح حضارتنا التي يحكمها الكتاب والسنة، وقد يرجع ذلك إلى أن حركة تأليف هذه الكتب تنتشر خارج البلاد العربية والإسلامية، في بريطانيا وفرنسا وألمانيا وأمريكا، أما في المنطقة العربية أصحاب اللغة الأصليين فنسبة تأليف هذه الكتب حوالي ٣٤٪ من حركة التأليف^(١)، ومصدر النصوص في أغلبها كتاب ألف ليلة وليلة الذي يشوه قيمنا وتاريخنا وحضارتنا، وغلب عليها الروح التبشيرية.

مثال: «الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها» الذي أصدرته جمعية الدعوة الإسلامية العالمية بليبيا، يكاد يخلو من الآيات القرآنية، ومنهج بيتر عبود يتكون من ١٠٠٠ صفحة فيها فقط خمس آيات قصيرة، ومنهج المستنصرية كذلك عشر آيات، وهكذا بقية المناهج إلا منهج الرياض وأم القري والمدينة المنورة والجامعة الأردنية.

أضف إلى ذلك ندرة الرسائل الجامعية في هذا المجال، مثلاً: «أسلوب تعليم القرآن والاستفادة منه في تعليم اللغة العربية في ماليزيا» مامت يوسف إبراهيم، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم ١٩٨٣م، و«تبويب الجزء الأول من القرآن الكريم من الناحية النحوية مع بعض التطبيقات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا سيما الباكستانيون»، فضل الهادي القاسمي، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم ١٩٧٨م، وغير ذلك

(١) الكتاب الأساسي لتعليم العربية بلغات أخرى، د. محمود كامل الناقة و د. رشدي طعيمة ص ٧٦ باختصار.

نادر جدا^(١).

المبحث الثاني: الأسس المنهجية في التوظيف القرآني في مناهج تعليم العربية

١. قدرة الطالب على إدراك النص القرآني :

كلما توافرت لدينا دراسات وبيانات حول نوعية الدارسين وأعمارهم وإدراكهم ولغاتهم ودوافعهم للتعليم، كان إعداد برامج تعليمية مناسبة لهم، وربطها برغباتهم وأغراضهم وميولهم^(٢).

٢. التوظيف الأمثل لنصوص القرآن

يقول تعالى: ﴿مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ﴾^(٣)، إن النص القرآني يمثل أهم المرجعيات النصية في تعليم العربية وأكثرها ثراء ودسماً، بما تعكسه من أحكام وقيم أخلاقية، فيجب على المعلم تنويع المتعلمين إليها والعمل بقيمها^(٤).

٣. أهمية فهم النص القرآني

من ناحية علوم القرآن وتفسير الآيات والوقوف على دلالتها البلاغية والنحوية، وإدراك المقاصد من الآيات^(٥).

٤. استخدام برامج حاسوبية متطورة

(١) التوظيف التقني في القرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، د. محمد عبد الفتاح الخطيب، وأ.د. محمد عبد اللطيف رجب عبد العاطي - ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة - وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية - ص ١١.

(٢) أبعاد توظيف النص القرآني في تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية، الهلي ثورية ، رسالة ماجستير، ٢٠١٣-٢٠١٤ بتصرف.

(٣) سورة الأنعام آية ٣٨.

(٤) اللغة العربية في رحاب القرآن الكريم عبد العال سالم مكرم، ص ١٢، ط ١: عالم الكتب ١٩٩٥ باختصار وتصرف.

أبعاد توظيف النص القرآني في تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية، الهلي ثورية ، رسالة ماجستير، ٢٠١٣-٢٠١٤ بتصرف، التوظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، سعد الطباخ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ١٤٣٣هـ بتصرف.

إنشاء مختبر لغوي سمعي وبصري، مع استخدام شاشات عرض كبيرة تعالج كيفية نطق الحروف وأماكن مخارجها.

المبحث الثالث: ممارسة اللغة من خلال النص القرآني

١. تحفيز الطلاب على حفظ القرآن الكريم، وتعلم مبادئ التجويد: إذ لا فصاحة لمن تتداخل الحروف في نطقه، أو يعتريها نقص في النطق، أو حَيْفٌ في الصفة^(١)، أو آفةٌ من آفات الكلام كاللثغة والتأتأة.

والأخذُ بالتَّجْوِيدِ حَتَّمُ لَازِمٌ مَنْ لَمْ يُجَوِّدِ الْقُرْآنَ آثِمٌ^(٢).

٢. قراءة قصص الأنبياء والسيرة من خلال القرآن الكريم بشكل تعليمي، تقني.

٣. تعلم مبادئ النحو والبلاغة في ضوء القراءات وعلوم القرآن: من الملاحظ أنه بالرغم من استجابة الطالب لدروس التحو، فإنَّ طريقة التدريس نفسها تعتمد على التلقين^(٣)، لذلك ضرورة البُعد عن الاستطراد، والعناية ببيان معاني الأدوات اللغوية، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل^(٤).

والآيات هي أفضل الشواهد النحوية و البلاغية، وقد حصلت على نتائج رائعة عند ممارسة هذه التطبيقات أثناء الدرس، وكواجبات منزلية.

٤. من خلال النص القرآني المعجز، يرى الطالب الصور

(١) مقدمة ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد ابن خلدون،، بيروت، دار الجيل، دون التاريخ، ج١، ص ٥٨٩ بتصرف.

(٢) منظومة المقدمة فيما يجب على القارئ أن يعلمه، للإمام محمد بن محمد بن علي ابن الجزري الشافعي، تحقيق أيمن رشدي سويد، دار نور المكتبات، أنظر أيضاً: داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة، ١٩٨٤، ص٨٣. بتصرف

(٣) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص١٩٩. بتصرف

(٤) عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧، ص ٢٠٤ بتصرف.

البلاغة البديعة، ويعلم كيف يصيب المعنى والقصد؟ ومتى يؤكد كلامه؟ ومتى يحسن الإيجاز؟.. وغير ذلك من أدوات البديع والبيان.

٥. ممارسة الفصاحة شفاهة وكتابة من القرآن، فالبلاغة إنما هي تمرّس وتدريب، وتحسين الخط بنسخ الآيات محل القراءة أو النقاش؛ يثبت النص ورسمه.

٦. نجد القرآن قد أثرى الثقافة الإنسانية بآداب الحوار والمحادثة بكل أشكاله ومستوياته، مثال الحوار بين الله والملائكة والشیطان، وبين الله وآدم، وبين الأنبياء وأقوامهم.

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية الإحصائية

أولاً: الاستبيان :

موضوعه: «توظيف الآيات القرآنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها وأثرها في تحصيل الطلاب»

قمت بإعداد استبيان يتضمن ١٢ فقرة خاصة بالعلاقة بين النص القرآني وتعليم العربية تضم (نعم-لا -أحياناً) وتتمثل في العلاقة بين النص القرآني والعربية من الناحية اللغوية، والإتصالية، والثقافية.

وقد تم اختيار عينة من ١٩٠ طالب وطالبة من طلاب العربية الناطقين بغيرها بمختلف الأعمار والثقافات، الذين يتلقون التعليم بالتلقي المباشر أو عن طريق شبكة المعلومات الإنترنت، وكانت النتائج واقعية.

الدراسة الميدانية:

لا شك أن الدراسة الاستطلاعية من خلال إجابات الطلاب على بنود هذا الاستبيان، خطوة ضرورية لبناء البحث والحصول على النتائج... وكانت ورقة الاستبيان بهذا الشكل:

الرقم	الفقرة	نعم	لا	أحياناً
١	أستمع بيقظة وانتباه عند سماعي القرآن الكريم.			
٢	لدي القدرة لأداء آية قرآنية وفق أحكام التجويد.			
٣	أقدر قيمة النصوص القرآنية.			
٤	في وقت فراغي أحب القراءة حول القرآن الكريم وعلومه.			
٥	لدي القدرة على التواصل مع الأساتذة والطلاب العرب.			
٦	أستشهد بالآيات القرآنية في الدرس.			
٧	أقرأ يومياً ورداً من القرآن. وهذا لكي تتحسن لغتي العربية.			
٨	أتعظ بالآيات القرآنية في حل المشاكل الاجتماعية.			
١٠	لدي الرغبة والميول في الإطلاع على الثقافة الإسلامية.			
١١	أدرك ما تعكسه الآيات القرآنية من قيم وأخلاق وأحكام.			
١٢	أرغب في تعلم التجويد ليساعدني في النطق الصحيح للعربية.			
١٣	أحب القصص القرآني وأسلوب القرآن في سرد القصص.			

ثانياً: عرض النتائج

عدد الإجابات ٢٢٨٠ إجابة، وهي موزعة بين البدائل المدرجة في الاستبيان.

- نعم: ١٢٣١ بنسبة مئوية ٥٤٪.
- لا : ١٨٧ بنسبة مئوية ٨,٢٪.
- أحياناً: ٨٦٢ بنسبة مئوية ٣٧,٨٪.

ومنها يتضح أن إجابات نعم هي أعلى نسبة وذلك راجع إلى عدة اعتبارات منها:

١. ارتباط الطلاب بالقرآن الكريم.
٢. قدرة الطالب على التعاطي مع النصوص القرآنية.
٣. لدي الطلاب من القيم الإسلامية والاجتماعية ما يؤكد هويتهم وانتماءهم.

٤. رغبة المتعلمين في القراءة وزيادة معارفهم.
٥. القدرة على تذوق جمال أسلوبه القرآن.

ثالثاً: نماذج من الاستبيان

١. «لدي القدرة لأداء آية قرآنية وفق أحكام التجويد»، (نعم) نسبة ٤٩٪، وهذا راجع إلى أن تلاوة القرآن تعلم النطق الصحيح لحروف العربية.

٢. «استمتع بيقظة وانتباه عند سماعي القرآن الكريم»، (نعم) ٩٩,٤٪، للقرآن مذاق خاص يجذب الأسماع.

٣. أحب القصص القرآني، (نعم) ٨٦٪.

٤. «لدى الرغبة والميول في الإطلاع على الثقافة الإسلامية»، ٨٩٪ وهذا يعكس ميولهم للثقافة الإسلامية.

الخاتمة

في هذا البحث سلطت الضوء على توظيف الآيات القرآنية

في مناهج تعليم العربية وفقاً للشروط العلمية التعليمية، لكون القرآن المعجز هو المرجع الأول للعربية، ويمثل أصالتها، وسر بقائها، بل المرجع لكل العلوم والثقافات الإنسانية والكونية، وبما يحمله من قيم حضارية وأخلاقية، وقد أفادت نتائج الاستبيان؛ ميول الطلاب نحو القرآن العظيم، وأكدت مدى ارتباط ألسنتهم بلغته، وإيمانهم به. إن التأكيد على الصلة التي بين العربية والقرآن، لا يتعارض مع المرجعيات النصية الأخرى (النثرية والشعرية) التي لها نفس المرجعية الثقافية، ولكن النص القرآني يعد أقرب النصوص العربية إلى اتجاهات الطلاب من خلال تأكيدهم على ذلك في الاستبيان.

التوصيات:

على اللجان العلمية إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على أسس ومعايير علمية تستند إلى نصوص القرآن وعلومه ومعارفه، مع استخدام التقنيات الحديثة في ذلك. وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

١. القرآن الكريم.
٢. الإمام الحافظ أبي بكر أحمد بن الحسين أبي علي البيهقي، السنن الكبرى، ط تصوير بيروت.
٣. محمد السعيد بن بسيوني زغلول، موسوعة أطراف الحديث النبوي، ط دار الكتب العلمية، بيروت.
٤. الإمام أبي جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط دار الفكر، بيروت - لبنان ١٩٩٨ م.
٥. أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ط دار الفكر ١٤٠٣ هـ.
٦. محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي الغرناطي، البحر المحيط، قرطبه د. عبد الحى الفرماوي، ط أولى، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٩٣ م.
٧. فخر الدين الرازي، التفسير الكبير المسمى بمفاتيح الغيب، ط دار أحياء التراث العربي ١٤١٥ هـ.
٨. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق العلامة محمد ناصر الدين الألباني - مكتبة الصفا ١٤٢٣ هـ.
٩. سيد قطب، تفسير في ظلال القرآن، دار الشروق ١٣٩٩ هـ.
١٠. مناع القطان، مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة ٣٥، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م.
١١. الإمام محمد بن محمد بن علي ابن الجزري الشافعي، منظومة المقدمة فيما يجب على القارئ أن يعلمه، تحقيق أيمن رشدي سويد، دار نور المكتبات.
١٢. أوريل بحر الدين، دراسة تاريخية عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ملائق.
١٣. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، أحياء التراث العربي.
١٤. تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، إقتضاء الصراط المستقيم في محالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، دار

- عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.
١٥. عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسرّ العربية، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي ١، ط١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م
٦١. تقي الدين بن تيمية مجموع الفتاوى، تحقيق عبد الرحمن بن محمد، مجمع الملك فهد، المدينة النبوية، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.
١٧. أحمد بن فارس، و محمد بن إبراهيم الخطيب، الصاحبي، فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، القاهرة ١٩١٠م.
١٨. جلال الدين السيوطي، الإتيقان في علوم القرآن. دار الرسالة.
١٩. مصطفى صادق الرافعي، تحت راية القرآن، مطبعة الاستقامة.
٢٠. مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار المعرفة، مصر.
٢١. الهلي ثورية، أبعاد توظيف النص القرآني في تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ٢٠١٤م.
٢٢. سعد الطباخ، التوظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ١٤٣٣هـ.
٢٣. الدكتور مصطفى محمود، كتاب عالم الأسرار، أخبار اليوم.
٢٤. د. محمد عبد الفتاح الخطيب، وأ.د. محمد عبد اللطيف رجب عبد العاطي، التوظيف التقني في القرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها- ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة- وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية.
٢٥. محمد بن إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، الرياض، مكتبة التوبة، ٢٠٠٣م.
٢٦. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، القاهرة، دار غريب، ٢٠٠١م.
٢٧. نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، دار النفائس، ١٩٩٨م
٢٨. عبد العال سالم مكرم، اللغة العربية في رحاب القرآن الكريم، عالم

الكتب ١٩٩٥ ط أولى ، بيروت

٢٩. عبدالرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ، بيروت، دار الجيل.

٣٠. داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة، ١٩٨٤.

٣١. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، دار الفكر ١٩٨٦.

٣٢. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١.

٣٣. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥.

٣٤. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، مؤسسة الرسالة ١٩٨٧.

35. Dictionary, 2017. Edited

برنامج تعليم اللغة العربية بمعاهد إعداد المعلمين في تشاد

د. علي محمد قمر^(١)

(١) مدير المركز التربوي الاقليمي للإيسيسكو في تشاد

المقدمة

تعتبر اللغة العربية ضمن المواد المقررة في برنامج معاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد، وهي الجهة المخول لها قانونا القيام بإعداد وتدريب معلمي التعليم العربي بالمرحلة الابتدائية في تشاد اضافة إلى المركز الربوي الاقليمي للإيسيسكو في تشاد. وقد خرجت هذه المعاهد العديد من معلمي التعليم العربي بالمرحلة الابتدائية لسنوات عديدة وما زالت، وشرع الخريجون في هذه المعاهد على نشر التعليم العربية بالمدارس العربية والحكومية والاهلية والخاصة داخل العاصمة وخارجها. يدرسون مواد التعليم العربي بما فيها مادة اللغة العربية بفروغها المختلفة من الصف الاول إلى الصف السادس الابتدائي. ولكن نتائج الامتحانات المستمرة والتقارير الدورية عن العملية التعليمية تؤكد بوجود ضعف في التحصيل الدراسي للتلاميذ والتلميذات في مادة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثا. وهذا السبب هو ما دفع الباحث إلى اختيار هذا الموضوع لدراسته لعله يصل إلى أليات تعين على علاج المشكلة، علما بأن في صلاح معلم المرحلة الابتدائية هو صلاح للعملية التعليمية برمتها والعكس.

مشكلة البحث

لا يوجد برنامج موحد لتعليم اللغة العربية في الأقسام الفرنسية بمعاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد، وإنما توجد هناك عدة برامج متعددة. وعليه فان الخريج في هذه المعاهد يجد صعوبة بالغة في الحديث والكتابة باللغة العربية، وتنحصر مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ما هو برنامج تعليم اللغة العربية بمعاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد، ويتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية التالية :

- ١ - ما هي اهداف تعليم اللغة العربية بمعاهد المعلمين.
- ٢ ما هو المحتوى الدراسي المخصص للتدريس.
- ٣ - ما هي الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس.
- ٤ - ما هي الانشطة المصاحبة .
- ٥ - ما هي الأساليب المستخدمة في تقويم التحصيل الدراسي .

أهداف البحث

- ١ - تسليط الضوء على البرنامج المستخدم في تعليم اللغة العربية بمعاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد .
- ٢ - التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء تعلمهم للغة العربية عبر البرنامج المخصص.
- ٣ - تقديم الحلول المناسبة من خلال ما تسفر عنها نتائج الدراسة .

أهمية البحث

- ١ - يعتبر هذه الدراسة اول دراسة تتناول تقويم برنامج اللغة العربية بمعاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد حسب علم الباحث.
- ٢ - تنبع أهمية الدراسة من حيث أنها تناول قضية البرنامج الدراسي الذي يعتبر من أهم القضايا الذي سيساعد في تطوير تعليم اللغة العربية في المدارس العربية والحكومية على حد سواء.
- ٣ - تعتبر الدراسة محاولة لتنطلق منها محاولات أخرى أكثر عمقا وشمولا في مجال تطوير تعليم اللغة العربية في تشاد.

حدود البحث

الحدود الموضوعية مقررات اللغة العربية بالمعاهد التربوية في تشاد
الحدود الزمانية العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١

الحدود المكانية : معهد اعداد معلمي المرحلة الابتدائية بانجمينا

منهج البحث

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة ويحللها تحليلًا علميًا حتى يصل إلى النتائج.

المبحث الأول : معاهد اعداد المعلمين في تشاد

تعتبر معاهد اعداد المعلمين في تشاد هي المؤسسات التربوية المتخصصة والمناطق إليها مهمة اعداد معلمي المرحلة الابتدائية وفي تشاد، وقد تم انشاء أول معهد لإعداد معلمي.

المرحلة الابتدائية عام ١٩٤٣ في مدينة بنقور بجنوب البلاد وفي عام ١٩٥٠ تم تأسيس معهداً آخرًا في مدينة سار، ثم تتابع فيما بعد انشاء المعاهد في المدن الأخرى.

الهدف من إنشاء معاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد

إن الهدف الرئيسي من انشاء هذه المعاهد هو محاربة الجهل والأمية وتوفير التعليم لجميع فئات المجتمع التشادي وتحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء الوطن الواحد على اختلاف مدنها ومناطقهم وأعراقهم ودياناتهم، أما الأهداف الخاصة فيمكن حصرها في الآتي :

١ - القيام بأعداد كافية للمعلمين والمعلمات في جميع الأراضى التشادي للاطلاع بمهمة التدريس في المرحلة الابتدائية للمدارس الفرنسية والعربية على حد سواء .

٣ - تطبيق سياسة الدولة التشادية الرامية إلى جعل التعليم الابتدائي تعليمًا ثنائيًا (عربي فرنسي) ومجانيًا وإلزاميًا للجميع .

٢ - تطبيق نظام اللامركزية من خلال اعداد وتوفير

معلمين ومعلمات يمارسون التدريس في مدنهم ومناطقهم. هذا وقد بلغ عدد معاهد المعلمين الابتدائية الوطنية في تشاد حتى عام ٢٠١٩ ب ٢٣ معهدا بموجب معهد واحد لكل ولاية من ولايات تشاد البالغ عددها ب ٢٣ .

وبذلك تعتبر معاهد المعلمين الابتدائية الوطنية من أكثر المؤسسات التأهيلية عددا مقارنة مع المؤسسات الأخرى والجامعات في تشاد، وذلك إن دل على شيء فإنما يدل على مدى حرص الحكومة التشادية في تلبية احتياجات المجتمع المتمثلة في توفير التعليم الأساسي للجميع، وأن يكون تعليميا إجباريا ونوعيا وثنائيا.

وتتبع هذه المعاهد من الناحية الإدارية لوزارة التربية الوطنية وترقية المواطن في تشاد، وتحت إشراف إدارة تدريب المعلمين لمرحلي الأساس والثانوي .

قبل عام ١٩٨٧م كانت مدة الدراسة بالمعاهد سنتين دراسيتين، ويتقدم إلى المسابقة للدخول في هذه المعاهد حملة الشهادة الإعدادية من الجنسين، لكن اعتبارا من العام المذكور فقد أقرت الحكومة بسنة دراسية واحدة في المعاهد، شريطة أن يكون المتقدم للمسابقة حاصلا على الشهادة الثانوية .

وتستوعب هذه المعاهد الوطنية عدد ٢٠٠٠ طالب وطالبة سنويا، ويبلغ عدد الساعات الدراسية المخصصة للبرنامج السنوي ب ١٣١٢ ساعة دراسية، موزعة بين المواد الأكاديمية والمهنية والتربية العملية ، كما هو موضح في الجدول التالي :

الرقم	المواد المواد الأكاديمية	عدد الساعات	عدد الساعات في الاسبوع	المعدل
٠١	اللغة الفرنسية	٧٨	٣	٢
٠٢	اللغة العربية	٥٢	٢	١
٠٣	الرياضيات	٥٢	٢	١
٠٤	العلوم والصحة	٥٢	٢	١
٠٥	الجغرافيا والتاريخ	٥٢	٢	١
٠٦	المواد التطبيقية	٥٢	٢	١
٠٧	التربية الوطنية والاخلاقية	٥٢	٢	١
٠٨	التربية المنزلية	٢٦	١	١
	المواد التربوية			
٠١	التربية العامة	٧٨	٣	٣
٠٢	علم النفس التربوي	٧٨	٣	٤
٠٣	تنظيم الفصل	٧٨	٣	٢
٠٤	طرق تعليم اللغات	٧٨	٣	١
٠٥	طرق تعليم التدبير المنزلي	٢٦	١	٢
٠٦	طرق تعليم الرياضيات	٥٢	٢	٢
٠٧	طرق تعليم العلوم والصحة	٥٢	٢	٢
٠٨	طرق تعليم الجغرافيا والتاريخ	٢٦	١	٢
٠٩	طرق تعليم المواد التطبيقية والتكنولوجية	٢٦	١	٢
١٠	طرق تعليم المحفوظات	١٣	١/٢	١

١١	طرق التعبير	١٣	٢/١	١
١٢	طرق تعليم الخط	٢٦	١	٢
١٣	طرق تعليم التربية البدنية والرياضية	٢٦	١	٢
	السلوك			٢
	المجموع عدد ساعات المواد الأكاديمية والتربوية	٩٨٨		
	التربية العملية			
	المشاهدة	٣٦		٢
	التجريب	١٤٤		٣
	تجمل المسؤولية	١٤٤		٤
	مجموع عدد ساعات التربية العملية	٣٢٤		
	المجموع العام	١٣١٢		

أما الهيكلية الإدارية لهذه المعاهد فتتكون من : مدير إداري، ومدير للدراسات، والمراقب العام، ورؤساء الأقسام. وتضم هذه المعاهد الأقسام التالية :

١- القسم الفرنسي ٢- القسم العربي ٣- القسم الثنائي

كما أن غالبية الطلاب والطالبات هم من القسم الفرنسي الذين يشكلون نسبة من مجموع عدد الطلاب والطالبات بالمعاهد ٨٠ %.

وأن الطاقة الاستيعابية للطلاب والطالبات بهذه المعاهد تختلف من معهد إلى آخر، وإن بعضا منها يمتلك مقر له به

عدد من الفصول الدراسية والمكاتب الادارية والمكتبة وغيرها، في حين ان البعض الاخر يستعير مباني المؤسسات الأخرى لممارسة نشاطه التعليمي والإداري .

وهناك شركات واتفاقيات تعاون أبرمتها وزارة التربية الوطنية مع بعض المؤسسات الفنية والمالية لدعم هذه المعاهد نذكر منها على سبيل المثال مؤسسة التعاون السويسري والبنك الاسلامي للتنمية واليونسيف وغيرها

وقد شمل هذا الدعم عقد الدورات التدريبية المستمرة لفائدة المعلمين وبناء الفصول الدراسية والمكاتب الادارية بهذه المعاهد. واعتماد برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية عن بعد .

وفي عام ٢٠٠٦ م أصدرت وزارة التربية الوطنية قرارا يقضي بموجبه تحويل جميع معاهد المعلمين الابتدائية في تشاد (إلى معاهد ثنائية) ويتم فيها تعليم اللغتين العربية الفرنسية على حد سواء بحيث يكون بمقدور الخريج التعليم باللغتين في المرحلة الابتدائية، لكن للأسف هذا القرار لم يدخل حيز التنفيذ، رغم حماس بعض الممولين لدعم الثنائية اللغوية مثل البنك الاسلامي للتنمية الذي مول بناء وتجهيز أربع معاهد ثنائية في تشاد وهي:

١ - معهد المعلمين الابتدائية بمدينة انجمينا

٢ - معهد المعلمين الابتدائية بمدينة ابشة

٣ - معهد المعلمين الابتدائية بمدينة ماو

٤ - معهد المعلمين الابتدائية بمدينة بول

وتمويل إعداد ٨٠٠ معلم ومعلمة ثنائي اللغة وعقد الدورات التدريبية لفائدة معلمي المعاهد والموجهين التربويين ومديري المدارس الابتدائية العربية والثنائية .

ولوحظ وجود معاهد المعلمين الابتدائية الخاصة غير الحكومية في بعض مدن البلاد مثل انجمينا ومنذ وقد صرح لهما بالعمل شريطة تطبيقها للشروط للمعايير المعمول بها في المعاهد الوطنية كالبرنامج الدراسي المقرر ومراعاة مواصفات اختيار المعلمين والمعلمات وشروط تنظيم المسابقات لاختيار الطلاب والطالبات وغيرها .

المبحث الثاني : برنامج تعليم اللغة العربية

وبالرغم من أن وزارة التربية الوطنية تولي عناية خاصة بإدارة إعداد المعلمين حيث خصصت ما نسبته ٤٠ في المئة من موازنتها السنوية إلى إدارتي أعداد المعلمين والامتحانات والمسابقات، ووجهت العديد من الممولين للعمل مع إدارة تدريب المعلمين ومراجعة برامجها التعليمية باستمرار من أجل تقييمها وتطويرها واعتماد برنامج المقاربة بالكفايات بدلا من المقاربة بالأهداف، إلا أن برنامج تعليم اللغة العربية للفرنكفونيين الذين يشكلون نسبة كبيرة من الطلاب والطالبات لم يجد الاهتمام المطلوب، وتبين أن أغلب المعلمين في المعاهد يدرسون اللغة العربية من خلال مناهج مختلفة وكتب متباينة دون مراقبة من إدارة المعهد أو من طرف الموجهين التربويين، لكن حالة معهد أعداد المعلمين في انجمينا تميزت عن غيرها بأنها تبنت تدريس اللغة العربية للطلاب الفرنكفونيين من خلال كتاب العربية لغة حية للعالم اللبناني حسن عطوي^٢، ويقع الكتاب في جزئين:- الأول يحتوي على ٢٥٤ صفحة في حين أن الثاني به ١٨٦ صفحة . حيث أقرت

إدارة التعليم العربي التابعة لوزارة التربية الوطنية عام ١٨٨٧ م بتدريس الكتابين بالمدارس الاعدادية والثانوية، فما لبثت أيضا إدارة معهد المعلمين بانحمننا على اقرار تدريسه لطلابها في القسم الفرنسي منذ ذلك الوقت .

ومع انشاء المركز الوطني للمناهج في تشاد عام ٢٠٠٣ م تم استبدال كتاب العربية لغة حية بكتاب النجم الساطع، لكن لم يكن الحال كذلك في معهد المعلمين بانجمننا وإنما استمر كتاب العربية لغة حية يدرس لغاية اليوم على حالة، بالرغم من التغيرات التي شهدتها تشاد في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة والتغيرات الاقليمية والمحلية والاحتياجات المتباينة للطلاب والطالبات، مع العلم ان تحصيل الطلاب في اللغة العربية بالمعهد كان ضعيفا، وأن أغلبهم لم يتمكن من اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثا .

وبمراجعة البرنامج الدراسي للغة العربية بالقسم الفرنسي تبين أن الساعات المخصصة للتدريس لا تتجاوز ثلاث ساعات في الاسبوع بموجب 40 ساعة في السنة الدراسية الواحدة، وان البرنامج كله منصب نحو تدريس الكتابين فقط دون تبني تدريس مواد اللغة العربية المختلفة من (استماع وتعبير قراءة وكتابة) وتوزيع زمن التدريس وفق هذه المواد المذكورة . والمتتبع لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو كلغة ثانية يجب أن يحقق الأهداف العامة التالية :

١- اكساب الدارس مجموعة من المهارات تمكنه من :

أ- فهم اللغة العربية الفصحى أي الاستماع الواعي لها في مواقف الحياة العامة.

ب- التحدث باللغة العربية كوسيلة للتواصل وللمخاطبة.

ج - قراءة اللغة العربية بيسر وإدراك المعنى والتفاعل معه.

د - استخدام اللغة العربية في الكتابة سواء كان ذلك وظيفيا أم تعبيرا عن النفس .

وينبثق من هذه الاهداف العامة الاهداف الخاصة بكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع مثل :

أ - التعرف على الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات حين تستخدم في الحديث

ب - التعرف على الحركات الطويلة والقصيرة والنبر والتنغيم ونطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، وتمكين الدارس من التحدث بالعربية بالصورة المقبولة في حدود المفردات والتراكيب التي تعلمها وتمكينه من قراءة الجمل والعبارات وإدراك معناها، وكتابة بعض العبارات المقدمة إليه في نهاية كل موضوع والتمكن من معرفة القواعد الإملائية، وبالنظر إلى ما ذكر أنفا يظهر أن كتاب العربية لغة حية المقرر تدريسه في المعهد لا يولي اهتماما لكل ما ذكر مثل معالجة الأصوات والحديث والقراءة والكتابة، وإنما كان الهم منصبا نحو تعريف الدارس بالحروف العربية وكتابتها والتعريف بالكلمات العربية والجمل وترجمة الكلمات والجمل والنصوص إلى اللغة الفرنسية .

والكتاب مجزئيه يركز على الترجمة بدرجة كبيرة، حيث تم في النهاية حصر جميع المفردات العربية التي وردت في الدروس وترجمتها إلى الفرنسية حسب الحروف الألفبائية

أما من حيث المحتوى، فالأصل أن تكون الموضوعات المختارة نابعة من الحياة اليومية التي يحياها الطالب من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

وتكون الموضوعات المدروسة في نصوص حوارية أو نصوص أدبية بسيطة وسهلة غير معقدة، وأن المفردات الجديدة في كل درس تكون في حدود (١٠ إلى ١٥ كلمة جديدة) وألا تكون المفردة المستخدمة حكرا على بلد عربي معين دون البلاد الأخرى وأن تكون سهلة النطق وشائعة الاستعمال .

أما فيما يتعلق بالتراكيب والقواعد النحوية، فيجب أن تدرس في ظلال النص وتقدم القواعد حسب الحاجة وبالتدرج .

وفيما يتعلق بالكفاية الثقافية فينبغي أن يعبر المحتوى على الثقافة التي يؤمن بها الشعب وأن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة، وأن يقدم المحتوى بالطريقة التي تناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي وهي فرصة من خلالها يتم تقويم وتصحيح الأفكار الخاطئة عن الثقافة العربية الإسلامية وفرصة أيضا لتجنب إصدار الأحكام العامة ضد الثقافات الأخرى وعبرها نستطيع تقديمها بطريقة ايجابية بدلا من استخدام أسلوب الوعظ المباشر .

وفي واقع الحال أن الكتاب استخدم النصوص العامة وركز عليها مقابل الحوار واستخدم بعضا من موضوعات الحياة اليومية (في المتجر في السوق وغيرها من موضوعات) وأهمل موضوع الكفاية الثقافية والتعريف بالحضارة العربية ومدنها وثقافتها وفنونها

استراتيجيات تدريس الكتاب

هناك عدة استراتيجيات تستخدم في تدريس الكتاب منها الحوار والمناقشة والقياس والاستقراء وغيرها .

لكن الكتاب استخدم طريقة القواعد والترجمة دون غيرها

من الاستراتيجيات وأساليب التدريس وطريقة القواعد والترجمة تعني (شرح الدرس بلغة الدارس) وبقدر ما أن لهذه الطريقة بعض المزايا إلا أن لها أيضا عيوباً منها أنها تفقد دارسها من نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وعدم تمكينه من التعبير الجيد باللغة العربية الفصحى وفقدان الاستقلالية في التفكير باللغة المنشودة وانعدام خلق روح الابتكار والابداع اللغوي .

الأنشطة المصاحبة للكتاب

هناك أنشطة مصاحبة لكتاب التلميذ وهي مكملة لعمل الكتاب، وقد تكون لفائدة المعلم مثل دليل المعلم أو لفائدة التلميذ مثل كتاب التداريب والتسجيلات الصوتية إضافة إلى الأنشطة خارج الفصل الدراسي مثل الرحلات والاذاعة المدرسية والصحافة المدرسية وغيرها .

لكن واقع حال الكتاب لم يوفر لا كتاب للمعلم ولا تداريب للمتعلم أو تسجيلات صوتية تمكن الدارس من الاستماع الجيد إلى الأصوات العربية التي يجد في نطقها صعوبة بالغة .

التدريبات اللغوية في الكتاب

تعد التدريبات اللغوية عنصراً هاماً في تثبيت المعلومة وترسيخها في ذهن الطالب أو الطالبة وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية على ضرورة الاكثار من التدريبات والعمل على تنويعها لقياس تحصيل الطلاب في نهاية كل درس بل وفي نهاية كل وحدة دراسية .

لكن واقع حال الكتاب يبين وجود نمطين فقط من التدريبات هما :

الأول أسئلة تتضمن فهم النص. والثاني ترجمة النصوص

من العربية إلى الفرنسية والعكس

المبحث الثالث : الخاتمة

وتحتوى الخاتمة على نتائج البحث والتوصيات ومقترحات البحث لدراسات مستقبلية

أولا : نتائج البحث

١- لا توجد رؤية واضحة لتعليم اللغة العربية للفرنكفونيين بمعاهد اعداد المعلمين في تشاد .

٢- يعاني الخريجون في معاهد اعداد المعلمين من ضعف في تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة العربية بجميع فروعها المختلفة .

٣ - هناك اهمال بشأن تعليم اللغة العربية في تشاد من طرف الإدارات الفنية التابعة لوزارة التربية الوطنية .

ثانيا : التوصيات

١ - تشكيل لجنة من الخبراء التربويين لمراجعة البرامج الدراسية لمعاهد اعداد المعلمين عامة وبرنامج تعليم اللغة العربية للفرنكفونيين خاصة

٢ - قيام الوزارة بتشكيل لجنة فنية لإعداد برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الفرنكفونيين بمعاهد اعداد المعلمين الابتدائية في تشاد

٣ - السعى إلى عقد الدورات التدريبية افتراضيا لفائدة معلمي اللغة العربية بمعاهد المعلمين، خصوصا وأن الدورات التدريبية عن بعد أقل تكلفة مادية من الدورات التدريبية الحضورية أو الوجيهة .

٤ - ضرورة قيام المشرفين التربويين بالإشراف على سير العملية التعليمية بمعاهد المعلمين ورفع التقارير الدورية عنها إلى الجهات العليا لاتخاذ القرار المناسب بشأنها .

ثالثا : مقترحات لدراسات مستقبلية

١ - القيام بإجراء دراسة حول تعليم اللغة العربية بأقسام اللغة العربية في المعاهد اعداد المعلمين الوطنية .

٢ - القيام بدراسة عن فاعلية تدريس المواد التربوية بمعاهد اعداد المعلمين الوطنية

٣ - اجراء دراسة مقارنة بين البرنامجين : المقاربة بالأهداف والمقاربة الكفايات في تعليم اللغة العربية بالأقسام الفرنسية بمعاهد المعلمين الوطنية.

المصادر والمراجع

- ١- حسن عطوي (العربية لغة حية) الجزء الاول والثاني، مطبعة ي م أ الفرنسية - باريس ١٩٧٨ م
- ٢- يوسف الخليفة ابوبكر، منهج تعليم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الأفريقي - منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - أيسيسكو ٢٠٠٢ م
- ٣- البرنامج الرسمي لمعاهد اعداد معلمي المرحلة الابتدائية في تشاد - نوفمبر ٢٠٠٩ م

تعليم العربية في إفريقيا جنوب الصحراء

ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

د. سيوبا سوادغو^(١)

sssayouba@yahoo.ca

savadogo.sayouba@uqam.ca

(١) سيوبا سوادغو باحث مشارك في كرسيّ البحث عن الإسلام المعاصر والعروبة في إفريقيا الغربية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة كيبيك بمونتريال (UQÀM). مدرّس اللغة الفرنسية للتّاطقين بها وبغيرها، والفرنسية كلغة عمل، والفرنسية كلغة رسمية ولغة اندماج. حائز على دكتوراه الدولة. عضو الجمعية الكنديّة لمعلّمي اللّغات الثّانيّة (ACPLS\ CASLT) ومؤلف كتاب خطاب الهوية العربيّة- الإفريقية (باللغة الفرنسيّة).

يتساءل كثيرون عن علاقة أفارقة جنوب الصحراء باللغة العربية. وكثيرا ما يصاب بعض مُعربي المنطقة بالإحراج لدى مناقشة الأعمال العلميّة إذا تُعومل معهم على أساس أنّهم وافدون على اللغة العربيّة. هذا البحث يسعى إلى عرض سبل تلقي اللغة العربية في إفريقيا: طورا كلغة أولى وتارة كلغة ثانية. وعليه يعرض جهود الرّغيل الأوّل المعاصر (كجيل سعد بن عمر توري والحاج محمّد مرحبا... وتلامذتهم كمحمّد فوفانا بداوكرو) (تلميذ سعد) وغيرهم في نشر اللّغة العربيّة في إفريقيا جنوب الصحراء كمساهمة منهم في توسيع رقعة الجغرافيا اللغويّة للعربية (يعقوب، ٢٠١٧).

سيلقى الضّوء على رقعة ديار عربيّة خارج المساحة السّياسيّة للوطن العربيّ المتعارف عليه. والضّوء مُلقًى كذلك على أنّ العربيّة خلال هجراتها في القرون الإسلاميّة الأولى أثّرت وتأثّرت بلغات كثيرة في العالم وخصوصا في إفريقيا جنوب الصحراء كلغة موري/موسي في بوركينا فاسو الحاليّة لا سيّما اللهجة اليادريّة (الموريّة الشّماليّة).

التّقطة المركزيّة لهذا العمل هي محاولة التّعرّف على طبيعة المتحدّثين بالعربيّة في إفريقيا جنوب الصحراء. ومدى اندماجهم في أوساطهم. وقد استقرّ بنا الرّأي على تصنيفهم تحت مصطلح المعرّبين. وذلك لأنّهم ناطقون بالعربيّة وهي مرجعهم الثّقافيّ الكتابيّ ولا يعترفون بأنفسهم عربا، ولا يمكن تصنيف علاقتهم بالعربيّة إلّا كلغة علميّة أولى. أغلبهم متعدّدو اللغات. ونظامهم التعليمي خاصّ في الغالب. والعربيّة أداة لغة تلقّيهم للعلوم. وعليه يعرض هذا البحث قضية تعليم العربيّة في إفريقيا جنوب الصحراء على التّحوّالتالي: المعرّبون والعرب في المنطقة، تأثّر وتأثير اللّغة العربيّة باللّغات الإفريقيّة، طريقة إكساب واكتساب العربيّة منطقة إفريقيا جنوب الصحراء، والنّظام التعليميّ العربيّ في

إفريقيا جنوب الصحراء، والمستقبل الوظيفي للمعربين في إفريقيا جنوب الصحراء وخلاصة البحث

عرب إفريقيا جنوب الصحراء

يعيش معربون في إفريقيا جنوب الصحراء، يمكن تصنيفهم إلى : قبائل عربية، في دول تشاد ومالي والنيجر وحتى في بورкина فاسو الحالية وغيرها، متمسكة بهويتها وثقافتها ولغتها واستمرت التي ازدهرت في عهد السلطنات والممالك الإسلامية العربية حتى القرن التاسع عشر. ويمكن التعرف على هذه القبائل عبر ما سمي ابن بلة بعرب بني حسان: طوارق (بربر)، التماشق، السونغاوي، الفولاتة (سيد بن بلة، الأكاديمي الباحث الأزوردي في عرب بني حسان). إلى جانب هذه القوميات العربية، يمكن ذكر المعربين الأفارقة حين تناول القضية العربية في المنطقة. فكلهم في التهميش سواء.

تسبب الزحف الاستعماري في القضاء على مواطن العروبة في إفريقيا خارج الوطن العربي كما حصل في ممالك دارفور ... وسلطنة سونغاي التي تم تغيير حدودها القديمة. فقد قام الاستعمار بصناعة نخبة بديلة وإقصاء المعربين القائمين على الأمور في إفريقيا جنوب الصحراء. واستبدلت مواطن العروبة بجرائط استعمارية، يراها بعضهم تضليلية وتزييفية للتاريخ الإفريقي. ولما استقلت هذه المناطق السودانية في إفريقيا جنوب الصحراء صارت دولا وطنية وأعيد تأريخ وجودها إلى ستينات القرن العشرين وكأن تاريخ المنطقة تبتدئ من سني ١٩٦٠م ودرجت فترة ما قبله في قائمة ضبابية مجهولة المعالم. لعل كتابات صاحب عرب بني حسان من أجل ما تلوح إلى هذه القضايا. وأصول قبائل العروبة في إفريقيا جنوب الصحراء يمكن استشرافها في القوميات الأربعة المذكورة في كتابات سيد بن بلة الباحث الأزوردي .

يعيد الباحثون تاريخ اكتشاف العروبة في إفريقيا جنوب الصحراء إلى عهد عقبة بن نافع أو القرن الثاني الهجري قرابة القرن السابع أو الثامن الهجري. لكن الباحث المتوسم قد يتلطف العروبة في هذه المنطقة في فترة ما قبل العصر الجاهلي العربي. ومساهمات الشنفرى وعنزة وبلال في الحضارة العربية. دلائل نوعا ما على قدم العروبة في إفريقيا جنوب الصحراء. ومقولة أغربة العرب يُنبئ بهذا شيئا ما. من هنا يجد القارئ في نصوص التراث أصداء للسود في الحضارة العربية وتلك دلالة على قدم احتكاك أفارقة جنوب الصحراء باللغة العربية.

تأثير وتأثير العربية في إفريقيا جنوب الصحراء

قدمية اكتشاف العربية في منطقة إفريقيا جنوب الصحراء جعل المعرب الإفريقي يتأثر بالعربية في لغته اليومية بل وفي خطابه الجاهزة. من هنا صار للعربية تأثير على اللغات المحلية في المنطقة الجغرافية المعنية. والعربية المتناولة هناك متأثرة كذلك باللغات المحلية. وهذا يجعل مقولة اختلاف لغات اللسان الواحد حسب المقاطن الجغرافية ذات مصداقية لسانية: لكل بلد إفريقي جنوبي الصحراء لسانها في العربية. هنالك بحوث ورسائل بل وأطروحات من معربين في هذا الصدد. بعضهم اهتم بتأثير اللغة العربية على لغة موري. الحقيقة أن اللغات الإفريقية لها ظروفها في مسيرة احتكاكاتهما مع اللغات الأخرى. وهنالك شراكة مأمولة حقيقة وضمنية بين كثير من اللغات الإفريقية واللغة العربية:

تحكم اللغات الإفريقية ظروف متشابهة ومتماثلة في ظل احتكاكها باللغات الأخرى، وتدخّل عوامل اجتماعية وسياسية عدّة في مسار تلك اللغات.. إن معرفة العوامل المؤثرة في اللغات الإفريقية، والتحديات

المحدقة بها، ضرورة في مشروع الأخذ والعطاء،
والشراكة المأمولة بين اللغة العربية وبين اللغات
الإفريقية في الحاضر والمستقبل. (بمبا، ٢٠١٨)

وما عليه الوضع من تهميش العربية في معظم بلدان
إفريقيا جنوب الصحراء جعل الخرائط اللغوية لكثير من هذه
البلدان لا تذكر العربية كإحدى اللغات. في رأينا أن إجراء التكتّم
على اللغة العربية في السودان الفرنسية (إفريقيا جنوب الصحراء)
سياسة لغوية متبعة من لدن مرحلة صناعة التّخبة البديلة Élite
alternative. خرائط اللغة للبلدان الإفريقيّة تفصح المجال أمام
المحلّل اللّغوي لتناول مسألة الملتقيات اللّغويّة-Carrefours des lan-
gues. والحديث عن هذه الملتقيات عبارة عن وسائل للاحتكاك
اللغوي (Gajo, Danièle, & Cecili, 2004). فلو استغلّ مفهوم الملتقيات
اللّغوية بما فيها العربية في إفريقيا جنوب الصحراء لاستفادت
المنطقة بكلّ ثرواتها اللّغويّة. فاختلاف عربية الأفرقة والعرب
يمكن تفسيرها بمفهوم اختلاف الديار والمناطق الجغرافيّة
(النجار، ٢٠٠٤).

طريقة إكساب واكتساب العربية في إفريقيا جنوب الصحراء

كثيرا ما يصاب بعض معرّي منطقة إفريقيا جنوب
الصحراء بالإحراج لدى مناقشة الأعمال العلميّة إذا تُعومل معهم
على أساس أنّهم وافدون على اللغة العربية. فسبل تلقّي اللغة
العربية في إفريقيا جنوب الصحراء معقّدة التّوصيف: فالمحلّل
البعيد قد يحسب علاقتهم بالعربية كلغة ثانية، والتّابع في السياق
قديجدها علاقة باللغة الأمّ وقد يتفلسف غيرهم فيسائل اللّغة
الرّسميّة واللغة الأجنبيّة ولغة العمل، ولغة الأقلّيّة ولغة الأغليّة
وغيرها. وعليه تتجلّى أهميّة عرض جهود الرّعيل الأوّل المعاصر

(كجيل سعد بن عمر توري والحاج محمدي مرحبا... وتلامذتهم في نشر اللغة العربية في إفريقيا جنوب الصحراء كمساهمة منهم في توسيع رقعة الجغرافيا اللغوية للعربية (يعقوب، ٢٠١٧) مع التركيز على مسألة مفهوم اللغة الثانية.

نلقي الضوء على رقعة ديار عربية خارج المساحة السياسية للوطن العربي المتعارف عليه. إن العربية خلال هجراتها في القرون الإسلامية الأولى أثرت وتأثرت بلغات كثيرة في العالم وخصوصا في إفريقيا جنوب الصحراء كلغة موري/ موسي في بوركينا فاسو الحالية لا سيما اللهجة المورية الشمالية (يادري). عليه صارت مفردات عربية في اللهجة الشمالية لهذه اللغة (نحو: بُول للبول، بسم الله للإذن والتصريح، لآفي للعافية...). وهذه سنة احتكاك اللغات أو ما يسميه أستاذنا لوران غايو في اهتماماته البحثية بمسيرة في احتكاك اللغات (Gajo، Danièle، و Cecili، ٢٠٠٤)

للرّغيل الأول دور مهم في إكساب العربية في إفريقيا جنوب الصحراء. دورهم ينصب في مرحلة ما بعد الكتابات ومجيء المدرسة والمدارس الثنائية اللغة (فرانكو- أراب وغيرها). وكل هذا يخص منطقة السودان الفرنسية وكذلك مرحلة ما بعد التلقي من كتب الآخرين إلى الشروع في التأليف وتلخيص فكر الذات وإيصاله إلى الآخرين. وعلى هذا نذكر جيل الحاج محمد مرحبا - من بوركينا فاسو الحالية - في التأليف وسعد بن عمر توري من مالي في تأسيس المدارس والتأليف وتلامذتهم كالشيخ محمد فوفانا المستقر في مدينة داكرو بكوت ديفوار. ولعل فضولا مبررا يفرض نفسه على عمل الباحث المتلطف وهو مسألة طريقة إكساب اللغة العربية لهؤلاء الأفارقة من جنوب الصحراء. هل يكسبون إياها كلغة أم، أم كلغة أولى، كلغة ثانية، كلغة أجنبية كلغة عمل أم كلغة رسمية أو غيرها؟

الذي يمكننا الجزم عليه هو أنّ التعامل كان بالأداة اللغوية مع الاحتفاظ بذاكرة المدى البعيد أنّ التّاس على قدم المساواة أمام اللغة الأدبية المكتوبة لاسيّما في سنّ الطفولة المبكرة. وعليه كانت المقرّرات التّعليميّة من الوطن العربيّ حسب ميول مؤسّس المدرسة وما أتيحت له من فرصة للحصول على المقرّرات. وعليه اختلفت البرامج في المدارس العربيّة بإفريقيا جنوب الصّحراء بفعل الإتاحة والميل أو بأحدهما حسب الظروف.

وللمعاصرين بعد جهود التلقّي كانت جهود للتأليف وهي جهود متكاملة من أجل خلق ذاكرة عربية مشتركة في إفريقيا جنوب الصّحراء. وليعلم أنّ ما نقوم به في هذا المقام تمثيل وليس حصرا : الحاج محمّد مرحبا كتب في الدّين والتّاريخ السّوداني وباللغة العربيّة وهذا العالم من أوائل من كتب عن تأريخ مملكة قبيلة موسي (القبائل النّاطقة بلغة موري) في بوركينا فاسو. ومن هذه الجهود تأليفات سعد بن عمر توري أب المدارس العربيّة الإسلاميّة، ألّف في المبادئ الصّرفيّة، وفي شرح المنظومة البيقونية في مصطلح الحديث، وفي معين الباحثين عن مسائل قسمة فروض الوارثين (انظر (يعقوب، ٢٠١٧). خصّص علي يعقوب (٢٠١٧) مقالا في جهود هؤلاء العلماء الأفارقة في نشر الثقافة الإسلاميّة والعربية.. غرب إفريقيا نموذجا.

النّظام التّعليمي العربيّ إفريقيا جنوب الصّحراء

تعليم العربيّة في إفريقيا جنوب الصّحراء يأخذ جذوها من فترة غارقة في القدم الإنسانيّ. وصورته البدائيّة متمثلة في المدارس القرآنيّة (المداس الأرضيّة في بعض لهجات لغة البمبارا، المدارس الحفريّة بلغة موري)^(١)، مرورا بالمدارس العربيّة البحتة في سنين

(١) هذه المسمّيات للكتاتيب الإفريقية مشحونة بالقيم الزمكانيّة، ففي لغة ديولا الكتاتيب مدارس أرضيّة. المتلقّي فيه يلزم عليه الجلوس على الأرض ليتلقّى بينما المدارس المغيرة

الاحتكاك بالثقافات الغربيّة وصولاً إلى المدارس العربيّة المتعدّدة اللّغات كالفرانكو-أراب إفريقيا النّاطقة بالفرنسيّة. رغم بعض المآخذ الوجوديّة، اللّغة العربيّة ساهمت في تنوير الإنسان الإفريقي من زمن بعيد. من جهود الرّغيل الأوّل نشأ جيل من المرّبين، ليسوا بعرب لكنّ العربيّة لغتهم الأولى وهم الذين يرتادون - في الأغلب- جامعات الوطن العربيّ العربيّة لغتهم العلميّة ومن بين لغة تعاملهم اليوميّ يستعملون الحرف العربيّ في التعبير عمّا يختلج في خواطرهم. منهم نساء ورجال مهمّشون في الغالب لدى الدّوائر الرّسميّة في بلدانهم؛ فهم يستعملون لسان المناضلين الأوّل ضدّ المستعمر في منطقة جنوب الصحراء الإفريقي، كأمثال الحاج عمر تال و ساموري توري والشيخ محمّد ميغا. فالنظام التعليمي العربيّ سابق لغيره في هذه المنطقة من القارة الإفريقيّة. جاء فيما كتبه فورتيه (٢٠١٣م) ولوران (٢٠١٤م)، اعتراف بأنّ النّظام التعليمي العام في إفريقيا جنوب الصّحراء حايث نظاماً تعليمياً آخر ديني سابق للنّظام العام الحاليّ بقرون على القارة. ومنبع هذا النظام التعليمي السابق هو القرآن وأحاديث نبيّ الإسلام. من هذا الكلام - في رأيي - يُدرك بلا مواربة أنّ بتر التاريخ الإفريقي واستهلاله من ستينيات القرن التاسع عشر من الإجحاف بمكان في حقّ شعوب القارة. لكن ما يمكن التنبيه عليه هو الوقوف على تأثير بجماليون Effet Pygmalion في العقل الجماعيّ الجهويّ في إفريقيا (Trouilloud, 2011). وهذا لأمل الصّحوة لدى عموم الأفارقة وخصوصاً المرّبين. هذا التأثير أدّى إلى أزمة حضاريّة في إفريقيا عموماً وفي جنوب الصّحراء خصوصاً. يرى عبد الفتاح أن التّعليم العربيّ المعاصر أزمته من القوى المستعمرة في إفريقيا (عبد السلام، ٢٠١٥)

لها يجلس فيها المتلقّي على الكرسي والمقعد للتلقّي. وفي لغة موري مستّى المدارس الحفريّة مشحونة بصورة التّور التي عادة يحفر له مكان من الأرض فيجمع فيه الحطب للإنارة ليلا ليُتعلّم. وهنالك مسمّيات أخرى..

. هذا الإخبار على ما فيه من صحّة إلا أنّ هذه الأزمة نوعاً ما في المغربين أنفسهم لما عمّره تفكيرهم ووعيهم بالعالم الخارجي والداخلي. والذي لا يذكره عبد الفتاح هو شرعية هذه القوى في تأزيمها قضية الدراسة العربية في إفريقيا بمنطلق سياسة دولية مجتة. فصراع الحضارات (شرقية غربية) وجدت في إفريقيا جنوب الصحراء أرضية خصبة له. وعليه يلزم العمل لتوجيه تصوّر المغربين للحوادث التي يواجهونها باستمرار؛ «فالحكم على الشيء فرع عن تصوّره» (عمر غازي، ٢٠١٥).

المستقبل الوظيفي للمغربين في إفريقيا جنوب الصحراء

الحديث عن وظيفة المغرب عبارة محاولة للانتباه إلى رنين ذبابة عنتره واستعداد لخوض الزمن المصدوء للفيتوري (al-Faytūrī, 1998a, p. 37) لما أقبل جورج بيريك في توصيف مأساة الكون بعيد الحروب العالمية، سرد نصوصاً لريموند كينو حيث يقول بضابئية العالم إلى درجة فقدان الثقة كيف الاطمئنان إليه حتى التكهن بإزالته (Georges Perec, 1975) المستقبل الوظيفي للمغرب في إفريقيا جنوب الصحراء مسيرة ذات ضابئية ملغومة بسياسات داخلية وخارجية مستمدة من دولة عميقة فاقدة المصادقية لدى شعوب إفريقيا عموماً.

إقصاء المغربين من الوظائف في القطاع العام في إفريقيا جنوب الصحراء أمر يُضرب به المثل وحرمانهم من تقليد المناصب الرسمية أمر محكمة الصنع وهو من جملة ما زُمت في ركاب مفوّضي الصراعات الحضارية بالوكالة في الديار الإفريقية، فلا يتناطح عليه عنزان. وهذه سياسة مَحَنكة الغزل من فترة صنع التّخبة البديلة عشية اضطراب المستعمر مغادرة الأراضي الإفريقية رسمياً. صار المغرب في هذه المنطقة المعروفة بالسودان الفرنسي

ينشط لِيُداوم - طوعاً أو كرها - في القطاع الخاص الخارج عموماً عن سيطرة الرّسمي. وذلك للتأكّد من بقاء هؤلاء في الهامش الذي تحوّل بفعل الزّمن إلى مركز (سيوبا، ٢٠١٩).

نعم الاندماج المهنيّ ليس بالسهل في إفريقيا جنوب الصحراء، لكنّ السّهولة تتقلّص أكثر في حقّ المغربين. السياسات التوظيفيّة تقصي هذا الصّنف من المثقّفين وتهمّشهم بلا تأنيب ضمير وبلا نظر إلى الحاجة الحقيقيّة للبلدان الإفريقيّة اجتماعيّاً وتربويّاً، بل وأمنياً إلى وقت قريب. ليت الستار ترفع وتعلن الجوانب التكميلية بين الأنظمة التعلّيميّة العامّة والخاصّة (العربيّة بصفة خاصّة) لتزال جدران الحذر المتبادل بين أفارقة الجنوب الصحراويّين لإصلاح ذات البين بين القاطنة من أجل خدمة إفريقيا جنوب الصحراء والبشريّة. ومن جملة الحلول التوظيفيّة توجّه الوزارات التّربوية في دول إفريقيا جنوب الصحراء إلى تقليص ساعدت تعليم العربيّة في صالح اللّغات الرسميّة (PREFAB, 2021). تناول حامد ديا وأصحابه (2016) قضية الدّراسات العربيّة وإصلاحات الدّول في إفريقيا (Dia, Clothilde, & Rohen, 2016) واعتنت الباحثة بريدلوب سيلفي (٢٠١٨م) بالمسيرة التوظيفيّة لمعربيّ إفريقيا جنوب الصحراء.

أبحاثها تلوّح إلى سياسات التماطل والحرب بالكفالة على الأراضي الإفريقيّة في المشروع الضّخم لصراع صدمة الحضارات العالميّة مع إفريقيا كموطن جغرافيّ صالحة لبذر الفكرة من أجل منع تطوّر ها وازدهارها. اعتنت بريدلوب (٢٠١٨) بحالة معربيّ بوركينافاسو خاصّة بعد حملهم للدرجات العلميّة من الوطن العربيّ. فوصفت المعاناة التي يعانيها العربون جرّاء الإقصاء التوظيفي.

من بين تلك السياسات التّماطليّة التي تذكرها الباحثة

التركيز على اختلاف لغة التعليم لدى المعربين عن اللغات الرسمية لبلدانهم، على كون معظم تخصصاتهم دينية. تروى بريدلوب عن حنيث (٢٠٠٠م)، الشعور بالجور الذي يعانيه المعرب الإفريقي متمثلة في البوركنابي وأنه تقشعر منه الجلود. وفي أعمال يوسف بينات، ويعقوب ويدراوغو، وأودي لويس، غوسلين (٢٠١٩م) تعانقت رؤى الباحثين من أجل معالجة قضايا متعلقة بالنخبة البوركينابية الإفوارية المكونين في الوطن العربي الإسلامي. وذكروا حالة الحسرة والصراع الداخلي التي يعاني منها المعرب في إفريقيا الفرنكوفونية (Binate Être arabisant en Afrique francophone (٢٠١٩). ويؤكد هذا البحث المشترك أنّ مجال توظيف المعربين في القطاع الخاص. ونسبة صعوبة الاندماج في هذا لقطاع وسهولتها تتراوح بين علو المكانة الاجتماعية للمعربي ودنوها في المحيط. ولسنة العودة إلى الوطن الأم بعد إنهاء الدراسة في الوطن العربي دور مهم إلى جانب ما ذكر. وهذا ما يسميه بريدلوب (٢٠١٨م) بسوق الوظيفة المُقصي Marché du travail excluant (Bredeloup, 2018). وفي سياق الحديث عن اندماج المعربين في السياق الإفريقي، يومئ جليلو (٢٠٠٣) إلى حالة نخبة تُرفع عنها السرية وهي في طريقها جاهدة إلى اكتساب الشرعية (Galilou, 2003).

مقال جليلو يتناول المسيرة التوظيفية للمعرب في إفريقيا جنوب الصحراء بعد حمله الشهادات العربية. ويحسب كنخبة معاصرة محاطة بسرّيات: شرعية، دينية اجتماعية وسياسية une élite moderne « déclassée » en quête de légitimité socioreligieuse et politique

وظائف ليبيا بمبادرة معمر القذافي في ربوع إفريقيا جنوب الصحراء كانت بمثابة تقييم للعروبة في منطقة السودان الإفريقي، إذا أنّ من أندر الفترات التي يجعل فيها من المعرب موظفا يتقاضى راتبه مثل أي موظف في دوائر المؤسسات المالية الرسمية.

وقبلُ كان هذا المعرّب يتلقى راتبه من ممثّل البلد الذي يبتعثه. أسمع مجالات الصراعات الفرديّة والفضل الموهوم التي قد تتخلّل علاقة الأفراد بعضهم ببعض حين الإشراف من ممثلي البلدان في القطاع الخاصّ العربيّ! وترى الباحثة بريلدلوب (٢٠١٨)، أنّ جمعيّة الدّعوة الإسلاميّة العالميّة الليبيّة (١٩٧٢) Association mondiale de l'appel (islamique (AMAI) الموظّفة للمعربّين أداة سياسية للأسلمة في ليبيا تجاه كثير من البلدان. التوظيف التركي للتعليم الإسلامي كان بمثابة تقييم كذلك للدراسات الإسلاميّة في إفريقيا جنوب الصحراء وهذا عبر مؤسّسة التضامن والمعونة للشّعب الأفريقي Fondation de (solidarité et d'aide au peuple africain (FOSAPA). ليعلم أنّ التوظيف الليبيّ للمعربّين في إفريقيا جنوب الصحراء جاء في سني ١٩٩٨م وقبله كان التّوظيف الخاصّ موجودا بمبادرة من بلدان عربيّة لكنه دائما في القطاع الغير الرّسميّ والذي يساهم في توطيد هامشيّة العروبة في ربوع إفريقيا جنوب الصحراء. وأخيرا بدأ المعربّون يلجأون إلى زيادة الأعمال كحتميّة للمساهمة في إثراء الهامش وإعمار. وتتبع بريلدلوب (٢٠١٨) هذه الرّيادة في الأسواق الآسيويّة فتتناول تحول طلاب غرب إفريقيا إلى رواد أعمال في مناصب تجارية آسيوية (Bredeloup, 2014)

الخلاصة

نخلص في هذا المقال إلى أنّ العربيّة لغة من لغات إفريقيا جنوب الصحراء وإن كان جلّ هذه البلدان غير مدرجة على قائمة الوطن العربيّ السياسي. وطريقة إكساب العربيّة واكتسابها في هذه المنطقة الإفريقيّة معقّدة تعقيد ملتقيات اللّغات (لوران غايو وغيره). اختلاف اللّسان العربيّ لأفارقة جنوب الصحراء مرجعه كون نشاطهم في ظلّ قطاع الخاصّ وهذا جعل لمعظم المعربّين المحليّين طريقته في التعبير (اختلاف اللّسان). هامش

إفريقيا جنوب الصحراء مؤهل باللغة العربيّة وهذا يجعل من الضروريّ التّكّثّل في سياق مشروع العربوفونيّة الذي انطلق ركبه قبل قليل وتأييد هذه المبادرة سوف يساهم في تصميم سياسة مستقبلية للغة العربيّة في منطقة إفريقيا جنوب الصحراء. أثّرت وتأثّرت العربيّة في هذه المنطقة الجنوب الصحراويّ على الرّغم من غياب هذه اللغة من خوارط اللّغة لمعظم بلدان الإفرقيّة المنطقة. تحتاج العربيّة إلى سياسة لغوية تؤدّي بالمعربيين إلى سوق العمل في القطاع العام «والعمل شكر الله».

المراجع

- آدم، بمبا. (٢٠١٨). اللغة العربية بإفريقيا.. تشخيص لواقعها واستشراف لمستقبلها. قراءات إفريقية.
- جعفر، عبد السلام. (٢٠١٥). التعليم العربي الإسلامي في إفريقيا. القاهرة: رابطة الجامعات الإسلامية.
- ساعد عمر غازي. (٢٠١٥). قاعدة: الحكم على الشيء فرع عن تصوره. شبكة الألوكة. تم الاسترداد من <https://www.alukah.net/sharia/0/88086>
- سوادغو، سيوبا. (٢٠١٩). [من الهامشية إلى المركزية] De la marginalisation à la marginalisation. Longueuil: CEGEP ÉDOUARD MONT PETIT.
- علي، يعقوب. (٢٠١٧). جهود العلماء الأفارقة في نشر الثقافة العربية والإسلامية. تاريخ الاسترداد ٢٥ يوليو، ٢٠٢١، من <https://www.msf-online.com/%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%AC%D9%87%D9%88%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%81%D8%A7%D8%B1%D9%82%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%86%D8%B4%D8%B1-7%D9%84%D8%AB%D9%82%D8%A7>
- نادية-رمضان، النجار. (٢٠٠٤). اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- Abdoulaye Galilou. (2003). Les diplômés béninois des universités arabo-islamiques : une élite moderne « déclassée » en quête de légitimité socioreligieuse et politique., Mainz, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Working Papers, n°18, 22 p.22، 18 .
- David, Sarrazin, Philippe Trouilloud. (2011). Chapitre 6 : Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ? تأليف L'évaluation, une menace ? (الصفحات 67-75). Presses Universitaires de France.
- Georges Perec. (1975). W ou le Souvenir d'enfance, . Denoël.
- Hamidou, Dia، Hugon Clothilde، d'Aigle pierre Rohen. (2016). États réformatrices et éducation arabo-islamique en Afrique: Vers un compromis historique ? Introduction thématique. Afrique contemporaine 11-23، 1 .
- Issouf, Ouédraogo, Yacouba, Audet Gosselin, Louis Binaté. (2019). Être arabisant en Afrique francophone : regards croisés sur des élites burkinabè et ivoiriennes formées en pays arabo-musulmans. تأليف Islam & Société au

Sud du Sahara (5) : Afrique subsaharienne et langue arabe (9-30 الصفحات). Paris: Les indes sanantes.

- Laurent, Marinette, Matthey Gajo، Moore Danièle ، Serra Cecili. (2004). Un parcours au contact des langues. Paris: Didier, coll. «LAL».
- M.ohammad al-Faytūrī. (1998a). Les Œuvres poétique du poète Mohammed al-Faytūrī: Les chants d'Afrique; Un amant africain; Souviens-toi de moi Afrique et Chute de Dabšalim,. Le Caire: al-Hay'at al-Miṣriyya al-‘Āmma Li al-Kitāb.
- PREFABF. (1 11, 2021). تم الاسترداد من <http://prefabf.net/>
- Sylvie Bredeloup. (2014). West-African Students Turned Entrepreneurs in Asian Trading Posts: A new facet of Globalization ». American Journal of Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems (UAS)(African Global Migration.)000 ‘.
- Sylvie Bredeloup. (2018). Étudiants arabophones de retour à Ouagadougou cherchent désespérément reconnaissance. 57-78. تم الاسترداد من <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/2227?lang=en>

توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

د. مامون عبد الوهاب^(١)

mamoun.abdelouahab@univ-bechzr.dz

(١) دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة طاهري محمد، ولاية بشار، الجزائر

الملخص

تهتم اللسانيات عامة والتطبيقية على وجه الخصوص بإخضاع اللغة ومآلاتها لميزان العلم، حيث يتجه المتخصصون في تعليمية اللغات إلى مواجهة عقبة كأداء تتمثل في مشاكل تعترض متعلمي اللغات، وأولها تلك التي نالت الاهتمام الأكبر ضمن مشكلة تعليم اللغات الثانية، حتى أن حقل اللسانيات التطبيقية قد أضحي فضاء معرفيا متعدد الاختصاصات يغلب عليه الطابع اللغوي. ولعل عددا ليس باليسير من المشكلات اللغوية يظهر بجلاء في البدايات الأولى للتعليم، يقف حائلا أمام كل من المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في سبيل تحقيق أهدافه التعليمية وكفاياته اللغوية المبتغاة.

بناء على ما سبق، سنحاول من خلال هذا البحث الموسوم ب: «توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها»، إخضاع عملية تعليم وتعلم اللغة العربية للعرض التحليلي والاستقراء العلمي، ثم وضعها تحت المجهر الموضوعي قصد إمارة اللثام عن المشكلات التي أقضت مضاجع المسؤولين والأولياء على حد سواء في ضعف التمثيل اللغوي لدى المتكلمين بغيرها.

نروم من خلال ذلك الإجابة على التساؤلات التالية:

- كيف يمكن استثمار معطيات اللسانيات التطبيقية في تعليم وتعلم اللغة العربية؟

- هل للسانيات التطبيقية دور في حل مشكلات متعلمي اللغة العربية خاصة ما تعلق منها بالمستوى الدلالي والمعجمي والصوتي؟

- كيف يتم توظيف ما استجد في علم اللسانيات التطبيقية في تعليم المستويات الثلاث المذكورة آنفا؟

وعليه سوف سنحاول الإجابة على هذه التساؤلات معتمدين في ذلك كله على المنهج الوصفي لملائمته موضوع البحث وذلك بشيء من التحليل، حيث سنستهل البحث بمقدمة، وسنقدم في نهاية المداخلة مجموعة من

الاقتراحات والتوصيات التي نراها ستسهم في عملية تطوير الإجراء التعليمي/ التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية:

اللسانيات التطبيقية، الديدكتيك، الملكة اللغوية، التعليمية، تحليل الأخطاء.

المقدمة

يعيش العالم أجمع والعربي على وجه الخصوص تدفقا علميا هائلا وثورة رقمية مميزة صاحبها ثورة مصطلحية في شتى المجالات العلمية، تولى عن هذه الثورة علوما جديدة تقرر خلالها صناعة معجمية والمصطلحية ذات استقلالية ظاهرة، ولقد كان لعلوم اللغة نصيبها من هذه الثورة ومخرجاتها، باعتبار اللغة ما هي سوى ظاهرة اجتماعية يصلح عليها ما يصلح على غيرها من الظواهر الاجتماعية الأخرى، حيث هي تعبيرٌ وانعكاسٌ لألسن البشر وتصورات مجتمعاتهم وتعكس تطورهم وتماشى وإبداعاتهم العلمية، ولعل من أبرز ما ميز القرن العشرين هو ظهور علم اللسانيات على يد العالم السويسري فيردينان ديوسوير Ferdinand De Saussure الذي نقل الدراسة اللغوية من النمطية المعتادة إلى الدراسة العلمية الحديثة، حيث سعى من خلال ذلك إلى ردم الهوة بين علمية اللغة وجعلها هدفا حد ذاتها لا غاية، لكن ما ينبغي الإشارة إليه هو أنّ سويسير لم يكن مبدع الدراسات اللغوية؛ لأن دراسة اللغة كانت قد شهدت نقلات مهمة في العصور الإسلامية العربية خاصة ما تضمنته كتابات ابن جني (ت ٣٩٢ هـ) ثم كتابات ابن حزم الأندلسي (ت ٤٥٦ هـ) العالمين اللذيناهتما اهتماما بالغاً بدراسة المستويات اللغوية، خاصة كتاب «الخصائص» لابن جني، و«الإحكام في أصول الأحكام» لابن حزم، بيد أن العالم السويسري ديوسوير يمثل نقلة نوعية في بلورة وتحديث الدراسات اللغوية

(١) ولد فيردينان دو سويسير في جنيف سنة ١٨٥٧، استهل حياته بعلم الكيمياء ثم انتقل إلى دراسة اللغات ونقل دراسته إلى جامعة ليزج أين تابع دراساته اللغوية ولم يكتب كثيراً من المؤلفات اللغوية، حتى إن محاضراته في علم اللسانيات لم يحضر طباعتها، بل جمعها وطبعها طالبان من طلابه هما شارل بالي (Bally) وسيشهاي (Cechehay)، وقد تعددت ترجمات هذه المحاضرات فمنهم من ترجمها بمحاضرات في اللسانيات العامة ومنهم ومن سَمّاها دروس في اللسانيات العامة، وآخرون ارتأوا ترجمتها بدروس في علم اللغة العام.... بتصرف من: د. محمد حسن عبد العزيز؛ سويسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، د ط، 1990، ص ٩-١٣.

وغربلة اتجاهاتها وتحديد فنونها ليكمل مسيرته كل من بلومفيلد (Bloomfield) تشومسكي (Chomsky) وغيرهما في العالم الغربي.

ولكن يجدر بنا في هذا المقام الاعتراف باستقبال الغرب لتلك الثورة اللغوية بجدية وحزم، حيث تناولتها أقلام النقاد والعلماء اللسانيين فجددوا وأجادوا فيها وأبدعوا وطوّروا من المناهج والطرق الدراسية اللغوية، بحيث ارتقى علم اللغة عندهم إلى أن صار يتماشى بالتوازي مع التطورات والنقلات النوعية في باقي المجالات، وما يثير الألم أن أرضيتنا اللغوية قادرة على استيعاب ما جدّ في مجال اللسانيات، في حين أنّ العرب لم يفد من تلك الثورة في مجالات وميادين التطور والرقى في البحث العلمي خاصة في المجال التعليمي منه، وأضحت مادة اللسانيات كنظيرها من مخرجات التطور العلمي والبحثي، حبيسة أدراج المكاتب ورفوف الخزانات واستهلكت نظرياتها وآراؤها الموزعة على علم اللغة العربية في الجانب النظيري أكثر منه في جانبه التطبيقي، حتى غدت بذلك كائنا طفيليا على اللغة العربية أثقل كاهلها بمحاولاته النظرية، وذلك يرجع في الأساس إلى عدم استثمار ميدان علم اللسانيات التطبيقي (Applied Linguistic) ومُخرجاته في مناهجنا الدراسية والتعليمية، لأنّه بالنظر لما وصلت إليه الأبحاث والآراء التنظيرية في المجال اللغوي في عالمنا العربي وبالموازاة مع نظيرها الغربي تُعدّ ذات شأن نسبيا، ولا تقل شأنًا عن التّنظير اللغوي في اللسانيات الحديثة والمعاصرة، ولعل ما يهمن في هذا المقام كثيرا هو ميدان اللسانيات التطبيقية، لأنه المجال الخصب لبلورة الطرق والوسائل المستعملة في تعلّم وتعلّم اللغة العربية ومعظم اللغات مع ما جدّ من رؤى ونظريات وما استجد في الآونة الأخيرة «فقد استقل هذا الفرع من الدراسات اللغوية منهجيا سنة ١٩٤٦ عندما دُرّس في جامعة ميتشجان، وأسست مدرسة علم اللغة التطبيقي (School

(Of Applied Linguistic) في جامعة أدنبرة سنة ١٩٥٨^(١)، ويمكن القول بتعريف اللسانيات التطبيقية على أنّها العلم القائم على دمج تطبيقي لكثير من النظريات اللغوية وغير اللغوية خدمة للغة، وهو العلم الذي تتظافر فيه العديد من العلوم لمعالجة اللغة الإنسانية وحل مشكلات تعلمها.^(٢) أي أن اللسانيات التطبيقية علم تطبيقي أكثر منه نظيري، يهدف بالأساس لاستثمار المعطى النظري للآراء والنظريات اللغوية ووضعها حيز التجربة والاختبار على أرض الواقع في سبيل تحقيق فرضيات مصاغة قبليا وذلك كله خدمة للغة ومستلزماتها من علوم.

تكمن أهمية البحث في علاقة اللسانيات التطبيقية ومخرجاتها في تذليل العقبات وتيسير الفعل التعليمي/التعليمي للغات الأجنبية عامة وللغة العربية على وجه الخصوص، وسينصب عملنا على الفئة غير الناطقة باللغة العربية، أي الأجانب الذين يحاولون تعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

يهدف هذا البحث الذي نحن بصدد مساعدته الأساتذة العاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية كلغة أجنبية من خلال الاستفادة من النتائج العلمية ومحاكاتها على أرض الواقع خاصة تلك التي انبثقت من علم اللسانيات التطبيقي الذي ساهم ويساهم كثيرا في العمليات التعليمية، لكن للأسف الشديد لا زال البعض من معلمي اللغات في الوطن العربي، إن لم نقل جلهم لا يولي لها الاهتمام الأكبر، بل يتجه العديد منهم لسلوك الأنماط التقليدية التي لا ترق لأن تلائم مستجدات القرن الراهن العلمية والتكنولوجية.

بناء على ما سبق، سنحاول في هذا البحث الموسوم ب:

(١) يُنظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥، ص ٨٠.

(٢) يُنظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص ١٢-١٣.

«توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها»، التطرق للمجالات التي يمكن الإفادة فيها من علم اللسانيات التطبيقي المعاصر، وسنحاول جعل البحث مرتبطاً أولاً بالعناصر الداخلية المُكوِّنة للغة العربية، وبالتالي سنخصص الدراسة ضمن ثلاثة مستويات هي على التوالي: الصوت والدلالة والمعجم، تلك العناصر التي يجب على معلم اللغة العربية ربط معطياتها باللسانيات في سبيل تجاوز النظرة الكلاسيكية والسلبية لللسانيات على اعتبار أنها ميدان علمي نظيري أكثر منه تطبيقي، بل ربما يتجاوز تلك النظرة الى اعتباره ميداناً بحثياً ذو صلة بالفلسفة ولا يَتَمَّاسُ لا من قريب ولا من بعيد مع قطبي المادة التعليمية المتمثلة في (النطق اللغوي والكتابة)، والله أسأل التوفيق والسداد، فان وفقت لذلك فهذا من فضل ربي وان أخطأت فهذا جهد بشري يحتمل الصواب كما يحتمل الخطأ، وكفيني شرف خوض ميدان البحث العلمي، والله ولي التوفيق والسداد.

ستتوزع هذه الدراسة على حسب المحاور التالية:

المقدمة: كمدخل للبحث

أولاً: اللسانيات التطبيقية في خدمة تعليمية اللغات

ثانياً: اللسانيات التطبيقية (المفهوم والمجال)

ثالثاً: تعليمية اللغة العربية عبر المستويات الثلاث

الخاتمة: النتائج والتوصيات

لكن لا يفوتنا في هذا المقام التنويه لأهم البحوث والدراسات السابقة التي انصبت حول عملية ادماج اللسانيات التطبيقية ومخرجاتها ونتائجها في عملية التعليم والتعلم للغة العربية للناطقين بغيرها، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- «علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية» لعبده الراجحي والصادرة عن دار المعرفة الجامعية في الإسكندرية سنة ١٩٩٥.
- «العربية في اللسانيات التطبيقية» لوليد العناني الصادرة عن كنوز المعرفة في طبعته الأولى بعمان سنة ٢٠١٢.
- «دراسات في اللسانيات التطبيقية» لحلمي خليلا لصادرة عن دار المعرفة الجامعية بالاسكندرية في دولة مصر، وذلك سنة ٢٠٠٣.
- وأخيرا دراسة لوليد العناني بعنوان «العربية في اللسانيات التطبيقية» الصادرة عن مطبعة «كنوز المعرفة» بعمان سنة ٢٠١٢. وغيرها من المقالات والصادرة في مجلات علمية ومعرفية في شتى أقطار الدول العربية والغربية، لكن اكتفينا بذكر أهم هذه الدراسات التي نراها من وجهة نظرنا أكدت بل ودعت لادماج نتائج ومخرجات علم اللغة التطبيقي في تعليمية اللغة الغربية.

أولا: اللسانيات التطبيقية في خدمة تعليمية اللغات

لعل المتتبع أو الممارس لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية خاصة لدى الناطقين بغيرها يواجه لا محالة العديد من المشكلات التي تقف حائلا دون الوصول لهدفه المرجو، وهذه المشكلات تولد لديه إشكالات تحتاج لإجابة حازمة قصد وضعها حيز التنفيذ في سبيل تجاوز هذا الواقع اللغوي، والإجابة لا محالة تتأتى من لدن اللسانيات التطبيقية التي تمده بها على أساس مكتسبات اللسانيات النظرية بدءا بعملية الوصف الدقيق والعلمي للظاهرة ثم صياغة تفسيرات علمية لها مستعينة في ذلك بنتائج ومخرجات العديد من العلوم البحثية كاللسانيات الاجتماعية Sociolinguistics ، اللسانيات النفسية Psycholinguistics ، اللسانيات العصبية Neurolinguistics وغيرها من العلوم الحديثة ذات الصلة الوثيقة باللغة، تلك

العلوم التي كان لها علاقة ظاهرة ومباشرة باللسانيات.^(١)

والخوض في أوجه التفاعل والتمازج أو قُلْ التكامل بين كل من اللسانيات التطبيقية وميدان تعليم اللغات يقودنا للحديث عن الآليات التي تبرر هذا التفاعل والتمازج بينهما ومسوغات التكامل الناتج عن ذلك.

هذا ما ذهب إليه كوردير عند وصف العملية التعليمية للغات على أنها ضرب من ضروب التطبيق الفعلي والصريح لمخرجات اللسانيات التطبيقية، وهي تشكل بذلك جزءاً لا يتجزأ من العملية الكلية التكاملية، يقول عبد السلام المسدي ملخصاً رؤية كوردير ضمن هذا السياق: «عندما نتحدث عن تعليم اللغات فان مصطلح «التعليم» يغدو ملتبساً إلى حد بعيد، إذ كثيراً ما يطلق على نشاط المعلم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غيراً الممارسين يعلمون أن ذلك نقطة النهاية لعمل دائب من الإعداد الطويل والتنظيم المبوّب والتعديل المتواصل، ولكل ذلك أهمية بالغة إذ هو مما لا يتجزأ من العملية الكلية، إلا أن معلمي اللغات كثيراً ما يغفلون عن حقيقة صريحة وهي أنهم في عملهم إنما يتكئون على عمل أناس غيرهم يحددون لهم سلفاً ما يجرونه في حجرات التعليم. إن معلم اللغة يستعمل الكتب المقررة وأدوات الإيضاح المستندات البصرية وغير ذلك، ثم يعمل وفق برمجة زمنية محددة، وكثيراً ما يرشح طلبته إلى مناظرات يشرف غيره على حظوظها، والمعلم في معظم الأحيان لا يسهم في أي من تلك الأمور، وإذا استشير بشكل صوري، بينما تحدد تلك الاختيارات ما يجري في فصل التدريس تحديداً كلياً أو يكاد...»^(٢).

(١) ينظر: وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، عمان، كنوز المعرفة، ط١، ٢٠١٢، ص ٢٢.

(٢) عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، بيروت، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١، ٢٠١٠، ص ١٩٢.

تأسيساً لما سبق يمكننا القول بدلائل التفاعل التكاملي الحاصل بين كل من اللسانيات التطبيقية ومجال تعليمية اللغات إنما تكمن أساساً في اعتبار مدار شغلهم يتمحور أولاً حول اللغة، ضف إلى ذلك الترسانة المصطلحية التي تمدها اللسانيات التطبيقية لمجال تعليمية اللغات والتي بموجبها يتم شق مسار التنظير اللغوي والتمثيل الجيد لقضايا التعليم وتيسير فهمها ومعالجة قضاياها، ولعل الرابط الأساس بينهما إنما يكمن في الهدف والغاية الواحدة التي يسعى كل منهما إلى تحقيقها والمتمثلة في الغالب في كيفية التعلم وطرق وأساليب تجاوز العوائق من خلال الحلول المقترحة من كلا الجانبية، والتي تمس طبعاً كل المستويات.

ومع النقلات النوعية والتطور الطارئ للبحوث اللسانية تجد اللسانيات التطبيقية نفسها ضمن مسار واحد وموحد، لا يسعها سوى التفاعل الحي والمستمر مع مستجداته، ومن هذا المنطلق يرى بعضهم أنه «من الواجب أن يواكب اللسان التطبيقي التطورات الحاصلة في مجال تعليم اللغات ليسترفد من التجارب الناجحة ما يمكننا من تحديث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة مع الإقبال الكبير على تعلمها»^(١).

ثانياً: اللسانيات التطبيقية (المفهوم والمجال)

لعل الدارس وهو يلقي نظرة سريعة على المنتج والدرس اللساني يدرك أساساً أن اللسانيين قد جعلوا اللسانيات فرعين أساسيين هما: اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، واللسانيات النظرية تضم جميع الدراسات التفسيرية والتنظيرية لعلم اللغة،

(١) مصطفى جغوب، اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/ المقاربة الإجرائية أنموذجاً، مجلة العلامة، العدد ٥٥، ديسمبر ٢٠١٧، من ص: ٣٤٢ إلى ٣٥٤.

بدأت مع مؤسسها السويسري فريديناند دي سوسير وانتهت عند الأمريكي نعوم تشومسكي Naom Chomsky، مروراً بكل من ورومان جاكبسون، فيرث، أندريه مارتيني، بتروبتسكوي، بلومفيلد، لويس يلمسليف وزيلغ هاريس.^(١) في حين نجد أن اللسانيات التطبيقية سيرورة تاريخية مختلف وان كانت متداخلة نوعاً ما معها في بعض المجالات، إلا أنها ذات طابع خاص، فهي بالموازات مع اللسانيات النظرية حديثة النشأة، تسود بعض الضبابية في مجال عملها واشتغاله، لأن مصطلحاتها تتقاطع مع العديد من المجالات الأخرى. فما مفهوم اللسانيات التطبيقية؟ وما هي مجالات اشتغالها؟

إذا كانت اللسانيات النظرية أو ما يصطلح عليها باللسانيات العامة هي دراسة اللغة (أي لغة) في ذاتها ومن أجل ذاتها^(٢)، بمعنى دراسة اللغة دراسة وصفية تفسيرية من أجل الوصول إلى القوانين الداخلية والخارجية التي تحكمها، والدراسة العلمية للغة هنا من حيث أنها ظاهرة إنسانية بغض النظر عن أن تكون لغة قوم بعينهم، لكن هذه الصفة لا تصدق على اللسانيات التطبيقية لأنها عكس التمثيل الحاصل في اللسانيات العامة، فهو بمقابل ذلك تطبيق أكثر منه تنظير، لذلك فإن اللسانيات التطبيقية تمتاز "بأساليب وإجراءات عملية، لحل مشكلات معينة، ذات صلة باللغة..."^(٣)، ولعل هذه الإجراءات والأساليب والوسائل التي تعتمد عليها اللسانيات التطبيقية في حل هذه المشكلات إنما تتكئ فيها على جملة من مخرجات ونتائج علوم أخرى كعلم

(١) ينظر: حلمي خليل، مقدمة لدراسة فقه اللغة، الاسكندرية، مصر، دار المعارف الجامعية، د ط، ١٩٩٢، ص ٤١ وما بعدها.

(٢) ينظر: فريديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، بغداد، دار الآفاق العربية، د ت.

(٣) حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الاسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية، د ط، ٢٠٠٣، ص ٧٣.

النفس وعلم الاجتماع والنظرية المعرفية...الخ، لهذا فانه العلم الذي يستخدم منهج اللسانيات النظرية أو العامة ونتائجها في حل بعض المشكلات الوثيقة الصلة باللغة، وذلك بالاستناد لميادين أخرى غير لغوية. وميدان هذا العلم واسع يضم المجالات كالترجمة، صناعة المعاجم، تعليم اللغات الأجنبية، تعليم اللغة الأم، تعليم القراءة والكتابة، معالجة أمراض الكلام والنطق... الخ للإشارة فان بعض اللسانيين العرب أمثال مازن الوعر قد حصروا اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغات، واقتربت آراؤهم من آراء ولكنز Wilkinz ومكاي Mackey حيث اقترحوا على التوالي مقابل لها وهي: «الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية» و«علم اللغة التعليمي»، وبذلك أضحى هذا العلم يبحث في التطبيقات الوظيفية البراغماتية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، ويبحث أيضا بالوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها.^(١)

ثالثا: تعليمية اللغة العربية عبر المستويات الثلاث

1- علم الأصوات في تعليمية اللغة العربية

للعرب القدامى باع طويل في الدراسة الصوتية للغة، وذلك واضح من خلال التراث الثري الذي تركوه، فقد وصل العرب الى مستوى لا يستهان به من خلال تنظيم الأصوات وتحديد المخارج بدقة وما إلى ذلك من الأمور المتصلة بعلم الأصوات. ولعل الدارس لهذا التراث الغني الذي خلفه العرب يدرك مدى وقوفهم على الظواهر اللغوية وصياغتهم بدقة ووضوح لمصطلحاتها التي لا تختلف في مضمونها على المصطلحات العصرية الغربية كمصطلح (الإدغام) الذي يقابل مصطلح (التمائل) Assimilation وهو عبارة عن تغيير صوتي حيث تتغير بعض الصوتيات

(١) مازن الوعر. دراسات في اللسانيات التطبيقية. دار طلاس. ط١، ١٩٨٩. ص٧٤.

(حروف العلة أو الحروف الساكنة عادة) لتكون أكثر تشابهاً مع الأصوات الأخرى القريبة. إنه نوع شائع من العمليات الصوتية عبر اللغات. يمكن أن تحدث المماثلة إما داخل كلمة أو بين كلمات. تحدث في الكلام العادي، وتصبح أكثر شيوعاً في الكلام الأكثر سرعة. وهذه الظاهرة تحدث عنها دانيال جونز Daniel Jones بقوله: «استبدال صوتٍ بآخر تحت تأثير صوتٍ ثالثٍ يكون قريباً منه في الكلمة أو في الجملة^(١)»، ويمثل له بكلمة (Horse-shoe) إذ إنّ حرف S في آخر كلمة Horse ينطق هنا sh^(٢)، يبدو أن مصطلح المماثلة متقارباً إلى حد بعيد بل ومُتّحداً مع مصطلح الإدغام في العربية خاصة في مدلوله ووظيفته، وقد وقف العلماء المسلمون على قضية التبر بشيء من التحليل والتفسير خاصة، لذلك فإنه يبدو بأن اللغويين القدامى قد عرفوا النبر أو أشاروا إليه وإن لم يدرسوه دراسة مستقلة، حتى أن طرق تعبير أصحاب هذا الرأي قد تنوعت عن هذا المعنى، فمن قائل بأن النبر مصطلح لساني حديث الصلة بمصطلح النبر القديم، ومن قائل بأنه لا يمكن أن يجهل العرب ظاهرة النبر، مع تعريف أهل اللغة له بما يقارب المعنى الاصطلاحي المتداول عند اللسانيين المحدثين، ومن قائل بأن هناك إشارات مهمة للنبر كمصطلح ومفهوم لدى بعض العلماء، بل رأى طائفة من الدارسين أن العرب القدامى درسوا النبر ضمن بعض المصطلحات الخاصة «كالتنغيم» و«النغم» - Into nation^(٣)، كما أنما عبد السلام المسديّ عرض تعريف ابن سينا له (ت ٤٢٧ هـ) الدقيق للنبر (Stress) والتنغيم Intonation حيث

(1) Daniel Jones defines assimilation as “ the process of replacing a sound by another sound under the influence of a third sound which is near to it in the word or sentence . « - Daniel Jones ,AnOutline Of English Phonetics, Stechert & Cornell University Library,USA, 1960 , pp . 217 – 218.

(٢) عبد العزيز مطر، «علماء الأصوات العرب سبقوا اللغويين المحدثين»، اللسان العربي، ٧م، ج١، ١٩٧٠، ص ٥٢.

(٣) ينظر: خالد عبد الحليم العبسي، النبر في العربية: مناقشة للمفاهيم النظرية ودراسة أكوسيتيكية في القرآن، أربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠١١، ص ٣١.

قرر بأنه يجاور ما توصلت إليه اللسانيات المعاصرة من مخرجات ونتائج لهذه الصفة، والخاصية الصوتية التي يظهر أنها غير واردة في مناهج التعليم العربية، فينقل المسدي قول ابن سينا عن النبر قائلاً: «ومن أحوال النغم: النبرات، وهي هيئات من النغم مدية غير حرفية، يتدئ بها تارة وتخلل الكلام تارة، وتعقب الكلام تارة، وربما تُكثّر في الكلام، وربما تقلل، ويكون فيها اشارات نحو الأغراض، وربما كانت مطلقة للإشباع ... وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها مثل أن النبر قد تجعل الخبر استفهاماً، والاستفهام تعجباً وغير ذلك، وقد تورد للدلالة على الأوزان والمعادلة، وعلى أن هذا شرط وهذا جزاء، وهذا محمول وهذا موضوع»^(١).

وبالتالي فقد كان للعرب القدامى دوراً رائداً في علم الأصوات، فقد تحدثوا إلى جانب ذلك عن الأصوات الانفجارية والاحتكاكية والاستطالة، وفرقوا بين الهمس والجهر، وبين الرخاوة والشدّة وصفة التفشي والصفير والقلقلة...، وقد كان لهم قدم سبق في تحديد مخارج الحروف اللغوية فوصفوا الحروف بالحلقيّة والجوفية والأسنانية والشفوية واللثوية...، ولعل ذلك من محيط زاخر من إنتاج علمائنا الأوائل في مجال الأصوات، وأصدق دليل على ذلك ما جاء به الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٠ هـ) في معجمه الموسوم ب: (العين) على مصطلحات مرتبطة بهذا العلم والذي أتم عمله في هذا الكتاب هو تلميذه سيبويه (ت ١٨٠ هـ).

بالرغم من سبق الذي أحدثه علماء العربية القدامى خاصة أولئك الذين قاموا بتدوين علومها أمثال الخليل بن أحمد الفراهيدي، وتلميذه سيبويه، إلا أن هذا العلم لا يزال لم ينعتق

(١) عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، تونس، الدار العربية للكتاب، ط ٢، ١٩٨٦، ص ٢٦٦.

من جليابه التنظيري خاصة جامعاتنا ومدارسنا التعليمية، مع أنه اللبنة الأولى لضمان كفاءة وميزة لغوية وبه تميز اللغات، فإتقان الصوت هو إلى حد ما إتقان اللغة. وغياب التفعيل اللغوي لعلم الأصوات ووضعه ضمن أرضية التطبيق الفعلي في حواضرنا العلمية من شأنه جعل تعلم اللغة العربية من أبنائنا، لا سيما أولئك غير الناطقين بها صعب المنال.

لذلك فإن المدرسين والأساتذة في المدارس والذين لهم اطلاع على علم اللسانيات خاصة التطبيقي منه لم يتجشمو عناء تعليم كيفية توظيف علم الأصوات، وإنما يكتفون بإطلالة سريعة على مباحث علم اللسانيات. وربما ذلك شكل ولا يزال يشكل أزمة تفعيل التنظير اللغوي وإخراجه من حيز الأدبيات المكررة إلى التطبيق الواقعي لهذا التنظير، لذلك من اللغويين والباحثين الغربيين من تنبهوا إلى هذه الأزمة فوضعوا أبحاثهم التنظيرية على محك التطبيق فأينعت ثماراً واقعية ومرئية على أرض الواقع، خاصة ما تعلق بها بتعليم اللغة، ولعل المراجع الجامعة في مجال علم الأصوات كثيرة يستطيع المدرس والأستاذ استثمار نتائجها ومخرجاتها العلمية ووضعها حيز التطبيق العملي للوصول لتعليم لغوي سلس واكساب المتعلم قدرة صوتية تؤهله ل إتقان اللغة المستهدفة، ومن هذه الدراسات العربية نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر: كتاب الأصوات اللغوية للدكتور إبراهيم أنيس وعلم الأصوات للدكتور كمال بشر، والمنهج الصوتي للبنية العربية للدكتور عبد الصبور شاهين، وأصوات اللغة للدكتور عبد الرحمن أيوب...إلخ.

وبعد هذه الإطلالة السريعة والمختصرة لبعض ما أشارت إليه مدونات العرب القدامى والمحدثين بخصوص علم الأصوات في تعليم العربية، يمكننا طرح بعض المقترحات في تبيان صيغة

الاستفادة من اللسانيات التطبيقية بذات الخصوص وإدماجها في تعليم وتعلم اللغة العربية خاصة أولئك الناطقين بغيرها:

أولاً: على القائمين على وضع مناهج تدريس اللغة العربية إعادة النظر في صياغتها أو على أقل تقدير إدراج تعديلات عميقة فيها سواء من ناحية الشكل أو المضمون، فلو أعطينا مثالا يتعلق بالناحية اللغوية -والذي نراه حسب وجهة نظرنا المتواضعة مفيدا- لِمَ لا تُوضع في قسم تعليم اللغة مادة الصوتيات قبل مادة النحو والصرف أو المزاوجة بينهم باعتبار أن التقسيم اللساني للغة يولي أهمية بالغة لجانب الصوت؟ والتقسيم اللساني يؤكد على أنّ كل لغة مهما كانت -بغض النظر عن اللغة العربية وحدها- يقوم أساسا على الصوت أو ما يعرف اصطلاحا بالفونيم Phonème، ثم ينتقل للبنية أو ما يعرف في عرف الصوتيات بالمورفيم Morphème، ثم يصل في النهاية للتركيب أو السانتاكس Syntaxe، ولعل ادماج هذا النوع من التعليم سيرأب الصدع لا محالة وبقلص الهوة المسجلة في تعليمية وتعلم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، خاصة لو كانت العملية منذ السنوات الأولى في الدراسة.

ثانياً: لعل تعليم وتعلم أول لغة عالمية كانت يتطلب الاستعانة بمن هو ضليع فيها يتقنها اتقاناً جيداً سواء كتابة وكلاماً ونطقاً، لذا من الأهمية بمكان اختيار الأستاذ الكفاء الذي أوتي خبرة كبيرة بل وطويلة في علم الصوتيات، ويكون متسماً بها وقادراً على تعليم النطق السليم لها، ونعني بالأستاذ الكفاء ذلك الذي أوتي الكفاءة العالية في نطق حروف اللغة العربية نطقاً سليماً من حيث المعرفة التامة لمخارجها وصفاتها ثم إتقانه لتنغيمها ونبرها، لذا نرى هنا بأنه من الممكن الاستعانة بذوي الخبرة والباع الطويل في علم الصوتيات في اختيار وتقييم المدرسين الذين يتقدمون لشغل هذا المنصب.

ثالثاً: يتلقى الطالب في هذه المادة كل ما له علاقة من قريب أو بعيد في علم الصوتيات كمعرفته الدقيقة لجهاز النطق، ومخارج الحروف ثم صفاتها، تنظيراً وتطبيقاً. مع تكليف الطالب بالقيام ببحوث علمية ثم عرضها شفها وجوباً، إضافة إلى إجراءات التقييم التي من المفروض القيام بها شفها إلى جانب التقييم الكتابي.

رابعاً: إذا كانت اللسانيات التطبيقية هي إسقاط لواقع اللسانيات النظرية ووضعها على أرضية التجريب والاختبار، فإنه من المفيد حقا إعداد مخبر صوتية لمعلمي اللغات، خاصة اللغة العربية، تحت الإشراف المباشر لأستاذ الصوتيات، تكون مجهزة بكمبيوترات فردية وشاشة كبيرة مشتركة، إضافة إلى سماعات وجهاز تكبير الصوت، ولهذه المخابر فائدة كبيرة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- نقل كل ما هو نظري في اللسانيات النظرية المتعلقة بالصوتيات إلى حيز التطبيق العملي.
- تحديد مخارج الحروف بدقة ووضوح بالنسبة للناطقين بغير العربية.
- اكتشاف الخطأ ذاتياً ثم يليه التصحيح الذاتي لأنه مهم في عملية التعلم.
- الاعتماد على تقنيي السماع والتكرار في عملية تعلم النطق خاصة تلك الحروف التي تحتاج ترقيقاً وتفهيماً.
- استعمال الشاشة المرئية والصوت المصاحب لها في المساعدة على التفريق في بين رسم وكتابة الأصوات المتقاربة في النطق خاصة كالصاد والسين والزاي، الدال والذال والصاد والظاء... الخ، فيتدرب الطلاب على النطق السليم لهذه الحروف وعلى الكتابة المتطابقة

لها، ولعل ذلك يمنح الطلاب جرأة وشجاعة في النطق تتطلبها العملية التعليمية التعليمية، كما يتعود جهاز نطقهم على الأصوات الجديدة عليهم خاصة أولئك الناطقين بغير العربية.

- مصاحبة تعلم الفروقات الصوتية مع الفروقات المعنوية، لأن المعنى مصاحب لتغير الصوت، فمثلاً: كلمة «دال» و «ضال» ليست بنفس المعنى مع التقارب الصوتي الحاصل بينهما، فعندما يدرك الطالب ويستطيع التفريق صوتياً بينهما فإن ذلك سيكتسبه مهارات لغوية تؤهله للتحكم الجيد في اللغة مستقبلاً.

- التمكن الجيد من تقني التنغيم والنبر لأنهما أساسيتان في النطق، ثم إنّ تعلم هذين الصفتين وتوظيفهما التوظيف الجيد لا يؤدي فقط إلى إتقان نطق الأصوات فقط، بل يتعداه لأن يجعل الطالب يتكلم لغة سلسلة مقبولة عند السامعين.

- يجب أن تدخل حصص التطبيق في المخبر الصوتي لتعليم اللغة العربية ضمن ساعات الدرس اللغوي، حيث يجب تخصيص نصاب ساعي أسبوعي لها ويكون إجبارياً، خاصة في السنوات الأولى والثانية من تعلي اللغة العربية، كما هو الشأن في الشعب العلمية والتقنية.

١- علم الدلالة في تعليمية اللغة العربية

علم الدلالة هو علم حديث النشأة نسبياً، حيث ظهر في العصر الحديث، خاصة مع أوائل الكتابات حوله مِنْ قَبِيلِ «دراسات في علم المعاني» (Semantic studies in the science of meaning) لكتبه ميشال بريال Bréal، غير أن ذبوع هذا العلم وانتشاره لم يتحقق إلا سنة ١٩٢٣ بذبوع فجر واحد من الكتب اللسانية التي

ألفها الثنائي Ogden و Richards، بعنوان (معنى المعنى) The meaning of meaning^(١)، لكن هذا العلم لم يعرف باصطلاحه الحالي في تراثنا اللغوي العربي، بيد أنه توجد إرهاصات كثيرة عُثِرَ عليها في مصنفات العلماء المسلمين القدامى تشي بلامح علم الدلالة ومآلاته ومقتضياته، ويمكننا هنا الاستئناس بكتاب «الخصائص» لابن جني و«الصاحبي» لأحمد بن فارس و«المخصص» لابن سيده و«الغريب المصنف» للقاسم بن سلام وأخيرا وليس آخرا «فقه اللغة وسر العربية» للثعالبي.

وقد حُدِّدَ علم الدلالة بصيغ وبتعاريف عديدة أشهرها: «علم يدرس المعنى والدلالات في اللغات الإنسانية»^(٢)، وهو «ذلك الفرع من علم اللسانيات الذي يتناول مدلولات المفردات في اللغات البشرية تزامنيا أو تعاقبيا أو تعالقيًا»^(٣) بمعنى أن هذا العلم يتجاوز مستوى دلالات المفردة إلى دلالات التراكيب، أو هو «العلم الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى»^(٤)، وبالتالي فهو علم مرتبط أساسا بدراسة دلالات العلامات والرموز، أي الدراسة السيميائية للرموز اللغوية وغير اللغوية وأنساقها الدلالية، وعليه فإن هذا العلم يتجاوز الدراسة المعجمية للألفاظ ومعانيها.

لعل الدارس لعلم الدلالة والباحث في مساراته ومناهجه يدرك جيدا مدى المتعة التي يتلقاها ويشعر بها، فهو بلا شك وريب مادة دسمة والحيوية تُرغَّب الطلبة في البحث والغوص في اللغة،

(١) شهرزاد بن يونس، محاضرات في علم الدلالة، محاضرات مقدمة لطلبة السنة الثانية ماستر (تخصص لسانيات عربية)، قسنطينة ١، جامعة الاخوة منتوري، ٢٠٢٠، ص ٣-٤.

(٢) شهرزاد بن يونس، محاضرات في علم الدلالة، ص ٤.

(٣) ن م، ن ص.

(٤) ن م، ص ٥٥، نقلا عن: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب، ط ٥، ١٩٩٨، ص ١١.

الشيء الذي ينتج عنه تمكنا في دلالات ومعاني الألفاظ والتراكيب إن أحسن توظيفها عملياً، كما أن تعليم هذه المادة للطلبة تجعلهم دائمي الارتباط بالعالم المحيط بهم؛ على اعتبار أن هذا العلم يسعى نحو إدراك معاني كل ما هو موجود وفق السياقات التي يؤول إليها.

فينبغي أن يُمنح الطالب في سنواته الأولى مادةً مستقلة مرتبطةً بعلم الدلالة، يتعرف من خلالها على ما قدمه العرب المسلمين القدامى، وما قدمه ويقدمه الآن علماء الغرب، يمكن للأستاذ في هذه المادة منح الطلبة تكويناً معرفياً عن أهم نظريات الحقول الدلالية، وكيفية الوصل بين عدة مفاهيم دلالية، ليصل بهم لمجال صناعة معاجم حقول دلالية، تتماشى مع متطلبات العصر القائم، وسيتمكن الطلاب انطلاقاً من هذه الزاوية معرفة التطور الحاصل لهذا المعجم أو ذاك، ويمكنه استساغة كل جديد أو كل تغيير طرأ على مدلولات الألفاظ في المعاجم التراثية العربية، كما يمكن للطلاب التعرف على طريقة توظيف الحقول الدلالية في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها، لأن معاجم الحقول الدلالية تمثل الجانبَ التطبيقيَّ والعمليَ الفعال والملائم للدراسات الدلالية^(١).

لفهم الكلمة وعلاقاتها الدلالية مع الكلمات الأخرى يستدعينا التطرق لا محالة لما يعرف بالحقول الدلالي، والحقول الدلالي في أبسط تعريفاته هو «مجموعة من الوحدات المعجمية التي تشتمل على مفاهيم تدرج تحت مفهوم عامٍّ يُحدّد الحقل»^(٢)، فالوحدات الدلالية تدرج تحت مفهوم عام يحدد وظيفتها الدلالية، وهذا ما يعرف بوحدة الحقل الدلالي، ولنعطي مثالاً على ذلك كلمة: «طَبُّ» مفهوم عام تدرج ضمنه العديد من الألفاظ كالطبيب، الممرض،

(١) ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٧. ص

(٢) أحمد عزوز، أصول تراثية، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٢، ص ١٣.

المستشفى، سيارة الإسعاف، المريض، الحقنة، الدواء... الخ وغيرها من مجموع الوحدات المعجمية ومفاهيمها الخاصة والتي تندرج تحت حقل دلالي معين، وعليه فإن الحقل الدلالي هو حيز جامع لكل مفردات اللغة التي تعبر عن تصور أو موضوع أو رؤية أو فكرة معينة، فهي كلمات ترتبط بموضوع معين وتنمي لمجال خاص.

وعليه فانه لمن الأهمية بمكان فهم معنى الكلمة من علاقتها بالكلمات الأخرى، داخل حقلها الدلالي؛ لأن الحقل الدلالي هو الذي يربط العلاقات بين الكلمات ويحصرها في أفق ومنظور معينين حتى يُفهم معناها وعلاقتها بالمفهوم العام للسياق التلفظي، ولعل هذا الجانب من الدرس اللساني يساعد الطلاب في اكتساب مهارات لغوية وحزمة لا يستهان بها من الألفاظ التي تؤهلهم لاستثمارها في سياقات تلفظية معينة.

فإذا استطاع الأستاذ الربط التطبيقي بين التنظير الدلالي وتطبيقاته في الصف التعليمي للغات فإن ذلك سيعين الطلبة على فتح أفاق واسعة أمامهم تساعد في زيادة رغبتهم النفسية في تعلم اللغة العربية، وتهياً لهم الطريق لاستيعاب أكبر عدد من الألفاظ وتصنيفها لحقولها الدلالية الملائمة لها، ولعل هذا ما نراه رائجاً في سوق تعلم اللغات حيث القواميس الجامعة لأكثر الألفاظ والتعابير الأكثر شيوعاً في الطب مثلاً وفي التجارة، أو مواضيع محددة بدقة كتلك المستعملة بكثرة في السوق، في المطار، في السفر وعند التعارف، وكل ذلك يسهم في تذليل العقبات أمام اكتساب القدرة اللغوية في سياقات متعددة، فلو أتقن الطلاب المستوى الدلالي وحيثياته، فسيخطون خطوة كبيرة في تيسير المهمة على أنفسهم وعلى أساتذة اللغة، وتتمثل هذه الخطوة في تجميع كم هائل من الحقول الدلالية واستيعابها جيداً، ومن ثم تحقق الفائدة

المنشودة لناطقين بغير العربية تتسع رؤيتهم وأفقهم العلمي حيث يستطيعون لا محالة الخوض في شتى المجالات باللغة العربية إلقاء وفهما.

١- المعجمية في تعليمية اللغة العربية

يعتقد متعلم اللغة العربية واللغات الأجنبية والأستاذ أحياناً أن وظيفة المعجم تقتصر أساساً وقصراً على استخراج المعنى اللغوي لهذه اللفظة أو تلك، وهذا أمر غير صائب، فالمعجم في أغلب الأحيان - إذا استثنينا القواميس الصغيرة المختصرة والمعنية بمقابلات المفردات- مصدر موسوعي متعدد المعلومات وغزير المعارف، يحتوي عادة مقومات الحضارات الفكرية من نثر وشعر وأقوال فلاسفة وأداء خلدوا أعمالهم عبر مرور الأزمان، بل وظيفته تتعدى مجرد العثور على معاني الألفاظ إلى توسيع أفق الاطلاع وفهم جوانب علمية ومعرفية لحضارة العرب، وعليه فانه من غير المقبول أن يتخرج الطالب وهو لا يدرك الجوهر الأساس الذي عليه صنعت المعاجم، ولا ينتفع بوظيفتها المكملة لتعليم اللغة العربية وميزتها ودورها الحضاري الذي تؤديه في سبيل اكتساب أداء لغوي ونظرة موازية لأهل اللغة العربية.

وعليه فانه من الضروري بل من الواجب دمج مادة دراسية في فصول الجامعة تُعنى بتدريس الطلبة كل ما له علاقة بالمستوى المعجمي من طرق ومناهج صناعة المعجم مروراً بالتعرف على أنواع المعاجم من حيث الشكل والمضمون، على أن تكون لهم حصص تطبيقية يمارسون -بمعينة أستاذتهم- محاولات بحثية في صناعة وإعداد معاجم مختصرة، لنقل المعلومة من الفضاء النظري إلى الحيز التطبيقي.

يبدو أن لدراسة المعجم وما يتعلق به من عناصر يدخل

في صميم اكتساب القدرة والكفاءة اللغوية، لأن الدارس له سوف يتمكن لا محالة طرح قضايا لغوية من قبيل التطور التاريخي للمفردة اللغوية، التغيرات التي طرأت على بنيتها التركيبية، مستوياتها اللغوية من حيث الفصاحة والمفردة الدخيلة على العربية والمعرّبة والمولدة... الخ، إضافة للحقل الدلالي الذي يمكن للمفردة المشار إليها أن تُصنّف ضمنه، كل ذلك يتم من ناحية البنية والتركيب والصوت والدلالة، المستويات الأربع التي تعد من الكفاية بمكان لأن تؤهل المتعلم لاكتساب مهارات لغوية مضبوطة وصحيحة.

للإشارة فقط، هما يمكننا العودة للحديث عن أهمية الحقل الدلالي في صياغة المعاجم التي تمثل المفردات الأكثر شيوعا واستخداما في مجال محدد، هذه المعاجم لو تدمج في العملية التعليمية والتعلمية للغة العربية خاصة أولئك الناطقين بغيرها، يقطع الطلاب أشواطاً بعيدة في الاكتساب المميز للقدرة والكفاءة اللغوية، شرط توخي سبي الحفظ والتكرار ثم الاستعمال الذاتي لتلك المفردات ذات الحقل الدلالي والموحد، ثم استثمارها في سياقات مختلفة بمعية أستاذ المادة، ومن ثمّ يمكن للطلاب التزوّد بمخزون لغوي هائل إلى جانب القدرة اللغوية في استدعاء هذا المخزون وتوظيفه كلما استدعت الضرورة ذلك.

من بين الوسائل التطبيقية لهذه الرؤية العلمية هي تكليف الطلبة القيام بإحصاء وجمع أكبر قدر من الوحدات اللغوية ذات الصلة بحقل دلالي معين، على أن يتم التدقيق فيها وتصنيفها وتمحيصها من الأخطاء الوارد، ثم جمعها وتصنيفها تصنيفاً علمياً حتى يصل الطلاب إلى وضع نموذج لمعجم لغوي للمفردات والألفاظ العربية الأكثر شيوعاً والأوسع استخداماً في شتى المجالات والعلوم يستفيد منها طلبة تعليم اللغة العربية غير

الناطقين بها.

هذا لعمرى ما يدعوا إليه علماء اللغويات والباحثين في صناعة المعاجم، وهي دعوة لتكثيف الجهود وتنسيق البحث والعمل على صناعة معاجم لغوية متخصصة ذات طابع تعليمي يمنح متعلم اللغة غير الناطق بها أريحية وفسحة في الغوص والبحث في اللغة المتخصصة، واكتساب بعد معرفي فيها وقدرة لغوية تسمح له بخوض غمار سياقات لغوية لا غنا عنها في مجالات البحث العلمي، ثم إن لمعاجم التعابير المسكوكة أو ما يطلق عليها بالتعابير الاصطلاحية فائدة لا يستهان بها في الفهم الجيد للغة العربية خاصة عبر التطرق لمقتضيات التعبير الاصطلاحي وسياقه الاجتماعي أو الثقافي الذي وجد فيه أو خلق له، على أن للمعاجم التي تعالج اللفظة ومقابلها أهمية بالغة، وبالتالي يمكن توسيع مجال بحث الطلبة في هذا المستوى المعجمي من خلال تكاثف الجهود وإنشاء قاعدة بيانات افتراضية تنقسم لثلاثة أجزاء: جزء يعالج مفردات حقول دلالية مختلفة وجزء يتطرق للمفردة ومرادفها ومقابلها اللغوي والجزء الأخير يحتوي على التعابير الاصطلاحية الأكثر شيوعاً مع ما يعادلها في اللغة الأم، وبذلك يكون مشروع علمي وبحثي متعدد الجوانب وكبير الفائدة لفئة الناطقين بغير العربية، يسهم في بث روح التعاون والتكاثف العلمي، زيادة على الروح التفاعلية القيمة النهائية التي يتوخاها هذا المشروع.

خاتمة

كانت هذه بعض من النتائج المسجلة من خلال المرور عبر مستويات ثلاث هي: المستوى الصوتي والمستوى الدلالي وأخيراً المستوى المعجمي، والتي تدخل في دائرة التوظيف المباشر لمخرجات اللسانيات التطبيقية وطرق ومناهج استثمارها في تعليمية اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، لكن هناك مجال حيوي يجدر

بنا الإشارة إليه في نطاق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو علم المصطلحية الذي بات ضرورة ملحة وغاية في حد ذاتها خاصة لأولئك الذين قطعوا شوطا مهما في تعلم واكتساب اللغة العربية، ولعل من نافلة القول الإفادة من اللسانيات النظرية والتطبيقية لتعليم الطلبة المباحث الضرورية ذات الصلة الوثيقة بالمفاهيم وكيفية إيجاد ألفاظ ملائمة لها، أي عكس العملية السابقة من البحث عن دلالات الألفاظ ومعانيها، هنا المعنى واللفظ أو الوظيفة كائن وموجود، لكن اللفظ الدال عليه غير موجود، وهذا يتعلق في الغالب بما اسْتُحْدِثَ واسْتَجْدَّ في الحياة عامة بكل ميادينها، فهذا الأمر يؤدي إلى تعرف كيفية إيجاد ألفاظ لمفاهيم طارئة، ولعل في العمليات الترجيحية من اشتقاق وتوليد وتعريب ومحاكاة مندوحة في ذلك، وفق ضوابط وأسس يدعو إليها أخل الميدان.

إن كلّ محب لهذه اللغة وكل غيور على لغة القرآن الكريم، وكل غوّاص في مجورها ومحيطاتها يستلهم دررها ومكنوناتها، بل كل عربي مسلم في العالم أجمع شغله الشاغل تعلم اللغة العربية وتعليمها، وفي ذلك فائدة عظيمة لا من حيث التواصل الحضاري مع الحضارة والثقافة العربية ولا من حيث الإسهام في فهم كلام الله عز وجل، دستور هذه الأمة وخارطة طريق النجاح والفلاح في الدنيا والآخرة، وهذا مصداقا لما جاء في كتابه العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه: ﴿الرَّتِّلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ (١) إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (٢)﴾ [يوسف: ١-٢] وذلك لأن لغة العرب أفصح اللغات وأبينها وأوسعها، وأكثرها تأدية للمعاني التي تقوم بالنفوس؛ فلهذا أنزل أشرف الكتب بأشرف اللغات، على أشرف الرسل، بسفارة أشرف الملائكة، وكان ذلك في أشرف بقاع الأرض، وابتدئ إنزاله في أشرف شهور

السنة وهو رمضان، فكمّل من كل الوجوه، لكن لا يتحقق ذلك كله سوى ببث روح التجديد في مناهج تدريسها وتعليمها وذلك راجع لأهل الاختصاص في الميدان اللغوي، ثم مساهمة هذه الروح المستحدثة من قبل أهل الحل والربط من مسؤولين، ولعل اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي تُعد مجالا رحبا وأرضية خصبة لبث هذه الروح المجددة.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

المراجع العربية

- أحمد عزوز، أصول تراثية، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٢.
- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب، ط ٥، ١٩٩٨.
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الاسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية، ط ٤، ٢٠٠٣.
- حلمي خليل، مقدمة لدراسة فقه اللغة، الاسكندرية، مصر، دار المعارف الجامعية، ط ٤، ١٩٩٢.
- خالد عبد الحليم العبسي، النبر في العربية: مناقشة للمفاهيم النظرية ودراسة أكوستيكية في القرآن، أربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠١١.
- شهرزاد بن يونس، محاضرات في علم الدلالة، محاضرات مقدمة لطلبة السنة الثانية ماستر (تخصص لسانيات عربية)، قسنطينة ١، جامعة الاخوة منتوري، ٢٠٢٠.
- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، تونس، الدار العربية للكتاب، ط ٢، ١٩٨٦.
- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، بيروت، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط ١، ٢٠١٠.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ط ٤، ١٩٩٥.
- فريديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز،

بغداد، دار الآفاق العربية، د ط، د ت

- مازن الوعر. دراسات في اللسانيات التطبيقية. دار طلاس. ط ١، ١٩٨٩.
- محمد حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، د ط، 1990 .
- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، دار قباء، د ط، ١٩٩٧.
- وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، عمان، كنوز المعرفة، ط ١، ٢٠١٢.

المراجع الأجنبية

- Daniel Jones ,An Outline Of English Phonetics, Stechert & Cornell University Library,USA, 1960.

المجلات العلمية

- عبد العزيز مطر، «علماء الأصوات العرب سبقوا اللغويين المحدثين»، اللسان العربي، م ٧، ج ١، ١٩٧٠ .
- مصطفى جغبوب، «اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/ المقاربة الإجرائية أنموذجا»، مجلة العلامة، العدد ٥٥، ديسمبر ٢٠١٧.

دور المعاجم في تعليم العربية للناطقين بغيرها
المعجم المختص أنموذجا: دراسة وصفية تحليلية

د. وهيبة تعشاشات

الملخص:

يُعدُّ المعجم معياراً من المعايير التي يُقاس بها تقدّم المجتمعات وتطوّرها، فهو من الوسائل التعليمية الهامة المساعدة في تعلّم لغة ثانية، إذ يزخر برصيد مفرداتي هائل يُمكن المتعلّم من اكتساب اللّغة وإثراء رصيده اللّغوي كما يساعده في إزالة الغموض والإبهام على المفردات الصعبة سواءً كانت في نص مسموع أو مقروء أو مكتوب، ولهذا أصبح من الضروري وجود معجم سواء كان عاماً أو مختصّاً مرافقاً للعملية التعليمية التعليمية يساعد الطالب أو الباحث الناطق بغير العربية على اكتساب لغة عربية صحيحة وسليمة .

ومن بين أهداف البحث: اكتساب المتعلّم الناطق بغير العربية أساسيات اللّغة العربية باستعمال معجم الوسيط كتكوين أوّلي لاكتساب لغة عربية متخصصة في مجال من المجالات وهو المجال الاقتصادي. واعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي وذلك بوصف كلّ من المعجم العام والمعجم المختصّ وتحديد طبيعة العلاقة القائمة بينهما.

الكلمات المفتاحية: المعجم العام؛ المعجم المختص.

The Role Of Dictionaries In Teaching Arabic To Non-Native Speakers: The Spcialized Lexicon As A Model Analytical Descriptive Study

Abstract :

The lexicon is one of the criteria by which the progress and development of societies is measured.it is one of the important educational means in teaching a second language , as it is filled with a lurge vucabulary that enables the learner to acquire an easy and correct language and helps him in removing ambiguity and ambiguity on difficult vocabulary,wether it is in an au audible or read text or it is written, and for this it has become necessary to have a lexicon,whether it is general or specialized,a ccompanying the teaching leaning process,that helps the non arabic speaking student or researcher to acquire a correct and sound language specializing in the field of economic field.in or study, werelied on the descriptive approach by describin the general lexicon and the specialized lexicon and determining the nature of the relation ship between them.

Key words : general lexicon,specialized lexicon.

مقدمة:

تعتبر الصناعة المعجمية من المواضيع الأساسية، التي تحتل مكانة خاصة في الدراسات اللغوية قديما وحديثا، وهي من أهم الحقول اللسانية التطبيقية، إذ تعالج جملة من مفردات اللغة شكلا ومضمونا شرحا واشتقاقا، دقة ووضوحا مزيلة عنها الغموض والإبهام تدون وتخزن في معاجم لغوية وأخرى مصطلحية، حيث يقاس قيمة كل معجم بما يوفره من تغطية شاملة للمفردات، وبمدى قدرته على أداء الوظيفة التعليمية التربوية والثقافية، والحضارية.

ويعود الاهتمام بالتأليف المعجمي إلى تراثنا العربي، فبداياته مبكرة، عند العرب، أي منذ الشروع في جمع اللغة العربية، والتأليف فيها، وظلّ التأليف مستمرا حتى العصر الحديث، فظهرت صناعة معجمية حديثة متخصصة، تسعى إلى وضع أسس نظرية وعلمية تعتمد عليها في بناء معاجم بمختلف أحجامها ووظائفها وغاياتها، وعليه برع علماء العربية في وضع المعاجم تتضمن ألفاظ عربية ودلالاتها واستعمالاتها حفاظا على لغة القرآن الكريم من الضياع واللحن والعجمة، فنتج عن هذا الأخير أنواع مختلفة من المعاجم منها معاجم عامة لغوية ومعاجم مختصة.

وفي ظلّ التطورات التكنولوجية والاكتشافات العلمية في شتى الميادين التي يعيشها الإنسان في هذا العصر، وتبادل العلوم والمعارف والانتشار السريع للغة العربية عبر العالم، أصبح من الضروري وجود معاجم بشكليها الورقي والإلكتروني موجّهة لفئات خاصّة ولأغراضهم الخاصّة مرافقة لكل عملية تعليمية تذلل الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها. حيث تمكنهم من اكتساب

لغة سهلة وسليمة وصحيحة من خلال اللجوء إلى المعاجم واستغلالها في شرح المفردات الصّعبة وتوضيحها سواء كانت في نص مسموع أو مقروء أو مكتوب كما تساعد الباحث في تعلم لغة عربية متخصصة من خلال اكتساب رصيد مصطلحي في مجال معين من المجالات.

ومن هذا المنطلق تبرز إشكالية البحث على النحو الآتي: كيف يتم استغلال المعاجم اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وما هو دور المعجم المختص وأثره في تعليم العربية المتخصصة للناطقين بغيرها؟ هل توجد علاقة بين المعجم العام والمعجم المختص في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

أهداف البحث:

- يهدف البحث إلى توضيح العلاقة القائمة بين المعجم العام والمعجم الخاص في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- إمكانية تحصيل رصيد مفرداتي والقدرة على توظيفه مشافهة وكتابة في إنتاجات متعلمي العربية الناطقين بغيرها ومن ثمّ اكتساب لغة عربية صحيحة وسليمة.

- اكتساب رصيد مصطلحاتي يمكنه من تعلم لغة عربية متخصصة في مجال من المجالات. ونحدده بالمجال الإقتصادي.

- القدرة على التمييز بين الألفاظ المفردة والمركبة. والتمييز بين المصطلح المفرد والمركب.

المنهج المتبع:

نظرا لطبيعة الموضوع محل الدّراسة وللإجابة على الإشكالية المطروحة، اعتمدنا على المنهج الوصفي في وصف المعاجم، معجم الوسيط، المعجم المختص، وكذا تحديد العلاقة القائمة بين المعجم

العام والمعجم الخاص في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
وتنحصر الدراسة في ثلاثة محاور أساسية وهي كالآتي:

- ماهية المعجم.
- ماهية الصناعة المعجمية.
- دور المعاجم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وينقسم إلى:
 - دور المعجم الوسيط وآثاره في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
 - دور المعجم المختص وآثاره في تعليم العربية المتخصصة للناطقين بغيرها.
- أولاً: ماهية المعجم:

١. تعريف المعجم لغة واصطلاحاً:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور أن: المعجم من عَجَمَ: العُجْمُ والعجم، والعَرَبُ أَعْجَمَتُ الكتاب: ذهبت به إلى العُجْمَةِ وأَعْجَمَتُ الكتاب، وهو خلاف قولك: أَعْرَبْتُهُ، والمراد به جعله مشكلاً، والعَجْمَةُ: الحُبْسَةُ في اللسان مثلاً: رجل أعجم وامرأة أعجمي، إذا كان لا يفصحان ولا يبينان الكلام.^(١)

ويقول أبو الفتح عثمان بن جني: تأتي مادة عجمة للدلالة على الإبهام والإخفاء، ضدّ البيان والإفصاح.^(٢)

والمعجم اسم مفعول من الفعل أعجم يعجم أي إزالة العجمة

(١) ابن منظور: لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م، ص: ٣٨٥، و ص: ٣٨٨.

(٢) عبد القادر عبد الجليل: المدارس المعجمية، دراسة في البنية والتركيب، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٤، ص: ٢٧.

أو الغموض والإبهام، وقد أطلق على نقط الحروف لفظ الإعجام لأنه يزيل ما يكتنفها من غموض وهي: ب، ت، ث، ج، خ.... إلخ، وسمي المعجم معجماً، إمّا لأنه مرتباً على حروف المعجم، وإمّا لأنه يزل إبهام المفردة وغموضها.^(١)

اصطلاحاً: المعجم عبارة عن مرجع يحوي عن مفردات لغة ما، مرتبة ترتيباً هجائياً، إضافة إلى تعريف كل منها مع ذكر معلومات عنها من صيغ صرفية، ونطق واشتقاق، إضافة إلى معانيها واستعمالاتها المختلفة مثل: معجم الوسيط.^(٢)

٢. أسباب تأليف المعجم:

- إن العرب لا يعرفون التأليف المعجمي قبل العصر العباسي، وذلك لأسباب عدة من بينها: انتشار الأمية بينهم، واتقانهم للغتهم فقط، فقد كانت اللغة العربية عندهم لسان المحادثة والمخاطبة والشعر، وكانت بداية الفكرة المعجمية تراود العرب منذ بداية شرحهم للقرآن الكريم حفاظاً عليه من الضياع والتدنيس، وهو السبب الوحيد في تأليف المعاجم العربية، حيث كان من الواجب على العرب أن يعرفوا معاني بعض الكلمات الموجودة في القرآن الكريم، والتي التبس عليهم فهمها، وهذا ما فسّر نشاط حركة التأليف في العصر الإسلامي، وظهور المؤلفات المعنّية بشرح المفردات الغامضة في القرآن الكريم وأشهرها: غريب القرآن للرّاعب الأصفهاني.^(٣)

- حفظ مفردات اللغة عامة وإمكانية استرجاعها في أي وقت

(١) الأسس العلمية للصناعة المعجمية.

(٢) أسماء العايب: المعاجم المدرسية وأهميتها التعليمية، معجم الوسيط أنموذجاً، ماجيستر، كلية اللغة والأدب العربي، جامعة بجاية، الجزائر، ص ١٤.

(٣) أحمد عبد الله الباتلي: المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، ط١، دار الراية، السعودية، ١٩٩٢، ص ١٣.

لأنّ الإنسان لديه رصيد لغوي محدود من المفردات التي لا يعرف مدلولها فيضطر الرجوع إلى المعجم، مهما كان مستوى ذكائه، فهو لا يستطيع إدراك جميع مفردات اللغة.

- البحث عن معاني الألفاظ النادرة الاستعمال أو الغربية داخل اللغة نفسها، لأنّ اللغة تتطور، فيؤدي هذا التطور إلى ظهور كلمات واختفاء كلمات أخرى ولكي يتعرف عليها العودة إلى المعجم.

- إمكانية تفسير الألفاظ الغربية الواردة في الأحاديث المروية عن الرسول صلى الله عليه وسلم، وكذا أقوال الصحابة والتابعين -رضوان الله عليهم- في الكتب.^(١)

- فهم المفردات الغامضة الموجودة في الأشعار والنصوص النقدية عن العرب الفصحاء.

- ضبط الكلمات الصعبة بالشكل التام والتعريف بنطقها الصحيح.

٣. أنواع المعاجم:

تختلف المعاجم بحسب الأغراض الخاصة لكل منها، حيث ظهرت عدة تقسيمات وضعها لغويون مختصون فكانت متعددة، والتقسيم أمر مهم جدا، حيث يبين المنهجية المتبعة في التعامل مع المعاجم والتمييز بينها، فقام «أحمد مختار عمر» بوضع تصنيفا لأنواع المعاجم الموجودة في لغات العالم وهي كالآتي:

١- معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني: حسب نقطة الانطلاق فأما الأولى تهتم بحصر وشرح مفردات اللغة بصفة عامة للمساهمة في حفظ اللغة وشرح معاني مفرداتها وأساليبها، وأما معاجم

(١) المرجع نفسه: ص: ١٥.

المعاني فهي تهتم بالحديث عن معنى أو معان محددة تربطها علاقة واضحة وحصص كافة المفردات والأساليب التي لها علاقة بذلك المعنى، وهي تفيد بجمع كل ما له علاقة بالمعنى محل البحث كالكتب التي تتحدث عن الحيوان، النبات، السلاح اللباس... إلخ.^(١)

٢- معاجم حسب العموم والخصوص: معاجم عامة، معاجم مختصة.

٣- معاجم حسب طريقة الترتيب: معاجم ألفبائية، معاجم أبجدية معاجم صرفية، معاجم صوتية معاجم موضوعية.

٤- معاجم من حيث اللغة: نجد معجم أحادي اللغة، ثنائي اللغة معجم متعدد اللغات.

٥- معاجم من حيث الحجم: معجم الكبير، معجم الوسيط، معجم الوجيز.

٦- معاجم حسب الفترة الزمنية: معجم المعاصر، المعجم التاريخي أو معجم لفترة معينة.

٧- معاجم من حيث أعمار المستعملين: معاجم الأطفال أو الصغار، معاجم الجامعيين والكبار.

٨- معاجم من حيث الشكل: المعجم الورقي، المعجم الإلكتروني.^(٢)

(١) محمد سالم الفيتوري: المعجم العربي وأثره في حماية اللغة العربية وتطورها قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة طرابلس، ص: ٥٥.

(٢) صارة بوسماحة: الصنعة المعجمية العربية الحديثة بين التقليد والتجديد، معجم الوسيط أنموذجا، ماجيستر كلية الآداب والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أحمد بن بلة وهران، الجزائر، ٢٠١٥، ص: ٢٣.

ثانيا: ماهية الصّناعة المعجمية:

١. تعريف الصّناعة المعجمية:

تعرف بعلم المعاجم التطبيقي «lexicographique»، وهو فرع من فروع علم المعاجم «lexicologie»، وهو فن تحرير وإنشاء وتصنيف وطباعة المعاجم أي أن هذا العلم يركز على أربعة أشياء وركائز وهي: التحرير، الإنشاء، التصنيف، الطباعة.

- ويعرفها جيلالي حلام: علم يختص بصناعة وتأليف المعاجم ويعنى بجمع الرصيد المفردات ووصفه وترتيبه وفقا لنظام ألفبائي أو موضوعي، وتعريف المداخل وتوضيحها.^(١)

- وتعرف أيضا بالتأليف المعجمي، فهي تهتم بجمع المعلومات والحقائق وإختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد ثم نشر النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم، أو القاموس.^(٢)

والفرق بين الصناعة المعجمية والدراسة المعجمية هو أن نهاية الصناعة المعجمية تكون بداية للدراسة المعجمية حيث تنتهي الصناعة المعجمية بمعاجم لغوية وأخرى مصطلحية فهذا الناتج من المعاجم والقواميس تعتبر المادة الخام للدراسة المعجمية ومنطلقها.^(٣)

٢. أسس الصّناعة المعجمية:

يذكر علي القاسي أن الصناعة المعجمية تركز على خمس

(١) جيلالي حلام: المعجمية العربية، ط١، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، ١٩٩٨م، ص: ٠٦.

(٢) علي القاسي: علم اللغة وصناعة المعجم، ط٢، بيروت، ١٩٩١، ص: ٠٣.

(٣) نور الدين مكوار: الدراسة المعجمية، الأسس والتقاطع، مقال عن الأنترنت، اطلع عليه يوم: ١١/٠٧/٢٠٢١، سا: ١٩:٤٠.

خطوات أساسية وهي:

١. جمع المفردات أو الوحدات المعجمية من حيث المعلومات والحقائق المتصلة بها وهي مرحلة أولية في الصناعة المعجمية.
٢. اختيار المداخل حسب منهجية المعجمي.
٣. ترتيب المداخل وفقا لنظام معين، ويكون ذلك حسب نوع المعجم واحتيار الترتيب الأببائي، الأببائي، الصوئي.
٤. كتابة الشروحات أو التعريفات، وترتيب المشتقات تحد كل مدخل، حيث تقدم المعلومات الكافية لكل مدخل.
٥. نشر النتائج في صورة معجم أو قاموس، وهذا هو الغرض م الصناعة المعجمية وهو صنع معجم أو قاموس جديد وفقا لمنهجية معينة^(١).

٣. أهمية المعجم ووظائفه:

١. المحافظة على اللغة وحمايتها من الضياع والإندثار.
٢. الكشف عن معاني الألفاظ الغامضة والمجهولة.
٣. مواكبة اللغة للتطور العلمي والفكري.
٤. معرفة المستعمل والمهمل من الألفاظ.
٥. ضبط الألفاظ بالشكل التام ضبطا صحيحا وتأصيل الكلمات ومعرفة كافة استقطابها.
٦. تميز العرب والتخيل عن العربي الفصيح، والعامي عن الفصيح أيضا.

(١) صارة بوسماحة: الصناعة المعجمية العربية الحديثة بين التقليد والتجديد، ص: ١٤.

٧. التعرض لبعض الظواهر اللغوية: كالترادف، التضاد، المشترك اللفظي.
٨. التعرض لدلالات اللغوية في ضوء التطور اللغوي، والاستعمالات المعاصرة.
٩. بيان النطق الصحيح: ويدخل فيه التقسيم المقطعي، وموضع البتر.
١٠. تحديد الرسم الإملائي للمفردات أو الهجاء.
١١. عرض صور دقيقة واضحة الأشكال والتصاميم والمجسمات فيه الشرح.^(١)

ثالثاً: دور المعاجم في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

١. دور المعجم الوسيط وآثاره في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

١- نظرة شاملة حول معجم الوسيط:

١-١ تعريف معجم الوسيط:

صدر معجم الوسيط عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة على يد لجان متخصصة، عهد إليها المجمع، بالقيام بجمع مواد المعجم وتنقيحها تعاقبت على هذا العمل سنوات عديدة وأول طبعة له سنة ١٩٦٠م، يقع هذا المعجم في مجلدين كبيرين غير منفصلين، رتبت صفحاته كأنه مجلداً واحداً يشمل على نحو ٣٠ ألف مادة، ومليون لفظه و٦٠٠ رسم، وقسمت صفحاته على ثلاثة أعمدة لشرح مداخله وكان أول معجم در من مجمع لغوي له حق التشريع في اللغة العربية، ونال إقبالا عظيماً من الناس.

(١) محمد سالم الفيتوري: المعجم العربي وأثره في حماية اللغة العربية وتطويرها: ص ١٠٢.

١- وأصدر المجمع إلى الآن: أربعة طبعات للوسيط: أولها سنة ١٩٦٠ عن مطبعة مصر، الثانية سنة ١٩٧٢ عن دار الفكر، الثالثة سنة ١٩٨٥م، الرابعة والأخيرة سنة ٢٠٠٥-١٤٢٥هـ، عن مكتبة الشروق بالقاهرة^(١) وسبب تسمية بالوسيط لأنه وقع بين معجمين كبيرين من معاجم المجمع أحدهما كبير والآخر وجيز، وهو موجه لفئة الطلاب الثانوي والمتفقيين والكتاب.

١-٢- الهدف من تأليف معجم الوسيط:

- أن يرجع إليه القارئ لتزويده بما يمتد الحاجة إلى تحرير الدلالة للفظ شائع أو مصطلح متعارف عليه.
- أن يرجع إليه الباحث أو الدارس لفهم نص قديم منشور أو منظوم.

- يهدف إلى حطم القيود الزمانية والمكانية التي تقيدت بها اللغة العربية ومن هنا فتح المجمع باب الوضع مصطلحات العلوم والفنون التي اخترعها المولدون والمحدثون.^(٢)

١-٣- منهجية معجم الوسيط:

- ترتيب المداخل: اتبع معجم الوسيط الترتيب الأبجدي، حيث ترتب فيه المادة المعجمية أو المداخل حسب الحروف الهجائية، ويسمى كل حرف من حروفها باب وترتب مواد كل باب على مراعاة الحرف الثاني، ثم مراعاة بقية الحروف المادة الثالثة والرابعة، وهذا ما يسمى بالترتيب الخارجي، أما الداخلي فهو على النحو الآتي:

(١) عثمان الحاج الثالث: طرق التعريف في معجم الوسيط، دراسة وصفية تحليلية، ماجيستر، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا ٢٠١٢، ص: ١٧.

(٢) المرجع نفسه، ص: ١٨.

١- تقديم الأفعال على الأسماء، وترتب الأفعال بتقديم الثلاثي المجرد ثم الثلاثي المزيد بحرف، وبحرفين، وبثلاثة أحرف، ثم الرباعي المزيد بحرف ثم الملحق بالرباعي من الأوزان.

٢- تقديم الفعل اللازم على المتعدي.

٣- تقديم المعنى الحسي على المعنى العقلي، والحقيقي على المجازي.

٤- يعتمد على الترتيب الألفبائي لمداخله: وهو الترتيب الألفبائي للكلمات لا للجذور، وهو الترتيب المتبع في المعاجم الأوروبية والأمريكية.

٥- توظيف الرموز قصد الاختصار والتيسير للباحثين وهي كالآتي:

(ج): لبيان الجمع، (د): دخيل، (مع) معرّب، (ل)، (و) أي الفتحة والضمة لبيان ضبط عين المضارعة بالحركة التي توضع فوقها.

(معج): اللفظ الذي أقره المجمع مثل: المباراة،

محدثة: اللفظ الذي استعمله المحدثون في العصر الحديث، وشاع عند العامة.^(١)

- البحث في المعجم:

١- تجريد الكلمة من الزوائد.

٢- رد الكلمة إلى الأصل إن كان فيها حرف مقلوب أو محذوف.^(٢)

٣- البحث عن الكلمة في باب الحرف الأول من حروفها

(١) عثمان الحاج ثالث: طرق التعريف في معجم الوسيط، مرجع سبق ذكره، ص: ٢٠.

(٢) المرجع نفسه، ص: ٢١.

الأصلية.

مثال: كلمة: - استغفار: نبحث عنها في باب الغين من غفر.

- المشرف: نبحث عنها في باب الشين من شرف.

آثار معجم الوسيط في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

١- يهدف كل معجم من المعاجم اللغوية العامة إلى حفظ القرآن الكريم من الضياع، واللغة العربية من اللحن والعجمة والاندثار.

٢- اكتساب رصيد مفرداتي، يساعد في تنمية اللغة العربية عند المتعلمين الناطقين بغيرها.

٣- توضيح معاني المفردات الصعبة، وإزالة الغموض والإبهام على المفردات الغريبة والجديدة.

٤- أن يتمكن متعلم العربية الناطق بغيرها، النطق الصحيح لمفردة، من خلال ضبطها بالشكل التام، حيث يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية التي لم تعتد على أدائها أعضاء النطق لعدم وجودها في لغتهم فيخطئون في مواضع النبر والتنغيم.

٥- تحدي النوع الصرفي للكلمة أو المفردة، تمكن متعلم العربية الناطق بغيرها التمييز بين الأفعال والأسماء التمييز بين المفرد والمركب، التمييز بين المؤنث والمذكر.

٦- توضيح معاني المفردات ومجالات استخدامها مع تحديد الرسم الإملائي للكلمة.

٧- الاستغلال الأمثل للشواهد التوضيحية تمكنه من توظيف المفردات وتركيبها في جمل مفيدة أي يتمكن من الاستعمال الصحيح للكلمة.

٨- ربط متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمجال التعليمي.^(١)

- الاستغلال الأمثل لمعجم الوسيط، ينتج عنه اكتساب أساسيات اللغة العربية حيث يصبح متعلم العربية الناطق بغيرها قادرا على توظيف الرصيد المفرداتي مشافهة ثم كتابة في انتاجاته وبالتالي اكتساب لغة عربية صحيحة وسليمة وتعد هذه المرحلة تمهيدا لتعلم اللغة العربية المتخصصة كلغة ثانية للناطقين بغيرها.

٢. دور المعجم المختص في تعليم اللغة العربية المتخصصة الناطقين بغيرها.

- يحتاج متعلموا اللغة العربية المتخصصة في هذه المرحلة إلى وجود معجم مختص بشكليه الورقي والإلكتروني موجه لفئة خاصة، وذلك من أجل اكتساب رصيد مصطلحاتي يفي بأغراضهم الخاصة، بعد أن اكتسبوا لغة عربية صحيحة وسليمة وذلك باستغلال الأمثل لمعجم الوسيط، وتعدّ كمرحلة أولى لاكتساب لغة عربية متخصصة حيث يتطلب في هذا المرحلة توافر ثلاثة شروط أساسية وهي: الرغبة، احتياجات المتعلمين، أساسيات اللغة العربية.

١. الرغبة: تعرف الرغبة لغة: من رغب، ورغب في الشيء طلبه وأرداه.^(٢)

وأما اصطلاحا: وهي تلك الحالة الذهنية التي تدفع الإنسان إلى القيام بفعل محدد، ولذا يستدعي من متعلمي اللغة العربية المتخصصة الرغبة في تعلّمها.

(١) بتصرف.

(٢) معجم المعاني الجامع مادة: رغب، عن الأنترنت.

٢. الحاجة: «احتياجات المتعلمين»

تختلف احتياجات متعلمين اللغة العربية المتخصصة من متعلم إلى آخر، فمنهم من يحتاج تعلم العربية المتخصصة من أجل الوظيفة ومنهم من يتعلمها من أجل المعاملة، ومنهم من يتعلمها من أجل التجارة.

أساسيات اللغة العربية:

يكتسب متعلموا اللغة العربية المتخصصة أساسيات اللغة العربية كتكوين أولي، حتى يستطيع اكتساب رصيد مصطلحاتي والقدرة على توظيفه اعتماداً على المعجم المختص واخترنا مصطلحات مصرفية بنكية في المجال الاقتصادي لتعلم لغة عربية متخصصة في الاقتصاد تخدم فئة معينة وهي فئة التجار، والعاملين في قطاع البنوك.

ب-١- نظرة شاملة حول المعجم المختص:

قبل أن نتعرف على المعجم المختص لا بد أن نقف عند تعريف اللغة العربية المتخصصة:

وهي لغة طبيعية تعد وسيلة للتعبير عن معارف متخصصة، فهي لغة علمية خاصة بمجال أو ميدان معين، وترعف باللغة العلمية، واللغة التقنية.^(١)

ويقول خليفة الميساوي «في اللغة الخاصة من حيث طبيعة خطابها: هي خليط بين المصطلحات ووسائل لسانية أخرى، تهدف إلى إزالة الغموض عند عملية التواصل في ميدان معين.^(٢)

(١) عبد الغاني بوعمامة: اللغة الخاصة نظرة في المصطلح والمفهوم، جامعة قلمة ٨ مايو ١٩٤٥، عن الأنترنت:

(٢) خليفة الميساوي: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ط١، دار الأمان، الرباط، ٢٠١٣، ص: ٦٤.

١. تعريف المعجم المختص:

هو كتاب يتضمن رصيذا مصطلحيا لموضوع ما، مرتبا ترتيبا معينا، مصحوبا بالتعريفات الدقيقة الموجزة، ومعرزا ما أمكن ببعض الوسائل البيانية المرافقة كالصور، والتي تساعد على توصيل المفهوم إلى امتلقي بأفضل صورة ممكنة.^(١)

٢. أنواع المعجم المختص:

تصنف المعاجم المختصة الحديثة إلى:

١- المسارد: وهي مؤلفات أو معجمات تضم قائمة من المصطلحات مع مقابلاتها بلغة واحدة، أو أكثر على ترتيب ألفبائي، تظهر في الغالب باختصاصات لسانية، وغير لسانية كالفيزياء، الرياضيات، الموسيقى.

٢- المختصة الموسوعية: وتشمل على عدة معارف وعلوم وفنون وتتوسع في شرح مصطلحاتها، وفي استعمال وسائل الإيضاح المختلفة من صور ورسومات، وبيانات وجداول وخرائط.

٣- المعاجم المختصة في علم أو فن معين أو مجال معين: وهي التي تشتمل على مصطلحات اختصاص معين كالصوتيات، والطب، والفلك، والفلسفة وغيرها. أو مجموعة اختصاصات متجانسة تنتمي للعلم نفسه كمجال العلوم اللسانية، الاجتماعية، والاقتصادية.

٣. منهجية وضع المعجم المختص:

تنحصر منهجية وضع المعاجم المختصة في المبادئ العامة والمبادئ الخاص.

(١) جواد حسني سماعنة: المعجم العلمي المختص، المنهج والمصطلح، مجلة اللسان العربي، العدد ٤٨، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في العالم العربي، ١٩٩٩، ص: ٣٦.

١. المبادئ العامة: وهي تلك المبادئ التي يتعين عن المعجمي التقيد بها أثناء إعداد المعجم وإذا تخلى عنها أصبح المعجم ناقصاً وهي: ^(١)

مبدأ الاتساق الداخلي: وهو الانضمام المتكامل لمختلف أجزاء المعجم ويخص مستوى الشكل والمضمون، فمستوى الشكل تخضع فيه المعطيات المعجمية إلى ترتيب وتبويب دقيقين حيث تنظم فيه المداخل حسب الترتيب الأبجدي أو الترتيب الجذري. وأما مستوى المضمون فيكون على النحو الآتي:

- تحديد ميادين المعجم وذلك بحصر مجالات المعجم الرئيسية والفرعية.
- تحديد الحقول المعرفية داخل ميادين الفروع، على المعجمي أن يشتغل مع متخصصين في العلوم المختلفة.
- تحديد الشبكة المفهومية، حيث يجب إنتقاء المصطلحات بمراعاة انضمامها وتقاطعها داخل الشبك المفهومية التي ينتمي إليها.
- مبدأ التماسك المفهومي: ويتمثل في:

العلاقة الأحادية الأفقية: وهي العلاقة الكامنة بين الدليل اللغوي والمفهوم علماً أن اللغة غير المتخصصة أي العامة تسمح بتعدد الدلالات المفهومية للدليل الواحد، في حين أن اللغة المتخصصة لها علاقة أحادية ذات مدلول مصطلحي واحد.

العلاقة التراتبية والعمودية: إن الدليل يصبح مقيداً في الاستعمال المصطلحي، حيث يرتبط بالدلالة المفهومية المتضمنة

(١) ليلي مسعودي، عن بعض الأسس المنهجية في إعداد المعاجم المختصة، مجلة السان العربي، العدد ٤١، مكتب تنسيق التعريب في العالم العربي، الرباط، ١٩٩٦، ص: ٩٣.

لمجموعة من السمات وهي نوعان: التعميمية والتخصصية، ويشترك المصطلح في السمة التعميمية مع المصطلحات التي تنتمي إلى الحقل الواحد ويتميز عنها سمات خصوصية.

- المبادئ الخاصة: وتمثل هذه المبادئ في:

تحديد الجمهور الذي يوجه إليه المعجم : هل المعجم موجه للمبتدئين في التخصص أو الطلاب في المرحلة الثانية أو في المرحلة الجامعية؟^(١)

تعين الأهداف المقصودة: هل الهدف هو تلقين التخصص باللغة العربية هل هو تعريب مضامين أو معلومات ملقنة باللغة الأجنبية؟

إذا كان الهدف هو استخدام اللغة العربية وسيلة للمتلقين : فيتعين على المعجمي أن يقدم المداخل المصطلحية مصحوبة بتعاريف علمية، مثل :-

قراءة في المعجم المختص: المعجم الاقتصادي والتجاري لـ: «فهمي محمود شكري»

المعجم الاقتصادي والتجاري: أول معجم شامل لكل المصطلحات التجارية والاقتصادية المتداولة في العالم وتعريفاتها للمؤلف: فهمي محمود شكري.^(٢)

يبرز لنا العنوان ويوضح طبيعة المصطلحات المكونة لمادة المعجم وكذلك الإشارة إلى مجالين معرفيين هما: المجال الاقتصادي والمجال التجاري.

(١) المرجع نفسه، ص: ٩٥.

(٢) فهمي محمود شكري: المعجم التجاري والاقتصادي، أول معجم شامل لكل المصطلحات الاقتصادية والتجارية المتداولة في العالم وتعريفاتها، دار أسامة ١٤٣٢هـ - ٢٠١١ م.

ويحتوي هذا المعجم في طبعته لسنة ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م على:

مقدمة: جاءت مقدمة المعجم مطولة تفسر وتوضح محتوى المتن، حيث ذكر المؤلف في بدايتها منهجية بناء المعجم موضّحا ما يلي:

١- طريقة عرض المصطلحات من خلال شرحها وطريقة ترتيبها.

٢- الإشارة إلى التعاريف المعجمية المستخدمة في توضيحها.

٣- ترجمة المصطلحات محمداً المقابل الأجنبي لها باللغة الإنجليزية فهو معجم ثنائي اللغة.

٤- تحديد الهدف من صنع المعجم، والفئة الموجه إليها من طلاب وباحثين ومختصين في المجال الاقتصادي وكذا العاملين في قطاع البنوك.

محتوى المتن:

- يركز المعجم على مجالين أساسيين هما: المجال التجاري والمجال الاقتصادي، حيث قدّرت المصطلحات التجارية فيه ب: ٢٨٠ مصطلحاً والمصطلحات الاقتصادية ب: ١٦٨ مصطلحاً وبلغ عددها الإجمالي ب: ٤٤٨ مصطلحاً يضمها المعجم في: ٤٩٦ صفحة مرتبة ترتيباً ألفبائياً، وينتهي بقائمة مصادر ومراجع وفهرسا باللغة العربية وباللغة الإنجليزية.

طبيعة المصطلحات:

تنوعت مصطلحات المعجم بين العربي الفصيح والأعجمي الدخيل وبين المفرد والمركب فظهرت بأربعة مستويات لغوية، المشتق بالدرجة الأولى قم المولد ثم المنحوت، ثم المعرب فالتخيل

مزيلا عنها الغموض والإبهام بتعاريف معجمية دقيقة، ضمن الاصطلاحي والاصطلاحي المفصل من الموسوعي والشبه الموسوعي.

- اعتمد المعجم على الرموز والمختصرات وذلك تسهيلا للتداول والاستعمال مثل:

OMC المنظمة العالمية للتجارة

FMI: صندوق النقد الدولي

COD : الدفع عند التسليم.

وعليه وبعد تقديم المعجم ووصفه شكلا ومضمونا تبرز أهميته في تعليم العربية، المتخصصة الناطقين بغيرها على النحو الآتي:

١. من حيث الفئة الموجه لها المعجم: ويخض المبتدئين في التخصص المجال الاقتصادي، العاملين في القطاع البنكي، الباحثين الطلاب في المرحلة الثانوي والجامعي

٢. من حيث هدف: تلقين التخصص باللغة العربية.

- توظيف المصطلحات البنكية.

- تعليم لغة عربية لأهداف خاصة وموجهة لأغراض خاصة.

٣. من حيث الوظيفة: شرح المفردات أو المصطلحات الصعبة وإزالة عنها الغموض.

- كسب رصيد معرفي مليئا بمختلف المعلومات المقدمة في الشروحات.

٤. من حيث طبيعة المصطلحات: بما أن المعجم يعتمد على المصطلحات المشتقة بالدرجة الأولى، فهو يسهل في تعلم اللغة

العربية المتخصصة بطريقة صحيحة وسليمة، وتقويم اللسان وإثراء اللغة.

٥. الاستفادة من الترجمة وتحديد المقابل الأجنبي للمصطلحات باللغة الإنجليزية: يسهل أيضا في توظيف المصطلحات باللغة العربية واستعمالها في مجالاتها المحددة.

٦. من حيث الرموز والمختصرات: يستفيد متعلموا اللغة العربية المتخصصة الناطقين بغيرها من بعض المصطلحات التي ظهرت برموز مختصرة مثل: OMC – FMI – COD لأنها شائعة في التداول والاستعمال، ومركبة من وحدات مما يسمح لهم القدرة على تركيب الوحدات المعجمية والمفردات، وهذا ما يساعد في اكتساب لغة عربية متخصصة.

١- آثار المعجم المختص في تعليم العربية المتخصصة للناطقين بغيرها.

- تهدف المعاجم المتخصصة عامة إلى تنمية اللغة العربية وإثرائها بثروة مصطلحية علمية.

- التغطية الشاملة والدقيقة للميدان المعرفي وذلك من خلال الثروة المصطلحية التي تتضمنها المعاجم المختصة.

- إثراء الرصيد اللغوي المصطلحي لمتعلمي العربية المتخصصة وذلك من خلال المعلومات التي يقدمها المعجم المختص من التعريف الموسوعي، والشبه الموسوعي.

- القدرة على التمييز بين المصطلح المفرد والمصطلح المركب.

- طبيعة المصطلحات التي يقدمها المعجم المختص وبالتالي:

إمكانية التمييز بين المصطلح العربي الفصيح والأعجمي

الدخيل ومثاله في المصطلحات البنكية نجد: البنك، الفاتورة، الشيك، وهي مصطلحات شائعة في الاستعمال يسهل على متعلمي اللغة العربية المتخصصة استعمالها وتوظيفها.

- إمكانية توظيف المصطلحات الاقتصادية في مجالاتها المحددة.

- الاستفادة من الترجمة اللغوية التي تقدمها المعاجم المختصة الثنائية اللغة أو متعددة، اللغات حتى يسهل فهم المصطلح وتوظيفه.

- يجد المتعامل البنكي في معاملاته بعض المصطلحات البنكية معربة ودخيلة، فهنا يلجأ إلى المعجم المختص في المجال الاقتصادي ويبحث عن المقابل لها بالعربية، ومثاله:

البنك: المصرف.

الشيك: الصك.

السفتجة: السند ورقة تجارية.

العميل: الزبون.

الفاتورة: السند، وثيقة.

الخاتمة:

- إن المعجم المختص معجم متميز بذاته، يخضع في تأليفه إلى أسس علمية ونظريات معجمية حديثة، فهو من الوسائل التعليمية الهامة، يعطي ثروة مصطلحية تساعد في إثراء الرصيد اللغوي عند متعلمي العربية المتخصصة الناطقين بغيرها، وموجه لفئات خاصة من طلاب وباحثين وأهل الاختصاص، والمتعاملين في قطاع البنوك ولأغراضهم الخاصة، معاملة تجارية وظيفية وغيرها.

فعلى المجامع اللغوية الاهتمام بمجال التأليف في المعاجم الخاصة التي تخدم متعلمي العربية المتخصصة الناطقين بغيرها، وتضمن السير الحسن للعملية التعليمية التعليمية.

وعليه، وبعد الدراسة والتحليل توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- الاستغلال الأمثل للمعجم اللغوي العام -معجم الوسيط - يصبح متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها قادرا على:

اكتساب رصيد مفرداتي، والقدرة على توظيفه مشافهة وكتابة في انتاجاته، ومن ثمّ اكتساب لغة عربية صحيحة وسليمة.

اكتساب أساسيات اللغة العربية منها:

- التّطق الصحيح للكلمة.

- القدرة على تركيب الوحدات، المورفيم، المونيم.

- القدرة على التمييز بين الأفعال والأسماء.

وبعد اكتساب لغة عربيّة صحيحة يصبح قادرا على اكتساب لغة عربيّة متخصصة وذلك بالاستغلال الأمثل لمعجم المختص، حيث يصبح متعلم اللغة العربية المتخصصة قادرا على:

اكتساب رصيد مصطلحي يمكنه من تعلم اللغة العربيّة المتخصصة في المجال الاقتصادي.

التمييز بين المصطلح المفرد والمركب.

الاستفادة من الترجمة بعد تحديد المقابل الأجنبي للمصطلحات العربية.

استغلال الرّموز والمختصرات الشائعة والمتداولة في

الاستعمال في تركيب الوحدات المصطلحية.
القدرة على توظيف الرصيد المصطلحي.

المقترحات:

تذليلاً للصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية
المتخصصة نقتـرـح ما يلي:

١- على المجامع اللغوية: التّظـر في تأليف المعاجم المتخصصة
الموجّهة لمتعلمي العربية المتخصصة الناطقين بغيرها.

٢- الاعتماد على المعاجم المتخصصة القديمة في تأليف المعاجم
المتخصصة الموجهة لمتعلمي العربية المتخصصة الناطقين بغيرها
وذلك لما لها من ثراء لغوي يساعد في اكتساب لغة عربية عامة
وخاصة.

٣- تسهيل وتسيير المعاجم المختصة حتى تصبح سهلة في
الاستعمال.

٤- ضرورة توحيد المصطلحات البنكية، والابتعاد عن ظاهرة
الترادف اللفظي، والاعتماد على مصطلح واحد ومفهوم واحد
لتفادي الفوضى المصطلحية.

٥- التّركيز على المصطلحات المشتقة بالدرجة الأولى في تعليم
العربية المتخصصة -الناطقين بغيرها لتقويم اللسان وإثراء اللغة.

٦- اقتراح مسرداً أحادي اللغة بالعربية يضم مصطلحات
بنكية ذات الطبيعة الاشتقاقية، غرضه اكتساب لغة عربية
متخصصة صحيحة وسليمة، وتوحيد المصطلح البنكي موجه لفئة
خاصة «قطاع البنوك» مأخوذاً من ثلاثة بنوك : مصرف السلام،
بنك البركة، بن الوطني الجزائري.

رموز المسرد:

ش: المشترك بين البنوك من المصطلحات.

م.س: مصرف السلام

ب.ك: بنك البركة

ب.و.ج: البنك الوطني الجزائري.

ورقة من مسرد المصطلحات البنكية المشتقة: (أحادي اللغة).
<< أ >>

الرقم	المصطلح	رمز المصرف	طبيعته	أسباب الترجيح
01	أتعاب	ش	مفرد	مشتق
02	أجل	ش	مفرد	مشتق
03	أصل الدين	ش	مركب	مشتق
04	إفلاس	ش	مفرد	مشتق
05	إيجار	ش	مفرد	مشتق
06	اعتماد مستندي	ش	مركب	مشتق
07	اقتراض	م.س	مفرد	مشتق
08	استثمار	م.س	مفرد	مشتق
09	استصناع	م.س	مفرد	مشتق
10	اعتماد	م.س	مفرد	مشتق
11	أرصدة دائنة	م.س	مركب	مشتق

12	أرصدة مدينة	م.س	مرّكب	مشتق
13	إقفال العمليات	م.س	مرّكب	مشتق
14	أعباء	م.س	مفرد	مشتق
15	أموال محصّلة	م.س	مرّكب	مشتق
16	أجل السّداد	م.س	مرّكب	مشتق
17	أموال دائمة	ب.ك	مرّكب	مشتق
18	أصول منقولة	ب.ك	مرّكب	مشتق
19	أصول غير منقولة	ب.ك	مرّكب	مشتق
20	الإجارة المنتهية بالتمليك	ب.ك	مرّكب	مشتق
21	أدوات ائتمانية	ب.ك	مرّكب	مشتق
22	أصول	ب.و.ج	مفرد	مشتق
23	الاستحقاق	ب.و.ج	مفرد	مشتق
24	أملاك منقولة	ب.و.ج	مرّكب	مشتق
25	أصل القرض	ب.و.ج	مرّكب	مشتق
26	التزامات	م.س	مفرد	مشتق
27	أموال منقولة	م.س	مرّكب	مشتق
28	أجل التنفيذ	م.س	مرّكب	مشتق
29	الأمر	م.س	مفرد	مشتق
30	أقساط	م.س	مفرد	مشتق
31	إصدار شيكات	م.س	مرّكب	مشتق
32	إعادة جدولة المديونية	ب.ك	مرّكب	مشتق

33	اعتماد إيجاري	ب.ك	مركب	مشتق
34	اعتماد إيجاري عملي	ب.ك	مركب	مشتق
35	إجارة موصوفة في الذمة	ب.ك	مركب	مشتق
36	اعتماد إيجاري مالي	ب.ك	مركب	مشتق
37	إجارة	ب.ك	مفرد	مشتق
38	أجرة	ب.ك	مفرد	مشتق
39	إيجار مالي	ب.ك	مركب	مشتق
40	ائتمان طويل المدى	ب.ك	مركب	مشتق
41	ائتمان متوسط المدى	ب.ك	مركب	مشتق
42	استراد	ب.ك	مفرد	مشتق
43	إعفاء	ب.ك	مفرد	مشتق
44	إقفال الحسابات	ب.ك	مركب	مشتق
45	ايرادات	ب.ك	مفرد	مشتق
46	الأسهم	ب.ك	مفرد	مشتق
47	أقساط الايجار	ب.ك	مركب	مشتق
48	إشعار بالاستلام	ب.و.ج	مركب	مشتق
49	أموال مقترضة	ب.و.ج	مركب	مشتق
50	استحقاق مسبق	ب.و.ج	مركب	مشتق

المصادر والمراجع

- ابن منظور: لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.
- أحمد عبد الله الباتلي: المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، ط١، دار الراية، السعودية، ١٩٩٢.
- الأسس العلمية للصناعة المعجمية.
- أسماء العايب: المعاجم المدرسية وأهميتها التعليمية، معجم الوسيط أنموذجا، ماجيستر، كلية اللغة والأدب العربي، جامعة بجاية، الجزائر.
- جواد حسني سماعة: المعجم العلمي المختص، المنهج والمصطلح، مجلة اللسان العربي، العدد ٤٨، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في العالم العربي، ١٩٩٩.
- جيلالي حلام: المعجمية العربية، ط١، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، ١٩٩٨ م.
- خليفة الميساوي: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ط١، دار الأمان الرباط، ٢٠١٣.
- صارة بوسماحة: الصناعة المعجمية العربية الحديثة بين التقليد والتجديد، مرجع سبق ذكره.
- صارة بوسماحة: الصنعة المعجمية العربية الحديثة بين التقليد والتجديد، معجم الوسيط أنموذجا، ماجيستر كلية الآداب والفنون، قسم اللغة العربية وأدابها، جامعة أحمد بن بلة وهران، الجزائر، ٢٠١٥.
- عبد الغاني بوعمامة: اللغة الخاصة خطرة في المصطلح والمفهوم، جامعة قالمة ٠٨ ماي ١٩٤٥، عن الأنترنت: bouamama.abdelgha-ni@gmail.com
- عبد القادر عبد الجليل: المدارس المعجمية، دراسة في البنية والتركيب، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٤.
- عثمان الحاج الثالث: طرق التعريف في معجم الوسيط، دراسة وصفية تحليلية، ماجيستر، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا ٢٠١٢.

- عثمان الحاج ثالث: طرق التعريف في معجم الوسيط، مرجع سبق ذكره.
- علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ط٢، بيروت، ١٩٩١.
- فهمي محمود شاكري: المعجم التجاري والإقتصادي، أول معجم شامل لكل المصطلحات الإقتصادية والتجارية المتداولة في العالم وتعريفاتها، دار أسامة ١٤٣٢هـ - ٢٠١١ م.
- ليلى مسعودي، عن بعض الأسس المنهجية في إعداد المعاجم المختصة، مجلة السان العربي، العدد ٤١، مكتب تنسيق التعريب في العالم العربي، الرباط، ١٩٩٦.
- محمد سالم الفيتوري: المعجم العربي وأثره في حماية اللغة العربية وتطورها قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة طرابلس.
- محمد سالم الفيتوري: المعجم العربي وأثره في حماية اللغة العربية وتطورها: مرجع سبق ذكره.
- معجم المعاني الجامع مادة: رغب، عن الأنترنت.
- نور الدين مكوار: الدراسة المعجمية، الأسس والتقاطع، مقال عن الأنترنت، اطلع عليه يوم: ١١/٠٧/٢٠٢١، سا: ١٩:٤٠.
- Alukah.net/Sharia/0/101596.

أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

ودور المعلم في الاقتداء بالمعلم الأول محمد ﷺ

د. جميلة السيد زيدان^(١)

(١) الأستاذ المساعد بكلية الإلهيات جامعة أوشاق التركية

الحمد لله الذي هدانا للإسلام، ونور طريقنا بالقرآن، وأصلي،
وأسلم على المعلم الأول، والمربي الأجل، النبي الأُمي وعلى آله وصحبه
وسلم.

أهمية الموضوع:

إن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ليس كمعلم
أي لغة أجنبية من حيث المستوى العالي من الكفاءة اللغوية،
والتربوية، والثقافية، والنفسية فقط، وإنما لابد من تكوينه
كقدوة، لأنه يعلم لغة القرآن الكريم، ودين الإسلام، التي كانت
في القرون الأولى للإسلام هي اللغة الأولى في العالم، والعاملون في
مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين يبذلون كل ما في وسعهم،
وما أوتوا من علم لاستعادة مجد اللغة العربية، وتربعها على عرش
اللغات جميعاً، من هنا كان حتماً على المعلم أن يتخذ من القرآن،
وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم نبراساً له، وإذا كان الغرض من
تعليم أي لغة هو نشر ثقافتها، وحضارتها، فمن الواجب على كل
معلم للغة العربية لغير الناطقين أن يساهم في نشر ثقافة الإسلام
مقتدياً بالمعلم الأول محمد عليه الصلاة والسلام الذي قال فيه
ربه: ﴿وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً، ونذيراً، ولكن أكثر
الناس لا يعلمون﴾ سبأ ٢٨ وروى الترمذي قول النبي صلى الله عليه
وسلم: «إن الله لم يبعثني مُعَنِّتاً، ولا مُتَعَنِّتاً، ولكن بعثني معلماً
مُيسراً»^(١) فطريقته، وأسلوبه واحد للعرب، وللعجم، ولا عجب، فإن
الجيل الذي تربى على يديه من الصحابة رضوان الله عليهم، وجيل
التابعين لم يكن لديهم مناهج، ومؤلفات لنشر الإسلام، ولغة
القرآن، بل ما ورثوه عن معلمهم الأول صلى الله عليه وسلم، وكان
الناس يقبلون على تعلم لغة القرآن أفواجا، وباندماجهم في البيئة

(١) جامع الترمذي ك تفسير القرآن باب من سورة التحريم ص ٥٢٥ حديث رقم ٣٣١٨
طبعة بيت الأفكار الدولية الرياض السعودية ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م

الإسلامية، والعربية لم يكونوا بحاجة إلى البحث عن أساليب لتيسير هذا التعلم،^(١) فقد رأى العرب أن تعليمهم العربية فرض، وواجب ديني عليهم نحو إخوانهم من العجم، ورأى المسلمون من العجم أن هذا فرض عليهم لفهم دينهم الجديد، وما أشبه الليلة بالبارحة، فإذا كانت مهمة معلم اللغة العربية لأهلها مهمة عظيمة، فإن مهمة، ومهام معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أعظم، فاليوم قد تعددت شرائح وأغراض من يريدون تعلم اللغة العربية :

- ١- من يريد التعرف على دينه من المسلمين الجدد
 - ٢- من يريد التواصل مع العرب.
 - ٣- من يعمل كدبلوماسي في الدول العربية.
 - ٣- من يعمل بالتجارة والأعمال.
 - ٤- من يريد دراسة العلوم الشرعية.
 - ٥- أبناء المسلمين في الغرب من الجيل الثاني، والثالث الذين يريدون المحافظة على هويتهم الإسلامية، والعربية.
- وهناك العديد من الدوافع المتنوعة لدى الكثير في مشارق الأرض، ومغاربها.

ولذلك جاءت أهداف البحث وهي كالتالي:

- ١- أن نقدم للمجال المعلم القدوة الذي يؤثر في طلابه، بأساليبه التعليمية المتأثرة بالأساليب التعليمية عند الرسول صلى الله عليه وسلم، والمجدد حسب الأساليب الحديثة، والمعاصرة النافعة، والجادة، ولها نتائج على أرض الواقع.

(١) طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى د/ عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي ص ٨ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٠٢م/١٤٢٣هـ

٢- أن نجمع بين الأصالة المتمثلة في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، والمعاصرة المتمثلة في الأساليب الحديثة.

٣- أن نطلع على كل ما هو جديد في هذا المجال الذي يشهد كل يوم تطوراً، ونهضة غير مسبوقة بفضل رجاله المخلصين للغتهم ودينهم.

٤- تقديم النموذج العملي التطبيقي والذي يحمل ثقافته الإسلامية بين جنابه يراها طلابه في وسائله، وتدريباته وحواراته، والوظائف اللغوية التي يعلمهم إياها، لا نريد المعلم الداعية الواعظ، وإنما نريد سفيراً للإسلام فعلاً، وقولاً متحرراً بين طلابه.

ولو تأملنا الأساليب الحديثة في التعليم في هذا المجال مع اختلاف، وتنوع الطرق، والمذاهب حسب ما وصل إليه العلماء نجدها قد انحصرت في أسلوب (الاستخراج - التدريب - التشجيع - التصحيح - المراجعة السريعة - الخطوط الزمنية - التأكد من المفهوم - القصة) وكل من هذه الأساليب له صورته، وطرقه، والتي لو قمنا بتأصيلها من السنة سنجد لها الأمثلة، والشواهد، من هنا كان المنطلق لتأهيل المعلم، دينياً، وروحياً ليقوم بمهمته السامية، ليس فقط من أجل اكتساب المال، أو الوظيفة، أو إظهار القدرة العلمية، والعملية، وإنما لتحقيق غرض أسمى، وهو خدمة الدين.

خطة ومنهج البحث: ينقسم البحث إلى: مبحثين:

المبحث الأول: أساليب التعليم: (الاستخراج - التدريب - التشجيع - التصحيح - المراجعة السريعة - الخطوط الزمنية - التأكد من المفهوم - القصة) شرح وتعريف واستشهاد من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم.

المبحث الثاني:

١- ما تميزت به طريقة الرسول صلى الله عليه وسلم، وتعد قدوة للمعلمين والمربين.

٢- مهارات التواصل بين المدرس، والدارس في ضوء الحديث النبوي.

توصيات البحث - الفهارس

المبحث الأول:

(الاستخراج - التدريب - التشجيع - التصحيح - المراجعة السريعة - الخطوط الزمنية - التأكد من المفهوم - القصة)

أولاً: أسلوب الاستخراج:

والمقصود به إشراك الدارس في الوصول إلى المعلومة عن طريق: (الأسئلة - الصور - التمثيل - الإشارات - الرسم - تعبيرات الوجه)^(١)

إنَّ تركَّ المعلم الطالب يستخرج الجواب بنفسه، وسيلةً نافعة في إعمال الذهن، وحثه على التفكير، والإدلاء بالجواب، ويكفي هذه الطريقة فائدة أنها شحذت الذهن، وجعلتها تبحث جاهدة للعثور على الجواب بنفسها^(٢)

فالمعلم الذي يقوم بشرح المفردة، واستنفار ما بعقل الطالب من معرفة تتعلق بالمفردة بطرح سؤال عليه، فيفكر في الإجابة،

(١) انظر مذاهب وطرائق في تعليم اللغات تأليف جاك ريتشاردز وثيرودور روجرز ترجمة د/ عبده الراجحي ص ٢١/٢٠/١٩ طبعة دار عالم الكتب ١٩٩٠م - ١٤٠١هـ الرياض - السعودية وانظر أساليب و مبادئ تدريس اللغة ص ٢٩ دايان لارسن ترجمة عائشة موسى مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ وورشة عمل عن أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين تدريب د/أروى المقرئ ٢٠٢١م

(٢) الأساليب النبوية في التعليم ص ٢٤٥ علي بن نايف الشحود ص ١٥٧ الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م

أو بإبراز صورتها، فيدرك نظيرتها في لغته الأم، مثلاً كلمة (شجار) فاستخدام الصورة لها أسرع توضيح، ومناسب لأصحاب اللغات المختلفة)

أو بتمثيل مشهد يلمح من خلاله، تمثيل معنى اللفظة بأن يحضر معه تليفونَ يمسكه بيده، ويضعه على أذنه، فيفهم الدارس أن المقصود بالمشهد هاتف أو تليفون .

أو بالإشارات باليد، أو يرسم، ويخطط، أو بتعبيرات الوجه ضحك مثلاً، أو بكاء، أو غضب، أو تجهم إلخ.

وهذه بعض المبادئ التي ذكرها المؤلفون حول مذاهب، وطرائق تعليم اللغات: تدرس الكلمات الحسية عن طريق التمثيل، والأشياء الحسية، والصور، لخصوها في بعض الإرشادات: ١-لا تترجم: وضع. ٢-لا تشرح: مثّل. ٣-لا تخطب: وجه أسئلة. ٤-لا تتحدث كثيراً: اجعل الدارسين يتحدثون أكثر.^(١)

وهذا ما توصل له أصحاب منهج الإصلاح في تعليم اللغات الثانية، والأجنبية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، وبداية القرن العشرين -ويؤيدهم من جاؤوا بعدهم في القرن الواحد والعشرين- والثائرين على الطريقة القديمة (طريقة الترجمة، والقواعد) وما لها من سلبات .

«وكان سوفير، ومن يشايه الاعتقاد في الطريقة الطبيعية يقولون: إن اللغة الأجنبية يمكن تعليمها دون اللجوء إلى الترجمة، أو استعمال لغة الدارسين إذا استطاع المعلم أن ينقل المعنى مباشرة عن طريق التمثيل، والحركة»^(٢)

(١) انظر مذاهب وطرائق اللغات ص ٢٠ وأساليب ومبادئ تدريس اللغة ص ٢٥

(٢) السابق ص ١٨

وقد سبق رسول الله صلى الله عليه وسلم هؤلاء العلماء والمفكرين اللغويين بهذه الوسائل والطرق، هذا المعلم الأُمِّي الذي لا يقرأ، ولا يكتب، ولأنه مرسل للناس جميعاً عرباً، وعجماً، منحه الله تعالى العلم الذي لا يدانيه فيه أحد من البشر، وأتم عليه النعمة بما آتاه من شخصية فذة جامعة فريدة «وعلمك ما لم تكن تعلم، وكان فضل الله عليك عظيماً»^(١) النساء ١١٣- وقال تعالى «وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون» النحل ٤٤؛ فاستعمل رسول الله صلى الله عليه وسلم كل ما يملك من طرق وأساليب لبيان رسالته ودعوته لتكون لنا مثلاً، وقدوة، لو اتبعها معلم العربية لغير الناطقين بها وأسقطها على واقعها لكانت أجدى، وأنفع مادام اتخذ رسول الله صلى الله عليه وسلم قدوته في التعليم، يقول شوقي رحمه الله:

يأيتها الأُمِّي حسبك رتبة في العلم أن دانت لك العلماء

أسلوب الأسئلة والحوار:

عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلاً من فزارة أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: يا رسول الله ولدت امرأتى غلاماً أسود، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هل لك إبِل؟ قال: نعم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: فما ألوانها؟ قال: حمر، قال فهل فيها من أروق، فقال إن فيها لورقاً، قال: فأنى تراه ذلك؟ قال: عسى أن يكون نزع عرق، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: وهذا عسى أن يكون نزع عرق»^(٢)

حاور الرسول صلى الله عليه وسلم الرجل، وحاول تقريب الأمر له حتى جعله يصل بنفسه، وتسلسل في الوصول إلى إصابة

(١) الرسول المعلم وأساليبه في التعليم د/ عبدالفتاح أبوغدة ص ١٩ ط . ثانية . مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب ١٩٩٦م

(٢) صحيح مسلم ك اللعان ص ١١٣٦ حديث رقم ١٥٠٠

قلب الحقيقة.

عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ألا أدلكم على ما يمحو الله به الخطايا، ويرفع به الدرجات؟ قالوا بلى يا رسول الله، قال: إسباغ الوضوء على المكاره، وكثرة الخطا إلى المساجد، وانتظار الصلاة بعد الصلاة، فذلكم الرباط»^(١)

وجاء السؤال في هذا الحديث مشوقاً لهم لمعرفة الإجابة، لكنهم لم يعرفوا، فيجيب رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكان التشويق لتركيزهم على أهمية الإجابة .

ومن أشهر الأمثلة على الحوار حديث جبريل في تعليم أركان الإيمان، عن أبي هريرة رضي الله عنه: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان بارزاً يوماً للناس إذ أتاه رجل يمشي، فقال: يا رسول الله، ما الإيمان؟ قال: الإيمان، أن تؤمن بالله، وملائكته، ورسوله، ولقائه، وتؤمن بالبعث لآخر. قال: ما الإسلام؟ قال: الإسلام أن تعبد الله ولا تشرك به شيئاً، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة المفروضة، وتصوم رمضان. قال: ما الإحسان، قال: الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك، قال: يا رسول الله، متى الساعة؟ قال: ما المسؤول عنها بأعلم من السائل، ولكن سأحدثك عن أشراطها، إذا ولدت الأمة ربتهما، فذاك من أشراطها، وإذا كان الحفاة العراة رؤوس الناس، فذاك من أشراطها، في خمس لا يعلمهن إلا الله» إن الله عنده علم الساعة، وينزل الغيث، ويعلم ما في الأرحام» ثم انصرف الرجل، فقال: هذا جبريل جاء ليعلم الناس دينهم»^(٢)

(١) صحيح مسلم ك الطهارة باب فضل إسباغ الوضوء على المكاره ص ٢١٩ حديث رقم ٢٥١

(٢) صحيح البخاري ك التفسير باب إن الله عنده علم الساعة ص ١٢٠٠ حديث رقم ٧٧٧
الرسول المعلم وأساليب التعليم ص ٩٥

فأسلوب الحوار هذه المرة في الحديث المناقشة بين المتحاورين،
فجبريل عليه السلام جاء في صورة رجل يسأل، والنبي صلى الله عليه
وسلم يجيب لكي يعرف الإجابة بقية الجالس من الصحابة أركان الدين،
فالعلم كنز، ومفاتيحه الأسئلة كما قال العلماء.

أسلوب التمثيل:

تحضير المعلم الأدوات التي يحتاجها في شرح المفردات،
والتعابير اللغوية المختلفة، أو تشخيص المشهد، على سبيل المثال
كأن يمثل أنه يتحدث في الهاتف عند شرح لفظة (الهاتف المحمول
أو الثابت)، أو شرح جملة (هاتفني زميلي)

حيث ينوع في الأساليب خشية ملل الدارسين من أسلوب
واحد، فالتنوع في الأساليب يساهم في نشاط الطلاب، وكسر
الملل، والسآمة، وتجديد الروح في الدروس، أضف إلى ذلك أن كل
مفردة ستعلق في ذهن الطالب بحسب أسلوب عرضها، وشرحها،
وهذا كان غرض رسول الله صلى الله عليه وسلم في التنوع بين
الأساليب لصحابته رضوان الله عليهم، لتبليغ دعوته، واستخدام
كل ما يملك، وكانت لغة الجسد بالمفهوم الحديث عالية جدًا
لجذب انتباههم فكان يستعمل يديه، ويشبك بينها، ويضع يده
في فيه، ويمسك لسانه، ويرفعهما بالأشياء، ويخفضهما، لأن مهمته
التبليغ استجابة لأمر ربه: «يا أيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من
ربك، وإن لم تفعل فما بلغت رسالته والله يعصمك من الناس»
المائدة ٦٧

وأنت أيها المعلم للغة العربية لغير الناطقين بها بلغ لغتك
بكل ما تملك من أدوات، وإمكانيات مقتدياً برسولك صلى الله
عليه وسلم فأنت امتداد لرسالة سامية، ومهمة عظيمة .

عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: إن نبي الله صلى

الله عليه وسلم أخذ حريراً، فجعله في يمينه، وأخذ ذهباً، فجعله في شماله، ثم قال: إن هذين حرام على ذكور أمتي، وفي رواية (حل لإناثهم) ^(١)

وفي حديث الثلاثة الذين تكلموا في المهد عن أبي هريرة رضي الله عنه، فذكر رسول الله صلى الله عليه وسلم: عيسى بن مريم، وغلام جريج الراهب، ثم قال: «كنت امرأة ترضع ابناً لها من بني إسرائيل، فمر بها رجل راكب ذو شارة، فقالت: اللهم اجعل ابني مثله، فترك ثديها، فأقبل على الراكب، فقال: اللهم لا تجعلني مثله، ثم أقبل على ثديها يمصه، قال أبو هريرة: كأني أنظر إلى النبي صلى الله عليه وسلم يمض إصبعه» ^(٢)

عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً، ثم شبك رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أصابعه» ^(٣)

عن سفيان بن عبد الله الثقفي رضي الله عنه قال: «قلت يا رسول الله حدثني بأمر أعتصم به، قال: «قل: ربي الله، ثم استقم». قلت: يا رسول الله، ما أخوف ما تخاف علي؟ فأخذ رسول الله صلى الله عليه وسلم بلسان نفسه، ثم قال: هذا» ^(٤)

طريقة الرسم :

دعم الشرح بالرسم يزيد الشرح وضوحاً، وبيئاً، وقوة على قوة، كما تساعد في سرعة وصول المعلومة، قال جابر: كنا جلوساً عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، فخط بيده في الأرض خطاً

(١) سنن أبي داود ك اللباس باب في الحرير للنساء ٥٠/٤ رقم ٤٠٥٧

(٢) صحيح مسلم حديث ك البروالة باب تقديم بر الوالدين على التطوع بالصلاة حديث رقم ٢٥٥٠

(٣) صحيح البخاري ك الصلاة باب تشبيك الأصابع في المسجد ص ١٢٨ حديث رقم ٤٨١

(٤) جامع الترمذي ك الزهد باب ماجاء في حفظ اللسان ص ٣٩٤ حديث رقم ٢٤١٠

هكذا أمامه، فقال: هذا سبيل الله عز وجل، وخط خطين عن يمينه، وخطين عن شماله، وقال: هذه سبل الشيطان، ثم وضع يده في الخط الأوسط، ثم تلا هذه الآية «وأن هذا صراطي مستقيماً، فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون» الأنعام ١٥٣

عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: خط رسول الله صلى الله عليه وسلم خطاً بيده، ثم قال: هذا سبيل الله مستقيماً، قال: ثم خط عن يمينه، وشماله، ثم، قال: «هذه السبل، وليس منها سبيل إلا عليه شيطان يدعو إليه» (ثم قرأ) «وأن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل»^(١) صورة لرسم وتخطيط الرسول صلى الله عليه وسلم.

الإشارات:

جمع رسول الله صلى الله عليه وسلم بين القول، والإشارة باليد في التعليم توضيحاً منه، وبياناً لأهمية ما يذكره للسامعين.

عن سهل بن سعد رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين في الجنة، وأشار بإصبعيه السبابة، والوسطى، وفرج بينهما شيئاً»^(٢)

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «التقوى ها هنا»^(٣)

تعبيرات الوجه:

يغفل كثير من المعلمين عن توظيف هذه الطريقة في

(١) مسند أحمد رقم الحديث ٤١٤٢ وانظر الرسول المعلم ص ١١٩
(٢) جامع الترمذي ك البر والصلة باب ما جاء في رحمة اليتيم وكفالاته ص ٣٢٣ حديث رقم ١٩١٨
(٣) صحيح مسلم ك البر والصلة باب تحريم ظلم المسلم وخذله ص ١٩٨٦ حديث رقم ٢٥٤٦

التعليم بل إنك لا تكاد تجد من يعمل بها إما لجهله، وإما لغفلته عنها، وهذه الطريقة تغني المعلم عن الإنكار باللسان، أو ترديد عبارات الرضا، والارتياح، وهي طريقة نافعة جداً مع فئة من الناس، فإن هناك من الناس من تؤثر فيه النظرة الحادة، وهناك من تؤثر فيه الابتسامة، والبشاشة أكثر مما لو قلت له أحسنت دون أن يكون هناك تعبير على الوجه^(١)

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم دائم البشر يبرق وجهه من السرور كما عبرت عائشة رضي الله عنها: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم دخل عليها مسروراً تبرق أسارير وجهه فقال: ألم تسمعي ما قال المدلجي: لزيد وأسماء؟... الخ الحديث^(٢)

بل أوصى المسلم أن يلقي أخاه، وهو منبسط الوجه كما في حديث جابر بن سليم أن رسول الله قال لرجل يكلمه، ويسأله: «ولا تحقرن من المعروف شيئاً، وأن تكلم أخاك، وأنت منبسط إليه وجهك، إن ذلك من المعروف»^(٣)

وعن جرير رضي الله عنه قال: ما حجبني رسول الله صلى الله عليه وسلم منذ أسلمت، ولا رأيي إلا تبسم في وجهي^(٤)

لكنه كان يتغير وجهه حسب المقام والموقف الذي يجب أن يتخذه فعن جابر رضي الله عنهما: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا خطب احمّرت عيناه، وعلا صوته، واشتد غضبه، كأنه منذر جيش»^(٥)

(١) الأساليب النبوية في التعليم علي بن نايف الشحود ص ١٥٧ الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م
(٢) صحيح البخاري ك المناقب باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم ص ٨٧٦ حديث رقم ٣٥٥٥

(٣) عون المعبود كاللباس باب ما جاء في إسبال الإزار ص ١٧٥٢ حديث رقم ٤٠٨٤

(٤) صحيح البخاري ك الجهاد باب من لا يثبت على الخيل ص ٧٤٧ حديث رقم ٣٠٣٥

(٥) صحيح مسلم ك الجمعة باب تخفيف الصلاة والخطبة ص ٥٩٢ حديث رقم ٨٦٧

عن عائشة رضي الله عنها قالت: دخل النبي صلى الله عليه وسلم، وفي البيت قرام فيه صور، فتلوّن وجه النبي صلى الله عليه وسلم، ثم تناول الستر فهتكه، وقالت: قال النبي صلى الله عليه وسلم: «من أشد الناس عذاباً يوم القيامة الذين يصورون هذه الصور»^(١)

وعن خباب بن الأرت رضي الله قال: أتينا رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو متوسد بردة في ظل الكعبة، فشكونا إليه فقلنا، ألا تستنصر لنا؟ ألا تدعو الله لنا؟ فجلس محمراً وجهه، فقال قد كان من قبلكم يؤخذ الرجل، فيحفر له في الأرض، ثم يؤتى بالمنشار، فيجعل على رأسه، فيجعل فرقتين، ما يصرفه ذلك عن دينه... الحديث^(٢)

ثانياً: أسلوب التدريب:

هو: استخدام التدريب الصوتي من أجل تأسيس العادات النطقية السليمة^(٣) أو أن يستمع الدارس، ثم يكرر وراء معلمه الكلمات أو الجمل المراد تكريرها، لتفادي أخطاء النطق نظراً للاختلافات الصوتية بين اللغة الأم، واللغة المستهدفة، وترسيخ المفهوم لديه. والحرص على استيعابه.

وهذا الأسلوب مأخوذ من فكرة التدريب على الصوتيات لتحقيق النطق السليم، لأن العلماء بنوا فكرتهم على أسس هامة في مذهبهم الجديد، ومنها: أن اللغة المنطوقة هي الأساس الذي ينبغي أن ينعكس في صورة طريقة شفوية، كما يجب أن يستمع الدارسون

(١) صحيح البخاري ك الأدب باب ما يجوز من الغضب والشدة لأمر الله ص ١٥٢٧ حديث رقم ٦١٠٩

(٢) عون المعبود على سنن أبي داود ك الجهاد باب في الأسير يكره على الكفر ص ١١٢٩ حديث رقم ٢٦٤٩

(٣) مذاهب وطرائق تعليم اللغات ص ١٥ و ٧٧/٧٨

للغة قبل النظر إليها مكتوبة، ومن هنا، فإن التدريب للدارسين يمر بمراحل: ١- تحديد الكلمة، أو الجملة في الحوار ٢- يكرر المعلم الكلمة أو الجملة ثلاث مرات على الأقل ٣- يكرر الدارسون وراءه كمجموعة ثلاث مرات على الأقل ٤- يكرر كل دارس على حده الكلمة أو الجملة ثلاث مرات على الأقل، وقد بين مؤلفو كتاب «مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين أنواع التدريبات المختلفة في كل من العناصر اللغوية والمهارات اللغوية»^(١)

فلنعد لحديث سيدنا، وقدوتنا صلى الله عليه وسلم الذي يعلمنا التآني في الكلام، والفصل بين الكلمات حتى يسهل على السامع الحفظ^(٢)

كان رسول الله يكرر كلماته للتأكيد على أهميتها، ولكي تتعلق بأذهان السامعين مرة، ومرتين، وثلاثة، ومن ذلك ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال^(٣): «يتقارب الزمان وينقص العمل ويُلقى الشح، وتظهر الفتن، ويكثر الهرج، قالوا: يا رسول الله أيما هو؟ قال: القتل القتل»

عن أنس رضي الله عنهم: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم «كان إذا تكلم بكلمة أعادها حتى تفهم عنه، وإذا أتى على قوم فسلم عليهم، سلم عليهم ثلاثاً»^(٤)

وعن عائشة رضي الله عنها «إن كان رسول الله صلى الله عليه

(١) يرجع لكتاب مرشد معلم اللغة العربية لغير الناطقين تأليف د/محمود صيني /ناصف مصطفى عبدالعزيز /مختار الطاهر حسين الطبعة الثانية مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٦م/١٩٨٥هـ

(٢) انظر تيسير علوم الحديث د/عبدالرحمن البر ص ٢١ ط دار النداء اسطنبول تركيا /٢٠١٤م

(٣) صحيح البخاري ك الفتن باب ظهور الفتن ص ١٧٤٩ حديث رقم ٧٠٦١

(٤) صحيح البخاري ك العلم باب من أعاد الحديث ثلاثا ليفهم عنه ص ٣٦ حديث رقم

وسلم ليحدث، ولو شاء العاد أن يحصيه أحصاه»^(١). وهذا كناية عن اهتمامه صلى الله عليه وسلم بمن يحدثهم، وحرصه الشديد على استيعابهم لما يقول، ومن عجب، مسألة التكرار ثلاث مرات فهو صلى الله عليه وسلم لا ينطق عن الهوى. ثم يأتي التربويون يقصرون التكرار في ثلاث.

وعن مالك بن الحويرث عن النبي صلى الله عليه وسلم «ارجعوا إلى أهليكم فكونوا فيهم، وعلموهم، ومروهم، وصلوا كما رأيتموني أصلي»^(٢)

فكان أسلوب الرسول صلى الله عليه وسلم هو التوسط في السرد لا هو بالسريع المخل، ولا بالبطيء الممل في عرضه المادة العلمية، فلم يعرضها بسرعة - كما يفعل بعض المعلمين، فيحدث إرباكاً للدارس، ويشتت ذهنه، ويحرمه من الانتفاع بكثير من الفوائد، والمسائل التي قد تمر سريعاً، ولا يتصيداها الذهن - ولا يعرضها ببطء شديد ممل يبعث على الاسترخاء، والنوم، ويولد الضجر، والملل، فالفصل بين الكلمة، وأختها حتى لا تتداخل الكلمات، والحروف مما يصعب ذلك على فهم الدارس.^(٣)

ثالثاً: أسلوب التشجيع:

تقديم عبارات تنم عن الامتنان، والشكر، والتقدير، والدعاء، والثناء على من أحسن من الدارسين، والحث، والتحضيض، والترغيب لمن لم يحسن، وإذا كان هذا الأسلوب قد أثبت فاعليته مع الدارس العربي، فمن باب أولى الدارس الأعجمي، لأنه يمثل نقطة

(١) عون المعبود على سنن أبي داود محمد أشرف العظيم أبادي ك العلم باب سرد الحديث ص ١٥٦٢ حديث رقم ٣٦٥٤ طبعة بيت الأفكار الدولية الرياض السعودية

(٢) صحيح البخاري ك الأذان باب الأذان للمسافرين ص ١٥٩ رقم الحديث ٦٣١

(٣) يرجع إلى الأساليب النبوية في التعليم علي بن نايف الشحود، ص ١٥٠، الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م

تحول له، ربما يبدأ الدارس بطيئ المستوى، وبالتشجيع يصير نشيطاً سريع التواصل، بسبب إذابة الجليد بين الدارس، والمعلم، وهذا كان من أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم، وله طرقه، وأشكاله مع المصيب، والمخطئ. (عندما يأتي الطالب بالإجابة الصحيحة تتقدم المعلمة بكلمات الثناء، فالتعزيز الإيجابي يشجع الطلبة على العادات الصحيحة ---، كما تقدم المعلمة مؤشرات، وتعامل مع الأفراد، وتبتسم مشجعة لهذا وذاك، وترفع الصور تلو الأخرى للمساعدة على الاستجابة^(١))

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: «كنا جلوساً عند النبي صلى الله عليه وسلم إذ نزلت سورة الجمعة، فلما نزلت «وآخرين منهم لما يلحقوا بهم» قالوا: من هؤلاء يا رسول الله؟ قال: فينا سلمان الفارسي قال: فوضع النبي صلى الله عليه وسلم يده على سلمان، ثم قال: (لو كان الإيمان عند الثريا لناله رجال من هؤلاء)^(٢)

عن عبدالله بن أبي أوفى: كان النبي إذا أتاه رجل بصدقة، قال: اللهم صل على آل فلان، فأتاه أبي، فقال: اللهم صل على آل أبي أوفى^(٣)

وكان رسول الله يمتحن بعض أصحابه عن شيء من العلم ليكشف ذكائه، ومعرفته، فإذا أصاب مدحه، وأثنى عليه، وضرب على صدره، إشعاراً باستحقاقه حب رسول الله، وتقديرًا منه صلى الله عليه وسلم لحسن إجابته،^(٤) عن أبي بن كعب رضي الله عنه، وكانت كنيته أبا المنذر، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم، «يا أبا المنذر أتدري أي آية من كتاب الله معك أعظم؟

(١) أساليب ومبادئ تعليم اللغة ص ٤٩

(٢) صحيح البخاري ك التفسير باب قوله تعالى «آخرين منهم لما يلحقوا بهم» ص

١٢٣٨ حديث رقم ٤٨٩٧

(٣) صحيح البخاري ك الدعوات باب من خص أخاه بالدعاء ص ١٥٨٠ حديث رقم ٦٣٣٢

(٤) الرسول المعلم ص ١٥٤ والحديث صحيح مسلم ك صلاة المسافرين باب فل سورة الكهف

ص ٥٥٦ حديث رقم ٨١٠

قال قلت: «الله لا إله إلا هو الحي القيوم» قال فضرب على صدري، وقال: «ليهنك العلم أبا المنذر» أي لتهنأ به.»

عن أبي أمامة الباهلي رضي الله عنه: أن فتى شاباً أتى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: يا رسول الله ائذن لي بالزنى، فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه مه، فقال صلى الله عليه وسلم: ادنّه، فدنا منه قريباً، فجلس، فقال صلى الله عليه وسلم له: أتجبه لأملك؟ قال: لا يا رسول الله: جعلني الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لأمهاتهم وفي نهاية الحديث، فوضع رسول الله صلى الله عليه وسلم يده عليه، وقال: اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحسن فرجه، قال: ولم يكن الفتى بعد ذلك يلتفت إلى شيء»^(١)

وعن أبي أيوب رضي الله عنه: «أن أعرابياً عرض لرسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو في سفر، فأخذ بخطام ناقته، أو بزمامها، ثم قال: يا رسول الله، أو يا محمد، أخبرني بما يقربني من الجنة، ويبعدني عن النار، قال: فكف النبي صلى الله عليه وسلم، ثم نظر في أصحابه، ثم قال: لقد وُقِّق، أو لقد هُدِي،»^(٢)

رابعاً: أسلوب التصحيح:

والمقصود به: تصويب خطئ المخطئ، ومنع حدوث خطئ، أمر مهم واجب على المعلم، حيث إن الخطأ ينمي عادات سيئة^(٣) مع تحري الدقة في التصويب، والتخطئة، عدم المسارعة بالتخطئة، توضيح الخطأ وبيان، اختيار ألفاظ التخطئة، وأن تشتمل على التشجيع.

(١) مسند الإمام أحمد/٥٦٠

(٢) صحيح مسلم ك الإيمان باب بيان الإيمان الذي يدخل الجنة ص ٤٣ حديث رقم ١٣

(٣) أساليب ومبادئ في تعليم اللغة ص ٤٧

وأسلوب التصحيح له أربعة طرق:^(١)

- ١- تصحيح ذاتي ٢- تصحيح موجه ٣- تصحيح دارس لدارس
- ٤- تصحيح بواسطة المدرس

عن ابن عباس رضي الله عنهما: «كان يحدث أن رجلاً أتى إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم منصرفاً من أحد، فقال: إني رأيت الليلة في المنام ظلة ينظف منها السمن، والعسل، ورأيت الناس يتكفون منها بأيديهم، فالمستكثر، والمستقل، ورأيت سبباً واصلًا من السماء إلى الأرض رأيتك يا رسول الله أخذت به فعلت... قال أبوبكر: يا رسول الله بأبي، وأمي أنت، والله لتدعني فلاعبرها، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اعبرها، قال أبوبكر: أما الظلة، فظلة الإسلام، وأما الذي ينظف السمن، والعسل القرآن، فأخبرني يا رسول الله بأبي أنت وأمي، أصبت، أم أخطأت؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أصبت بعضاً، وأخطأت بعضاً- الخ الحديث^(٢) فنبه رسول الله أبا بكر إلى الخطأ، والصواب، مع عدم التفصيل من باب درء المفسدة لأنه لو ذكرها سيشتبع بين الناس أنه سيحدث قتال لعثمان رضي الله عنه، وتحدث فتن بين الناس.

وعن جابر بن سليم رضي الله عنه: قال: رأيت رجلاً يصدر الناس عن رأيه لا يقول شيئاً إلا صدروا عنه، قلت: من هذا؟ قالوا: رسول الله صلى الله عليه وسلم قلت: عليك السلام يا رسول الله مرتين، قال: لا تقل عليك السلام، فإن عليك السلام تحية الميت، قل: السلام عليك، قال: أنت رسول الله؟ قال أنا رسول الله.... الخ الحديث^(٣)

(١) ورشة عمل أساليب تعليم اللغة العربية الناطقين بها برنامج دبلوم جامعة عين شمس ٢٠٢١م د/ أروى المقرئ الأستاذ بالجامعة الأمريكية

(٢) صحيح البخاري كالتعبير باب من لم يرى الرؤيا لأول عابر إذا لم يصب ص ١٧٤٤ حديث رقم ٧٠٤٦

(٣) عون المعبود على سنن أبي داود ك اللباس باب إسبال الإزار ص ١٧٥٢ حديث رقم ٤٠٨٤

عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه أن عمر بن الخطاب أتى النبي صلى الله عليه وسلم بكتاب أصابه من بعض أهل الكتب، فقرأه النبي فغضب» وفي رواية عند الدارمي «فجعل يقرأ، ووجه رسول الله صلى الله عليه وسلم يتغير، فقال أبو بكر رضي الله عنه: ثكلتك الثواكل، ما ترى ما بوجه رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ فنظر عمر إلى وجه رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: أعوذ بالله من غضب الله، وغضب رسول الله صلى الله عليه وسلم، رضينا بالله رباً، وبالإسلام ديناً، وبمحمد نبياً»^(١)

وفي الحديث يجتمع مهارة تعبير الوجه، وتصحيح الخطأ تصحيح دارس لدارس، ثم التصحيح الموجه.

عن معاوية بن الحكم السلمي رضي الله عنه قال: بينا أنا أصلي مع رسول الله صلى الله عليه إذ عطس رجل من القوم، فقلت: يرحمك الله، فرماني القوم بأبصارهم فقلت: واثكل أمياه، ما شأنكم تنظرون إلي؟! فلما صلى رسول الله صلى الله عليه وسلم دعاني، فبأي هو وأمي، ما رأيت معلماً قبله، ولا بعده أحسن تعليماً منه، فو الله ما كهرني، ولا ضربني، ولا شتمني، قال: إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح، والتكبير، وقراءة القرآن»^(٢)

عن البراء بن عازب رضي الله عنه قال: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: «وفي رواية: (فرددتها على النبي صلى الله عليه وسلم فلما بلغت، اللهم آمنت بكتابك الذي أنزلت، (ورسولك) قال: لا، ونبيك الذي أرسلت»^(٣)

(١) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ك الإيمان باب الاعتصام بالكتاب والسنة

٢٧٦/١ المكتبة الإسلامية موقع إسلام ويب وانظر الرسول المعلم ص

(٢) سنن أبي داود ك الصلاة باب تسميت العاطس في الصلاة ٢٨٧/١ حديث رقم ٩٣٠

(٣) صحيح البخاري ك الوضوء باب فضل من بات على وضوء ص ٧١ حديث رقم ٢٤٧ وصحيح

مسلم ك الذكر والدعاء باب ما يقول عند النوم ص ٢٠٨٢ حديث رقم ٢٧١٠

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم دخل المسجد، فدخل رجل، ثم صلى، ثم جاء، فجلس، فقال صلى الله عليه وسلم: ارجع فصل فإنك لم تصل، حتى فعل ذلك ثلاث مرات، فقال الرجل: والذي بعثك بالحق ما أعرف غير هذا، فعلمني، قال: إذا قمت إلى الصلاة، فكبر، واقراً ما تيسر من القرآن، ثم اركع حتى تطمئن في الركوع، ثم ارفع حتى تعتدل قائماً، ثم اسجد حتى تطمئن في ساجداً، ثم ارفع حتى تطمئن جالساً، وافعل ذلك في صلاتها كلها»^(١)

خامساً: المراجعة السريعة:

مراجعة ما سبق شرحه، وتدريبه، وقت الدرس، أو ما سبق شرحه قبل ذلك.

متى تكون المراجعة؟ بداية درس جديد - أثناء الدرس وخاصة إذا تضمن عدة نقاط - في نهاية الدرس.

قال أنس بن مالك رضي الله عنه: (كنا قعوداً عند النبي صلى الله عليه وسلم ستين رجلاً، فيحدثنا الحديث، ثم يدخل، فنترجعه بيننا هذا، ثم هذا، فنقوم كأنما زُرِعَ في قلوبنا)^(٢)

وعن فضالة بن عبيد أنه كان إذا أتاه أصحابه قال: تدارسوا، وأبشروا، وزيدوا زادكم الله خيراً، وأحبكم، وأحب من يحبكم، ردوا علينا المسائل....^(٣)

سادساً: أسلوب الخطوط الزمنية:

أسلوب يستخدم لتدريس أزمنة الفعل، أو أي مفهوم يحتوي

(١) صحيح البخاري ك الأذان باب وجوب القراءة للإمام ص ١٨٦ حديث رقم ٧٥٧

(٢) مجمع الزوائد حديث رقم ٧٣٤ رواه أبو يعلى وفيه يزيد الرقاشي ضعيف

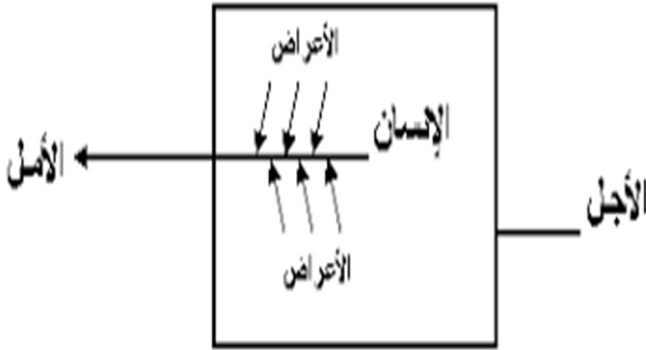
(٣) مجمع الزوائد حديث رقم ٧٣٥ وقال أخرجه الطبراني في الكبير ورجاله موثقون

على الزمن، ويوظف لشرح مفردات تدل على الزمن حتى لا تستخدم لغة وسيطة.

المفاهيم التي تستخدم فيها الخطوط الزمنية:

بعد ذلك - الماضي - الحاضر - المستقبل - حتى - منذ السنة الماضية - أصبح - بدأ - أول أمس - الشهر الماضي - طوال - كان .

عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: «خط لنا رسول خطًا مربعًا وخط في وسط الخط خطًا، وخط خارجًا من الخط خطًا، وحول الذي في الوسط خطوطًا، فقال: هذا ابن آدم، وهذا أجله محيط به، وهذا الذي في الوسط الإنسان، وهذه الخطوط عروضه، إن نجما من هذا ينهشه هذا، والخط الخارج الأمل»^(١)



رسم تخطيطي للحديث

سابعًا: أسلوب التأكد من المفهوم:

التأكيد على أن المفاهيم التي درست قد فهمها الدارسون، وتحققوا منها، وذلك بوضع الأسئلة، وهي نوعان:

(١) صحيح البخاري الرقاق باب في الأمل وطوله ص ١٥٩٩ حديث رقم ٦٤١٧ وصحيح الترمذي حديث رقم ٢٤٥٤

١- أسئلة تهدف إلى التأكد من صحة المفاهيم.

٢- أسئلة تهدف إلى تصحيح مفهوم خاطئ.

١- عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: إن من الشجر شجرة خضراء لا يسقط ورقها مثل المسلم حدثوني ماهي؟ فوقع الناس في شجر البادية، ووقع في نفسي أنها النخلة، قال عبد الله: فاستحييت، فقالوا يا رسول الله صلى الله عليه وسلم: أخبرنا ماهي؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هي النخلة» قال عبد الله: فحدثت أبي بما وقع في نفسي، فقال: لأن تكون قلتها أحب إلي من أن يكون لي كذا، وكذا»^(١)

٢- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «أتدرون من المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له، ولا متاع، فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة، وصيام، وزكاة، ويأتي شتم هذا، وأكل مال هذا، فيُعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فُتحت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم، فطرحت عليه، ثم طرح في النار» فالحوار عبارة عن سؤال من النبي صلى الله عليه وسلم، ويجيب الصحابة إجابة ظاهرية معروفة لدى الجميع، فيجيبهم النبي صلى الله عليه وسلم، ويلفت نظرهم إلى المعنى التربوي الصحيح الذي يجب التركيز عليه، والاستعداد له .

ثامناً: أسلوب القصة:

أكد أصحاب التخصص في هذا المجال على تعليم المفردات والتعابير اللغوية من خلال السياق، وأفضل طريقة هي الأقصوصة أو القصة القصيرة التي تحتوي على الحدث، والحوار، والأبطال،

(١) صحيح البخاري ك العلم باب الحياء في العلم ص ٤٦ حديث رقم ١٣١

والشخصيات الثانوية، والحبكة، والنهاية كل ذلك يكون له بالغ الأثر في الدارس، وتعلق المفردات في ذهنه بعد شرحها وتوضيحها.

والقصة في حديث رسول الله تتسم بالفائدة والهدف التربوي، والبعد عن الخيال والغرض منها غرز القيم الإنسانية بلغة جديدة مؤثرة مستوحاة من قصص القرآن الكريم، ولذلك كانت عظيمة النفع وعلى معلم اللغة لغير الناطقين أن يتخير سياقاته من وحي النبوة ويقتبس من قصص الرسول صلى الله عليه وسلم حواراته وسياقاته.

عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أن رجلاً زار أخاه في قرية أخرى، قال: فأرصد الله له على مدرجته ملكاً، فلما أتى عليه، قال أين تريد؟ قال أريد أخاً لي في هذه القرية، فقال له: هل له عليك من نعمة تربها؟ قال: لا، غير أني أحبه في الله، قال: فإني رسول الله إليك، إن الله عز وجل قد أحبك كما أحبته فيه»^(١)

وعن ابن عمر رضي الله عنهما: أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «عذبت امرأة في هرة ربطتها، فلم تطعمها، ولم تركها تأكل من خشاش الأرض»^(٢)

المبحث الثاني: الأساليب الخاصة التي تميزت بها طريقة رسول الله صلى الله عليه وسلم وتعد قدوة للمعلمين والمربين:

١- تهيئة السامعين للإنصات لما يليق به عليهم وذلك بأسلوب النداء لجذب انتباههم وإيقاظ أذهانهم والنداء يكون في بداية الحديث ويكون في أثنائه، ومن ذلك خطبته في حجة الوداع

(١) صحيح مسلم ك البر والصلة باب الحب في الله ص ١٩٨٩ حديث رقم ٢٥٦٧ وانظر الأساليب النبوية في التعليم ص ١٨٣

(٢) صحيح البخاري ك المساقاة باب فضل سقي الماء ص ٥٦٩ حديث رقم ٢٣٦٣

وتكرار النداء»

٢- ذكر اسم الدارس وندائه به إذا وجه له سؤالاً، فإنه يثير فرحته، وإشعاره باحترامه، وتقديره، كما أن هذه الطريقة تجعل الدارس أكثر حرصاً على حضور الدرس، والالتزام بآدابه، وتفتح ذهنه لاستيعاب ما يلقي إليه، والحقيقة أن هذا الأسلوب أسلوب غاية في الرقي، والتحضر، مع متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويؤتي ثماره مع الطلاب وقد يحدث للطلاب نقلة قوية في مستواه وأدائه بسبب هذا الأسلوب بمجرد ذكر الطالب باسمه تكون سعادته غامرة، ويكون مهياً، وعلى أهبة الاستعداد لتلقي الكم الكبير من المعلومات مهما كانت صعوبتها، وهذه الطريقة تجدي مع كل المراحل العمرية .

ومن الصحابة الذين كرر رسول الله أسماءهم: (معاذ بن جبل رضي الله عنه) عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم، ومعاذ بن جبل رديفه، على الرحل، قال: «يا معاذ بن جبل» قال: لبيك يا رسول الله وسعديك، قال: «يا معاذ» قال: لبيك يا رسول الله وسعديك، ثلاثاً، قال: ما من أحد يشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله، صدقاً من قلبه، إلا حرمه الله على النار» قال يا رسول الله أ فأخبر به الناس فيستبشروا؟ قال: «إذا يتكلموا»^(١)

٣- تقسيم المعلومات وتجزئتها تيسيراً على الدارسين حتى يسهل حفظها ومراجعتها واستذكارها. عن عبد الله بن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أربع من كن فيه كان منافقاً خالصاً، ومن كانت فيه خصلة منها كانت فيه خصلة من النفاق، إذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا وعد

(١) صحيح البخاري ك العلم باب من خص بالعلم قوما ص ٤٥ حديث رقم ١٢٨

أخلف، وإذا خاصم فجر»^(١)

٤- اختيار الوقت المناسب بحيث تكون أذهان السامعين أنشط، ونفوسهم أكثر استعدادًا للحفظ، وربما باعد بين الحديث، والحديث حتى تشتاق النفوس، وتنشرح الصدور^(٢) عن ابن مسعود رضي الله عنه: «كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السامة علينا»^(٣)

أسلوب المداعبة للصغار والكبار:

وهذا أسلوب اعتبره ضرورة إذ يكسر شدة وصعوبة الدرس ويجدد نشاط الدارس، ويشحذ حواسه، ويريح ذهنه إذ (من المعلوم أن المواد العلمية تتميز بالجفاف في مادتها، وتستلزم حضوراً عقلياً، وقلبياً^(٤)) وقد ظهر هذا جلياً، وتمتع به رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويعلمنا كيف تكون؟ ومتى تكون المداعبة؟ ومع من تكون؟

عن عائشة رضي الله عنها قالت: دخل علي النبي صلى الله عليه وسلم وعندي عجوز من بني عامر، فقال من هذه العجوز، قالت: من أخوالي أو قالت: من خالاتي، فقال إن الجنة لا يدخلها عجوز، قال: فكبر ذلك من العجوز قال: فذكرت ذلك عائشة للنبي صلى الله عليه وسلم، التي لقيت، فقال: إن الله عز وجل ينبت بهن خلقاً غير خلقهن »

وحديثه مع الطفل الصغير الذي مات طيره وكان حزينا لأجله

(١) صحيح البخاري ك الإيمان باب علامة النفاق ص ١٩ حديث رقم ٣٤

(٢) تيسير علوم الحديث ص ٢٤

(٣) صحيح البخاري ك العلم باب ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولهم بالموعظة

حديث رقم ٦٨

(٤) انظر المعلم الأول صلى الله عليه وسلم د/عبدالعزیز الشلهوب ص ٣٨ المكتبة الشاملة

فقال صلى الله عليه وسلم: «يا أبا عمير ما فعل النغير؟»^(١)

هذه بعض الأساليب التي يتسم بها أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم والتي لم ربما لم يصل إليها الخبراء والتربويون أو وصلوا إليها بعد ذلك بقرون، ولولا قصر البث لاستفاض في ذكرها ولم يصل إلى نهايتها.

مهارات التواصل بين المدرس والدارس في ضوء الحديث النبوي

كل الأساليب التعليمية التي سبقت لن تتحقق إذا لم يكن لدى المدرس مهارات التواصل بين الدارس، والمدرس، وفي حديث الرسول صلى الله عليه وسلم ما يرشدنا إلى تلك المهارات التي تعتبر ملكة، وموهبة عنده صلى الله عليه وسلم، وهي بالتعبير الحديث لغة الجسد، والتي يؤكد العلماء (أن لغة الجسد) تؤثر بنسبة ٥٥٪ و(الصوت) يؤثر بنسبة ٣٨٪. والكلام المنطوق يؤثر بنسبة ٧٪ (فتكامل شخصيته الشريفة أسلوب معلم للمتعلمين، معلمًا بمظهره، ومخبره، وحاله، ومقاله، وجميع أحواله، ومن أهم صفات المعلم أن يكون في ذاته متكاملًا المحاسن عقلاً، وفضلاً، وعلمًا، وحكمة، ومنظرًا، ورواء، ولباقة، ولياقة، وحركة، وسكونان، وطيب حديث، وذكاء رائحة، ونظافة ثياب، وجمال طلعة، وحسن منطق، وتصرف إدارة -^(٢) والأساليب الحديثة التي ذكرها التربويون المعاصرون هي:

إشارات اليد - الإيماءات - التواصل بالنظر - وضع المدرس وحركته - صوت المدرس - تعبيرات الوجه

ومن الإرشادات التي ذكرها جاك ريتشاردز عن أصحاب الطريقة المباشرة في تدريس اللغة لغير الناطقين:

(١) صحيح البخاري ك الأدب باب التكنية للصبي ص ١٥٤٧ حديث رقم ٦٢٠٣

(٢) الرسول المعلم وأساليبه في التعليم ٢١٦

- ١- لاتحدث كثيرا اجعل الدارسين يتحدثون. ٢- لا تسرع جدًا
- ساير الدارسين في خطواتهم ٣- لا تتكلم بسرعة شديدة تكلم بشكل طبيعي
- ٤- لاتفقد صبرك خذ المسألة ببساطة^(١).

ولا نستطيع حصر مهارات التواصل الحركي في الحديث النبوي بسبب قصر البحث، ولو استقرأنا الأحاديث النبوية بشكل مستفيض لتوصلنا إلى مهارات تواصلية أكثر من المنصوص عليها عند التربويين، والدارسين، ولكن نكتفي بالإشارة إلى الآتي:

مهارات التواصل الحركي في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم

-مجالسة المتعلمين، والاندماج، والانخراط معهم، وتبادل الود لما في ذلك من التفاعل، وإزالة الحواجز بينه وبينهم وزرع الحب والمودة^(٢):

الأخذ بالمنكب:

ما فعله رسول الله صلى الله عليه وسلم مع ابن عمر، وابن عباس رضي الله عنهما حتى يفتح قلبهما للعلم، ويعيا ما يلقي إليهما، عن ابن عمر رضي الله عنه قال: «أخذ رسول الله صلى الله عليه وسلم بمنكبي، فقال: كن في الدنيا كأنك غريب، أو عابر سبيل»^(٣)

الضم إلى الصدر:

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: ضمني رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقال اللهم علمه الكتاب^(٤)

وعندما أمسك عبد الله بن عمرو بن العاص عن كتابة

(١) مذاهب وطرائق تعليم اللغات ص ٢٠

(٢) ينظر بحث الأساليب والطرائق التربوية عند النبي صلى الله عليه وسلم ص ١٥٣/جمعة عارف/ مجلة العلوم الإسلامية ميزان الحق التركية Mizanül hak عدد ٦/٢٠١٨م

(٣) صحيح البخاري ك الرقاق باب كن في الدنيا كأنك غريب ص ١٥٩٩ حديث رقم ٦٤١٦

(٤) صحيح البخاري ك العلم باب قول النبي (اللهم علمه الكتاب) حديث رقم ٧٥ ص ٣١

حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وذكر ذلك له ((فأوماً صلى الله عليه وسلم بأصبعه إلى فيه، فقال: «اكتب فوالذي نفسي بيده ما يخرج منه إلا حق»^(١))

الابتسام والبكاء:

ما قاله جابر بن سمرة رضي الله عنه: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا صلى الفجر في مصلاه حتى تطلع الشمس، فيحدث أصحابه يذكرون حديث الجاهلية، ينشدون الشعر، ويضحكون، ويتسم رسول الله صلى الله عليه وسلم^(٢)

كان صلى الله عليه وسلم يتسم إذا كان في كلامه ما يوجب ذلك ومنه حديث سعد بن أبي وقاص قال: (استأذن عمر بن الخطاب على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وعنده نسوة من قريش يكلمنه، ويستكثرنه، عالية أصواتهن على رسول الله، فلما استأذن عمر قمن، فبادرن الحجاب، فأذن له رسول الله صلى الله عليه وسلم، فدخل عمر، ورسول صلى الله عليه وسلم يضحك، فقال: أضحك الله سنك يا رسول الله، فقال صلى الله عليه وسلم عجبت من هؤلاء النسوة اللاتي كن عندي فلما سمعن صوتك ابتدرن الحجاب، فقال عمر: أنت أحق أن يهبن يا رسول الله، ثم قال عمر: (يا عدوات أنفسهن أتهبنني ولا تهبن رسول الله؟ فقلن: نعم، أنت أفظ وأغلظ، من رسول الله، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إيه يا بن الخطاب، والذي نفسي بيده ما لقيك الشيطان سالكا فجا إلا سلك فجا غير فجا)^(٣)).

(١) عون المعبود شرح سنن أبي داود ك العلم باب كتابة العلم ص ١٥٦٠ حديث رقم ٣٦٤٦

(٢) صحيح مسلم ك الفضائل باب تبسمه وحسن عشرته ج ٤/١٨١٠ حديث رقم ٢٣٢٢ وسنن

النسائي حديث رقم ١٣٥٧

(٣) صحيح البخاري ك فضائل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم باب مناقب عمر رضي

الله عنه ص ٩٠٦ حديث رقم ٣٦٨٣

عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: دخلنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم على أبي سيف القين، وكان ظمراً لإبراهيم عليه السلام - فأخذ رسول الله صلى الله عليه وسلم إبراهيم فقبله، وشمّه، ثم دخلنا بعد ذلك - وإبراهيم يجود بنفسه فجعلت عينا رسول الله تذر فان، فقال عبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه: وأنت يا رسول الله؟ فقال: يا بن عوف إنها رحمة، ثم أتبعها بأخرى، إن العين لتدمع، وإن القلب ليحزن، ولا نقول إلا ما يرضي ربنا، وإنا لفراقك يا إبراهيم لمحزونون^(١)

الإشارات والإيماءات:

إن المعلم لا ينفك عنها بحال من الأحوال عن إيماءات اليدين، والرأس، أثناء ممارسته للتعليم، فهي ملازمة للمتحدث أيّا كان نوع الحديث... وعين التلميذ تتابع حركات المعلم، وسكناته، ولذلك هو يتأثر بالانفعالات التي يحدثها^(٢) كما سبق في حديث «التقوى هاهنا» وعن ابن مسعود رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من هاهنا جاءت الفتن، وأشار نحو المشرق، والجفاء وغلظ القلوب في الفدادين أهل الوبر، عند أصول أذناب الإبل، والبقر، في ربيعة ومضر»^(٣)

وعن ابن عمر رضي الله عنهما أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو مستقبل المشرق يقول: «ألا إن الفتنة هاهنا من حيث يطلع قرن الشيطان»^(٤)

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله

(١) صحيح البخاري ك الجنائز باب قول النبي صلى الله عليه وسلم وإنا لفراقك يا إبراهيم لمحزونون ص ٣١٥ حديث رقم ١٣٠٣

(٢) يرجع إلى الأساليب النبوية في التعليم ص ٢١٦

(٣) صحيح البخاري ك المناقب باب ص ٥٦٨ حيث رقم ٣٤٩٨ صحيح الجامع الصغير وزياداته الشيخ ناصر الدين الألباني ١٠٢٨/٢ حديث رقم ٥٩١٩ طبعة المكتب الإسلامي الثالثة ١٩٨٨م

(٤) صحيح البخاري ك الفتن باب الفتنة من المشرق ص ١٧٥٥ حديث رقم ٧٠٩٣

عليه وسلم: أمرت أن أسجد على سبعة أعظم، على الجبهة- وأشار بيده على أنفه، واليدين، والركبتين، وأطراف القدمين، ولا نكفت الثياب والشعر»^(١)

رفع الصوت وتغيير نبرته:

يعلمنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن رفع الصوت يستدعيه الحال، والمقام إما لكثرة العدد، أو اتساع المكان، وذلك في الخطابة أو للفت الانتباه، أو لجذب الأذهان للإنصات لما يلقي للتأكيد على أهميته.

فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: تخلف عنا رسول الله صلى الله عليه وسلم في سفرة سافرناها، فأدركنا، وقد أرهقنا الصلاة ونحن نتوضأ، فجعلنا نمسح على أرجلنا، فنادى بأعلى صوته، «ويل للأعقاب من النار» مرتين، أو ثلاثة^(٢)

التواصل بالنظر، والتوجه، وحركة الجسم:

وكان صلى الله عليه وسلم يعطي كل واحد من الصحابة حقه من الالتفات إليه، والنظر إليه، وتوزيع النظرات عليهم عناية بهم حتى يظن كل واحد منهم أنه أحب الناس إليه^(٣) صلى الله عليه وسلم. فعن جابر بن عبد الله قال: جاء رجل والنبي صلى الله عليه وسلم يخطب الناس الجمعة، فقال صلى الله عليه وسلم: «أصليت يا فلان» قال: لا، قال: قم فاركع»^(٤)

وعن أبي بكرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله

(١) صحيح البخاري كالأذان باب السجود على الأنف ص ١٩٩ حديث رقم ٨١٢

(٢) صحيح مسلم ك الطهارة باب وجوب غسل الرجلين حديث رقم ٢٤١

(٣) الرسول المعلم وأساليبه في التعليم ص ٣١-٣٢

(٤) صحيح البخاري ك صلاة الخوف باب إذا رأى الإمام رجلا جاء وهو يخطب

ص ٢٢٤ حديث رقم ٩٣٠ وانظر الأساليب النبوية ص ١٥٦

عليه وسلم «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟ قلنا بلى يا رسول الله قال ثلاثاً: الإشراف بالله وعقوق الوالدين وكان متكئاً، فجلس، وقال: ألا وقول الزور، ألا وقول الزور، ألا وقول الزور فما زال يكررها حتى قلت: ليته سكت»^(١)

وإذا كانت هذه الطريقة مجدية ونافعة مع الدارس العربي فمن باب أولى الدارس الأعجمي للغة العربية الذي تعود عليه هذه النظرات بالثقة، والأمان، الإيحاء إليه باهتمام المعلم به، والحرص عليه، وإذابة الجليد بينه وبين معلمه، والمداومة على متابعة الدرس.

عن علي رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يعطي كل جلسائه بنصيبه لا يحسب جليسه أن أحداً أكرم عليه منه^(٢)

التواضع للمتعلم، والسائل، والمستفيد، وضعيف الفهم:

عن أبي رفاعه العدوي رضي الله قال: «انتهيت إلى النبي صلى الله عليه وسلم وهو يخطب، قال: فقلت: يا رسول الله، رجل غريب جاء يسأل عن دينه، لا يدري ما دينه، قال: فأقبل علي رسول الله صلى الله عليه وسلم، وترك خطبته، حتى انتهي، إلي، فأني بكروني حسب قوائمه حديثاً، قال فقعد عليه رسول الله صلى الله عليه وسلم، وجعل يعلمني مما علمه الله ثم أتى خطبته فأتم آخره»^(٣)

عن أبي هريرة رضي الله عنه سأل رجل رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: يا رسول الله إنا نركب البحر، ونحمل معنا القليل من الماء، فإن توضأنا به عطشنا، أفنتوضأ بماء البحر؟ فقال: «هو الطهور ماؤه الحل ميتته»^(٤)

(١) صحيح البخاري ك الأدب باب عقوق الوالدين ص ١٥٠٢ حديث رقم ٥٩٧٦

(٢) الرسول المعلم ص ٣١

(٣) صحيح مسلم ك الجمعة باب حديث التعليم في الخطبة ص ٥٩٧ حديث رقم ٨٧٦

(٤) عون المعبود على سنن أبي داود رقم ٨٣

توصيات البحث:

أولاً: هذا البحث القصير المتواضع نواة لمشروع كبير هدفه الاستقصاء، والاستقراء، والجمع لأحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم في كتب السنة الصحيحة لأساليبه التعليمية الكثيرة، والمتنوعة، والتي لو تم هذا العمل على وجهه لتوصلنا إلى أساليب جديدة لم يعرفها التربويون، أو سيصلون إليها فيما بعد لأنه لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى، وبيان سمة الحديث الشريف الذي يتسم بالعالمية، وصلاحه لكل زمان ومكان.

ثانياً: يجب على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يتعلم أكثر من لغة أجنبية، فهذا يعود عليه بالنفع، وسرعة التواصل، وفهم ثقافات الدارسين، وهو بهذا يقتدي برسوله صلى الله عليه وسلم الذي أمر الصحابة بذلك وعلى رأسهم الصحابي زيد بن ثابت رضي الله عنه، قال: (أمرني رسول الله صلى الله عليه وسلم، أن أتعلم له كلمات من كتاب يهود، وقال: إني والله لا آمن يهود على كتابي، قال: فما مربي نصف شهر حتى تعلمته له، قال: فلما تعلمته، كان إذا كتب إلى يهود كتبت إليهم، وإذا كتبوا إليه قرأت له كتابهم)^(١)

ثالثاً: القرآن، والحديث هما مصدرا الثقافة الإسلامية، ويجب على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها كثرة الاطلاع على الأحاديث النبوية، لأن القرآن والحديث مصدرا استشهاد العلماء، ومصدر الفصحي.

رابعاً: استخراج الأساليب التربوية، والمواقف العملية في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وتوظيفها في التدريبات للوظائف

(١) صحيح البخاري ك الأحكام باب ترجمة الحكام ص ١٧٧٩ حديث رقم ٧١٩٥ والترمذي رقم ٢٧١٥ واللفظ له

اللغوية المختلفة للدارسين، وبهذا نضمن غرز، ونشر الثقافة الإسلامية.

خامسًا: الاهتمام بسير الصحابة، والتابعين وعلماء الإسلام، وتقديمهم نماذج مشرقة، وقدوات في القصص المقدمة للدارسين.

المراجع

- الأساليب النبوية في التعليم علي بن نايف الشحود الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م
- الأساليب والطرائق التربوية عند النبي صلى الله عليه وسلم د/جمعة عارف/ مجلة العلوم الإسلامية ميزان الحق التركية Mizanü hak عدد ٦/٢٠١٨م
- أساليب ومبادئ تدريس اللغة دايان لارسن ترجمة عائشة موسى مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ
- تيسير علوم الحديث د/عبدالرحمن البر طبعة أولى دار النداء اسطنبول تركيا
- جامع الترمذي لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي طبعة بيت الأفكار الدولية الرياض السعودية ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م
- الرسول المعلم وأساليبه في التعليم د/عبدالفتاح أبوغدة ط ثانية مكتب المطبوعات الإسلامية حلب ١٩٩٦م
- سنن أبي داود السجستاني تحقيق محمد عبدالعزيز الخالدي طبعة دار الكتب العلمية الطبعة الأولى ١٩٩٦م ١٤١٦هـ
- صحيح البخاري محمد بن إسماعيل البخاري طبعة دار ابن كثير دمشق طبعة أولى-١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م
- صحيح الجامع الصغير وزياداته الشيخ ناصر الدين الألباني طبعة المكتب الإسلامي الثالثة ١٩٨٨م
- ١٠- صحيح مسلم بن الحجاج القشيري بشرح النووي تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي طبعة عيسى البابي الحلبي طبعة أولى ١٤١٢هـ/١٩٩٢م
- ١١- عون المعبود على سنن أبي داود محمد أشرف العظيم أبادي طبعة بيت الأفكار الدولية الرياض السعودية
- ١٢- طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى د/عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٠٢م/١٤٢٣هـ

- ١٣-مذاهب وطرائق في تعليم اللغات تأليف جاك ريتشاردز وثيرودور روجرز
ترجمة د/عبد الرأجي طبعة دار عالم الكتب ١٩٩٠م
- ١٤-مرشد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تأليف د/محمود صيني /
ناصر مصطفى عبدالعزيز/مختار الطاهر حسين الطبعة الثانية مكتب التربية
العربية لدول الخليج ١٩٨٥م/١٤٠٦هـ
- ١٥-مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ك الإيمان باب الاعتصام
بالكتاب والسنة المكتبة الإسلامية موقع إسلام ويب
- ١٦-مسند الإمام أحمد بن حنبل تحقيق محمد عبدالقادر عطا طبعة دار
الكتب العلمية بيروت الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ-٢٠٠٨م
- ١٧- انظر المعلم الأول صلى الله عليه وسلم د/عبدالعزيز الشلهوب المكتبة
الشاملة الشبكة العنكبوتية

أبرز الصعوبات في تعلم الأصوات الذلقية
عند داري العربية من الناطقين بغيرها
الطلاب الصينيون نموذجاً

داود ابراهيم ذيب عبد الله^(١)
dawoodabuabdallah@gmail.com

زي شن وو^(٢)
wuzx23@mail2.sysu.edu.cn

(١) محاضر في جامعة صن يات سن - جمهورية الصين الشعبية مقاطعة قوانغ مدينة جوهاي
(٢) طالبة ماجستير في جامعة صن يات سن - جمهورية الصين الشعبية، مقاطعة قوانغ
مدينة جوهاي

ملخص البحث

إن اللغة العربية من أكثر اللغات مفردات مقارنة باللغات الأخرى، وهي أيضا من أشهر اللغات في العالم، لهذا أقبلت كثير من دول العالم على تعليم اللغة العربية وفتح الجامعات والمراكز، وقد تعتبر اللغة العربية من اللغات الصعبة في نظر كثير من المتعلمين وذلك لتمييزها بحروف وأصوات تختلف في نطقها عن بقية اللغات، وموضوع الحروف هو اللبنة الأساسية في تعلم اللغة العربية. لذا سيتناول الباحث إحدى المشاكل التي يعاني منها الطلبة في تعلم الحروف وهي الأصوات الذلقية، وقد اختار الباحث أن يكون بحثه في الصعوبات التي يعانيها الطلبة في الصين، وذلك لتدريسه مادة النطق والمحادثة في أكبر جامعات الصين لعدة سنوات.

وقد رأى الباحث أن سبب المشكلة يعود لعدم معرفة المخرج والصفة بشكل دقيق لهذه الصفات (أعني الذلقية) واعتبره السبب الرئيس بالإضافة لعدة أسباب أخرى ذكرها، ثم ذكر الباحث مجموعة من الاقتراحات لحل المشكلة أبرزها تعلم المخارج والصفات بشكل صحيح ووضع عدة تمارين مقترحة تساعد الأساتذة، وأكد الباحث وجود وهم عند بعض الباحثين والدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها. وهو أن الحروف والأصوات العربية مستحيل إتقانها بشكل صحيح، وقد رأى الباحث من خلال تجربته الطويلة في تعليم كثير من الطلاب الصينيين أن إتقان الحروف والأصوات هو من السهل الممتنع وليس من المستحيل.

الكلمات المفتاحية: الأصوات الذلقية، الصعوبات، النطق.

المقدمة

النظام الصوتي في اللغة العربية يعتبر نظاماً متميزاً بالنسبة لبقية اللغات، فجهاز النطق في اللغة العربية هو من أوسع الأجهزة حيث يستخدم خمسة مخارج رئيسة بالإضافة أن لكل حرف صوت خاص به يتميز به عن غيره.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في معرفة السبب الرئيسي لضعف نطق الأصوات العربية وخاصة الذليقة عند الطلبة الصينيين، وهل معرفة مخارج الأصوات وصفاتها يساعد في نطق الأصوات العربية.

أهمية البحث:

نطق الأصوات العربية من الأمور التي تعاني قلة الاهتمام، بل يصل الأمر ببعض عدم رؤية جدوى لبذل جهد كبير من أجل إتقان الأصوات، مما جعل اهتمام كثير من المناهج والجامعات بمادة الأصوات يكاد ويكون متواضعاً.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث لبيان الرئيسي لضعف نطق الأصوات العربية وخاصة الذليقة عند الطلبة الصينيين، وذكر بعض الحلول لهذه المشكلات التي تقف عقبة دون نطق الأصوات بالشكل الصحيح، راجياً أن يكون هذا البحث لبنة تساعد الطلاب في هذا الموضوع.

الدراسات السابقة:

بعد البحث في المواقع المتخصصة وسؤال أهل الخبرة لم يجد الباحث أحد كتب في هذا الموضوع بشكل متخصص وإنما هناك

كتابات عامة في الموضوع.

وجعل الباحث البحث على النحو التالي: مبحثين وأربعة مطالب بالإضافة للخاتمة والنتائج والتوصيات.

المبحث الأول: الأصوات الذلّقية وبيان مكان وصفة خروجها

وقبل أن نبدأ ببيان مخارج وصفات الحروف الذلّقية لابد أن نتعرف على بعض المصطلحات المهمة:

المطلب الأول: تعريف المخرج والحرف والصوت والصفة ونبذة عن مخارج الأصوات العربية

تعريف المخرج: هو محل خروج الحرف أي: ظهوره الذي ينقطع عنده صوت النطق به فيتميز عن غيره.

تعريف الحرف: صوت معتمد على مقطع أي: مخرج محقق أو مقدر فالمخرج المحقق هو الذي يكون معتمداً على جزء معين من أجزاء الحلق أو اللسان أو الشفتين والمقدر هو الهواء الذي في داخل الحلق والفم وهو مخرج حروف المد الثلاثة والمراد بالحروف هنا حروف الهجاء^(١)

تعريف الصوت: فهو هواء متموج بتصادم جسمين^(٢)، وعرف أيضاً بأنه الهواء المنضغط عن قرع جسمين^(٣). وقال الدكتور كمال محمد بشر: (الصوت اللغوي أثر سمعي يصدر طواعية واختياراً عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزاً أعضاء النطق)^(٤).

(١) المرصفي، عبد الفتاح بن السيد عجمي بن السيد العسس المصري الشافعي: هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، المدينة المنورة: مكتبة طيبة، ط ٢، بدون تاريخ. ص: ٨١.

(٢) طاش كبرى زاده، عصام الدين أحمد خليل: شرح المقدمة الجزري للإمام الحافظ محمد بن الجزري، المدينة المنورة: وزارة الشؤون الإسلامية، طبعة مجمع الملك فهد، ١٤٢١. ص: ٥٨.

(٣) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. مفردات ألفاظ القرآن، بيروت: المكتبة العصرية، ط ١، ٢٠١٢. ص: ١٢٨.

(٤) كمال محمد بشر: علم الأصوات، القاهرة: دار غريب، ١٤٢٨. ص: ١١٩.

تعريف الصفة: الصفات كصفات بها تتميز الحروف المشتركة بعضها عن بعض^(١)، عرف أيضا بأنه كيفية خروج الصوت^(٢)، ومعرفة الصفة مهمة جدا لمعرفة صوت الحرف، فإن معرفة خروج الصوت لوحده لا تكفي لتمييز الصوت عن غيره، فإن مخرج الصوت ومكان خروج والصفة هي كيفية خروج وهذا مبحث مهم يحتاج إليه دراس اللغة العربية للتمييز بين الأصوات وسنتناول بعد هذه الصفات في المبحث القادم^(٣). وقالوا أيضا بأنها كصفات تصاحب الحرف أثناء نطقه^(٤)، أما الفرق بين الحرف والصوت فقد فرق المحدثين بينهما، قال أحد المعاصرين الحرف هو وحدة تجريدية مرسومة تشمل صوتا أو أكثر، وقد لا يكون صوتا حينما لا ينطق وقد يكون صوره مرسومة للصوت، أما الصوت هو ما ينتج عن العملية الحركية ذات الأثر السمعي المنطوق^(٥) والذي يظهر أن المحدثين فرقوا بين الصوت والحرف واعتبروا الحرف للمكتوب والصوت للمسموع ولكن الناظر في كلام المتقدمين يجد أنهم لا يفرقوا بينهم، فهذا الخليل بن أحمد استعمل مصطلح الحرف وأراد به الصوت ثم جاء تلميذه سيويه وأطلق مصطلح الحرف وأراد به ما يشمل الصوت والحرف وتبعه ابن يعيش وغيرهم من العلماء^(٦)، وقد اعتبر بعض المحدثين هذا مثلبا على المتقدمين

(١) ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف: الدقائق المحكمة جامع شروح المقدمة الجزرية، القاهرة: دار بن الجوزي، ط ١، ٢٠٠٨. ص: ٣٨.

(٢) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: دروس في النظام الصوتي للغة العربية، ١٤٢٨. ص: ١٦.

(٣) للتوسع الرجوع لفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: دروس في النظام الصوتي للغة العربية، ١٤٢٨. ص: ١٦.

(٤) أحمد خالد شكري، وآخرون: المنير في أحكام التجويد، الأردن: المطابع المركزية، ط ٣٦، ٢٠١٨. ص: ٧٥.

(٥) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: دروس في النظام الصوتي للغة العربية، ١٤٢٨. ص: ٧.

(٦) فاضل عبد أحمد- قحطان جاسم: مخارج الحروف وصفاتها عند ابن يعيش، محلية تكريت: جامعة كركوك كلية التربية، المجلد: ١٤، العدد: ٨، أيلول، ٢٠٠٧. ص: ١٠١. بتصرف. محمد أحمد سالم الزري: الخليل بن أحمد رائد علم الأصوات، بحث محكم، مجلة كلية الآداب، العدد: التاسع. بدون تاريخ.

وما يراه الباحث أن المسألة فيها سعة وإمكانية استخدام الصوت بدل الحرف والعكس لها وجه قوي خاصة وهو رأي المتقدمين والله أعلم.

وحروف اللغة العربية المنطوقة تسعة وعشرون حرفاً تبدأ بالهمزة وتنتهي بالياء حسب ترتيب الألفبائي. أما المخارج الرئيسية للحروف فقد اختلف العلماء فقال الخليل بن أحمد سبعة عشر حرفاً وقال سيبويه ستة عشر مخرجاً وقال الفراء والجري وقطرب أربعة عشر مخرجاً ورجح الإمام المحقق ابن الجزري قول الخليل وسيمضي الباحث على قول ابن الجزري لأنه قول الجمهور ومضى عليه العمل عند كثير من علماء التجويد بعد أن قرره ابن الجزري^(١).

أما تقسيم المخارج فهي على النحو الآتي:

المخرج الأول: الجوف: وهو الخلاء الممتد في الحلق والفم ويخرج منه مخرج واحد وهو مخرج حروف المد الثلاثة.

المخرج الثاني: الحلق: وهو الفراغ الواقع بين الحنجرة وأقصى اللسان، ويخرج منه ثلاثة مخارج لستة حروف.

المخرج الثالث: اللسان ويخرج منه عشرة مخارج لثمانية عشر حرفاً.

المخرج الرابع: الشفتان ويخرج منه مخرجان لأربعة حروف

المخرج الخامس: الخيشوم ويخرج منه مخرجاً واحداً هو الغنة^(٢).

(١) طاش كبرى زاده، عصام الدين أحمد خليل: شرح المقدمة الجزري للإمام الحافظ محمد بن الجزري، المدينة المنورة: وزارة الشؤون الإسلامية. طبعة مجمع الملك فهد، ١٤٢١. ص: ٦٤. بتصرف. هناك تفصيل عند العلماء في عدد مخارج الحروف وأسباب اختيارهم كل عدد. للتوسع الرجوع لكتاب النشر لابن الجزري والدراسات الصوتية عند علماء التجويد غانم قدوري وغيرهم من الكتب.

(٢) أحمد خالد شكري، وآخرون: المنير في أحكام التجويد، الأردن: المطابع المركزية، ط ٣٦، ٢٠١٨. ص: ٤٩. بتصرف.

وقد نظمها بن الجزري بقوله:

مَخَارِجُ الْحُرُوفِ سَبْعَةٌ عَشْرُ * عَلَى الَّذِي يَخْتَارُهُ مَنْ اخْتَبَرُ
فَأَلِفُ الْجَوْفِ وَأُخْتَاهَا وَهَى * حُرُوفٌ مَدٌّ لِلْهَوَاءِ تَنْتَهِي
ثُمَّ لِأَقْصَى الْحَلْقِ هَمْزٌ هَاءٌ ثُمَّ * لِبُؤْسِهِ فَعَيْنٌ حَاءُ
أَذْنَاهُ عَيْنٌ خَاوُهَا وَالْقَافُ * أَقْصَى اللِّسَانِ فَوْقَ ثَمَّ الْكَافُ
أَسْفَلُ وَالْوَسْطُ فَجِيمُ الشَّيْنِ يَا * وَالضَّادُ مِنْ حَاقَتِهِ إِذْ وَلِيَا
الْأَضْرَاسَ مِنْ أَيْسَرَ أَوْ يُمْنَاهَا * وَاللَّامُ أَذْنَاهَا لِمُنْتَهَاهَا
وَالثُّونُ مِنْ طَرَفِهِ تَحْتَ اجْعَلُوا * وَالرَّاءُ يُدَانِيهِ لِظَهْرِ أَذْخُلُوا
وَالظَّاءُ وَالذَّالُ وَتَا مِنْهُ وَمِنْ * غُلْيَا الثَّنَائَا وَالصَّفِيرُ مُسْتَكِنُ
مِنْهُ وَمِنْ فَوْقِ الثَّنَائَا السُّفْلَى * وَالظَّاءُ وَالذَّالُ وَتَا لِلْعُلْيَا
مِنْ طَرَفَيْهِمَا وَمِنْ بَطْنِ الشَّفَةِ * فَالْفَا مَعَ اطْرَافِ الثَّنَائَا الْمُشْرِفَةِ

والجدير بالذكر أن الجهاز النطقي أو آلة النطق تتكون من:

١- الحلق.

٢- اللسان والأسنان

٣- الجوف.

٤- الحنك الأعلى.

٥- الشفتان.

٦- الخيشوم.

المطلب الثاني: مخرج الأصوات الذلقية: الحروف الذلقية (بفتح الـ واللام) وحروفها: اللام والنون والراء، والذلاقة السهلة، والذلق الطرف سميت بذلك لذلاقتها وسهولة النطق بها^(١).

وهنا أود أن أنبه أننا نتكلم عن لقب الذلقية وليس الصفة التي ذكرها علماء التجويد وبعض علماء الأصوات. فهنا نقصد بالذلق حيث أنه لقب لمجموعة أصوات تخرج من مخرج متقارب. ونشرع الآن بيان مخارج هذه الأصوات الثلاث. حيث يخرج الصوت من اللام من انتقال الصوت من حافة اللسان إلى طرفه مع اللثة وهو مخرج في ن و ر من طرف اللسان مع اللثة مع الحنك في اللسان للتداخل في حرف اسرار.

مخرج اللام: ويخرج من أدنى حافتي اللسان الأمامية إلى منتهى رف اللسان مع ما يليها من لثة الأسنان العليا ويخرج منها حرف اللام.

طرف اللسان

حافة

اللسان

اللثة

مخرج النون: طرف اللسان مع ما يحاذيه من لثة الأسنان ويصاحب ذلك غنة من الخيشوم.

مخرج الراء: طرف اللسان مع شيء من ظهره مع ما يحاذيه من لثة الأسنان.

(١) أحمد خالد شكري، وآخرون: المنير في أحكام التجويد، الأردن: المطابع المركزية، ط ٣٦، ٢٠١٨. ص: ٦٨.

طرف اللسان مع يء من ظهره

فهذه الحروف الثلاثة اللام والنون والراء متقاربة في المخرج مع أن بعض العلماء مثل الفراء وغيره اعتبرها تخرج من مخرج واحد، ولكن ما رجحه ابن الجزري أن لكل حرف منها مخرج يختلف عن الآخر وهو الأولى والله أعلم.

والآن سنبين أهمية معرفة الصفة لهذه الحروف بعد أن بينا مخرج كل حرف من هذه الحروف الثلاثة حيث تتميز بثلاث صفات الانحراف والتكرار والغنة.

أما الانحراف: فهو الميل بصوت الحرف لعدم كمال جريانه بسبب اعتراض اللسان طريقه، وهو صفة لحرفي اللام والراء. «يكون انحراف صوت اللام إلى جانبي طرف اللسان لاعتراض الطرف طريق اللام، أما الراء فبالعكس: ينحرف الصوت بها من جانبي طرف اللسان إلى وسطه

أما التكرار: وهو ارتعاد طرف اللسان عند النطق بالحرف، وحرفه الراء.

وأما الغنة: هي صوت جميل يخرج من الخيشوم وهي من الصفات اللازمة للنون والميم ولهذا ذكرت ضمن مخارج الحروف.

المبحث الثاني: أبرز الأخطاء التي يقع فيها الطلبة الصينيين وبعض طرق حلها

المطلب الأول: بيان أهم الأخطاء التي يقع فيها الطلبة مع ذكر بعض النماذج

في هذا المبحث سنتكلم عن أهم الأخطاء التي يقع فيها الطلبة وأود أن أنبه هنا أن هذه الأخطاء ليست أخطاء متوقعة أو خيالية بل إن جميع هذه الأخطاء سمعتها مباشرة لعدة مرات من الطلبة الصينيين خلال تدريسي لأكثر من خمس سنوات

مادة النطق والمحادثة لهؤلاء الطلبة وما سأذكره هنا من أخطاء ومشكلات، ثم بعدها من حلول بإذن الله هو نتيجة تجربة هذه السنوات وليس كلاماً نظرياً.

إذا نظرنا إلى أهم الأخطاء التي يقع فيها الطلبة الصينيون نجدها تتلخص في ثلاثة أقسام:

١- الطالب لا يميز بين صوت الحرف عند سماعه ولا يستطيع النطق به.

٢- الطالب يميز صوت الحرف عند سماعه ولكنه لا يستطيع النطق به بشكل صحيح كامل.

٣- الطالب يميز صوت الحرف ويستطيع النطق به لكنه أحياناً يخلط بينه وبين بعض الحروف فينطقه خطأ بسبب ذلك.

وإليك بعض الأمثلة من الأخطاء التي يقع فيها بعض الطلبة الصينيين:

المثال الأول: يخلط بعض الطلبة بين حرف اللام وحرف النون ويجعلون أحدهما مكان الآخر، وهذا الخلط يختص في بعض مناطق من الصين دون الآخر مثل كلمة (نعم) يقولون (لعم) ومثل قولهم كلمة (أنتم) (ألتم) وغيرها كثير.

المثال الثاني: الخلط بين الراء واللام والنون وإبدال بعض هذه الحروف مكان بعض مثل لفظ كلمة (خير) وجعلها (خيل) ولفظ كلمة (بكر) وتصبح (بكل) ولفظ كلمة (أولئك).

المثال الثالث: وهو بسبب تأثير الطلبة بلغتهم الأم فهناك في اللغة الصينية صوت يشبه النون ولكنه مفخم دائماً مع الغنة فهذا يجعل معظم الطلبة يفخمون النون دائماً. وهناك صوت يشبه الراء (r) وأحياناً ينطق قريباً من الجيم ولكنه ليس راء (r) بل نطقه يشبه الراء

المهرة منهم يلفون اللسان بشكل كامل ولا يجعلون فرجة فيه وأحياناً يجعلونه للأسفل وهذا يسبب نطق خاطئ للراء لأن الصوت لهذا الحرف في العربية يختلف على صوت حرف (r) في الصينية. بالإضافة لحرف اللام فهو مفخم في اللغة الصينية وهذا يجعل الطلبة يقعون في مشاكل أثناء نطق صوت الام.

وأختم بمشكلة ال التعريف فكثير من الطلبة يجد صعوبة في نطق صوت اللام في ال التعريف، وهذه المشاكل تعود معظمها لعدم معرفة مخرج وصفة كل حرف.

المطلب الثاني: بيان أهم أسباب المشكلة مع اقتراح مجموعة من

الحلول

بعد أن بينا مخرج الأصوات الذلقية وصفاتها ثم ذكرنا أهم الأخطاء التي يقع فيها الطلبة الصينيون سأذكر هنا أهم أسباب هذه المشكلة وهي على النحو الآتي:

١- السبب الرئيس من وجهة نظر الباحث لوجود صعوبة في نطق الأصوات الذلقية عند الطلاب هو عدم معرفة مخرج الحرف بالشكل الصحيح وإذا عرف المخرج فإنه لا يعرف صفة كل حرف وقد فصلنا ذلك في المبحث الأول فمعرفة المخرج والصفة بشكل واضح ودقيق هي أهم أمر في تعليم الأصوات العربية.

٢- بعد تعلم مخرج الحرف وتصوره بشكل جيد ومعرفة صفة هذا الحرف يجد الطالب صعوبة في تطبيق ما عرفه خاصة في الأصوات الذلقية وذلك لأن الأصوات الذلقية لا توجد في اللغة الصينية بنفس هذه الطريقة، كما أنها لا توجد في كثير من اللغات، فطريقة استخدام طرف اللسان وحافة اللسان مع اللثة حيث يجد الطالب الصيني صعوبة فيها لأن هذه الحركة في جهاز النطق لم يستخدمها قبل ذلك، وجهاز النطق عنده منذ طفولته

لم يدرب هذه الأجزاء قبل ذلك ولم يستخدمها.

٣- من المشكلات أيضا التصور الخاطئ الموجود عند بعض الطلبة فهم يعتقدون أن حروف اللغة العربية وأصواتها صعبة جدا ولا يمكن أن يتفهمها إلا الشخص العربي، فهو يبدأ بالتعلم وهو يضع نصب عينه أنه لأن يستطيع الإتقان وهذا يجعله محبط جدا ويؤثر على تطوره.

٤- من المشاكل أيضا عدم توفر معلمين متقنين وناطقين بشكل صحيح فهناك معلمين ولكن المتقن منهم ليس عددا كثيرا.

٥- اللغة العربية وحروفها تعتبر لغة جديدة على الطلبة الصينيين فهم لم يدرسوها في المدرسة ولم يسمعوها فيها في التلفاز. أو غيره من وسائل الإعلام.

٦- عدم وجود بيئة لغوية أو أشخاص يتكلمون معهم اللغة العربية عكس اللغة الانجليزية فهناك أشخاص كثير يتكلمون اللغة.

٧- عدم توفير وسائل تعليمية كافية من صوتيات ومحاضرات مسجلة (صور وفيديوهات) إذاعات ناطقة بشكل صحيح لما للاستماع من أهمية.

٨- عدم ممارسة الطلبة فيما بينهم بالمحادثة العربية وأيضا بعض المدرسين للغة العربية فإن معظم الطلبة وبعض الأساتذة لا يتكلم العربية إلا في الفصل وبعضهم حتى في الفصل لا يتكلم دائما بالعربية.

٩- سماع الأصوات والحروف العربية بشكل خاطئ سواء من طالب قديم أو من شخص غير متخصص يُحدث مشكلة عند الطالب. حيث يرسّخ الفهم الخاطئ للحرف ويصعب تغييره،

لذلك من المهم في البداية أن يكون سماع الطالب صحيحًا.
١٠- التأثير باللغة الأم فيعتقد الطالب خطأ أن الصوت المشابه للصوت العربي في لغته هو نفسه، وهذا يسبب أخطاء في نطق صوت الحرف.

أم الحلول فيقترح الباحث ما يلي:

١- توضيح المخارج والصفات للطلاب بشكل صحيح وإعطاء وقت كافي لشرح هذه المواد وتكليف معلم متقن ومتخصص لشرح هذه المادة.

٢- استخدام أحدث الوسائل التعليمية من أشرطة وفيديوهات ووسائل تعليمية ناطقة بشكل صحيح ودقيق.

٣- تشجيع الطلاب على تعلم اللغة العربية وبيان خطأ فكرة أن الحروف العربية لا يمكن إتقانها مع إعطاء نماذج مشرقة للطلاب لتغيير هذه الفكرة الخاطئة.

٤- تعريف الطلبة أن اللغة العربية هي لغة جديدة عليهم وأن تعلمها يحتاج جهد ومثابرة.

٥- التدرج في التعليم حيث لا يمكن أن نطلب من الطالب الاتقان من مرة واحدة يجب قبول الاتقان النسبي من الطالب بداية وتشجيعه حتى يصل إلى مرحلة الاتقان الكامل.

٦- تدريب الطالب على استخدام حافة اللسان وطرف اللسان وإعطاؤه بعض التمرينات أمام المرآة حتى يصبح استخدام هذه الأعضاء سهل عليه وتكرار هذا التمرين.

٧- عمل دورات للمدرسين بين الحين والآخر، وعمل محاضرات توعوية للطلاب.

٨- محاولة عمل بيئة لغوية بين الحين والآخر مثل مشروع

البيت العربي أو نادي اللغة العربية الأسبوعي.

إليك الآن بعض التمارين التي تساعد الطالب في إتقان هذه الأصوات وتنقسم هذه التمارين إلى قسمين سمعي ونطقي أما السمعي فهو على سبيل المثال حرف اللام:

١. نجعل الطالب يسمع صوت (إل / إل / إل) مهم أن يكون الصوت صحيح واضح.

٢. انتبه واسمع الفرق بين صوتي اللام والراء، وتكرار مع الطالب حتى يتبين له الفرق بين الصوتين.

٣. اسمع الكلمات التالية ولاحظ الفرق بين صوتي اللام والراء في أول الكلمة ثم في وسطها ثم في آخرها.

الكلمة	الخطأ
لفّ	رفّ
خليل	خير
مخالب	مخارب

أما التدريب على النطق:

١. أقرأ التمرين السابق ملاحظًا الفرق بين اللام والراء في كل زوج.

٢. يردد الطالب وراء المعلم كل كلمه أو عبارة في مجموعة (أ) و (ب) ثلاث مرات مراعيًا استخدام طرف اللسان وإظهار الانحراف في حرف اللام.

(أ) خلال - ليل - الأعلى - خيل.

(ب) طلاب - طالبات - سؤال - كليل - الأسبوع - لبنى -

ليمون -.

والترديد هنا يكون جماعي ثم كل فئة من الطلاب تقسم مجموعات مثلاً ثم فردي حتى يتأكد الأستاذ من الاتقان وهذه التمرينات تكون بعد شرح وتوضيح مخرج الحرف بشكل صحيح. أما حرف الراء فالتمرين السمعي هو:

١. اسمع الصوت (ر- ز- ر). اسمع الصوت (ر- ز- ر).

٢. كثيراً ما يخلط بين اللام والراء عند محاولة النطق، اسمع ولاحظ الفرق بين صوتي الذال والزاي وركز سمعك ونظرك على النطق ووضع اللسان في الحالتين: (ل ل ل ل ل ل، ر ر ر، ل ل ل ل ل ل، ر ر ر، ل ل ل ل ل ل)، يتأكد المعلم من سماع الطلاب لهذه الحروف بشكل صحيح.

٣. اسمع الكلمات الآتية ولاحظ الفرق بين صوتي اللام والراء في أول الكلمة أو أوسطها أو آخرها.

الخطأ	الكلمة
لائع	رائع
خيل	خير
كبيـل	كبير

يمكن المعلم أن يجعل المجموعة الأولى (١) والمجموعة الثانية (٢) ويقرأ الكلمات دون ترتيب ويطلب من الطالب رفع إصبع واحدة عند سماع الكلمة فيها راء ورفع أصبعين عند سماع الكلمة فيها لام.

أما التمرين على النطق:

١. اقرأ التمرين السابق ولاحظ الفرق بين نطق اللام والراء في كل زوج.

٢. اسمع الكلمات الآتية أولاً من المدرس ثم ردد وراءه كل ثلاث مرات مراعيًا وضع اللام وبيان الانحراف فيه.
- (أ) خير - رباب - حرم - حرير.
- (ب) خذوا حذرکم - صراطا مستقيما - رعد - برق - رحمن رحيم.

أما حرف ن، التمرين السمعي:

١. اسمع صوت النون جيدا فيما يلي: (أ) ن ن ن، ن ن ن
- (أ) اسمع صوت النون واللام وقارن بينهما^(١).
- (ن ن ن - ل ل ل)

١. اسمع الكلمات الآتية ولاحظ الفرق بين صوتي النون واللام في أول الكلمتين وفي وسطها وفي آخرها:

ل	ن
لعم	نعم
أونائك	أولئك
ألتم	أنتم
ألا	أن
لحل	نحن

أما التمرين على النطق:

١. اقرأ الكلمات الزوجية في التمرين السابق ولاحظ الفرق

(١) ينبغي أن يركز المعلم على أن الصوت في حرف اللام فيه انحراف وفي النون فيه غنة وفي الراء فيه إصاق لشيء من ظهر اللسان.

بين النون واللام في كل زوج.

٢. رد كل كلمه أو عباره مما يأتي في (أ) (ب) ثلاث مرات
مراعيًا مخرج النون.

(أ) نظر - ينظر نحن انتظر ينتظر انتم أسنان.

(ب) لا تظلمون والكاظمين الغيظ من بعد ما ظلموا ظلا
ظليلا وزيناها للناظرين^(١).

الخاتمة

وبعد هذه الجولة مع الأصوات الذلقية لا نزع أننا أتينا
بكل ما هو مقصود ولكننا بذلنا جهدنا نسأل الله أن يجعل في
هذا العمل خيرا لكل متعلم للغة العربية.

النتائج

١. امتازت اللغة العربية بوجود مخارج محددة لكل حرف.
٢. اجتهد علماء اللغة العربية على تعيين هذه المخارج
بشكل واضح ودقيق.
٣. المخرج هو مكان خروج الحرف، والصفة هي كيفية
خروج هذا الحرف.
٤. لم يفرق المتقدمون بين الصوت والحرف.
٥. الصفة هي التي تميز بين الحروف المتشابهة في المخرج.
٦. الحروف الذلقية هي (ر ل ن) على ما رجحه الخليل بن
أحمد وابن الجزري وهي تخرج من ثلاثة مخارج فرعية.
٧. الحروف الذلقية من الحروف التي تميزت بها اللغة

(١) هذه الأمثلة استفادها الباحث من كتاب دليل المعلم لتدريس مادة الصوتيات للدكتور
حسن محبوب، وكتاب أصوات القرآن للدكتور يوسف أبو بكر، بالإضافة إلى تجربة الباحث
الشخصية.

- العربية فهي لا توجد بنفس الكيفية في كثير من اللغات.
٨. من المشاكل التي يعانيها الطلبة الصينيون في دراسة الأصوات العربية صعوبة نطق الأصوات الذلقية.
٩. الحروف الذلقية ليست موجودة بنفس الشكل في اللغة الصينية بل يوجد أصوات قريبة منها.
١٠. آلة النطق في اللغة الصينية تختلف عن آلة النطق في اللغة العربية فالأجزاء التي تخرج منها الأصوات الذلقية لا تستخدم في اللغة الصينية، لذلك يجد الطالب الصيني صعوبة في تدريب هذه الأجزاء مثل طرف اللسان وظهره وحافته لأنه منذ طفولته لم يستخدم هذا الجزء.
١١. أهم أسباب المشكلة عدم معرفة المخارج والصفات جيداً.
١٢. هناك وهم كبير عند كثير من الطلبة وهو أن إتقان اللغة العربية وخاصة أصواتها وحروفها مستحيل وهذا غير صحيح ترده التجربة والمشاهدة فقد أتقن كثير من غير العرب اللغة العربية عبر التاريخ بل إن بعضهم فاق العرب أنفسهم.
١٣. البيئة اللغوية والمعلم المتقن من الأمور المهمة في تعليم أصوات العربية.

التوصيات

موضوع الأصوات والحروف من أهم الأمور في تعلم اللغة العربية لذلك يوصي الباحث الجامعات بمزيد من الأبحاث والدراسات في هذا الموضوع خاصة دراسة الصوتيات في اللغة الأم لتعلم اللغة العربية فهذا يساعد في حل المشاكل التي يعانيها في تعلم الأصوات العربية.

المصادر والمراجع

- ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف: الدقائق المحككة جامع شروح المقدمة الجزرية، القاهرة: دار بن الجوزي، ط١، ٢٠٠٨.
- ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف: المقدمة الجزرية فيما يجب على قارئ القرآن أن يعلمه، دمشق: دار الغوثاني للدراسات القرآنية، ط٢، ٢٠١٢.
- أحمد خالد شكري، وآخرون: المنير في أحكام التجويد، الأردن: المطابع المركزية، ط٣٦، ٢٠١٨.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. مفردات ألفاظ القرآن، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠١٢.
- طاش كبرى زاده، عصام الدين أحمد خليل: شرح المقدمة الجزري للإمام الحافظ محمد بن الجزري، المدينة المنورة: وزارة الشؤون الإسلامية. طبعة مجمع الملك فهد، ١٤٢١.
- غانم قدوري الحمد: شرح المقدمة الجزرية، جدة: معهد الإمام الشاطبي، ط١، ٢٠٠٨.
- فاضل عبد أحمد- قحطان جاسم: مخارج الحروف وصفاتها عند ابن يعيش، محلية تكريت: جامعة كركوك كلية التربية، المجلد: ١٤، العدد: ٨، أيلول، ٢٠٠٧.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: دروس في النظام الصوتي للغة العربية، ١٤٢٨.
- كمال محمد بشر: علم الأصوات، القاهرة: دار غريب، ١٤٢٨.
- محمد أحمد سالم الزري: الخليل بن أحمد رائد علم الأصوات، بحث محكم، مجلة كلية الآداب، العدد: التاسع. بدون تاريخ.

- المرصفي، عبد الفتاح بن السيد عجمي بن السيد العسس المصري الشافعي: هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، المدينة المنورة: مكتبة طيبة، ط٢، بدون تاريخ.
- يوسف أبو بكر: أصوات القرآن كيف نتعلّمها ونعلّمها، الخرطوم: مكتبة الفكر الإسلامي، ط١، ١٩٧٣.

اتجاهات الأساتذة
نحو تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا
دراسة ميدانية بجامعة القلم كتسينا ، نيجيريا

د. هاجر خامس هارون (أمة الله)^(١)
hudalummahoo@gmail.com

(١) رئيس قسم اللغات الأفريقية بجامعة القلم كتسينا، نيجيريا، قسم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية

ملخص البحث

تناولت هذه الدراسة الاتجاهات الأساتذة نحو تعليم اللغة العربية عن بعد أثناء حالات الطوارئ في ظل جائحة كورونا، لتستكشف عن التحديات التي واجهتها الأساتذة في قسم اللغة العربية بجامعة القلم ، أثناء التعليم عن بعد في حالات تفشي كورونا حتى يتعلم الآخرون أهمية معرفة استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم استعدادا لمثل هذه الطوارئ التي لم تخطر ببالنا.

وتهدف هذه الورقة البحثية إلى إبراز تجربة خاصة التي قامت بها جامعة القلم عن التعليم عن بعد في حالات تفشي كورونا، إذ لم يكن لدى الجامعة وأساتذتها أي تخطيط لمثل هذه التجربة من قبل ، إلا لما فرضت لها جائحة كورونا، هذه الظروف ثم خاضت هذه التجربة لأول مرة فكانت بين الإيجابيات والسلبيات لفترة كاملة.

واعتمدت الباحثة على دراسة ميدانية بجمع الآراء والتجارب الشخصية عن طريق المقابلات والاستبانات لاستكشاف تجربة العيش والتعامل مع التغيرات التي فرضتها حالات الطوارئ خلال جائحة كورونا، وأثرها على التعليم والتعلم.

وتطرقت الدراسة على المزايا والعيوب التي واجهتنا نحن أساتذة الجامعة في تنفيذ هذا النظام الذي جاء من غير استعداد ولا خطة سبقت له.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على (٢٠) عضو هيئة التدريس.
- الحدود المكانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في قسم اللغات الأفريقية بجامعة القلم ، كتسينا نيجيريا.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفترة الدراسية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

ثبات أداة الدراسة:

جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية ، عينة الدراسة مكونة من (٢٠) عضو تدريس من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القلم ، قسم اللغات الأفريقية.

وتحتوي هذه الورقة على ثلاثة محاور : المحور الأول : مفهوم التعليم عن بعد وخصائصه، المحور الثاني: أهمية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا المحور الثالث : اتجاهات الأساتذة نحو تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية : الاتجاهات، التعليم عن بعد، المنصات التعليمية، جائحة كورونا.

مدخل

تأثرت العالم بشكل كبير حال تفشي كورونا مما أوقف معظم نشاطات البشرية منها جانب التعليمي والسفري ، مما أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات والكليات والمطارات مما اضطرت الظروف إلى توصية معظم الدول إلى استخدام منصات التعليمية التي يمكن استخدامها كبديل من التعليم التقليدي للأساتذة والمتعلمين، ومن هنا بدأت الرحلة التعليمية عن بعد للذين لم يخوضوا هذه التجربة من قبل، لاسيما الدول الأفريقية التي لم يتطور برامج التعليم عن بعد لديها إلا لما فرضت عليها الظروف.

وإن كانت جامعة القلم جامعة غير حكومية لكنها تتميز بأساليب التدريس الحديثة وبالأخص جانب التكنولوجيا الحديثة حيث سبقت أقرانها من الجامعات، لديها أكثر من خمسة معامل للحاسب العالي وكلها تستخدم في التدريس لكلية الحاسوب وقسم اللغات، مما أدى إلى عدم خسارة فترة الدراسة التي خسرتها بعض الجامعات التي توقفت عن الدراسة بسبب جائحة كورونا ولم يتمكنوا من التدريس عن بعد؛ لكن السؤال هنا رغم الكم الهائل للوسائل التكنولوجية الحديثة التي تمتلكها الجامعة، هل سبق لها أن قامت بالتدريس عن بعد، لا ! لم يحصل ذلك إلا لما أدركتنا الصائقة التي زلزلت نفوس الأساتذة ويتفاجئون بإغلاق الجامعة مرة واحدة من غير أي تدرّج ولا تخطيط مع إعلانها المصاحب بأننا نستمر التدريس عن طريق المنصات التعليمية !.

فكان الأمر في غاية الصعوبة لأن هناك من لم يستخدم هذه المنصات قط ، من المدرسين والطلاب ولم يجربها، فكيف إذا الآن يبدأ بها. ومما يلفت النظر أيضا الشبكة العنكبوتية الموجودة ليست متاحة حسب الاحتياجات الطلاب والمدرسين قد تجدها ضعيفة جدا لحد ما ينفصل الاتصال بين الطالب والمدرس من

غير ما يصل إلى الغاية وقد تجدها تارة تشتغل بالشبكة القوية لكن غير منتظمة .

لذلك أردت أن أبرز هذه التجربة والتحديات التي مرت بها حتى تكون جسراً للعبور عن هذه العوائق واستعداد للقبول عن البديل في حالة الطوارئ عن طريق تثقيف أنفسنا بالوسائل التكنولوجية الحديثة لأن حتماً فسوف تأتي الأيام التي سنحتاج إليها.

المحور الأول : مفهوم التعليم عن بعد وخصائصه :

التعليم عن بعد له مصطلحات كثيرة تطلق عليه منها: التعليم المنزلي Home Study ، التعلم غير مباشر indirect learning ، التعليم المستقل Independent Study ، التعليم المفتوح Open Instruction ويختلف التعليم عن بعد عن التعليم الحضوري بحيث أن التعليم عن بعد يقوم على مفهوم التعلم الذاتي، وتوظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم وعدم تواجد المعلم والمتعلم في مكان واحد أو توقيت واحد وعدم تفرغ المتعلم في للدراسة كما يحدث في التعليم الحضوري.^(١)

بدأ التعليم عن بعد في الستينات من القرن الماضي ، وقد عُرف بالتعليم بالمراسلة ، حيث استخدم هذا النمط من التعليم في التعليم الجامعي في إنجلترا وأستراليا . ولقد أثبتت الجامعة البريطانية المفتوحة على أنها أكثر نضجاً وتطبيقاً لمفهوم التعليم عن بعد ، وذلك نظراً لنظام الدراسة المتبع والمواد التعليمية المستخدمة ، بما يتلاءم وظروف الدارسين الاجتماعية والاقتصادية إضافة إلى أن الكلفة الاقتصادية أصبحت أقل بكثير من التعليم الجامعي في الجامعات التقليدية.

(١) جلال عيسى، اتجاهات حديثة في تقنيات التعليم ، جامعة ببشة ، المملكة العربية السعودية، ص/٦

ولقد تبلور مفهوم التعليم عن بعد من خلال الأطر النظرية والممارسات العملية التي اهتمت بهذا النمط من التعليم^(١). ويعتبر هذا النمط من التعليم أحد وسائل الاتصالية بين المعلم والطلاب لاسيما في هذه الظروف القاسية التي شهدتها العالم، ولولاه لما نجحت بعض مؤسسات التعليمية في التعليم والتعلم.

وقد ساعد كثيرا لا سميا تجربتنا التي ما زالت حديثة، عانينا كثيرا لكن أصبح العوائق والمشاكل جسرا للتطور وإحداث شيء جديد في عملية التعليم والتعلم.

أولا: تعريف التعليم عن بعد: Distance Learning

ومن أهم تعريفات التعليم عن بعد تعريف فيشير: هو تعليم جماهيري يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيد بوقت وفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم، وهو نظام يتعلم فيه الدارس وهو ليس تحت الإشراف المباشر للمعلم في معظم أوقات التعلم ولكنه يحصل تحت مسؤولية مؤسسة لتنظيم التعلم عن بعد.

وتعرفه الجمعية الأمريكية للتعلم عن بعد بأنه توصيل لمواد التدريس أو التدريب عن طريق وسيط نقل تعليمي إلكتروني الذي قد يشمل: الأقمار الصناعية، أشرطة الفيديو، الأشرطة الصوتية، الحاسوب وغيرها.

وعرفه الموسى بأنه: نظام تقوم به مؤسسة تعليمية يعمل على إيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم في أي وقت وأي مكان عن طريق وسائط اتصال متعددة.

(١) عبدالمالك محمد الرفاع، مفهوم التعليم عن بعد، <https://alfekrpc.ahlamontada.com/t74-topic>

وعرفته اليونسكو بأنه : الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغيرها ، وهذه الوسائط يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً من أجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين ، وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم.^(١)

ثانياً: خصائص التعليم عن بعد

١- عملية التعليم عن بعد عملية منظومة تعليمية لها مداخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.^(٢)

٢- أن التعليم عن بعد يقرب مسافات مكانية بين المعلم والمتعلم حيث أنه لا يشترط تواجد المعلم والمتعلم في فصل دراسي^{(٣)(٤)}.

٣- والتعليم عن بعد يعد تعلمًا ذاتيًا يعتمد على نشاط التعلم الفردي وعلى قدراته واستعداداته للتعلم.

٤- يعتمد التعليم عن بعد على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة.^(٥)

٥- يتحرر هذا النمط من التعليم من قيود المكان والزمان، لأن يمكن أن يتم في أي مكان يوجد فيه الطلبة وذلك باستخدام وسائط تعليمية المتاحة مثل المادة المطبوعة والأشرطة السمعية والفيديو والجاسوب والهاتف وغيرها من الوسائط الممكنة.

(١) عبد الملك محمد الرفاع، مفهوم التعليم عن بعد، -<https://alfekrpc.ahlamonta.com/t74-topic> 21/7/2021م

(٢) جلال عيسى، المرجع السابق، ص / ٨

(٣) نفس المرجع والصفحة.

(٤) هنا تأتي أهمية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، لأن أغلقت العديد من المؤسسات التعليمية أبوابها للتدريس خوفاً من انتشار وباء كورونا، كما أن فرض حجر صحي عطل المدارس والمعاهد والجامعات في اجراء برنامج التعليم الحضوري ، ولم تجد البديل إلا اللجوء إلى التعليم الرقمي أو الإلكتروني.

(٥) وائل نور الدين الرفاعي وآخرون ، انموذ مقترح لمشروع التعليم عن بعد في العراق، مجلة (IMJST)، العدد : ٤، فبراير ٢٠١٩م ، ص / ٣

٦- قدرة التعليم عن بعد على تلبية الاحتياجات المعلم والمتعلم في حالة الطوارئ.^(١)

٧- حرية المؤسسات التعليمية في استحداث برامج وأنشطة تربوية ومناهج جديدة، وتصميم المقررات وتحديد أساليب التقويم، وغير ذلك من مكونات العملية التعليمية.^(٢)

المحور الثاني: أهمية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا

للتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا أهمية كبيرة، وقد أوصت معظم الدول باستخدام برامج التعليم عن بعد والتطبيقات المنصات التعليمية ليستخدمنها الأساتذة للوصول إلى المتعلمين عن بعد لاستمرار بعملية التعليم في ظل تفشي فيروس كورونا، ولولاها لفشلت نظام الفترة الدراسية للجامعات وغيرها من المدارس، كما كان الحاصل لبعض الجامعات الحكومية التي لم تستطيع أن تحقق نظام التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا مما أدى إلى تغيير التقويم السنوي للدراسة الجامعية فماستطاع الخريجين أن يتخرجوا ولا الجدد الذين يريدون الالتحاق بالجامعة، أن يلتحقوا في زمن المبرمج له.

وتظهر أهمية التعليم عن بعد هنا، واضحة من أجل التجربة التي خاضت فيها جامعة القلم، رغم المشقة والعوائق التي مرت بها الأساتذة والطلاب إلا أنها رحلة ممتعة ومفيدة مليئة بالخبرات الجديدة، ومزيد من التطلع نحو عملية التعليم والتعلم ومسيرها في المستقبل. وأنا شخصية استفدت بها كثيرا وأرى مستقبل مشرق نحو دمج عملية التعليم عن بعد والتعليم الحضوري حتى إذا طرق علينا مثل هذه الطوارئ أبوابه نستعد

(١) جلال عيسى، المرجع السابق، ص/٨ (بالتصرف)

(٢) زايد محمد، أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، المجلد: ٩، العدد: ٤، سنة ٢٠٢٠م، ص/ ٤٩٢

لفتحها له ونستمر بالتعليم.

وقد تحدث الباحثون والمختصون عن مزاياه والعيوب المحيطة به ولكن مع ذلك لا تقل أهميته في التعليم لا سيما في هذا العصر الذي شهدت العالم، مالم تشهده في العصور السابقة. وتتلخص أهميته فيما يلي:

١- فرصة التعلم: يتيح الفرصة لعملية التعليم والتعلم عم طريق نقل المعلومات عبر عدة طرق مناسبة لعصرنا الحاضر.

٢- المرونة: إذ يتيح التعلم وفق الظروف التعليمية الملائمة والمناسبة لحجات وظروف وأوقات المتعلمين وتحقيق استمرارية عملية التعلم.^(١)

٣- الفاعلية: يفوق نظام التعليم عن بعد نظام التعليم التقليدي خصوصا عند استخدام تقنيات الحديثة والوسائط المتعددة بكفاءة، فهو ذو تأثير أكثر.^(٢)

٤- الابتكار: يتوفر في التعليم عن بعد المناهج بطرق جديدة ومبتكرة بحيث يقدمها بصورة شيقة ومتفاعلة.

٥- الاستقلالية المتعلم: تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين.

٦- المقدرة: من ناحية أخرى لا يكلف هذا النوع من التعليم المبلغ من المال.^(٣)

(١) حمد بن سيف الهامي وحجازي إبراهيم، التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، مكتب يونسكو، ٢٠٢٠م ص/ ١٦ (بالتصرف)

(٢) حمد بن سيف الهامي وحجازي إبراهيم، المرجع السابق والصفحة نفسها (بالتصرف)

(٣) بحيث لو فرضنا الدراسة لها قدر من المسافة البعيدة مما يؤدي إلى تكلفة السفر والسكن وغيرها من التكلفة المالية، فإنه يسهل ويوفر لك قدر من المال، وتكتفي برسوم الدراسة فقط، وكذلك المتأخرين في السن عن الدراسة وموظفين يستطيعون أن يدرسوا أن بعد ويباشروا عملهم معا من غير تكلفة السفر إلى الأماكن التدريس وسيكتفون بالدراسة عن بعد.

- ٧- يوفر التعليم عن بعد ثقافة جديدة لم يتعامل بها الأساتذة من قبل، وهي الثقافة الرقمية التي تتركز على معالجة المعرفة، وبها يستطيع المعلم والمتعلم التحكم في ذاته عن طريق عالمه الخاص به عندما يتفاعل مع البيئات الأخرى المتوفرة إلكترونياً.^(١)
- ٨- تعزيز المهارات الحياتية والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين .

٩- أصبح التعليم عن بعد تحدياً في ظلّ تفشي السريع لجائحة كورونا والانفجار المعرفي والتقني المتلاحق.^(٢)

المحور الثالث : اتجاهات الأساتذة نحو تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا.

نظرا لخصائص التعليم عن بعد تتوقع الأساتذة لقسم اللغة العربية بجامعة القلم أن يصبح له المستقبل القريب لأنه النمط السائد بصفة عامة في تكنولوجيا الحديثة، رغم أن استخدامه لا زال في بداية لا سيما في جامعاتنا التي لم يسبق لها هذه التجربة.

يتضح نتيجة الاتجاهات الأساتذة اللغة العربية نحو التعليم عن بعد أثناء تفشي جائحة كورونا، نتيجة إيجابية لدى الجامعة من خلال تحليل بيانات الاستبيان التي سوف نتعرف عليها في عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة باتجاهات الأساتذة نحو التعليم عن بعد.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة باتجاهات الأساتذة اللغة العربية نحو التعليم عن بعد.

مناقشة نتائج الاستبيانة :

السؤال الأول: هل لديك بريد إلكتروني؟

(١) زيد محمد، المرجع السابق، ص/ ٤٩٣

(٢) حمد بن سيف الهامي وحجازي إبراهيم، نفس المرجع والصفحة.

الغرض من السؤال:

معرفة قدرة المعلم في التعامل مع الإنترنت.

الجدول رقم (٠١).

يبين هذا الجدول النسب المئوية للإجابات الواردة لهذا السؤال:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	٢٠	٪١٠٠
لا	٠	٪٠
المجموع	٢٠	٪١٠٠

من خلال نتائج الجدول رقم (٠١) يوضح أن ٪١٠٠ من أفراد العينة لديهم قدرة في التعامل مع الإنترنت من خلال استخدامهم بريد الإلكتروني بوصفهم كمعلمين، مما لا يشكل عائقاً أمام التعليم عن بعد من خلال التواصل الإلكتروني.

وتستنتج هذه الدراسة أن الأساتذة اللغة العربية لديهم خلفية في التعامل مع الشبكة الإلكترونية مما يسهل لهم التعريف بالمنصات التعليمية.

السؤال الثاني: ما مستوى قدرتك في التعامل مع الحاسوب؟

الغرض من السؤال:

اكتشاف مدى قدرة المدرسين في استخدام الحاسوب، لأن الذي يعرف استخدام الحاسوب جيداً يسهل له التعامل بالتعليم عن بعد تدريجياً حتى يعود نفسه ويكسب الخبرات.

الجدول رقم (٠٢)

الإجابة	العدد	النسبة
ممتاز	٦	٤٠٪
جيد جدا	٦	٤٠٪
جيد	٥	٤٠٪
مقبول	٣	٥٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

يوضح هذا الجدول أن ٤٠٪ في المئة يستطيعون استخدام الحاسوب بشكل ممتاز مما يدل على أنهم لم يستصعب عليهم الأمر كثيرا في استخدام المنصات التعليمية عند التعليم عن بعد. وما نسبته ٤٠٪

من أفراد العينة الأخرى أيضا لا يشكل عائقا في عملية التعليم عن بعد وإن كانوا أقل من الفئة الأولى لكن سيمارسون التعليم عن بعد بشكل جيد. أما ١٥٪ و ٥٪ للنسبة المئوية الواردة سوف يحتاجون إلى التدريب .

السؤال الثالث: هل تلقيت دورة في كيفية استخدام الإلكترونية؟

الغرض من السؤال: معرفة النسبة المئوية التي شاركت في التدريب والنسبة التي لم تتلقى التدريب، أثناء اعطاء الجامعة فرصة التدريب للأساتذة.

الجدول رقم (٠٣)

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	١٨	%٩٨
لا	٢	%٢
المجموع	٢٠	%١٠٠

يبين هذا الجدول رقم (٠٣) أن ٩٨٪ في المئة من الأساتذة تلقوا التدريب عن التعليم عن بعد إلا أن الجامعة تأخرت في إجراء هذه العملية بحيث أنها لم تبدأ تقديم نوع من الاستخدام المنصات التعليمية إلا أثناء غلق المدارس والجامعات من قبل الحكومة التعليمية لأجل تفشي جائحة كورونا، مما جعل الذين لديهم خلفية غير كافية لاستخدام المنصات التعليمية واجهوا مشكلات أثناء التدريس.

وينبغي للجامعة أن تستعين بمتخصصين في عملية التعليم عن بعد يساعد الأساتذة لإجراء عملية التدريب. أما ٢٪ لم يتلقوا التدريب وهذا قد يكون بسبب إهمالهم لأن الجامعة أعلنت لجميع الأساتذة لانضمام إلى الدورة التعليمية أثناء الحادثة كوفيد (١٩) للمنصات التعليمية التي ستستمر الدراسة في الجامعة مع تعديل التقويم الأكاديمي للجامعة من أجل حصول على فترة الدراسية المناسبة لهذه السنة التي تدهورت العملية التدريس نوعاً ما.

السؤال الرابع: ما هي المنصات الإلكترونية التي استخدمتها؟

الغرض من السؤال: التعرف بالثقافات المنصات التعليمية الموجودة حولنا مع التدقيق في جودتها أثناء استخدامها عن طريق

التنوع فيها، حتى يتم المعلم غرضه في إيصال المعلومات بشكل جيد وأميز طريقة.

الجدول رقم (٠٤)

الإجابة	العدد	النسبة
Zoom	٢٠	%١٠٠
Teams	٠	%٠
Loom	٠	%٠
Google classroom	٠	%١٠٠

ما سيلاحظ في الجدول أعلاه، أن جميع العينة المفحوصة ١٠٠٪، أجريت عملية تدريسها عن طريق الزوم (zoom) إما لسهولة استخدامه أو لأجل عدم تعرّفهم على كيفية استخدام المنصات التعليمية الأخرى لذلك اقتصرنا على الاستعمال الزوم رغم أن الجامعة قدمت (Loom) للأساتذة وخصصت لهم الزمن للتدريب عليه لكنهم فضلوا استخدام الزوم على اللوم.

ومن الأحسن أن يتعرف المعلم على عدة أنواع المنصات التعليمية الإلكترونية ليجد سهول التنفيذ في عملية التعليم عن بعد مما يزيد له الجودة وأداء سليما في التعليم والتعلم.

السؤال الخامس: هل تواجه مشكلات في استخدام المنصة الإلكترونية؟

الغرض من السؤال:

التعرف على المشكلات والعيوب التي واجهتها الأساتذة

أثناء التعليم عن بعد للسعي إلى الحلول المناسبة والتخطي عن العقبات التي قد تعيق برنامج التعليم عن بعد في المستقبل عند وجود مثل هذه الطوارئ وما شابهها.

الجدول رقم (٥٠)

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	١٨	٩٨٪
لا	٢	٢٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

يبين الجدول أعلاه نتيجة جيدة، ويوحى للباحثة نجاح التجربة التي قامت بها الجامعة، بما أن البرنامج لأول مرة؛ وعانى الطلاب والأساتذة قبل أن يتعودوا فيه لكنهم استطاعوا أن ينجحوا ويصلوا إلى الغاية.

وما نسبته ٩٨٪ من الأفراد العينة هم الذين تلقوا التدريب من قبل الجامعة واستطاعوا أن يطبقوا ما تدربوا عليه خلال التعليم عن بعد. وما نسبته ٢٪ من العينة المفحوصة يشكلون الذين لم يتدربوا عن كيفية استخدام المنصات التعليمية للتعليم عن بعد.

السؤال السادس: إذا كان الجواب (نعم) فما السبب؟

الغرض من السؤال:

التعرف على المشكلات التي مرت بها أساتذة الجامعة في تنفيذ هذا النظام الذي جاء من غير استعداد ولا خطة سبقت له.

الجدول رقم (٠٦)

النسبة	العدد	الإجابة
٢٪	٣	عدم الفهم الجيد لاستخدام المنصات التعليمية
٩٧٪	١٥	التدفق الضعيف للإنترنت
١٪	٢	نقص الإمكانيات
١٠٠٪	٢٠	المجموع

يبين الجدول رقم (٠٧) ٢٪ في المئة من أفراد العينة لم يفهموا المنصات التعليمية جيداً بسبب التدريب الذي لم يمارسوه أثناء حادثة كورونا، أما ما نسبته ٩٧٪ واجهوا مشكلة الشبكة، كانت ضعيفة تأتي تارة وتغيب تارة مما يتعب المدرس والطلاب أثناء التعليم، وهنا الأساتذة يحتاجون من الجامعة أن توفر لهم الشبكة العنكبوتية الكافية على مدار ساعات التدريس ليستفيد بها الأساتذة والطلاب. و ١٪ عندما ما استطاع المدرس أن تغنيه الشبكة للإنترنت الموجودة في الجامعة يضطر أن يستخدم الإنترنت خاص به، وقد لا يكون عندهم الإمكانية في ذلك.

السؤال السابع: تساعدني منصة التعليم الإلكتروني في انجاز نشاطاتي التدريسية بشكل أسرع من الطريقة التقليدية.

الغرض من السؤال: الكشف عن مستقبل التدريس عن بعد لدى الجامعة ومدى قابلية الأساتذة نحوه.

الجدول رقم (٠٧)

الإجابة	العدد	النسبة
أوافق	١٨	%٩٨
لا أوافق	٢	%٢
المجموع	٢٠	%١٠٠

يوضح الجدول أعلاه أن ٩٨٪ يرون مستقبل التدريس عن بعد لدى الجامعة ولديهم قابلية نحوه وإن كان الأمر لم يكن سابق عهد، فهي تجربة جديدة لدى أغلبية الأساتذة في القسم كونهم لم يتعاملوا مع الوضع إلا أثناء جائحة كورونا التي فرضت لنا التعليم عن بعد. وبينما ٢٪ لم يدركوا مستقبل هذا النظام الجديد وذلك بسبب ما عانوا عليه من عدم أخذ التدريب الكافي للتعليم عن بعد لأنهم لم يشاركوا مع زملائهم لما قدمت الجامعة لجميع لأعضاء هيئة التدريس الورشات والتدريبات حول التعليم عن بعد.

السؤال الثامن: استخدام المنصة التعليمية يزيد كفاءة الأساتذة في التدريس.

الغرض من السؤال: التعرف على آراء الأساتذة نحو اتجاهاتهم للتجربة التي خاضت فيها الجامعة مع امكانية الاستمرار بها ما في زمن بعد الكرونا.

الجدول رقم (٠٨)

الإجابة	العدد	النسبة
أوافق تماما	١٥	%٩٥
لا أوافق اطلاقا	٥	%٥
المجموع	٢٠	%١٠٠

يتبين من الجدول أعلاه أن تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار كورونا في القسم متواجد بدرجة كبيرة بحيث يبلغ ٩٥٪، وأعتقدوا الأغلبية من الأساتذة أن التعليم عن بعد وسيلة مناسبة للتطوير عملية التعليم والتعلم بحيث يتيح لهم الفرصة في استخدام التقنية الحديثة في أداء واجباتهم نحو التعليم وبطريقة أوفر وأكثر نشاطا علميا. بينما ٥٪ فقط لم يوافقوا على ذلك.

السؤال التاسع: يساعدي منصة التعليم الإلكتروني متابعة الطلبة والتواصل معهم بشكل جيد.

الغرض من السؤال:

معرفة عملية التواصل بين الأساتذة والطلبة بشكل مستمر كما يحصل في التعليم الحضوري، حتى لا يقل التواصل بينهما.

الجدول رقم (٠٩)

الإجابة	العدد	النسبة
أوافق تماما	١٦	٩٦٪
لا أوافق اطلاقا	٤	٤٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

يتبين من هذا الجدول أعلاه أن التواصل بين الأساتذة والطلاب كان بشكل جيد إذ أن نسبة الموافقة كان ٩٦٪ مما يدل على رغم العوائق والمشقة في الأمر حاولوا قدر الامكان في التواصل مع طلابهم مما أدى إلى نجاح عملية التدريس في فترة الوباء.

و ٤٪ فشلوا في التواصل إما بسبب عدم قدرتهم في التعامل مع المنصات التعليمية أم الشبكة الضعيفة التي لم تمكن لهم

أداء تدريسه بصورة جيدة.

السؤال العاشر: التعليم الإلكتروني يعزز العلاقة بين المدرس وطلابه.

الغرض من السؤال:

الجدول رقم (١٠)

الإجابة	العدد	النسبة
أوافق تماما	٨	٨٪
لا أوافق إطلاقا	١٢	٩٢٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

يوضح الجدول رقم (١٠) أن ٩٢٪ لم يوافقوا بتعزيز العلاقة بين المدرس وطلابه عن طريق التعليم عن بعد، وطبعا التعليم الحضوري أكثر تأثيرا من التعليم عن بعد في تعزيز العلاقة بينهما لأن الذي يراك أمامه سوف يهتم بك أكثر من الذي يراك في الشاشة لا سيما أن الشبة قد تكون ضعيفة ولا تكون بشكل مستمر لكي يتمتع بالتدريس أكثر.

السؤال الحادي عشر: يمكن جمع التعليم عن بعد والتعليم الحضوري جنبا إلى جنب دون أن يتقاطعا.

الغرض من السؤال:

لنستفيد من التعليم عن بعد حتى لا نهمله بعد الكورونا وننسى حاجتنا إليه في عملية التدريس.

الجدول رقم (١١)

الإجابة	العدد	النسبة
أوافق تماما	٢٠	٪١٠٠
لا أوافق إطلاقا	٠	٪٠
المجموع	٢٠	٪١٠٠

ملحوظة: العينة المخصصة ٪١٠٠ توافق تماما على الجمع بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري لأن هذا يسهل للأساتذة أن يتدربوا أكثر للتعليم عن بعد.

السؤال الثاني عشر: هل جائحة كورونا وسيلة لتطوير عن بعد الجامعي أم الأمر عارض؟

الغرض من السؤال: التعرف على مستقبل التعليم عن بعد في الجامعة.

الجدول رقم (١٢)

الإجابة	العدد	النسبة
هي وسيلة لتطوير التعليم عن بعد الجامعي	١٨	٪٩٨
عارض	٢	٪٢
المجموع	٢٠	٪١٠٠

يوضح الجدول أعلاه بأن جائحة كوفيد (١٩) وسيلة لتطوير التعليم عن بعد وإن كان الأمر عارضا لكنه سببا لاستخدام المنصات التعليمية في التدريس مع امكانية الاستمرار به لما له من فوائد عظيمة شهدتها الأساتذة والطلاب.

السؤال الثالث عشر: ما رؤيتك عن مستقبل التعليم عن الإلكتروني في الجامعة؟

الغرض من السؤال: التعرف على مستقبل الجامعة نحو التعليم عن بعد من خلال تجربة التي قامت بها.

الجدول رقم (١٣)

الإجابة	العدد	النسبة
حسن	١٢	٪٩٣
جيد	٧	٪٧
غامض	١	٪١
غامد جدا	٠	٪٠
لا أدري	٠	٪٠
المجموع		٪١٠٠

السؤال الرابع عشر: هل استفدت من التعليم الإلكتروني؟

الغرض من السؤال:

للتعرف على مدى ما استفادوا به الأساتذة من خلال تجربتهم للتعليم عن بعد.

الجدول رقم (١٤)

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	١٨	٪٩٨
لا	٢	٪٢
المجموع	٢٠	٪١٠٠

يوضح الجدول رقم (١٤) أن ٪٩٨ استفادوا من التعليم عن

بعد وشاركوا في التدريب مما يتبين لنا أنهم استطاعوا أن ينجحوا في عملية التعليم عن بعد.

السؤال الخامس عشر: إذا كان (لا) فلماذا؟

الغرض من السؤال:

معرفة العوائق والسلبيات التي تصاحب التعليم عن بعد والسعي في إيجاد الحل لها.

الجدول رقم (١٥)

الإجابة	العدد	النسبة
لا أحسن التعامل	٢	٢٪
التعليم الإلكتروني غير ممتع	٠	٠٪
غياب التفاعل	٠	٠٪
عدم استحابة الطلاب عند أداء الدرس	٠	
جميعها	٠	
المجموع	٢	٢٪

إذا لاحظنا هذا الجدول بين نتيجة إجابة التي سبقت في الجدول رقم (١٤) بأن نسبة ٢٪ لم يستفيدوا من التعليم الإلكتروني، لذلك هنا أصبح نفس النسبة التي سبقت وقد يكون من ضمن الذين لم يتلقوا التدريب .

التوصيات والنتائج

١. ضرورة قيام الجامعة بطرح مواد تكسب الطالب مهارات وتقنيات التعليم الإلكتروني من أجل تسهيل عملية التفاعل والاستفادة من قبل الطلبة مع المواد التعليمية المعروضة إلكترونياً.

٢. نشر الثقافة الإلكترونية بين الأساتذة والطلبة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل مع هذا النوع من التعليم.

٣. انشاء قسم خاص يهتم بالتعليم عن بعد في الجامعة وأن تستعين بالمختصين لهذا النوع من التعليم يساعدون الأساتذة لاجراء عملية التعليم بالمنصات الإلكترونية.

٤. الاستفادة من امكانيات الموجودة للانترنت في الجامعة لخدمة التعليم عن بعد.

أما النتائج:

اعتمدت الباحثة على النتائج التي حصلت عليها خلال ملاء استمارة الاستبانة من قبل

الأساتذة التي تضمنت ٢٠ فئة من أعضاء هيئة التدريس لقسم اللغة العربية بجامعة القلم.

المراجع

- جلال عيسى ، اتجاهات حديثة في تقنيات التعليم ، جامعة بيشة ، المملكة العربية السعودية.
- حمد بن سيف الهامي وحجازي إبراهيم، التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، مكتب يونسكو. ٢٠٢٠م
- عبد الملك محمد الرفاع، مفهوم التعليم عن بعد، <https://alfekrpc.com.ahlamontada/topic-ty4/21/21/7/2021>.
- عبد الرحمن أكتوف، التحديات التي تواجه الطلبة الدراسات العليا في التعليم الإلكتروني، جامعة الجزائر. ٢٠٢١م
- زايد محمد، أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، المجلد: ٩، العدد: ٤، سنة ٢٠٢٠م.
- وائل نور الدين الرفاعي وآخرون ، انموذ مقترح لمشروع التعليم عن بعد في العراق، مجلة (IMJST)، العدد : ٤، فبراير ٢٠١٩م.
- سحر وآخرون ، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، ٢٠٢٠م.

الأصول العربية للغة التركية في كتاب
«غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني»^(١)

آمنة مناع
إيمان شاشه
حسام الدين تاويريت

(١) مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر (ورقلة).

الملخص:

اللسان التركي مزيج لغات متعددة، وتلاحم ألسنة متنوعة، من بينها اللسان العربي؛ حيث تتشكل اللغة التركية - في معظمها - من نظام عربي متأصل، سواء على مستوى الحرف أو الكلمة أو الجملة، ولهذا تفسيرات متعددة؛ منها ما هو حضاري، ومنها ما هو ديني تكشف عنه الدراسات التاريخية، ذلك ما نحاول الكشف عنه وتوضيحه في هذه الدراسة المأونة بـ: الأصول العربية للغة التركية في كتاب « غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني»، وذلك بغرض الإجابة عن الإشكالية التالية: ماهي الأصول العربية في نظام اللغة التركية؟ وخاصة النظام النحوي منها. غايتنا تتمثل في تقديم تفسير تحليلي تقابلي في اللغة العربية والتركية سواء على مستوى الحروف أو الألفاظ أو التراكيب، وذلك من خلال كتاب « غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني» لمحمد كامل. منهجنا في البحث الوصف والتحليل التقابلي لما جاء في الكتاب بين اللغتين العربية والتركية، من خلال بيلوغرافيا تمزج بين الدراسات العربية والتركية؛ أهمها مصدر الدراسة المذكور سالفا، ومعجم الألفاظ العربية في اللغة التركية للدكتور سهيل صابان... وغيرها من الدراسات.

الكلمات المفتاحية: اللغة - اللسان - التحليل التقابلي - النظام النحوي - اللغة التركية.

Abstract

Turkish is a mixture of various languages, it was highly influenced by Arabic; Turkish is composed, for the most part, of an inherently incorporated Arabic system, whether at the letter, word or sentence level. Among the multiple reasons that have been invoked to explain this strong influence, some inevitably arise from the role played by religious and civilizational factors, as it has been duly demonstrated in a certain number of historical studies.

The aim of our study is to identify, investigate and thus to attempt to provide answers to the following question: What are the aspects of Arabic influence on the Turkish language system? Our purpose is to provide a contrastive analytical interpretation in both Arabic and Turkish, at the level of letters, words or structures, from the book « Ghayat Al-Amani fi Tafsil Qawaid Al-Lisan Al-Uthmani » "The Object of Desires in the Clarification of the Rules of Ottoman Turkish". Descriptive and contrastive analysis, will be our research approach regarding how to derive answers to the above-mentioned question, this approach will help in studying and analysing the content of the book and draw comparisons between Turkish and Arabic. Additional material is located by consulting bibliographies, including a list of references contained in various Arab and Turkish studies; chief among them is the Dictionary of Arabic Words used in Turkish by Dr. Suhayl Saban, and various other studies.

Key words: Language, Tongue, Contrastive Analysis, Grammatical System, Turkish Language

١. مقدمة:

تدرج هذه الدراسة ضمن الدراسات اللسانية التقابلية التي تبحث في أوجه الاتفاق والاختلاف بين اللغات، لغرض تخصصي واضح، ونحن إذ نبحث عن الأصول العربية للغة التركية في كتاب «غاية الماني في تفصيل اللسان العثماني» فنحن نبحث عن أهم ملامح تأثير التركية بالعربية في المستوى النحوي؛ ذلك أن التركية أو اللغة العثمانية كانت مبنية على الحروف العربية وبالتالي على الأبجدية العربية، وما افتكت عنها إلا بعد قيام الجمهورية التركية الحديثة، بيد أنها لم تستطع الاستغناء عنها كلية بل أبقت على بعض الاستثناءات التي تعد أصولا عربية في اللغة التركية، ذلك ما نبحت عنه في هذه الدراسة وما نحاول توضيحه جليا في بحثنا هذا من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية: ماهي الأصول العربية في نظام اللغة التركية؟ وعليه قمنا بالسير وفق الخطة المتمحورة حول الحديث عن مفهوم اللسانيات التقابلية وعرض تاريخ موجز للغة التركية ونشأتها وملامح تأثيرها باللغة العربية ثم التعريف بكتاب غاية الأماني ومنهجه والأصول العربية للغة التركية فيه ثم خاتمة نوجز فيها أهم النتائج المتوصل إليها من البحث. اعتمدنا بطبيعة الحال المنهج التقابلي في البحث كونه الأنسب والأقرب للدراسة. أما عن بيبليوغرافيا البحث فكانت أهم مراجعنا البحثية كتاب غاية الأماني الذي يعد مصدرا مهما للدراسة، إضافة لكتب مرجعية أخرى ذات علاقة بالبحث، كما أن هناك دراسات قبلية أفدنا منها بيد أن معظمها قائم على مقابلة مستوى بمستوى لغوي آخر على وجه العموم ونحن هنا نروم إلى مقابلة مستوى بمستوى من خلال كتاب مرجعي محدّد بغرض التأصيل للغة على حساب الأخرى، أما معظم الدراسات الأخرى فإن غايتها فتصب في مجال التعليمات.

٢. تعريف اللسانيات التقابلية:

تهتم اللسانيات العامة بدراسة اللغة بذاتها ولذاتها دراسة علمية موضوعية، ومنها تفرّعت أقسام وتخصصات متنوعة حسب ما مقتضيات اللغة ووظائفها، فكانت اللسانيات التطبيقية، التي تبحث في البُعد الإجرائي لتعليمية اللغة وتعلّمها، وكل ماله علاقة بتعلم اللغة واكتسابها لأبنائها وغيرهم من الناطقين بغيرها، ومن مجالات اهتمام اللسانيات التطبيقية توجد اللسانيات التقابلية؛ الأخيرة التي تهتم بدراسة أوجه التشابه والاختلاف اللغوي بين لغتين مختلفتين في مستويين متباينين لأغراض يفيد منها المترجم والمعلم والمصطلحي والحوسبي وغيرهم .

وعليه، لقي المنهج التقابلي اهتماما ونجاحا كبيرين في أوروبا وأمريكا منذ مطلع القرن العشرين «وكان له دور كبير في تطوير طرائق تعليم اللغات، كما أصبح هذا المنهج وسيلة فعّالة لوصف اللغات أولا ثم مقارنتها مع لغات أخرى، الأمر الذي أتاح فرصة كبيرة للتعرف إلى اللغات ومواطن التشابه والاختلاف بينها، كما أنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصا عند تعلّم اللغات التي لم تمر بتجارب كبيرة ومنتظمة في تدريسها»^(١) وبالتالي فإن غاية التحليل التقابلي تتمثل في دراسة جوانب الاتفاق والتباين اللساني بين لغتين مختلفتين، وعلى وجه التحديد «المقابلة بين نظامين لغويين مختلفين، هما النظام اللغوي للغة الأم والنظام اللغوي للغة المنشودة»^(٢) ذلك المقصود من اللسانيات التقابلية أو علم اللغة التقابلي - كما يقول عبده

(١) نقلا عن: حاجة رفيضة بنت حاج عبد الله وبسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملايوية، مجلة دراسات، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد: ٤١، الملحق: ١، ٢٠١٤م، ٤٣٧.

(٢) محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٨٦، ٢٧.

الراجحي- هو المقارنة بين « لغتين أو أكثر من طائفة لغوية واحدة أو طوائف لغوية مختلفة، بهدف تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات، كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية»^(١) فالتحليل التقابلي مجال خصب يفيد منه باحثون من تخصصات مختلفة، وعلى وجه الخصوص المهتمون بتعليم اللغات الأجنبية، حيث يساعد في تيسير تعليمها للناطقين بغيرها من خلال رسم خارطة الفروق اللسانية بين اللغة الأم واللغة المنشودة أو اللغة الهدف.

وكما هو معلوم أن اللسانيات التقابلية لا تُقابل لغة بلغة بقدر ما تُقابل مستوى بمستوى آخر « فقد يجري مقابلة النظام المقطعي بالنظام المقطعي، ومقابلة النبر بالنبر، والبنية الصرفية بمثلها، ونمط التركيب النحوي بمثله، والمعنى الوظيفي بالمعنى الوظيفي، والمعجمي بالمعجمي، والموقف الثقافي بالموقف الثقافي»^(٢) إذ لت تعد الدراسات التقابلية مقصورة عند حدود المستوى الصوتي كما كان آنفاً، بل تعدته إلى المستويات اللغوية الأخرى؛ ذلك أن من المسلّمات أو الحقائق المتفق حولها اشتراك جميع اللغات في بعض النقاط واختلافها في نقاط أخرى «ومن الحقائق المقررة أيضاً أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعاً؛ إذ الاختلاف موجود في الأصوات والكلمة، وفي الجملة، وفي المعجم»^(٣) فاللغات وإن كانت تتفق في تنوع مستوياتها (الصوتي، التركيبي، الصرفي، الدلالي) فهي تختلف من حيث بنية كل مستوى حسب كل لغة؛ فالنظام النحوي للعربية مثلاً ليس هو نفسه في الإنجليزية أو الفرنسية، وهكذا مع بقية المستويات اللسانية.

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، ١٩٩٥، ٤٥.

(٢) حاجة ريفية بنت حاج عبد الله وبسمة أحمد الدجاني، المرجع نفسه، ٣٦، ٤٣.

(٣) عبده الراجحي، المرجع نفسه، ٤٧.

انطلاقاً مما سبق اتفق الدارسون على مصطلح المقابلة في علم اللغة التقابلي واللسانيات التقابلية، وآثروه على مصطلح المقارنة الذي يدخل ضمن الدراسات المقارنة أو علم اللغة المقارن، الأخير الذي يعمل على « المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعربية والعبرية بهدف التعرف على الأصل القديم»^(١) وبهذا تجدر الإشارة إلى أن الفرق بين النوعين من الدراسة يتمثل في أن الدراسة التقابلية تقوم على دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين لغتين من طائفتين مختلفتين لغرض تعليمي أو اصطلاحي أو ترجمي.. إلخ. أما الدراسة المقارنة فتعمل على المقارنة بين لغتين من عائلة واحدة لغاية تأصيلية.

إن اتخاذ التحليل التقابلي منهجاً في الدراسات اللغوية يقتضي اتباع خطوات إجرائية في التحليل والتفسير ذلك ما اقترحه لادو (Lado) في سياق خطوات إجرائية عملية يفترض اتباعها في التحليل التقابلي بين لغتين كما يلي^(٢):

- الحصول على أفضل وصف بنيوي للغتين المعنيتين، مع توحيد طريقة الوصف (أي توحيد منهج التحليل) ولا يرى اللغويون داعياً لتحديد منهج معين لمقارنة الأبنية (أي النماذج والتراكيب) أي منهج حين يستعمل بانتظام يمكن أن يفي بالغرض.

- تلخيص موجز لكل الأبنية بنية بنية.

- المقارنة الفعلية لأنماط البنية في اللغتين.

- حصر أوجه التشابه بين اللغتين.

(١) مت طيب بن فاء، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والمليزية على مستوى المركبات الاسمية والوصفية والفعلية، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ١٩٩٦م، ١١.

(٢) نقلاً عن: حجة رفيزة بنت حاج عبد الله وبسمة أحمد الدجاني، المرجع نفسه، ٤٣٧.

- حصر أوجه الاختلاف بين اللغتين.
- التنبؤ بالصعوبات المُتوقَّع حدوثها نتيجة الاختلاف بين النظامين.

- تشخيص المشكلات واقتراح الحلول لها.

انطلاقاً مما سبق نلاحظ أن التحليل التقابلي يستهل إجراءاته من الوصف الشامل الكامل للغتين (اللغة الأم واللغة الهدف) وينتهي عند تقديم المشكلات خاصة في العملية التعليمية واقتراح الحلول لها، وذلك حتي يتيَسَّر على المعلم والمتعلم تعلُّم وتعليم اللغة بشكل أفضل.

٣. أصل اللغة التركية ونشأتها:

الحديث عن أصل اللغة التركية وتاريخ نشأتها، حديث عن حِقبة زمنية لدولة عظيمة وحضارة عريقة، وبالتالي مراحل وعصور تاريخية حافلة بالأحداث والتطورات إلى أن وصلت اللغة التركية إلى ما هي عليه حالياً. وتتفق معظم الدراسات على أن أصل اللغة التركية يعود إلى مجموعة اللغات الأورال – آلتاي ural-altay وهي «مجموعة من اللغات تُوحَّد بينها وحدة أو تقارب في البناء اللغوي أكثر من التقارب في الجذور اللغوية، وهي من اللغات الإلحاقية أو الإلصاقية وليست من اللغات المتصرفة كالعربية أي أن يُضاف إلى جذر الكلمة عدة لواحق ومقاطع لاشتقاق معان جديدة حيث لا يتغيَّر فيها أصل الكلمة.»^(١) وقبل تفصيل الحديث عن تاريخ اللغة التركية ونشأتها تنبغي الإشارة إلى أن اللغة التركية هي لغة الأتراك الذين هم «قبائل كانت تسك من قبل الميلاد أواسط آسيا بين منغوليا شرقاً وإيران غرباً، وسيبيريا شمالاً والهند جنوباً، ثم زحف قسم كبير من تلك القبائل باتجاه

(١) سهيل صابان ابن شيخ إبراهيم حقي، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط١، ١٤٠٥م، ١٥.

الغرب في مراحل تاريخية مختلفة وتوزعوا على منطقة الأناضول ووصل قسم من تلك القبائل إلى أوروبا الشرقية، كما وصل قسم آخر إلى العراق وبلاد الشام ومصر وحتى بلاد الغرب.^(١) وعلى أساس حركة المجتمع التركي وتنقلاته القبليّة اكتسبت اللغة التركية صفاتها، ورسمت تغيّراتها الجذرية على مَرَّ العصور، بيد أنّ البؤرة والمنبع الرئيسي للغة التركية - كما تصف الكتب التاريخية - هي بلاد ما وراء النهر أو (تركستان)، بعدها تفرّعت وانقسمت إلى شقين (لغة تركية شرقية وأخرى غربية) وهذه اللغة هي اللغة التركية الأم أو ما يسمى بلغة أوغور ترك UYGUR GÖKTÜRK أما اللغة التركية الحالية فما هي إلا فرع من الفروع العديدة التي انقسمت إليها اللغة التركية الأم بيد أن « الفروق بين اللهجات التركية كانت بسيطة للغاية، لكن كثرة هجرة القبائل التركية إلى مواطن الحضارة، ولتشتت شمل هذه الأقوام اتسعت الفروق بين اللهجات التركية؛ حتى إن بعض الأتراك كان يصعب عليهم التفاهم مع أبناء جلدتهم من سكان المناطق الأخرى.»^(٢) أما أقسام وتفرعات اللغة التركية فكان مبنيا على أبعاد مختلفة؛ منها ما ارتبط العد اللساني، وآخر بالبعد القبلي، وآخر بالبعد الجغرافي، أما القسمين السالفين (لغة تركية شرقية وأخرى غربية) فهو على أساس جغرافي بحت.

تمثل اللغة التركية الشرقية لهجة القيقاق kipçak التي استخدمها المماليك في مصر، واللهجة الجغتائية çagatay نسبة إلى جغتاي بن جنكيز خان. أما اللغة « التركية الغربية أو لغة أوغوز oğuz تفرّعت إلى ثلاثة فروع:

(١) مصطفى قداد، الفروق المنهجية بين سلسلي أجمد العربية وإسطنبول التركية (دراسة وصفية مقارنة)، ط١، ٢٠٢٠م، ٤٩.

(٢) محمود بن عبد الله المحمود، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية استقراء تاريخي، ١٨٤.

- اللهجة الأذرية: وتستخدم في شمال إيران وجمهورية أذربيجان وبض مناطق بحر قزوين.
 - اللهجة التركمانية: ويتكلم بها سكان جمهورية تركمانستان شرق بحر قزوين.
 - لهجة الأناضول: التي يتكلم بها سكان الجمهورية التركية في العصر الحاضر، وهي لغة العثمانيين قبلهم.^(١)
- وهكذا فإن اللغة التركية الغربية تمثل الإرث الذي نقله السلاجقة إلى الأناضول بعدما استوطنتها الأتراك، أما التركية الشرقية فهي لغة أوزباكستان. وعليه، مرّت اللغة التركية في نشأتها بثلاث مراحل هي^(٢):

- مرحلة العثمانية القديمة: Eski Osmanlıca
- مرحلة العثمانية الكلاسيكية: Klasik Osmanlıca
- مرحلة العثمانية الحديثة: Yeni Osmanlıca

وتشير الدراسات إلى أن اللغة العثمانية في المرحلتين الأولتين كانت لغة مخصصة للإدارة والتواصل بين العامة، أما في التعليم فكانت تستخدم اللغتين العربية والفارسية، بحكم ارتباط العرب والأتراك بروابط تاريخية عريقة، وأواصر ثقافية عميقة، قائمة على أساس الثقافة الدينية المشتركة، إضافة إلى ذلك فإن «العثمانيين عاشوا إلى جانب السلاجقة الأتراك حتى ورثوا ملكهم وثقافتهم، وكانت الفارسية قواما للثقافة عندهم، فأخذوا عنهم الفارسية وتأثرت لغتهم العثمانية بها.» أما أساس تأثر الأتراك باللغة العربية فنابع من أساس ديني عَقَدي، بينما تأثرهم بالفارسية فنابع من أساس تجاوري تجاري، سياسي. وعليه كان ميل الأتراك

(١) سهيل صابان، المرجع نفسه، ١٦.

(٢) مصطفى قداد، المرجع نفسه، ٥٠.

إلى العربية والفارسية واضحا، وجُنوحهم لهما بينا جليا إلى أن صار «البليغ- في تلك المرحلتين- هو من يحسن الاقتباس من مفرداتهما وأساليبهما والاشتقاق منهما بما يلائم اللغة التركية، ولكن ذلك الميل نحو اللغتين العربية والفارسية ما لبث أن انحصر وتوقف مده في المرحلة الثالثة حيث بدأ استخدام العثمانية الحديثة، وذلك بداية من عام ١٨٣٩م حيث أصدر السلطان عبد المجيد الأول أمرا اعتبر فيه اللغة العثمانية هي اللغة الرسمية للدولة، ودامت تلك المرحلة حتى عام ١٩١٢م.^(١) في هذه المرحلة بدأت حركة التأليف في قواعد اللغة العثمانية، حيث ألف أحمد جودت باشا ومحمد فؤاد أول كتاب بعنوان (قواعد العثمانية).

بعد سقوط الدولة العثمانية وإعلان الجمهورية التركية بزعامه كمال أتاتورك سنة ١٩٢٣م بدأت اللغة العثمانية بالزوال والاندثار وبدأ عهد لغة الجمهورية التركية الحديثة « التي صارت منذ عام ١٩٢٨م تكتب بالحروف اللاتينية بدلا من الحروف العربية، وفي هذه المرحلة اشتد ميل الأتراك إلى لغتهم، وأسسوا لها مجمعا لغويا (مجمع اللغة التركية) Türk Dil Kurumu كان من مهامه تخليص اللغة التركية من المفردات الدخيلة ومنها العربية والفارسية، واستخدام بدلا منها مفردات تركية خالصة وهي التي أطلقوا عليها اسم Öz Türkçe بمعنى التركية الخالصة»^(٢) وهكذا فاللغة التركية قبل المرحلة الثالثة لم تكن خالصة، بل كانت مبنية على اقتراض واشتقاق من العربية والفارسية، الأمر الذي دفع الأتراك إلى تأسيس لغة خاصة بالمجتمع التركي والجمهورية الحديثة، بعد أن كانت لغتهم في العصور العثمانية كشكولا مخضما بين

(١) خليفة إبراهيم حمّاش، قواعد اللغة التركية (العثمانية والحديثة)، منشورات كلية الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة - الجزائر،

دط، ٢٠١٦م، ١١

(٢) المرجع نفسه، ١٢.

لغتين وأكثر، فلم تكن « لغة خالصة إلا في التراكيب والإضافات، أما من حيث الأصول وبنية الألفاظ فقد كانت مزيجاً من التركية والعربية والفارسية وكانت هذه اللغة تسمى باللسان العثماني Osmanlı Lisanı وكان الطالب التركي يدرس اللغة العثمانية إلى جانب اللغتين التركية والفارسية.»^(١) أما قيام الجمهورية التركية فكان بمثابة إعلان مرحلة جديدة وفترة انتقالية للغة التركية من خلال الانقلاب اللغوي على الحرف العربي واستبداله بالحرف اللاتيني، إضافة إلى الدعوة لتبسيط وتيسير اللغة التركية الحديثة، حتى يسهل تعلّمها والتواصل بها بحكم ما تتضمنه من ألفاظ وتراكيب أجنبية. أما منبع هذه الدعوة فكان من قِبَل جماعة أدبية مكونة من أدباء وأعلام أتراك أسسوا مجلة تحمل اسم « الأقلام الشابة » Genç Kalemler غايتها التخلي عن استعمال القواعد العربية والفارسية باستثناء بعض الحالات، وكتابة الألفاظ العربية والفارسية بالنطق التركي وغيرها من القضايا التي نافحت ودافعت عنها هذه المجلة^(٢).

تعد هذه الرابطة الأدبية من مقدمات الدعوة إلى التخلي عن الفارسية والعربية في خضم تركيبة اللغة التركية، وخاصة في قضية استبدال الحرف العربي باللاتيني، هذه القضية التي أثارت جدلاً واسعاً وسط المجتمع التركي بداية الأمر، حيث أثارت أول الأمر من قِبَل الصحافة التركية سنة ١٨٦٩م في جريدة الحرية Hürriyet « كما أن أحد الأدباء الأتراك (تحسين عمر) ألف كتاباً أوضح فيه أن الأبجدية التركية تتصل بالأبجدية اللاتينية بصلة نسب من حيث التاريخ واعلم، وأقرّ في كتابه النتائج الإيجابية الثقافية والاقتصادية التي ستكون حينما يتم تغيير الحروف إلى اللاتينية.

(١) محمود بن عبد الله المحمود، المرجع نفسه، ١٩٠.

(٢) ينظر: خليفة إبراهيم حمّاش، المرجع نفسه، ١٢.

«^(١) وهكا حتى نشأت اللغة التركية الحديثة مكونة من ٢٩ حرفاً؛
٢١ حرف صامت، و٨ أحرف ساكنة نعرضها بموجب النطق التركي
كما يلي^(٢)»:

الحرف العربي		الحرف التركي	
		صغير	كبير
آ		a	A
ب		b	B
ج		c	C
---		ç	Ç
د		d	D
أ		E	E
ف		F	F
---		g	G
غ		ğ	Ğ
ه		h	H
ا		ı	I
إ		i	İ
---		j	J
ك		k	K
ل		l	L
م		m	M
ن		n	N
أ		o	O
أ		ö	Ö
---		p	P
ر		r	R
س		s	S
ش		ş	Ş

(١) محمود بن عبد الله المحمود، المرجع السابق، ١٩٢-١٩٣.

(٢) يراجع: سهيل صابان، المرجع السابق، ١٩.

T	t	ت
U	u	أ
Ü	ü	أ
V	v	ف
Y	y	ي
Z	z	ز

- وقد أوجز سهيل صابان أهم الملاحظات اللسانية حول الحروف الهجائية ونطقها في اللغة التركية الحديثة كما يلي:
- لا تحتوي الأبجدية التركية على حرف غير ملفوظ، أو لا لزوم له؛ فكل حرف لابد من ظهوره في النطق.
 - لا تبدأ كلمة تركية أصيلة بحرفين صائتين (متحركين) وما يبدأ بصائتين فيعد دخيلاً.
 - لا يتجاور في كلمة تركية أصيلة حرفان صائتان، ويوجد ها في الكلمات الدخيلة.
 - الكلمات العربية التي تحتوي على الحروف : ذ، ض، ظ لا تلفظ بالشكل العربي؛
 - حرف العين في الكلمات العربية يلفظ في أول الكلمة ألفاً، مثل: عامل amil أما في وسط الكلمة ونهايتها فلا يظهر في النطق سوى حركته، مثل جامع cami.
 - الكلمات المنونة يظهر تنوينها -على الأغلب- كتابة ولفظاً، مثل: قطيعا katiyen.
 - حرف التاء المربوطة في آخر الكلمات العربية يلفظ -كثيراً- هاء صامتة، مثل: قرطاسية kırtasiye وأحياناً يلفظ تاء مفتوحة مثل: الساعة saat حكومة hükümet ولا قاعدة لذلك.
 - أداة التعريف «أل» في اللغة العربية لا تستعمل في اللغة

التركية، ولا يوجد لها بديل فيما عدا كلمة الوداع، اليوم. ومما يلاحظ أيضاً أنه الرغم من محاولات اللغة التركية الحديثة إحداث انقلاب على الحرف العربي فإنها لم تستطع الاستغناء عن الثروة اللغوية العربية، حيث لاتزال اللغة التركية إلى اليوم غنية في بنيتها بالموارد والموروث العربي لفظاً وتركيباً ونطقاً، وهو ما سنلاحظه في العنصر الموالي.

٤. أثر اللغة العربية على اللغة التركية:

إن من نتاج التواصل الحضاري بين الأمم والمجتمعات ذلك التعايش والتلاقح اللغوي بين اللغات، الأخير الذي يكون من خلال التأثير والتأثير فيما بينهما، وتأثير اللغة العربية على اللغات واضح جلي على مر العصور؛ فمن اللغات ما انقرضت كلية وانصهرت ضمن الأجدية العربية، واقتضت أجديتها وبعض مفرداتها من العربية، ومن اللغات ذات التأثير الواضح باللسان العربي، اللغة التركية، الأخيرة التي كان تأثير العربية عليها واضحاً « لا في المصطلحات الإسلامية فحسب، بل في كثير من الألفاظ والمصطلحات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية أيضاً، ولا أقل دلالة على ذلك من اختيار الحروف العربية أداة للتعبير الكتابي بعد إسلام الشعب التركي، واستمراره على لك في العهد السلجوقي وطيلة العهد العثماني، بل ردحا من الزمن في العهد الجمهوري أيضاً. »^(١) إن من مظاهر تأثير التركية باللغة العربية احتواؤها على عدد كبير من اللفاظ العربية سواء بالمعنى العربي نفسه، أو بالدلالة التركية الجديدة، وإلى الآن لازالت القواميس التركية تُعج بالألفاظ والمفردات العربية.

وعليه، نجد تأثير العربية على اللسان التركي متعدد في مختلف المجالات، فمنها ما أثرت عليها لفظاً ومعنى، ومنها ما أثرت

(١) سهيل صابان، المرجع السابق، ١٤.

عليها لفظا دون المعنى، وعليه نوجز بعض مجالات تأثير العربية على اللغة التركية كما يلي^(١):

- **مفردات عربية لفظا ومعنى؛ مثل:** الله / Allh / بهتان / Bühtan / توسل / Tevessül / جسارة / Cesaret . نلاحظ اقتراس الألفاظ العربية في مختلف مجالات الحياة دليل على أنها كانت تمثل لغة الحياة اليومية كما كانت لغة الدين في المجتمع التركي برُمته.

- **مفردات عربية لفظا فقط؛ مثل:** كلمة (Misafir) المقصود بها في اللغة التركية (ضيف) ولكنها في اللغة العربية لا تدل على ذلك بل يُقصد بها التنقل والارتحال من مكان إلى مكان. وكلمة (Geza) يُقصد بها في اللغة التركية العقاب، بينما في العربية فتحمل دلالة الشواب والمكافأة أيضا. وكذلك كلمة (Intizar) تدل في التركية على اللؤم، أما في العربية فتدل على الانتظار والترقب.

- **مفردات بصيغة الجمع كما هي في اللغة العربية مع إضافة أداة الجمع التركية (LAR)** مثل: كلمة أقرباء (Akrabalar) وكلمة : أولاد (Evlatlar) فأصبحت هذه المفردات في العربية مجموعة مرتين؛ الجمع العربي الأصلي، ثم الجمع التركي الجديد بإضافة أداة الجمع في اللغة التركية (lar) أما عند تحويل مثل هذا النوع من المفردات إلى المفرد في اللغة التركية فإننا نحافظ على المعنى العربي الدال على الجمع؛ بمعنى أننا إذا أردنا تحويل واحدة من تلك المفردات السابقة إلى المفرد في التركية فإننا نحذف أداة الجمع (lar) ونبقي المفردة مجموعة كما هي في العربية، وهكذا نحافظ على المعنى العربي حتى في حالة الأفراد في اللسان التركي، مثل: كلمة (Nüfus) لفظة تحمل دلالة الأفراد في التركية ولكنها في العربية تدل على الجمع.

إن مظاهر تأثير اللغة العربية في اللغة التركية كثيرة لا حصر

(١) للاستزادة في الموضوع ينظر: تيسير محمد الزيادات وسميرة بابر، التأثير والتأثر اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ١٦، ٢٠١٤، ١١٠.

لها، ولا استغناء عليها في اللسان التركي، حيث أن أكثر لغة بنت عليها اللغة التركية أبجديتها ومفرداتها فهي العربية وهذا وفق الدراسة التي قام بها Yaşar Avcı اعتمادا على القاموس التركي المعتمد لسنة ٢٠٠٥م (Türk Dil Kurumu) هذه الدراسة تبين مجموع الكلمات الدخيلة على اللغة التركية من متلف اللغات كما هو موضح في الجدول التالي^(١):

اللغة	عدد الكلمات	اللغة	عدد الكلمات
Arapça	٦٤٦٣	Japonca	٧
Almanca	٨٥	Korece	١
Amavutça	١	Latince	١٤٧
Bulgarca	٨	Macarca	١٩
Ermenice	٢٣	Moğolca	١٣
Farsça	١٣٤٧	Norveç	٢
Fince	٢	Portekizce	٤
Fransızca	٤٩٧٤	Rumca	١٤
İbranice	٩	Rusça	٤٠
İngilizce	٥٨٣	Slavca	٢٤
İspanyolca	٣٦	Sağdca/Sağdakça	١
İtalyanca	٦٣٢	Yunanca	٣٩٩

يلاحظ من الجدول أن أكبر نسبة اقتباس واقتراض لغوي للغة التركي هي من اللغة العربية بنسبة ٦٤٦٣ تأتي بعدها اللغة الفرنسية، تليها اللغة الفارسية. أما مجموع الكلمات الدخيلة على اللغة التركية فبلغ ١٤٧٩٦ وهو رقم ضخم يكشف عن عوامل كثيرة ساهمت في لك، كالفتوحات الإسلامية والمعلوماتية والتكنولوجيا والبعثات الطلابية والرحلات العلمية إلى الخارج.. إلخ.

(١) نقلا عن: تيسير محمد الزيادات وسميرة بابر، المرجع نفسه، ١٠.

بناء على ما سبق قصدنا البحث عن أصول اللغة العربية في النظام النحوي للغة التركية من خلال كتاب «غاية الماني في تفصيل قواعد اللسان العثماني» وهو من المؤلفات الدرر في تفصيل القواعد النحوية للغة التركية وتيسير تعلّمها للناطقين باللغة العربية.

٥. مدوّنة الدراسة:

نعرض في هذه الجزئية لكتاب «غاية الأماني في تفصيل قواعد اللسان العثماني» الذي اتخذناه مدونة للدراسة من أجل الكشف عن الأصول العربية للغة التركية من خلال مباحثه وما تضمنه، إلا أننا قبل الحديث عن الأصول لابد من عرض بطاقة فنية موجزة عن الكتاب نقدم فيها تعريفا بالكاتب والكتاب والمنهج والمحتوى كما يلي:

- المؤلّف:

ألّفه محمد كمال باش كاتب مجلس إدارة ولاية طرابلس الغرب سابقاً، طُبِعَ بمطبعة «قصار» بدار السعادة سنة ١٣١٤ .

- المؤلّف:

نظراً لأهمية اللسان العثماني واللغة التركية، ونظراً لقلّة المؤلفات النحوية التي تشرح اللغة التركية باللسان العربي قام المؤلّف بتأليف هذا الكتاب لأبناء العرب يقول: «وأما كتب القواعد النحوية المحرّرة باللسان التركي فيتعسّر جداً على أبناء العرب الاستفادة منها لأنها من قبيل تفسير الماء بالماء فضلاً عن كونها في حداتها غير كافية لهم لخلوها من جميع الدقائق اللسانية التي هي عند الترك بديهية لا حاجة لتدوينها إقد رضعوها مع الحليب بيد أنها مهمة ضرورية عند العرب لجهلهم

لها كليا»^(١) حيث يرى المؤلف أن تعلّم اللغة التركية لغرض التواصل أمرٌ يحصل بالسماع والممارسة، إلا أنه أمر غير كاف لتعلّم النحو والصرف وقواعد اللغة، وعليه انتهى إلى تأليق هذا الكتاب لأبناء العرف يصف فيه الدقائق اللغوية للسان التركي مراعيًا في ذلك السهولة والبساطة في الشرح حتى يسهل الفهم وتتحقق الفائدة يقول: «فقد ألجأتني تلك الأسباب إلى خدمة العربية في هذا الباب أن أرتّب لهم كتابا عربيا يعلمهم قواعد اللسان العثماني على التفصيل ويبين لهم دقائقه المهمة التي يجب فهمها ومراعاتها سواء في التكلم أو الكتابة مع الفرق الي بينهما وما هو ضروري من القواعد الفارسية أيضا»^(٢) ويضيف أيضا: «صرفت منتهى جهدي في استكمال وإتقانه فجاء ولله الحمد أشمل وواضح من جميع ما سبق في بابيه بحيث يتيسر للطالب اللبيب إن شاء الله أن يتعلم به قواعد اللسان العثماني بدون احتياج إلى معلم»^(٣) فالملحوظ أن غايته من تأليف ها الكتاب كانت لأبناء العرب تيسيرا لهم على تعلم اللغة التركية تعلما صحيحا.

- منهجه:

انطلاقا مما سبق اعتمد الكاتب على منهج أساسه البساطة والسلاسة في الطرح والشرح؛ فابتعد عن التكلّف في التعبير والتصنّع في المفردات، وخاصة ما تعلّق بالمصطلحات النحوية التي راعى في ها البساطة والسهولة في العرض والاقتباس، وابتعد أكثر شيء عن تلك التقسيمات والتبويبات النحوية في اللغة العربية اقتناعا منه أن من يقرأ هذا الكتاب «لا بد له من أن يكون قد تعلم في لسانه ما هو الاسم والفعل مثلا أو الفاعل والمفعول إلخ،

(١) محمد كامل، غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني، دار السعادة، ط١، ١٣١٤، ٣.

(٢) المرجع نفسه، ٤.

(٣) المرجع نفسه، ٥.

إن حقيقة هذه الاصطلاحات واحدة في جميع اللغات ولو تبدلت أسماءها»^(١) فلأنه قد وضع هذا الكتاب لأبناء العرب فهو يعتقد يقينا بأنهم على علم بمصطلحاتها ومفاهيمها النحوية يقول: «ومن الغني عن البيان أن ها الكتاب مرتب لأجل أبناء العرب الذين يعرفون لسنهم ويفهمون الاصطلاحات الصرفية والنحوية وغيرها فلذلك لم اقصد لتعريف شيء من تلك الاصطلاحات ولم أر لزوما للتفريق بين القواعد الصرفية والقواعد النحوية اجتنابا للتكرار وحرصا على عدم تشتت المباحث.»^(٢)

ابتعد الكاتب - كما أسلفنا - عن التعريفات النحوية للمصطلحات العربية، بل اعتمد على شرح القواعد النحوية في صورة ميسرة بالحرف العربي معتمدا على التمثيل في أغلب القواعد النحوية والانتهاء بوضع خلاصة تجمل ما عرضه في الباب النحوي يقول في هذا الصدد: «ووضحت كل ما أوردت فيه من القواعد بأمثلة كافية وجمعت فيه كثيرا من دقائق القواعد التي لم تدون بعد حتى في اللسان التركي، وقسمته على أبواب جعلت قبلها مدخلا مهما في بيان الحروف والحركات والاشارات على وجه التفصيل. ثم إنني لم أراع في أسلوب تحريره إلا سهولة التفهيم ووضوح المعاني، فلم أرني مجبورا لاتباع التقسيمات المتخذة في غيره من كتب القواعد فقسمت الأبواب والفصول ورتبتها حسبما رأيته مناسبا. وقد ذكرت كثيرا من القواعد في غير بابها تبعا لمناسبة المقام لكنني أشرت إليه في محله، كما أنني تسهيلا للمراجعة واجتنابا للتكرار قد وضعت عددا متسلسلا من أول الكتاب إلى آخره في رأس كل قاعدة مستقلة.»^(٣) يكشف هذا القول عن عديد النقاط المنهجية المتبعة في تأليف الكتاب

(١) المرجع نفسه، ٥.

(٢) المرجع نفسه، ٤.

(٣) المرجع نفسه، ٤.

وتبوييه، منها اعتماده على التمثيل في شرح القاعدة النحوية، اعتماد اللغة البسيطة والسهولة للفهم والتناول، عدم التزامه بالترتيب المعهود في الكتب النحوية العربية ولكنه استند إلى اقتضاء الحاجة في ترتيب أبواب كتابه لا بما تتوجّب الكتب النحوية العربية؛ حيث ضمّن كتابه ١١ بابا نحويا متنوعا كما يلي:

- باب الاسم
- باب الضمير
- باب اسم الإشارة
- باب النعت
- باب اسم العدد
- باب أسماء المكان والزمان وظروفهما
- باب اسم التصغير
- باب أدوات الاستفهام والإبهام
- باب المصدر
- باب الفعل
- باب الأدوات وحروف المعاني

نلاحظ أنه لم يلتزم بالترتيب المتعارف عليه في الكتب العربية، إلا أنه التزم بالمسميات المعروفة في النحو العربي، وهي نفسها في اللسان التركي أما الاختلاف فيكون في ضمنية القاعدة النحوية لا في المسمى النحوي، أما عدم التزامه بالترتيب العربي للأبواب النحوي ف ناجم عن أن النظام النحوي في اللغة التركي يختلف عن العربي، حيث لا وجود لكثير من القواعد النحوية العربية في التركية، كالتعريف مثلا والتأنيث وغيرها من القضايا

التي لها خصوصيتها في اللغة التركية بخلاف ما هي عليه في اللغة العربية، إلا أن بعض القواعد التركية تكشف عن تأثير اللسان التركي بالعربي، كما تُفصح عن الأصول العربية في اللغة التركية. ٦. الأصول العربية للغة التركية في كتاب « غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني »:

يتضمن كتاب « غاية الأمان » على عدة مباحث نحوية في اللغة التركية بالحرف العربي، وضعه الكاتب لأبناء العرب حتى يتسنى لهم تحصيل اللسان التركي بشكل سهل مُيسر، وعليه قمنا بتتبع مباحثه واستخلصنا بعضاً من النقاط التي نُعدّها من الأصول العربية في اللغة التركية، والمقصود بالأصول العربية في اللغة التركية، هو تأثير اللغة التركية وحفاظها على القاعدة النحوية كما هي في لغتهم أو إجراء بعض التعديل الخفيف عليها، وهذا كثير لا عدّ له في هذه اللغة بحكم القرابة التاريخية التي جمعتها معاً ردحا من الزمن إبان الدولة العثمانية والعهد السلجوقي، بيد أننا نكتفي هنا من خلال هذا الكتاب ببعض منها وحسب نظراً لطبيعة البحث ومحدوديته.

وعليه، حصرنا عناصر هذا الجزء المرتبطة بالتأصيل للعربية في اللغة التركية في كتاب « غاية الأمان في تفصيل اللسان العثماني » في المباحث التالية:

- مبحث الحروف الهجائية:

كما هو معلوم أن التركية كانت تكتب بالحرف العربي، وبعد قيام الجمهورية تم الانقلاب عليه واستبداله بالحرف اللاتيني، ومن خلال المدخل الذي وضعه صاحب الكتاب نجده يحصي الأبجدية التركية ويقول بأنها عبارة عن كشكول حرفي يمزج بين حروف تركية وعربية وأخرى فارسية؛ فيقول: « حروف

الهاء في اللسان التركي ثلاثة وثلاثون حرفاً؛ ثمانية وعشرون منها عين الحروف العربية والخمسة الباقية حروف فارسية وتركية لا توجد في العربي»^(١) فنجد أن الأبجدية التركية ثلثتها عين الحروف العربية. ثم إنه عرض بعض الملاحظات للحروف العربية في اللغة التركية وقال بأنها تُعامل نفس المعاملة في اللغة العربية ، كاهمزة في بداية الكلمة التركية مثلاً^(٢).

- مبحث حروف العلة:

حروف العلة في اللغة العربية ثلاثة هي: الألف والواو والياء، وكذلك هي اللغة التركية وتعمل نفس العمل في بعض الحالات، ولأنها في كثير من الحالات تعد بمثابة الحركات الطويلة الممدودة فإنها تسمى في التركية بحروف الإملاء، يقول محمد كامل صاحب الكتاب: «من المعلوم أن الألف والواو والياء يُعبر عنها في العربي بحروف العلة أو حروف المد، أما في التركي فالأنسب تسميتها بحروف الإملاء [...] لأنها تستعمل إظهاراً للحركات فقط كما أنها لا تمد حركات الحروف بقدر ما تمدها في العربي (إلا في الشعر نادراً للضرورة الوزن)»^(٣) فهي نفس الحروف في اللغة العربية بيد أنها لا تمد الحركة بنفس الطول في العربية.

- مبحث الجمع:

كما أشرنا في المبحث السابق أن الجمع في اللغة التركية خلاف العربية يكون بإضافة صيغة lar للكلمة حتى ولو كانت الكلمة عربية مجموعة في الأصل فإنها تخضع للجمع مرتين عربياً وتركياً، إلا أن بعض المجاميع لا تخضع لتلك الصيغة بل تُجمع كما في العربية وإن كانت من القواعد الشاذة التي لا يقاس عليها

(١) محمد كامل، غاية الأمان في تفصيل قواعد اللسان العثماني، ٧.

(٢) انظر المرجع نفسه، ١٤.

(٣) المرجع نفسه، ٣٣.

إلا أنها واردة في اللغة التركية يقول المؤلف: « وقد تُجمع بعض الكلمات التركية على القاعدة العربية من قبيل الغلط المشهور، إلا أن ذلك نادر لا يقاس عليه نحو « جفتلكات » جمع « جفتلك » بكسر الجيم الفارسية واللام وسكون غيرها ومعناها أرض واسعة معدّة للحرث والزرع والرعي»^(١)

- مبحث المفعولية:

من الأصول العربية في اللغة التركية ونظامها النحوي «حال المفعولية» حيث يقسّم الاسم في اللغة التركية وفقا لذلك إلى ستة أقسام منها ما هو عربي اصطلاحا كالمفعول به والمفعول معه والمفعول فيه والمفعول لأجله، وهذا من الناحية الاصطلاحية فقط، أما تعريفات تلك المفاعيل واستعمالاتها النحوية فتختلف من التركية إلى العربية^(٢).

- مبحث الضمائر:

الضمائر في اللغة التركية تنقسم إلى قسمين كما هي في اللغة العربية؛

ضمائر متصلة أو المضافة Ek Durumdaki Zamirler

وضمائر منفصلة Sözcük Durumdaki Zamirleri

أما الضمائر المنفصلة فتندرج تحتها الضمائر الشخصية كالتالي:

أنا ← Ben - أنتَ، أنتِ ← Sen - هو، هي ← O - نحن - Biz
أنتم، أنتن ← Siz هم ← Onlar إلا أنها لا تعمل كما في اللغة العربية، نجد ضمير هو قريب جدا في التركية من العربية ولأن الأتراك لا توجد لديهم قاعدة التأنيث فذلك أساس استعمالهم

(١) المرجع نفسه، ٤٣.

(٢) انظر المرجع نفسه، ٥٩.

(أو) للتعبير عن المذكر والمؤنث.

والحال نفسه مع الضمائر الخبرية في اللغة التركية التي تسمى بالضمائر النسبية في اللغة التركية وهي من الضمائر المتصلة، وهي التي «تجعل الكلمة التي تلحقها خبراً مبتدأ أو لباب (إن) وأخواتها كما سيفهم من معانيها، وتزاد في آخر الأسماء والصفات ومتعلقاتها وفي بعض صيغ الأفعال.»^(١) إلا أنها لا تعمل عملها كما في اللغة العربية، فأساس الاتفاق هو في المسميات النحوية والاختلاف في التعريفات الضمنية.

وكذلك هو الحال بالنسبة للضمائر المركبة أو الموصولة التي هي بمثابة إلحاق للضمائر الخبرية المتصلة^(٢) بالضمائر المنفصلة مثل: benim أصلها (i)m - Ben →

صحيح أن هذه الضمائر من مخصصات اللسان التركي إلا أن صاحب كتاب غاية الأمانى يشير إلى الاستعمال التركي لبعض الضمائر العربية في اللغة التركية فيقول: «لا يستعمل في التركي من الضمائر العربية إلا ضمير الغائب من المفرد والتثنية والجمع وذلك في بعض التراكيب العربية لا تعلق لها بالقواعد التركية»^(٣)

ويندرج تحت هذا الباب أسماء الإشارة İşaret Zamirleri وهي التي تستعمل للإشارة لشخص أو شيء مثل:

Şu ne? Şu bardek ما ذاك؟ ذاك كوب

Bu kim? Bu öğretmenim من هذا؟ هذا معلمي

تختلف أسماء الإشارة من اللغة التركية عن اللغة العربية إلا في بعض التراكيب العربية الصرفة المستعملة كما هي في اللسان

(١) المرجع نفسه، ٨٢

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ٨٨

(٣) المرجع نفسه، ٩٧.

التركي يقول محمد كامل: «أسماء الإشارة العربية لا تستعمل في العبارة التركبية إلا في بعض التراكيب العربية الصرفة المستعملة في التركي في الكتابة فقط فنكتفي بذكر أشهرها وأكثرها استعمالاً لأنها في حكم السماعية، وهي: الحالة هذه، فلها، بناء على ذلك، بناء على هذا، فلذلك. ومواضع استعمال هذه التراكيب ظاهرة من معانيها إلا أن تركيب «الحالة هذه» يستعمل سواء في أول الجملة أو فيوسطها بمعنى «الآن» فقط بخلاف التراكيب الأخرى فلا تأتي إلا في أول الجملة.»^(١)

- مبحث الظروف:

تنقسم الظروف في اللغة التركية إلى ستة ظروف؛ منها ظرف الزمان Zaman Belirteçleri وظرف المكان yer Belirteçleri وهي تتفق مع العربية في التسمية وتختل عنها في العمل النحوي، إلا هناك ظروفًا زمكانية تستعملها اللغة التركية بصيغتها العربية ولكنها تخضع للنظام النحوي التركي يقول: «يستعمل لفظ «داخل» العربي بمعنى «إيجري» و «إيج» لكنه مخصوص أيضاً بالكتابة والتكلم الفصيح نحو: دكان داخله- في داخل الدكان، داخله - في الداخل.»^(٢) ويقول في موضع آخر: «ظرف «حذاء» العربي يستعمل في التركي بحذف الهمزة من آخره فيكون اسماً أو ظرفاً وتلحقه ضمائر الإضافة إلا أن معناه المصطلح عليه في التركي مخالف لمعناه العربي فلا يفيد في التركي الاتصال أو القرب كما في العربي بل يفهم منه مجرد الموازاة مع قطع النظر عن القرب أو البعد.»^(٣)

والحال نفسه مع ظرف الزمان «دائماً» الذي يستعمل في التركية كما في العربية لكنه يلفظ بدون تنوين لكثرة استعماله.»^(٤)

(١) المرجع نفسه، ١١٥.

(٢) المرجع نفسه، ٢٠٠.

(٣) المرجع نفسه، ١٩٦.

(٤) المرجع نفسه، ٢٥٦.

- مبحث التصغير:

يرتبط هذا المبحث في اللغة التركية بخصوصية اللغة التي تسير على مبدأ اللواحق واللواحق وقاعدة التوافق الصوتي، وهو ما لا تسير عليه اللغة العربية، وعليه تختلف قضية التصغير في اللسان التركي عن العربية إلا بعض الصيغ السماعية يقول محمد كامل: «صيغة التصغير العربية نادرة الاستعمال في التركي نحو «عُبَيْد» وتأتي غالباً في الاصطلاحات الفنية الشبيهة بالسماعية نحو: طُفَيْل، طُفَيْلي، حُجَيْرَات. ^(١)»

- مبحث الصفة المشبهة:

الصفة المشبهة هي اسم مشتق من الفعل الثلاثي اللازم للدلالة على من قام بالفعل على وجه الثبوت، وسميت بهذا لأنها تشبه اسم الفاعل في الدلالة، مثل: أهل الصحراء كرام الطباع فكلمة «كرام» صفة ثابتة غير متحولة. وهي تكاد تتفق في اللغة التركية مع العربية في تعريف الصفة المشبهة، يقول محمد كامل: «الصفات المشبهة كلمات تشتق من المصدر فتأتي بمعنى اسم الفاعل أو المفعول. ^(٢)» فهي بها تتفق مع الصفة المشبهة في اللغة العربي، بيد أنها تختلف عنها في الأنواع؛ حيث أنها في اللسان التركي تأخذ حكم السماعية.

- مبحث الصفة:

تقول القاعدة العربية «الصفة تتبع الموصوف» لكنها العكس في اللغة التركية بيد أنها تخضع لقانون اللسان العربي في حال التعامل مع تركيب عربي مجت يقول محمد كامل: «فمن مقتضى الاصطلاح أن تراعى الموافقة بين الصفة والموصوف من

(١) المرجع نفسه، ٢٦٢.

(٢) المرجع نفسه، ٤٥١.

حيث التذكير والتأنيث أو الجمع إذا كنا عربيين»^(١).

- مبحث الأدوات:

المقصود بها على العموم حروف الجر وأدوات النصب والجزم، وأدوات الاستفهام وغيرها من الأدوات النحوية في اللغة التركية؛ أما أدوات الاستفهام فمثلها مثل العربية، بل هناك تقابل شديد بينهما ونعرض أهم الأدوات الاستفهامية في اللغة التركية: Kaç / Ne Kadar كم؟ - Kaça بكم؟ - Ne zaman متى؟ - Nerede أين؟ - Nereden من أين؟ - Hangi أين؟ - Hangisi أي واحد؟ - Kimin من من؟ - Kim من من؟ - Kimin لماذا، لم؟ - Niçin / Neden لماذا، لماذا؟ - Ne İçin من أجل ماذا - Bu ne ما هذا؟ - Nasıl كيف؟ - Bu kim من هذا / هذه؟... إلخ وغيرها من الأدوات الاستفهامية في اللغة التركية، ومن هذه الأدوات ما له تأصيل عربي بحث مثل أداة الاستفهام Nasıl كيف؟ التي هي بمثابة تركيب نحوي إن صح التعبير كما ذكر محمد كمال: «وأصلها مركبة من «نه» [..] ومن كلمة «اصل» العربية فحذفت الهاء من «نه» والهمزة من «اصل» لكثرة الاستعمال فصارت «نصل»^(٢) وكذلك هو الحال مع كم؟^(٣) ومن؟^(٤).

من النماذج أيضا والتي تكشف عن الأصول العربية في اللغة التركية «هيهات» التي تستعمل في التركية بنفس الدلالة والعمل النحوي في اللغة العربية يقول محمد كامل: «كلمة عربية تستعمل بمعناها العربي وتلفظ بسكون التاء، وقد يستعملونها غلطا في مقام التأسف وهي من مخصصات الكتابة ويجوز ذكرها

(١) المرجع نفسه، ١١٧.

(٢) المرجع نفسه، ٢٧٥-٢٧٦.

(٣) يراجع: المرجع نفسه، ٢٧٥.

(٤) يراجع: المرجع نفسه، ٢٦٤-٢٦٥.

أما في أول الجملة أو في آخرها، ويؤتى بها غالباً مع الجمل المثبتة.^(١) ومثله حرف النداء «يا» التي تدخل على المنادى كما في العربية، بيد أنها قليلة الاستعمال. أيضاً «لكن» التي تفيد الاستدراك نجدتها نفسها دلالة في التركية^(٢)

وهناك ألفاظ وأدوات كثيرة تدل على تأصيل عربي بحت للغة العربية في اللسان التركي لا يسعنا المقام لذكرها جميعاً.
الخاتمة:

خلاصة البحث تتمثل في النتائج التي استخلصناها من مجمل الدراسة وهي كالتالي:

- مرت اللغة التركية بمراحل عديدة إلى أن وصلت إلى ماهي عليه حالياً، وخلال جميع مراحلها كانت تتشكل من العربية والفارسية إلى أن قامت الجمهورية التركية أين تم استبدال الحرف العرف العربي بالحرف اللاتيني.

- تتكون الأبجدية التركية من أبجدية ثلثيها من الحروف العربية والباقي مزيج حروف فارسية وتركية.

- تخضع القواعد النحوية في اللغة التركية للنظام النحوي التركي، أما ما يعترضها من صيغ وتراكيب عربية صرفة فإنها تبقىها على حالها وتتعامل معها وفق القاعدة النحوية في اللسان التركي كما هو الحال مع الجمع.

- يتضمن كتاب غاية الأمان في تفصيل اللسان العثماني مؤشرات وملامح عديدة جداً تكشف الأصول العربية للغة التركية؛ منها ما يظهر في شكل واضح عند التعامل مع الصيغ والتراكيب العربية الصرفة دون التصرف فيها وهذه كثيراً ما تكون من القواعد الشاذة التي

(١) المرجع نفسه، ٥٠٥.

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ٤٩٩.

تؤخذ ولا يقاس عليها. وهناك ما تؤخذ ولكن يُعامل معها وفق ما
تمليه القاعدة النحوية في اللغة التركية كالجمع لبعض الكلمات العربية
المجموعة أصلاً، إلا أنها تُجمع مرة أخرى في اللغة التركية فيصح الجمع
فيها مرتان.

المراجع

- تيسير محمد الزيادات وسميرة بابر، التأثير والتأثر اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ١٤، ٢٠١٤، .
- حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله وبسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملايوية، مجلة دراسات، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد: ١٤، الملحق: ١، ١٠٢٤م.
- خليفة إبراهيم حمّاش، قواعد اللغة التركية (العثمانية والحديثة)، منشورات كلية الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة - الجزائر، دط، ٦١٠٢م.
- سهيل صابان ابن شيخ إبراهيم حقي، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤، ٥٠٠٢م.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، ٥٩٩١.
- مت طيب بن فاء، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى المركبات الاسمية والوصفية والفعلية، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٦٩٩١م.
- محمد كامل، غاية الأماني في تفصيل قواعد اللسان العثماني، دار السعادة، ط١، ٤١٣١، ٣.
- محمود بن عبد الله المحمود، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية استقراء تاريخي.
- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٨٦.
- مصطفى قداد، الفروق المنهجية بين سلسلي أجمد العربية وإسطنبول التركية (دراسة وصفية مقارنة)، ط١، ٢٠٢٢م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Bildiri Kitabı
III. Uluslararası Ana Dili
Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte
Arapça Sempozyumu
10-12 Ağustos 2021

Editör
Doç. Dr. Hany İsmail Ramadan

ISBN 978-605-06262-6-1



9 786050 626261

المنداء العربي التكملي للنداء العربي

